

Debates sobre a iniciação à docência

Ana Maria Monteiro
Amanda Oliveira Rabelo
Carlos Marcelo
Maria Amélia Gomes de Souza Reis
Paula Marcelo-Martinez
Editores



ANNA BLUME

DEBATES SOBRE A INICIAÇÃO
À DOCÊNCIA

Ana Maria Monteiro, Amanda Oliveira Rabelo,
Carlos Marcelo, Maria Amélia Gomes de Souza Reis
e Paula Marcelo-Martinez

Editores



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Bruna Heller – CRB 10/2348

D286

Debates sobre a iniciação à docência / Editores: Ana Maria Monteiro ... [et al.]. –
São Paulo: Annablume, 2022.

890 p. 16 x 23 cm

ISBN 978-65-5684-051-2

1. Formação de professores. 2. Educação. 3. Indução profissional docente.
4. Professor iniciante. 5. Mentoria. I. Monteiro, Ana Maria. II. Rabelo,
Amanda Oliveira. III. Marcelo, Carlos. IV. Reis, Maria Amélia Gomes de
Souza. V. Marcelo-Martinez, Paula. VI. Título.

CDU 371.3

Índice para catálogo sistemático:

1. Formação de professores 371.3

DEBATES SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Diagramação
Fernandes Augusto Castro

Projeto e Produção
Coletivo Gráfico Annablume

Annablume Editora
Conselho Editorial
Eugênio Trivinho
Gabriele Cornelli
Gustavo Bernardo Krause
Iram Jácome Rodrigues
Pedro Paulo Funari
Pedro Roberto Jacobi

1ª edição: fevereiro de 2022

© Ana Maria Monteiro, Amanda Oliveira Rabelo, Carlos Marcelo,
Maria Amélia Gomes de Souza Reis e Paula Marcelo-Martinez (Editores)

Annablume Editora
www.annablume.com.br

SUMÁRIO

PRÓLOGO	
CARLOS MARCELO	13
PREFÁCIO	
GISELI BARRETO DA CRUZ	17
ESTUDOS SOBRE PROFESSORES INICIANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PUBLICADOS NO BRASIL NO PERÍODO DE 1996 A 2018	
MAÉVI ANABEL NONO	21
DESAFIOS DE PROFESSORAS INICIANTE NA DOCÊNCIA DA ALFABETIZAÇÃO	
CLEIDE DOS SANTOS PEREIRA SOPELSA ISABELA CRISTINA DAUEBLE GIRARDI RITA BUZZI RAUSCH	45
ASPECTOS FACILITADORES E DIFICULTADORES DA INSERÇÃO PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA QUE ENSINA MATEMÁTICA	
FERNANDA LAHTERMAHER OLIVEIRA GISELI BARRETO DA CRUZ	71

ENSEÑANZA EN LA NEORRURALIDAD, NOVELES Y FORMACIÓN INICIAL PARA LA DOCENCIA EN CHILE Y URUGUAY: REFLEXIONES SOBRE UNA TRÍADA DE PARTICULAR COMPLEJIDAD	
MARÍA DEL CARMEN ANDRIOLI VILLANUEVA	89
APRENDIZADOS DA/NA DOCÊNCIA: PROFESSORAS EM INÍCIO DE CARREIRA DOCENTE	
CARLA ANDRÉA BRANDE LAURA NOEMI CHALUH	117
LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA DIGITAL POR PARTE DEL PROFESORADO PINCIPIANTE	
DORA SAJEVICIUS	141
O FAZER DOCENTE NO INÍCIO DO MAGISTÉRIO	
MARIA CECÍLIA DE OLIVEIRA MICOTTI FERNANDA CORRÊA ORMIERES DERIKA CAROLINA MONTEIRO	163
A PRESENÇA/AUSÊNCIA DA FORMAÇÃO ACADÊMICA INICIAL NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EGRESSOS DA UFMG	
JOSÉ ÂNGELO GARIGLIO	193
PROFESSORES INICIANTE EM CONTEXTO DE INCLUSÃO: UM OBJETO DE ESTUDO EM CONSTITUIÇÃO	
ANTONIO CARLOS DE SOUSA CAMILA HOLANDA PEREIRA DIANA AGUIAR SALOMÃO EMANOELA VIEIRA MENDES DE SOUSA	221

SUJETOS Y CONTEXTOS EN LA INICIACIÓN A LA DOCENCIA. ¿IMAGINARIO DEL CAMBIO O CAMBIO DEL IMAGINARIO?	249
VALERIA BEDACARRATX	
PROFESSORES INICIANTE NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: O CAMINHAR POR ENTRE AS PEDRAS	267
ANDREIA CRISTIANE DE OLIVEIRA SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA	
COORDENADORES PEDAGÓGICOS INICIANTE EM RONDONÓPOLIS-MT: AS PEDRAS DIANTE DA INDUÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE	285
JÉSSICA LORRAYNE ANANIAS DA SILVA SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA	
A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA: DE ESTREANTES NO OFÍCIO DE ENSINAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	305
Eloisa Maria Wiebusch Andressa Wiebusch	
INGRESSO À CARREIRA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: ENTRE DESAFIOS E REALIZAÇÕES	323
DÂNDARA BELLÉ NADIANE FELDKERCHER	
MAPEAMENTO DA INSERÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DE CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E CIÊNCIAS DE UMA UNIVERSIDADE AMAZÔNICA.	347
NAYANA CRISTINA GOMES TELES FABRÍCIO VALENTIM DA SILVA	

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES INICIANTES E EXPERIENTES SOBRE A APRENDIZAGEM DOCENTE	
CRISTIANE ANTUNES ESPINDOLA MÁRCIA DE SOUZA HOBOLD	387
PROBLEMAS DE LAS PROFESORAS PRINCIPIANTES DE CIENCIAS Y EL VALOR DE LA PROFESORIDAD: ESTUDIO DE CASO COLECTIVO	
ADRIANA MARCELA TORRES DURÁN MARIA MERCEDES JIMÉNEZ NARVÁEZ	417
EXPERIÊNCIAS DE (RE)INÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A PROFISSIONALIDADE EM FOCO	
MARIA CECÍLIA CERMINARO DERISSO EMÍLIA FREITAS DE LIMA	439
CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES INICIANTES EM UMA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: A ROTATIVIDADE DE ESCOLAS, A FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	
LISANDRA PRÍNCIPE	449
RELAÇÕES DIALÉTICAS NA INSERÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR NO DISTRITO FEDERAL	
KÁTIA AUGUSTA CURADO PINHEIRO CORDEIRO DA SILVA QUÉREM DIAS DE OLIVEIRA SANTOS	477

O PROCESSO DE INSERÇÃO NA DOCÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR INICIANTE	
ALINE DINIZ DE AMORIM MARIA JOSÉ DA SILVA FERNANDES	501
CREENCIAS DE MAESTRAS NÓVELES Y EXPERIMENTADAS ACERCA DE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE.	
VALENTINA RONQUI DANIEL TRÍAS JUAN ANTONIO HUERTAS	529
PRINCIPIANTES EN ESCENARIOS DE VIRTUALIDAD: PREOCUPACIONES ASOCIADAS A LA INSERCIÓN	
JOSÉ HERNÁN PARRA FICA GERARDO IGNACIO SÁNCHEZ SÁNCHEZ	557
REFERENTES DE AÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM INÍCIO DE CARREIRA	
LUCIANA DE OLIVEIRA SOUZA MENDONÇA ISABEL MARIA SABINO DE FARIAS MARIA GERLAINE BELCHIOR AMARAL MARTA OLMO EXTREMERA	581
PESQUISAS ACADÊMICAS BRASILEIRAS SOBRE O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE EM MATEMÁTICA E CIÊNCIAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
MARÍLIA YUKA HANITA RENATA PRENSTITETER GAMA	607

ALGUNAS IDEAS INICIALES PARA PENSAR ACADÉMICAMENTE LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES Y SU INSERCIÓN EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS. UNA APROXIMACIÓN TESTIMONIAL A LA EXPERIENCIA PROFESIONAL EN EL INSTITUTO DE ENSEÑANZA COLEGIO LA MENNAIS MAIRA DOS SANTOS	637
RETOS DEL DOCENTE NOVEL CON GRUPO MULTIGRADO JUDITH MORALES RENTERÍA CINTIA ORTIZ BLANCO	653
O ADOECIMENTO DE PROFESSORES INICIANTE E OS (DES)CAMINHOS DA/NA READAPTAÇÃO ESTER LANDVOIGT DA SILVEIRA RONILDA NUNES DA SILVA SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA	675
PROFESSORES INICIANTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE E DEMANDAS EMOCIONAIS-SENTIMENTAIS LÚCIA GRACIA FERREIRA THAYS MARINHO RISIA SILVA CHAVES	697
EQUIPES DE ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA E PROFESSORES INICIANTE: PERSPECTIVAS DE INDUÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA ELANA CRISTIANA DOS SANTOS COSTA	721

POTENCIALIDADES DO USO DOS CASOS DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTEs	747
LÍVIA ALMEIDA PASSOS	
DIÁLOGOS DA DOCÊNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA INSERÇÃO PROFISSIONAL	767
ALESSANDRA DO NASCIMENTO SANTOS MORAES ALINE JORGE SILVA CRISPIM DE CARVALHO MARILZA MAIA DE SOUZA DE PAIVA	
LA GESTIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO DE DOCENTES PARTIR DE LA COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL DEL CENTRO EDUCATIVO.	791
GABRIELA INÉS CELLA MORAES RODOLFO MARTÍN SOSA JACUÉ	
NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTEs: EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA	825
DEUSODETE RITA DA SILVA AIMI FILOMENA MARIA DE ARRUDA MONTEIRO	
CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERÍODO DE INICIAÇÃO PROFISSIONAL NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA ESCOLAR	845
HELENA GUTOCH GARBOSA SILMARA DE OLIVEIRA GOMES PAPI	

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS PELAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS DE PROFESSORES/AS
INICIANTEs DE MATEMÁTICA

DÂNDARA BELLÉ

NADIANE FELDKERCHER

865

SOBRE OS ORGANIZADORES

887

PRÓLOGO

La inducción de los profesores principiantes a la enseñanza ha sido una temática presente en la investigación educativa desde hace décadas. Las investigaciones han mostrado que los profesores principiantes se enfrentan en sus primeros años a problemas específicos que suelen ser consistentes a lo largo del tiempo. Se ha venido identificando que la disciplina, la motivación, la evaluación, las relaciones con los compañeros y las familias son problemas que acucian a los docentes principiantes y que les afectan en su enseñanza. Estos problemas siguen estando presentes décadas después hasta la actualidad.

Para ayudar a los docentes principiantes a enfrentar estos problemas y a aprender el lenguaje de la práctica, los sistemas educativos han establecido lo que se han denominado programas de inducción a la enseñanza. La inducción se ha definido como un sistema en el que convergen una política educativa, recursos, oportunidades de desarrollo profesional, orientación y apoyo que se proporciona a los profesores principiantes. Estos programas representan una respuesta adecuada a las necesidades de los docentes de nuevo ingreso. Así lo ha reconocido el reciente informe TALIS que revisa la situación de la formación docente, la enseñanza y el liderazgo en las escuelas. Este informe destaca la importancia de los programas de inducción como un elemento fundamental para el

desarrollo profesional docente. Pero la inducción no es una política generalizada en todos los países de la OCDE.

Los programas de inducción ofrecen a los docentes de nuevo ingreso una variedad más o menos amplia de componentes formativos: seguimiento por parte de un profesor experimentado (mentor), cursos y seminarios, colaboración con otros docentes principiantes, redacción de diarios, portafolios, formación online. De todos estos componentes, el más destacado por su alto impacto en los nuevos docentes es el mentor o acompañante. El mentor es un docente con mayor experiencia docente, capacidad formativa y motivación para apoyar a los nuevos docentes. Los mentores realizan tareas de acompañamiento a los nuevos docentes mediante la planificación conjunta, la observación en el aula, la retroalimentación y la propuesta de planes de mejora. Los efectos que la figura del mentor tiene en los profesores principiantes son variados: eficacia docente; compromiso; bienestar y mejora de la práctica docente. Los mentores realizan diferentes actividades de acompañamiento con los docentes principiantes: de apoyo personal y emocional, de apoyo pedagógico e instrumental.

Los programas de inducción se han ido implantando en los diferentes países a partir de la implementación de políticas públicas que han destacado la necesidad de ofrecer a los docentes que se inician una formación específica y acorde a las necesidades de los sistemas educativos. La eficacia de los programas de inducción se ha demostrado en los resultados de las investigaciones que han estudiado el impacto de estos programas. En algunos países, los programas de inducción surgen ante la necesidad de evitar la deserción de los docentes y mantenerlos en el sistema educativo. Es el caso de Estados Unidos, Inglaterra o Chile, donde las tasas de abandono en los primeros cinco años es muy alta. Pero en otros lo que ha primado es la búsqueda de respuestas positivas a la necesidad de entender el desarrollo profesional docente como un proceso que debe de ser atendido en todas sus etapas.

Los sistemas educativos en América Latina han incorporado la inducción a la docencia más tarde que el resto de los países más desarrollados. Como mostramos a través de las investigaciones que se incluyen en este libro, los procesos y programas de inducción están siendo indagados por investigadores en América Latina. A lo largo de las páginas que se incluyen en este libro, podemos constatar que existe un consenso común en relación con los beneficios que la inducción de calidad aporta a los docentes, las escuelas y en general al sistema educativo. Sin embargo, constatamos que la sostenibilidad de esta política requiere de estructuras formativas fuertes y descentralizadas que hagan posible ofrecer formación a un muy elevado número de docentes que se insertan cada año en las escuelas, así como capacitar y poner a disposición del sistema un elevado número de mentores con la formación adecuada. Los programas de inducción necesitan del compromiso de las escuelas y de sus directores para su desarrollo. Pero no basta confiar en la capacidad de inducción informal de los centros educativos. La experiencia internacional nos enseña que los docentes necesitan experiencias formativas dentro de la escuela y fuera de ella, de observación, retroalimentación, reflexión y colaboración con docentes experimentados, pero también con docentes que se inician en la enseñanza.

CARLOS MARCELO

PREFÁCIO

Debates sobre a iniciação à docência em diferentes perspectivas

Ser e tornar-se professor constitui um processo identitário dinâmico que envolve um *continuum* profissional, de investimento individual e coletivo. Esse *continuum* permeia a trajetória do professor, que tem na etapa da formação inicial e, especialmente, no momento da inserção na carreira, o esteio de seu desenvolvimento profissional.

Em vista disso, a temática da indução docente é emergente na produção científica do campo de formação de professores, configurando-se como uma problemática delimitada em torno da necessidade de acompanhamento específico do professor durante o percurso inicial de sua carreira, momento em que deixa a condição de estudante, estagiário ou residente e assume a classe com o status de um profissional.

É vasta a literatura que discute o quanto os primeiros anos como docente são marcados por experiências que definirão a permanência na carreira e incidirão diretamente sobre o processo de subjetivação docente, tornando a inserção uma fase tensa e intensa de aprendizagens. Por essa razão, é crescente o interesse pelo que a literatura da área tem denominado de indução durante os anos iniciais da docência, cujos sentidos podem ser diversos, plurais e até polissêmicos, visto que se inscrevem em distintas concepções.

Nesse cenário, a função de uma rede de investigadores interessada na complexidade da iniciação à docência cumpre o importante papel de cartografar os sentidos de indução que vão se tecendo no âmbito de políticas, programas e ações que circulam em diversos contextos para, então, submeter à crítica. É o que faz a rede instalada pelo Congreprinci – Congresso Internacional de Professores Iniciantes e Indução à Docência – que se inscreve no campo educacional, ao longo de suas sete edições e no decorrer dos últimos treze anos (2008-2021), como um palco de disseminação de pesquisas e experiências em torno da inserção profissional docente. Sob a curadoria do professor Carlos Marcelo, da Universidade de Sevilha/ES, esse congresso tem contribuído para fortalecer a constituição de uma rede de formadores e pesquisadores preocupados com o desenvolvimento profissional docente dos novatos na carreira.

Do movimento dessa rede decorre a iniciativa de organização desta coletânea com o propósito de publicizar estudos, pesquisas e experiências em torno do tema, tendo como foco o contexto da iniciação à docência, para o qual se propõe a indução. A preocupação em discutir os desafios dessa fase por meio de abordagens investigativas que escrutinam aspectos facilitadores e dificultadores da inserção docente, em diversos contextos, contribui para visibilizar o professor iniciante, ainda pouco presente nas proposições das políticas educacionais, e, assim, fomentar a necessidade de indução no seio do *continuum* profissional.

Do conjunto de 36 títulos que compõem este volume dedicado aos “*Debates sobre a iniciação à docência em diferentes perspectivas*”, temos 27 textos em língua portuguesa e nove em língua espanhola. Boa parte deles tem foco nas questões da relação entre formação, inserção e profissionalidade, trazendo para o debate análises relacionadas às aprendizagens docentes, aos fazeres-saberes de professores, aos sujeitos, condições e contextos de trabalho e à constituição da identidade profissional.

Alguns textos decorrem de pesquisas ancoradas institucionalmente em países da América do Sul (Brasil, Chile, Uruguai), em universidades (UFMG, UFRJ, UFMT/UFR) ou redes municipais

de ensino (Distrito Federal/DF, Rondonópolis/MT, Niterói/RJ), assim como voltadas para determinadas áreas disciplinares (Educação Física, Matemática, Ciências) e/ou etapas da Educação Básica (Educação Infantil; Ensino Fundamental). Contextos específicos, como por exemplo a região amazônica, no Brasil, e as regiões rurais, no Chile e no Uruguai, se fazem presentes como cenários de pesquisas e de preocupação com as questões de uma docência situada.

Das áreas de conhecimento profissional docente, a Alfabetização, leitura e escrita, a Matemática, as Ciências e a Educação Física foram as mais consideradas nas abordagens, sendo possível reconhecer também a presença necessária das modalidades de Educação Inclusiva e de Educação Profissional e Tecnológica.

O trabalho da coordenação pedagógica ou equipe de articulação pedagógica, no âmbito da gestão educacional, foi objeto de discussão de alguns estudos, seja porque os sujeitos são iniciantes ou porque as ações dessas equipes se mostram estratégicas para a indução docente. Nessa linha, duas possibilidades formativas evidenciadas se imbricam com as metodologias das pesquisas e insurgem como potenciais de formação no e com o coletivo. Trata-se das pesquisas com narrativas e do uso de casos de ensino.

Destacam-se ainda dois trabalhos decorrentes de revisão sistemática de literatura, contribuindo para mapear a produção da área; e dois outros que focalizam a saúde de professores iniciantes, trazendo à baila a problemática do mal-estar docente.

Diante dos limites impostos à sociedade, em geral, e à escola, no caso em tela, pela crise sanitária provocada pela pandemia da Covid-19, a questão que envolve ser professor nessa condição também se fez presente, trazendo para o debate a inserção docente em contexto de ensino virtual.

Como se pode ver, os textos que se dão à leitura oferecem um panorama bastante rico sobre perspectivas de iniciação à docência, constituindo um terreno fértil para propostas dirigidas à indução docente no contexto atual, e compondo, assim, um acervo de pesquisas e práticas de formação com professores.

Em tempos tão desafiadores em diversos cenários, organizar um livro com escritos que se voltam para a formação de professores iniciantes denota compromisso político com a área, com as profissionais e os profissionais da educação, com a escola, com seus sujeitos, fazeres e saberes pedagógicos.

Rio de Janeiro, 08 de outubro de 2021

Giseli Barreto da Cruz
Professora da Faculdade de Educação da UFRJ
Coordenadora do GEPED – Grupo de Estudos e Pesquisas em
Didática e Formação de Professores

ESTUDOS SOBRE PROFESSORES INICIANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL PUBLICADOS NO BRASIL NO PERÍODO DE 1996 A 2018

MAÉVI ANABEL NONO
Universidade Estadual Paulista (Unesp) Instituto
de Biociências, Letras e Ciências Exatas Câmpus
de São José do Rio Preto, SP - Brasil
maevi.nono@unesp.br

RESUMO

Atualmente temos, no Brasil, um número considerável de professores que estão vivenciando seus primeiros anos de docência na etapa da Educação Infantil (BRASIL, 2019; VIEIRA, 2013). A Educação Infantil representa, no Brasil, a primeira etapa da Educação Básica, tendo por finalidade promover o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Por meio desta pesquisa, bibliográfica, em andamento, pretende-se realizar um mapeamento de estudos produzidos no Brasil que tratam da temática dos professores iniciantes na Educação Infantil. Como fontes de dados foram utilizadas dissertações e teses defendidas no período 1996-2018, disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Por meio da análise parcial dos dados coletados, aqui apresentada, é possível constatar a existência de poucas produções que focalizam os anos iniciais da docência nas creches e pré-escolas e que possam fundamentar programas de acolhimento e formação dos professores iniciantes dessa etapa da Educação Básica. A entrada na carreira docente, entendida como fase de fase de transição, de integração na cultura docente, de inserção

na cultura escolar, de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão (ANDRÉ, 2012; MARCELO GARCIA, 2010) necessita ser acompanhada por meio de programas de apoio aos iniciantes elaborados a partir de suas necessidades formativas, constatadas a partir de pesquisas. No caso dos iniciantes da Educação Infantil, ressalta-se a importância de que tais programas também considerem as especificidades dessa etapa da Educação Básica.

Palavras-chave: Professores iniciantes; Educação Infantil; creche; pré-escola; pesquisa bibliográfica.

Introdução

Atualmente temos, no Brasil, um número considerável de professores que estão vivenciando seus primeiros anos de docência na etapa da Educação Infantil. Dados apresentados na Sinopse Estatística da Educação Básica 2018 (BRASIL, 2019) indicam que, nesse ano, dos 589.191 docentes de creches brasileiras, 18,36% tinham até 29 anos de idade. Na pré-escola, 16,11% dos 329.051 docentes estavam nessa mesma faixa etária. Na região Sul do país, a porcentagem de docentes até 29 anos de idade atinge 25,06% na creche e 22% na pré-escola.

De acordo com Vieira (2013), se considerarmos a etapa da Educação Básica que compreende, no Brasil, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sendo de matrícula obrigatória dos quatro aos 17 anos de idade, é nas creches e pré-escolas que se encontra o professorado mais jovem. Ainda que os dados não se referam aos anos de carreira, o fato de serem professores jovens sugere que estão nos primeiros anos da docência.

Esses anos de entrada na profissão docente e tudo aquilo que o professor vivencia ao ingressar na carreira possuem importância fundamental nos processos de formação profissional. Huberman (1993) descreve a entrada na carreira como um período de sobrevivência e descoberta no qual o professor experimenta o entusiasmo de ter uma profissão e, por vezes, a dificuldade de combinar

seus ideias sobre ela com a vida cotidiana nas escolas. Os primeiros anos de docência também são descritos como um período intenso de aprendizagens que determinarão o tipo de professor que o iniciante virá a ser (FEIMAN-NEMSER, 2001); como uma etapa de tensões, de insegurança, de transição de estudante para professor; como um período diferenciado no caminho para se tornar professor; um momento de socialização profissional que envolve a aprendizagem e a interiorização de uma cultura escolar (MARCELO GARCIA, 2010); um tempo de revisão de ideais sobre a docência (ESTEVE ZARAGOZA, 1999).

Diante das características peculiares da entrada na profissão docente, e dos índices de abandono da profissão ou de permanência nela com dificuldades que comprometem sua atuação, tem sido destacada a importância de programas de apoio ao professor iniciante. André (2012) aponta a necessidade, no Brasil, do estabelecimento de uma política nacional de inserção dos professores iniciantes e afirma:

Reconhecer que a formação para a docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira, é um passo importante para que o iniciante não desanime diante das dificuldades e possa buscar os instrumentos e apoios necessários, sejam eles colegas mais experientes, ex-professores da universidade, ações oferecidas na escola ou em outros espaços formativos. Mas essas iniciativas não podem depender de vontade pessoal nem se limitar ao âmbito individual. Torna-se, assim, fundamental que esses apoios estejam disponíveis e, nesse aspecto, a grande responsabilidade é dos órgãos gestores da educação, aos quais cabe conceber programas ou criar condições para que as escolas possam desenvolver projetos que favoreçam a transição de estudante a professor. É importante que sejam especialmente desenhados para a inserção profissional, momento que se diferencia da formação inicial e continuada, pelas suas peculiaridades, de fase de transição, de integração na cultura docente, de inserção na cultura escolar, de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão. Cabe ainda aos órgãos gestores da educação inserir os programas de inserção à

docência num plano mais amplo de desenvolvimento profissional para que as ações formativas tenham continuidade após o período probatório (p. 116).

Programas de apoio ao iniciante carecem de pesquisas sobre os professores que ingressam na docência que possam fundamentar sua organização. Quais conteúdos devem ser tratados nesses programas? Quais necessidades formativas possuem os docentes nos primeiros anos de profissão que possam ser supridas por eles? Mapeamentos dessas pesquisas demonstram que estudos sobre professores iniciantes são escassos entre pesquisadores brasileiros (MARIANO, 2006; PAPI; MARTINS, 2010; CORRÊA; PORTELLA, 2012;

ALMEIDA; REIS; GOMBOEFF; ANDRÉ, 2020). Mas, e quanto aos estudos sobre os professores que iniciam a carreira docente na Educação Infantil? Haveria pesquisas suficientes para fundamentar o planejamento de programas de apoio aos docentes iniciantes nas creches e pré-escolas brasileiras?

A Educação Infantil representa, no Brasil, a primeira etapa da Educação Básica, tendo por finalidade promover o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Nos últimos 20 anos, o atendimento nessa primeira etapa da

Educação Básica teve um grande aumento e, por consequência, o número de professores de Educação Infantil também cresceu, conforme afirma Campos (2020):

Em que pese a persistência de desigualdades de acesso por renda familiar, raça, zonas rural e urbana e região geográfica, o aumento do número de matrículas em escola para a população infantil de 0 a 5 anos foi bastante significativo [no Brasil] a partir de 2000, tanto na faixa etária da pré-escola (4 e 5 anos), quanto na faixa da creche (0 a 3 anos). Para as crianças de 4 anos e mais, o atendimento aproxima-se da universalização, como prevê a legislação que ampliou a obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 4 a 17 anos. Em quinze anos, entre 2002

e 2017, a porcentagem de atendimento passou de 15% para 34% na faixa etária de 0 a 3 anos, que corresponde à creche, e de 68% para 93% na faixa correspondente à pré-escola. Hoje 8,7 milhões de crianças de 0 a 5 anos estão matriculadas em escolas no Brasil. Para trabalhar com essas crianças na educação infantil, em dez anos, de 2008 a 2018, o número de professores cresceu de 363 mil para 590 mil, um aumento de 62%; comparativamente. O número de professores nos anos iniciais do ensino fundamental teve um aumento de 3,5% no mesmo período, chegando a 763 mil (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019). (p. 895).

De matrícula obrigatória a partir dos quatro anos, a Educação Infantil figura como direito de toda criança brasileira desde seu nascimento, devendo ser ofertada em creches (de zero a três anos) e em pré-escolas (dos quatro aos cinco anos) e organizada com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), fixadas por meio da Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (BRASIL, 2009), e na Base Nacional Comum Curricular instituída por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2017 (BRASIL, 2017). As Diretrizes determinam que o currículo dessa etapa seja concebido como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Art. 3º) (BRASIL, 2009).

E definem que as propostas pedagógicas das creches e pré-escolas deverão considerar a criança como:

[...] centro do planejamento curricular, [é] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Art. 4º) (BRASIL, 2009).

De acordo com Oliveira (2010, p. 1):

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) foram elaboradas a partir de ampla escuta a educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, que expuseram suas preocupações e anseios em relação à Educação Infantil, considerando já haver conhecimento consistente acerca do que pode fundamentar um bom trabalho junto às crianças. Elas destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos. Esses são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas (grifos nossos).

Com práticas norteadas pelas interações e pela brincadeira, cabe aos professores da Educação Infantil garantirem uma série de experiências para as crianças de zero a cinco anos que envolvam o conhecimento de si e do outro; a imersão nas diferentes linguagens; a interação com a linguagem oral e escrita; a recriação de relações quantitativas, medidas, formas; a ampliação da confiança e da participação em atividades individuais e coletivas; a construção da autonomia em situações de cuidado pessoal e saúde; as vivências com grupos culturais diversos e com diversificadas formas de manifestações artísticas; a utilização de recursos tecnológicos e, especialmente, o incentivo da curiosidade, da exploração, do encantamento, do questionamento, da indagação das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza (BRASIL, 2009, Art. 9º).

É função dos docentes das creches e pré-escolas garantir, também, que as crianças de zero a cinco anos usufruam de seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento definidos na normativa que fundamenta a elaboração dos currículos municipais e das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil: os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017).

Ser professor iniciante na Educação Infantil significa, portanto, vivenciar tudo o que marca a entrada na carreira docente em uma etapa da Educação Básica que possui suas especificidades. No Brasil, as creches e pré-escolas, de responsabilidade dos municípios, estão em construção. A função dessas instituições, embora definida na legislação (BRASIL, 2009, 2017), ainda segue sendo compreendida de formas diversas no dia a dia das escolas que recebem a Primeira Infância. A própria infância segue sendo entendida de diferentes maneiras no cotidiano da Educação Infantil (OLIVEIRA, 2013). Com uma formação inicial, por vezes, ainda insuficiente diante da complexidade da docência com bebês e crianças pequenas, as professoras iniciantes vivenciam esse período de sobrevivência e descoberta na carreira – em que, muitas vezes, precisam voltar seus olhares para si mesmas – ao mesmo tempo em que se deparam com a necessidade de se debruçarem no trabalho de pensar e concretizar um currículo para a infância em condições nem sempre oferecidas da forma adequada.

Estariam, portanto, estudos brasileiros sobre professores iniciantes focalizando questões relativas ao início na carreira na Educação Infantil? Haveria estudos suficientes para fundamentar programas de apoio ao docente que inicia sua trajetória profissional nas creches e pré-escolas localizadas em diferentes municípios do país? Os estudos existentes oferecem fundamentos para os cursos de formação inicial, de modo que auxiliem os futuros professores no período de início da docência nas instituições que ofertam cuidado e educação para as crianças de zero a cinco anos?

Na pesquisa aqui relatada, em andamento, são apresentados dados parciais de um mapeamento dos estudos brasileiros sobre professores iniciantes na Educação Infantil. Embora parciais, tais dados já oferecem alguns indícios importantes sobre tais estudos.

Metodologia

Por meio da pesquisa aqui relatada, objetivou-se realizar um mapeamento de estudos produzidos no Brasil, no período de 1996 a 2018, que tratem da temática dos professores iniciantes na Educação

Infantil, identificando: quantidade de dissertações e teses defendidas no período, título, autor, instituição e sua localização física e digital, ano de publicação, resumo.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica (FONSECA, 2002; GIL, 2007), de caráter descritivo (GIL, 2007), realizada no período 2019-2020. Para Fonseca (2002),

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (p. 32).

Como fontes de dados, no estudo aqui proposto, foram utilizadas dissertações e teses defendidas no Brasil no período 1996-2018 disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A partir do ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Por esse motivo, optou-se por iniciar a busca de estudos a partir desse ano, seguindo até o ano anterior ao início da pesquisa.

Ressalta-se que a pesquisa aqui descrita é parte de uma pesquisa mais ampla, bibliográfica, de caráter descritivo e explicativo (GIL, 2007), em desenvolvimento, que objetiva, a partir do mapeamento das dissertações e teses, examinar o conhecimento sobre entrada na docência na Educação Infantil elaborado por meio das pesquisas nelas descritas, identificando-se os temas nelas abordados, as metodologias utilizadas, suas contribuições e limitações para subsidiar políticas de acolhimento de docentes de creches e pré-escolas.

No que se refere à coleta de dados para a pesquisa aqui relatada, foi feita conforme descrito a seguir:

1 – Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – o Catálogo foi acessado em <https://catalogodeteses.capes.gov.br>. Na busca, foi inserido o termo *iniciantes* e selecionada a Área de Conhecimento Educação, sendo exibidos 238 resultados. A busca foi realizada no mês de setembro de 2019.

2 – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – a Biblioteca foi acessada em <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>. Na busca, foi inserido o termo *iniciantes*. Foi utilizado o filtro de busca Ano de Defesa (1996-2018). Em seguida, foi selecionado o filtro Área de Conhecimento: Ciências Humanas Educação, sendo exibidos 490 resultados. A busca também foi feita em setembro de 2019.

Tanto no Catálogo da Capes, quanto na BDTD, a partir da leitura dos títulos das produções listadas, foram selecionadas para este estudo produções que apresentavam, no título, os termos Educação Infantil, creche ou pré-escola. Ou, ainda, produções que indicavam a faixa de idade de crianças atendidas pela Educação Infantil. Produções que apresentavam, no título, o termo Educação Superior, ou que faziam referência a outras etapas da Educação Básica – Ensino Fundamental ou Ensino Médio – foram desconsideradas. Quando não havia menção, no título, a nenhuma etapa da Educação Básica ou ao Ensino Superior, foi feita a leitura do resumo da produção e, quando necessário, da produção na íntegra, para que se fizesse a opção por incluí-la ou não no estudo.

Não estando disponível para leitura o resumo ou a produção na íntegra, e havendo dúvidas sobre se o estudo focalizava ou não docentes da Educação Infantil, foi feito contato com o autor para busca do exemplar.

Resultados

As produções selecionadas foram sistematizadas, inicialmente, em dois quadros. No Quadro 1, apresentado a seguir, estão listadas as produções disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações

da Capes com o termo de busca *iniciantes*, Área de Conhecimento Educação. No Quadro 2, estão as teses e dissertações encontradas na BDTD, com o mesmo termo de busca, Área de Conhecimento Ciências Humanas Educação. Nos quadros estão apresentados os seguintes dados referentes às produções: título, autor, nível acadêmico, instituição e estado, ano de publicação. Neles, as produções estão apresentadas na mesma ordem em que foram exibidas nas páginas da Capes e da BDTD. Tais dados foram organizados em tabelas e gráficos para melhor visualização do mapa de teses e dissertações sobre entrada na docência na Educação Infantil produzidas no Brasil no período 1996-2018.

Observando os Quadros 1 e 2, a seguir, nota-se que foram encontradas 39 produções, sendo 35 delas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e quatro na BDTD. Das produções, três delas aparecem nos dois bancos. Assim, temos um total de 36 produções que serão consideradas no mapeamento aqui apresentado.

Quadro 1 – Produções disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com o termo de busca *iniciantes*, Área de Conhecimento Educação, período 1996-2018.

	Título	Autor	Nível	Instituição	Ano
1	Professores iniciantes: trabalho e desenvolvimento profissional	Vanessa Cristina Maximo Portella	Doutorado em Educação	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	2014
2	Professores iniciantes egressos do PIBID em ação: aproximações à sua prática profissional	Robelúcia Rodrigues Alves	Mestrado Acadêmico em Educação	Universidade Estadual do Ceará	2017
3	Inserção profissional de egressos do PIBID: desafios e aprendizagens no início da docência	Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves	Doutorado em Educação: Psicologia da Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2016
4	A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na Educação Infantil	Letícia Marinho Eglem de Oliveira	Mestrado Acadêmico em Educação	Universidade de Brasília	2017

Continuação (Quadro 1)

	Título	Autor	Nível	Instituição	Ano
5	Retratos do início da carreira docente: nas experiências vividas, revelações da constituição do professor	Fabiana Alessandra Fonsaca Ruy	Mestrado Acadêmico em Educação	Universidade Estadual Paulista, câmpus de Rio Claro	2018
6	Professoras iniciantes da Educação Infantil: percursos de aprendizagem da docência	Alessandra Muzzi de Queiroz	Mestrado Acadêmico em Educação	Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande	2013
7	Desafios do primeiro ano da docência na Educação Infantil	Andreza Gessi Trova	Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais	Universidade Nove de Julho, São Paulo	2014
8	A profissionalidade docente de professores iniciantes: um estudo com licenciados em Pedagogia e em Biologia	Romulo Loureiro Casciano	Mestrado Acadêmico em Educação	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	2016
9	Professores iniciantes na Educação Infantil da rede municipal de ensino de São José dos Campos: ingresso profissional, expectativas e possibilidades	Andreia Dias Pires Ferreira	Mestrado Profissional em Educação	Universidade de Taubaté	2016
10	Professores iniciantes: marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente	Pamela Aparecida Cassão	Mestrado Acadêmico em Educação	Universidade Estadual Paulista, câmpus de Rio Claro	2013
11	Atratividade da carreira docente: um estudo com pedagogas iniciantes	Roseneide Fassina	Mestrado Acadêmico em Educação	Universidade Católica de Santos	2013
12	Professoras iniciantes da Educação Infantil: encantos e desencantos da docência	Solange Cardoso	Mestrado Acadêmico em Educação	Universidade Federal de Ouro Preto	2013

Continuação (Quadro 1)

	Título	Autor	Nível	Instituição	Ano
13	Socialização profissional de professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Paranaíba	Thais Regina Miranda Martins	Mestrado Acadêmico em Educação	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, câmpus de Paranaíba	2016
14	“Quando o contar de si desvela uma história sobre nós”: narrativas (auto)biográficas de professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UEMS/ Campo Grande	Cristiane Ribeiro Cabral Rocha	Mestrado Profissional em Educação	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, câmpus de Campo Grande	2016
15	O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos do curso de licenciatura em Pedagogia: um estudo de caso	Marcia Socorro dos Santos Franca	Mestrado Acadêmico em Educação	Universidade Federal de Mato Grosso, câmpus de Rondonópolis	2016
16	Ser professora iniciante na Educação Infantil: aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas	Bruna Cury de Barros	Mestrado Acadêmico em Educação Escolar	Universidade Estadual Paulista, câmpus de Araraquara	2015
17	Fatores que influenciam os professores iniciantes a permanecerem na carreira docente	Bruna Thereza Cristina Paz de Barros	Mestrado Acadêmico em Educação	Pontifícia Universidade Católica do Paraná, câmpus de Curitiba	2015
18	Professoras iniciantes e o aprender a ensinar Matemática em um grupo colaborativo	Klinger Teodoro Ciriaco	Doutorado em Educação	Universidade Estadual Paulista, câmpus de Presidente Prudente	2016
19	Primeiros anos da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na Educação Infantil	Valeria Menassa Zucolotto	Mestrado Acadêmico em Educação	Universidade Federal do Espírito Santo	2014

Continuação (Quadro 1)

	Título	Autor	Nível	Instituição	Ano
20	Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma rede municipal de Educação	Lisandra Marisa Princepe	Doutorado em Educação: Psicologia da Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2017
21	Narrativas dialogadas nos diários de campo reflexivos de professoras iniciantes: possibilidades de autoformação	Marcia Roza Lorenzson	Mestrado Acadêmico em Educação	Universidade Federal de Mato Grosso, câmpus de Rondonópolis	2017
22	Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes	Mendes Solange Lemes da Silva	Mestrado Acadêmico em Educação	Universidade Federal de Mato Grosso	2014
23	Professoras iniciantes e inclusão na Educação Infantil: diálogos sobre trabalho e formação docente	Jaqueline Grasielle Vieira Pezzi	Mestrado Acadêmico em Educação	Universidade da Região de Joinville	2017
24	Professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia e o abandono da carreira docente no município de Rondonópolis/MT	Adriane Pereira da Silva	Mestrado Acadêmico em Educação	Universidade Federal de Mato Grosso	2018
25	A educação da criança de 0 a 3 anos – um olhar para a prática docente	Iraildes Sales dos Santos Delmondes	Mestrado Acadêmico em Educação	Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande	2015
26	Educação Infantil e tecnologia: um olhar para as concepções e práticas pedagógicas dos professores	Denise Tomiko Arakaki Takemoto	Mestrado Acadêmico em Educação	Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande	2014
27	Desenvolvimento profissional do docente egresso do curso de Pedagogia: necessidades e perspectivas do tornar-se professor	Mary Gracy e Silva Lima	Doutorado em Educação: Currículo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2014

Continuação (Quadro 1)

	Título	Autor	Nível	Instituição	Ano
28	O PIBID e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do Programa	Maiane Santos da Silva Santana	Mestrado Acadêmico em Educação	Universidade Federal da Bahia	2015
29	A inserção profissional e a atuação docente na Educação Infantil	Midiã Olinto de Oliveira	Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2018
30	Aprendizagem profissional da docência: que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches	Monique Aparecida Voltarelli	Mestrado Acadêmico em Educação	Universidade Federal de São Carlos	2013
31	Políticas para formação de professores: os impactos do Parfor na formação, na existência individual e no trabalho docente	Silvana Sousa Andrade	Mestrado Acadêmico em Educação	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	2018
32	A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na Educação Infantil e na alfabetização	Fernando Santos Sousa	Mestrado Acadêmico em Educação	Universidade de Brasília	2017
33	O Programa Mesa Educadora e suas contribuições para a formação de professores na Educação Infantil em São Caetano do Sul	Anelise Delgado Godeguez do Nascimento	Mestrado Profissional em Educação: Formação de Professores	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2016
34	Início da docência: aprendendo a ser professora na Educação Infantil	Ana Carla de Amorim	Mestrado Acadêmico em Educação	Universidade Católica Dom Bosco	2018
35	O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante: egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru	Aline Diniz de Amorim	Mestrado Acadêmico em Educação Escolar	Universidade Estadual Paulista, câmpus de Araraquara	2016

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 2 – Produções disponíveis na BDTD com o termo de busca *iniciantes*, Área de Conhecimento Ciências Humanas Educação, período 1996-2018.

	Título	Autor	Nível	Instituição	Ano
1	Casos de ensino e professoras iniciantes	Maévi Anabel Nono	Doutorado em Educação	Universidade Federal de São Carlos	2005
2	Atratividade da carreira docente: um estudo com pedagogas iniciantes	Roseneide Fassina	Mestrado em Educação	Universidade Católica de Santos	2013
3	Desafios do primeiro ano da docência na Educação Infantil	Andreza Gessi Trova	Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais	Universidade Nove de Julho	2014
4	Aprendizagem profissional da docência: que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches?	Monique Aparecida Voltarelli	Mestrado Acadêmico em Educação	Universidade Federal de São Carlos	2013

Fonte: dados da pesquisa.

Conforme nota-se na Figura 1, antes do ano de 2005 não foi listada nenhuma dissertação/tese nos bancos de dados utilizados. Em 2005, aparece uma tese de doutorado e, em seguida, só foram achadas produções a partir de 2013, sendo que, portanto, no período 2006-2012, não foi encontrado nenhum trabalho sobre professores iniciantes nos bancos de produções de programas de pós-graduação brasileiros. Das 36 produções, 25 delas foram escritas a partir de pesquisas realizadas em nível de mestrado acadêmico, quatro a partir de mestrado profissional e sete, de doutorado, conforme Figura 2.

Dos trabalhos encontrados, 31 deles se concentram nas regiões Sudeste (19) e Centro- Oeste (12). Há 5 trabalhos nas regiões Sul (2) e Nordeste (3) e nenhuma produção na região Norte do país (Figura 3). Na Tabela 1 é possível observar a distribuição das produções por estado brasileiro, com uma concentração de 41,7% dos trabalhos (15) em São Paulo.

Figura 1 – Porcentagem de teses e dissertações por ano de publicação listadas nos bancos de dados da Capes e da BDTD com termo de busca *iniciantes* no período 1996-2018.

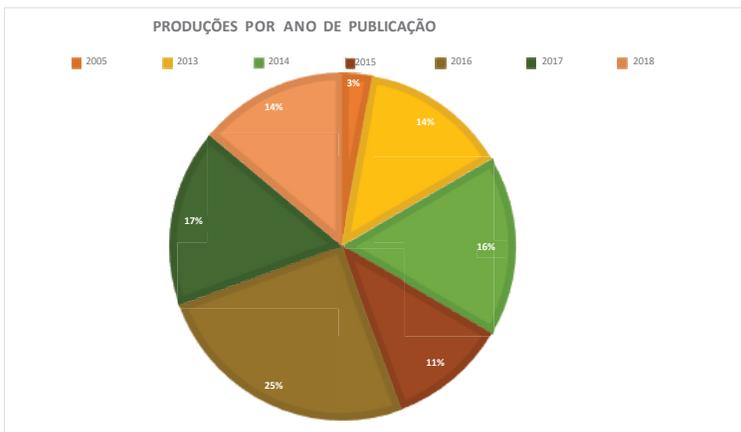


Figura 2 – Porcentagem de produções por nível acadêmico listadas nos bancos de dados da Capes e da BDTD com termo de busca *iniciantes* no período 1996-2018.

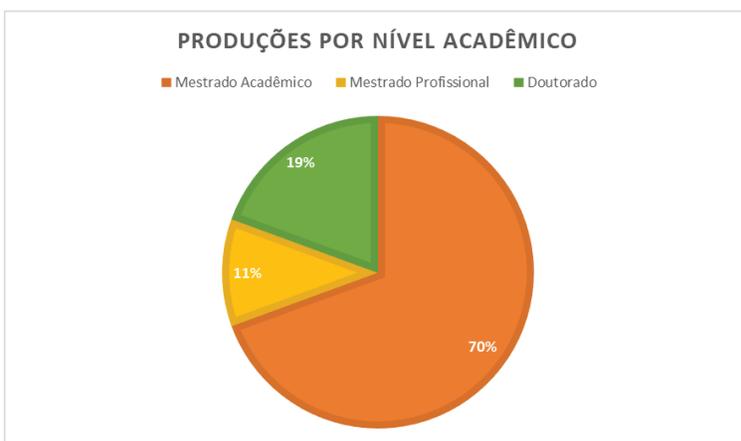


Figura 3 – Porcentagem de produções por região brasileira listadas nos bancos de dados da CAPES e da BDTD com termo de busca *iniciantes* no período 1996-2018.

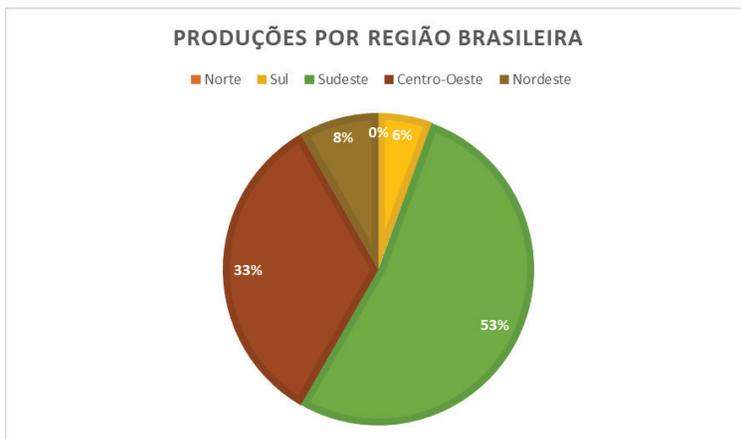


Tabela 1 – Número e proporção de dissertações e teses listadas nos bancos de dados da CAPES e da BDTD, termo de busca *iniciantes*, no período 1996-2018, por Estado brasileiro.

Estado	N	%
Paraná	1	2,8
Santa Catarina	1	2,8
Espírito Santo	1	2,8
Minas Gerais	1	2,8
Rio de Janeiro	2	5,5
São Paulo	15	41,7
Distrito Federal	2	5,5
Mato Grosso	4	11,1
Mato Grosso do Sul	6	16,7
Bahia	2	5,5
Ceará	1	2,8
Total	36	100

Analisando as 36 dissertações e teses listadas na Capes e na BDTD, foi possível constatar que, embora todas as pesquisas tenham tido como sujeitos professores iniciantes da Educação Infantil, apenas 10 delas focalizaram especificamente o início na docência na Educação Infantil. Essa constatação se deu a partir da leitura dos objetivos dos estudos. A seguir, no Quadro 3, estão listadas essas 10 produções.

Quadro 3 – Produções disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na BDTD que focalizam o início na docência na Educação Infantil, apenas.

	Título	Autor	Nível	Instituição	Ano
1	A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na Educação Infantil	Leticia Marinho Eglem de Oliveira	Mestrado Acadêmico em Educação	Universidade de Brasília	2017
2	Professoras iniciantes da Educação Infantil: percursos de aprendizagem da docência	Alessandra Muzzi de Queiroz	Mestrado Acadêmico em Educação	Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande	2013
3	Desafios do primeiro ano da docência na Educação Infantil	Andreza Gessi Trova	Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais	Universidade Nove de Julho, São Paulo	2014
4	Professores iniciantes na Educação Infantil da rede municipal de ensino de São José dos Campos: ingresso profissional, expectativas e possibilidades	Andreia Dias Pires Ferreira	Mestrado Profissional em Educação	Universidade de Taubaté	2016
5	Professoras iniciantes da Educação Infantil: encantos e desencantos da docência	Solange Cardoso	Mestrado Acadêmico em Educação	Universidade Federal de Ouro Preto	2013
6	Ser professora iniciante na Educação Infantil: aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas	Bruna Cury de Barros	Mestrado Acadêmico em Educação Escolar	Universidade Estadual Paulista, câmpus de Araraquara	2015

Continuação (Quadro 3)

	Título	Autor	Nível	Instituição	Ano
7	Primeiros anos da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na Educação Infantil	Valeria Menassa Zucolotto	Mestrado Acadêmico em Educação	Universidade Federal do Espírito Santo	2014
8	A inserção profissional e a atuação docente na Educação Infantil	Midiã Olinto de Oliveira	Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2018
9	Aprendizagem profissional da docência: que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches	Monique Aparecida Voltarelli	Mestrado Acadêmico em Educação	Universidade Federal de São Carlos	2013
10	Início da docência: aprendendo a ser professora na Educação Infantil	Ana Carla de Amorim	Mestrado Acadêmico em Educação	Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande	2018

Fonte: dados da pesquisa.

Essas 10 produções foram publicadas entre os anos de 2013 e 2018, sendo sete delas em nível de mestrado acadêmico, duas em nível de mestrado profissional e uma em nível de doutorado. Não houve nenhuma produção em programas de pós-graduação das regiões Norte, Sul e Nordeste. Dos 10 trabalhos, sete deles são da região Sudeste e três da região Centro-Oeste do Brasil. Uma análise mais aprofundada dessas 10 produções está em andamento.

Discussão e conclusão

Apesar da importância do período de entrada na carreira docente evidenciada por diversos estudos, e da relevância das creches e pré-escolas no desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos, constatou-se, a partir da pesquisa aqui relatada, que, no período 1996-2018, foram produzidas apenas 10 dissertações/teses que focalizaram como se dá o início na do-

cência na Educação Infantil. Nas regiões brasileiras Norte, Sul e Nordeste não foi observada nenhuma publicação a respeito da temática nos bancos de dados investigados. Em nível de doutorado, constatou-se apenas uma produção entre as 10. Levando em conta a importância das pesquisas na fundamentação de políticas públicas voltadas para o início na docência na Educação Infantil, constata-se uma situação preocupante.

Não é foco deste trabalho apresentar as análises dos resultados obtidos por essas 10 produções mas, a leitura ainda inicial dos resumos das publicações, sugere a necessidade de novos estudos sobre professoras(es) iniciantes nas creches e pré-escolas que possam sustentar a adoção permanente de programas de inserção profissional pelos municípios brasileiros como um dos elementos para o estabelecimento de uma Educação Infantil de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; REIS, Adriana Teixeira; GOMBOEFF, Ana Lucia Madsen; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-20, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994152> Acesso em: dez. 2020

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 14, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf> Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. LEI Nº 9394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, Diário Oficial da União, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Diário Oficial da União, Brasília, DF, dez. 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, dez. 2017.

BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília, DF, 2019.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas. Em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, 2(2-3), p. 121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/130/232> Acesso em: abr. 2021.

CAMPOS, Maria Malta. Avaliação da qualidade na educação infantil: impasses e perspectivas no Brasil. **Pesquisa E Debate Em Educação**, 10(1), p. 891-916, 2020. <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.32009>

CORRÊA, Priscila Monteiro; PORTELLA, Vanessa Cristina Maximino. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 15(2), p. 223-236, 2012. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/4287/3270>

ESTEVE ZARAGOZA, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Tradução de D. C. Cavicchia. Bauru: Edusc, 1999.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. **Teaches College Record**, New York, Teachers College, Columbia University, v. 103, n. 6, p. 1013-1055, 2001. Disponível em: https://www.brandeis.edu/mandel/questcase/Documents/Readings/Feiman_Nemser.pdf Acesso em abr. 2021.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Uece, 2002. Apostila.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. *et al.* (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/download/17/15> Acesso em maio 2019.

MARIANO, André Luiz Sena. A **Construção do início da docência**: um olhar a partir das produções da Anped e do Endipe. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2796/DissALSM.pdf?sequence=1>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente na Educação Infantil. **Docência na Educação Infantil**, Brasília, ano XXIII, boletim 10, p. 8-15, junho 2013. Disponível em: https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/17204610_DocenciaEducacaoInfantil.pdf Acesso em abr. 2021.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a03.pdf>

VIEIRA, Livia Maria Fraga. O perfil das professoras e educadoras da Educação Infantil no Brasil. **Docência na Educação Infantil**, Brasília, ano XXIII, boletim 10, p. 16-27, junho 2013. Disponível em: https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publications-Series/17204610_DocenciaEducaoInfantil.pdf Acesso em: abr. 2021.

DESAFIOS DE PROFESSORAS INICIANTES NA DOCÊNCIA DA ALFABETIZAÇÃO

CLEIDE DOS SANTOS PEREIRA SOPELSA
Brasil – Universidade Regional de Blumenau
csopelsa@furb.br

ISABELA CRISTINA DAUEBLE GIRARDI
Brasil – Universidade Regional de Blumenau
igirardi@furb.br

RITA BUZZI RAUSCH
Brasil – Universidade Regional de Blumenau
rausch@furb.br

RESUMO

Os primeiros anos de atuação na docência são permeados por tensões e aprendizagens e tornam-se mais desafiadores quando a inserção ocorre na alfabetização, devido à complexidade e especificidade desse processo. Este artigo, de caráter qualitativo, teve como objetivo desvelar o processo de inserção à docência na alfabetização de professoras egressas de um Curso de Pedagogia. A pesquisa se fundamenta teoricamente em Marcelo (2010), Nóvoa (2019), Vaillant; Marcelo (2012), Gatti (2010), a respeito da formação de professores. E Mortatti (2000), Soares (2004), Kleiman (2005), Smolka (2018), sobre a alfabetização. Os dados foram gerados em duas etapas, inicialmente, por meio de questionário, a fim de identificar a atuação dos egressos na alfabetização. A seguir, através de entrevistas semiestruturadas com as três professoras iniciantes que atuam na alfabetização. A análise apontou que as entrevistadas se tornaram professoras em decorrência do interesse pela profissão e a atuação na alfabetização se deve à escolha profissional das docentes. Os desafios encontrados estão relacionados às condições decorrentes

do contexto de atuação: escola privada ou pública. Na escola privada, dizem respeito ao engessamento da ação pedagógica e à autoconfiança e confiança das famílias no trabalho desenvolvido pelas professoras; na escola pública, à quantidade de crianças na sala de aula, à heterogeneidade do grupo, e à falta de apoio por parte da coordenação e dos demais. O início na docência na alfabetização das três professoras tem em comum o fato de ser um percurso solitário, indicando a necessidade de ações sistematizadas e contínuas de apoio e acompanhamento.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente; Inserção à Docência; Alfabetização.

Introdução

O presente artigo, desenvolvido no contexto do Programa de Pós-graduação em Educação da universidade da qual as pesquisadoras fazem parte e vinculado ao grupo que pesquisa a formação de professores e práticas educativas, discute a inserção à docência no contexto da alfabetização de egressas de um Curso de Pedagogia de uma universidade pública do estado de Santa Catarina.

Os primeiros anos na docência, “esse tempo entre dois, entre o fim da formação e o início da profissão” (NÓVOA, 2019, p. 200), são decisivos na vida pessoal e profissional dos professores. Ao abordar e analisar esse período, Nóvoa (2019, p. 200), em diversos momentos, chama a atenção para a necessidade de se estabelecer “uma ponte” entre a universidade e as escolas, e a importância de “pensar o percurso do licenciando como um processo progressivo de aquisição de uma dimensão profissional”. A importância do período de inserção na docência e os primeiros anos de exercício profissional, como uma etapa marcante na vida do professor e determinante para a sua permanência na docência, também tem sido discutida por outros pesquisadores da formação de professores em âmbito internacional, como Veenman (1988), Huberman (1992), Marcelo Garcia (1999; 2010), Imbernón (2000), Nóvoa (2009) e Vaillant e Marcelo (2012).

Em âmbito nacional, Gatti (2010) e Gatti *et al.* (2019) também discutem a necessidade de aproximar escola e universidade, buscando diminuir a distância entre o currículo predominante teórico da universidade e a educação básica, reconhecendo a importância que os saberes da experiência dos docentes que atuam nas escolas têm para a formação inicial de professores, estabelecendo parcerias entre escolas e universidades. De acordo com Gatti (2010), os cursos de Pedagogia no Brasil têm se caracterizado pela diversificação e fragmentação dos currículos o que contribui para que os egressos e egressas tenham dificuldades para enfrentar os desafios das práticas educacionais nos diferentes ambientes em que elas vêm se realizando. O desafio se torna ainda maior quando a inserção na docência ocorre na alfabetização, haja vista a complexidade e a especificidade desse processo (SOARES, 2004; KLEIMAN, 2005; MORTATTI, 2000, SMOLKA, 2018).

Esta situação, decorre do fato de que, no Brasil, a formação de professores para a alfabetização nem sempre foi necessária, uma vez que o ensino das primeiras letras era reservado à elite e, para alfabetizar, bastava saber ler e escrever (MORTATTI, 2000). A formação de um profissional para ensinar a ler e escrever só se tornou crucial quando, com a Independência do Brasil, em 1822, entendeu-se imprescindível a instrução pública (SAVIANI, 2012).

A partir de então, a formação de professores sofreu diversas mudanças ao longo dos anos. Contudo, a mudança mais significativa ocorreu em 1932 com a criação dos Institutos de Educação com escolas-laboratórios, cujo objetivo era formar professores com base na experimentação pedagógica, encarando a educação não só como um objeto de estudo, mas também um objeto de pesquisa (SAVIANI, 2012).

Com a incorporação destes Institutos às universidades, cria-se, então, em 1939, o curso de Pedagogia, responsável pela formação dos professores para atuarem nas Escolas Normais. Desse modo, as Escolas Normais eram responsáveis por formar o docente para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e o curso de Pedagogia formava o especialista em Educação, que atuava como formador na Escola Normal.

Com a implementação da Constituição Federal de 1988, em um processo de redemocratização do país, criou-se a Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, vigente até hoje, onde se estabeleceu que a formação de professores, seja para Educação Infantil ou Ensino Fundamental (alfabetização), aconteceria em nível superior, no curso de Pedagogia.

A história da formação de professores no Brasil ficou marcada pela dicotomia entre estudos teóricos e práticos, uma vez que este processo se constituiu em meio a respostas imediatas às pressões momentâneas e em meio a políticas educacionais descontinuadas (GATTI *et al.*, 2019). Conseqüentemente, ainda hoje o currículo do curso de Pedagogia é predominado por disciplinas teóricas em detrimento de disciplinas práticas.

O curso de Pedagogia é, atualmente, o principal responsável pela formação do docente que atuará na alfabetização de crianças, jovens e adultos. Contudo, com a criação da LDBEN

n. 9.394/1996, a formação no curso de Pedagogia se tornou ampla e genérica, uma vez que, além de formar o professor para atuar nos anos iniciais, e na alfabetização, o curso também forma o professor para atuar na Educação Infantil e o especialista em educação (GATTI *et al.*, 2019). Essa ampla formação exige que o egresso de Pedagogia esteja apto a responder diferentes especificidades da profissão, ao passo que algumas delas exigem formação mais aprofundada, como é o caso da alfabetização. Neste sentido, Pimenta *et al.* (2017, p. 25) afirma que o resultado desta amplitude é uma formação generalizante e superficial, não atendendo os desafios presentes no cotidiano de um professor, o que “[...] não forma (bem) nem o pedagogo nem o docente”.

Essa discussão sobre a formação de professores se agrava quando se trata da formação do professor alfabetizador. A formação deste profissional não tem acontecido de forma sistemática no nosso país (SOARES, 2015), e é uma formação específica, que exige do seu egresso uma compreensão de todas as facetas e todas as condicionantes do complexo processo de alfabetização.

Somam-se ao complexo processo da formação do alfabetizador os desafios enfrentados por professores recém-formados em seus primeiros anos de inserção à docência. Este período de inserção à docência se refere aos primeiros anos que o professor, ingressa na sua profissão e passa a dar aulas de forma autônoma. Caracteriza-se por ser uma etapa difícil e desafiadora, diferenciada das demais, marcada pela transição da etapa de estudantes para professores. (MARCELO GARCIA, 1999).

É um momento da vida pessoal e profissional do docente marcado por tensões e aprendizagens e é uma fase em que o professor desenvolve a sua identidade profissional. Segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 125), é “uma etapa na qual as dúvidas, as inseguranças, a ansiedade por ingressar na prática acumulam-se e convivem sem boa vizinhança”. No entanto, apesar desse período merecer especial atenção das políticas públicas e instituições formadoras, prestando apoio e formação continuada direcionada para os professores iniciantes, não há no Brasil uma política nacional de indução à docência, que cuide dos primeiros anos de exercício da docência. (MARCELO E VAILLANT, 2017). Em decorrência disso, professores que iniciam na alfabetização não são acompanhados em seus primeiros anos de docência.

Com base nesse cenário, percebe-se, no ambiente universitário, que um número significativo de estudantes de Pedagogia tem optado por atuarem em outros ambientes que não a alfabetização, como a Educação Infantil, por exemplo. Deste modo, explicita-se a importância em saber, das acadêmicas que optam pela alfabetização, como acontece o processo de inserção à docência.

Diante do exposto, a questão problema desta pesquisa é: as professoras egressas do curso de Pedagogia atuam na alfabetização em seu período de inserção à docência? Se atuam, como ocorre esse processo de inserção à docência na alfabetização? Quais são seus principais desafios e como vêm lidando com eles? Para esta pesquisa, estabeleceu-se como objetivo geral desvelar o processo de inserção à docência na alfabetização, de professoras egressas do curso de Pedagogia de uma universidade pública do estado de Santa Catarina.

A pesquisa se fundamenta nas contribuições teóricas de Gatti (2019), Marcelo (2010), Nóvoa (2019), Vaillant; Marcelo (2012), André (2010), a respeito da formação de professores. E, de Soares (2004), Kleiman (2005), Smolka (2018) e Mortatti (2000), sobre a alfabetização.

Este artigo está organizado em: introdução, com o desenvolvimento da problemática, questão problema e objetivo da pesquisa; fundamentação teórica, onde se desenvolve os fundamentos teóricos sobre a formação de professores alfabetizadores no Brasil e os primeiros anos de inserção à docência; aspectos metodológicos, que abordam o percurso do desenvolvimento desta pesquisa; análise dos dados, espaço reservado para a discussão interpretação dos dados gerados; e, por fim, considerações finais, onde serão apresentadas as contribuições da pesquisa.

Metodologia

Esta pesquisa se caracteriza como exploratória, de natureza qualitativa (BOGDAN; BICKLEN, 1991). O contexto da investigação foram escolas públicas e privadas. Para a geração de dados selecionou-se, inicialmente, como participantes, egressos dos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018 de um Curso de Pedagogia de uma universidade pública do estado de Santa Catarina, portanto iniciantes na profissão.

O Curso de Pedagogia que faz parte desta investigação foi fundado em 1967. Ao longo desse período passou por diversas adequações decorrentes de exigências legais, resultantes de leis de âmbito municipal e nacional. Desse modo, a duração do curso, o currículo e as habilitações foram mudando ao longo do tempo. Atualmente, o curso, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), em vigor no momento da elaboração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), e com as políticas da instituição, objetiva formar profissionais da educação com base teórico-prática, reflexão crítica e autonomia intelectual e promover um processo educativo democrático que possibilite a atuação na do-

cência da educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, e também na gestão educacional, em diferentes contextos e modalidades da educação básica. Portanto, trata-se de um curso de tradição, de grande importância na formação de professores e professoras que atuam em diversos municípios da região em que a universidade se encontra localizada, e que funciona na modalidade presencial.

Para atender ao objetivo geral proposto, a pesquisa foi organizada em duas etapas. Na 1ª etapa buscou-se conhecer a área de atuação dos egressos do curso de Pedagogia e, para tanto, realizou-se um levantamento, junto a secretaria onde este funciona, dos estudantes concluintes dos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018. Foi identificado um total de 106 egressos. Para a realização do mapeamento dos egressos que atuam na alfabetização foi encaminhado um questionário, via e-mail, contendo questões relacionadas à área de atuação dos professores, o qual foi respondido por 40 pessoas. A partir dos dados obtidos com o questionário foram identificadas as áreas de atuação das 40 pessoas respondentes sendo que, dessas, apenas 6 egressas atuavam na alfabetização à época do levantamento, e, somente 4 eram professoras referência das turmas, portanto, responsáveis por conduzir o processo de alfabetização. Das 4 professoras, 3 concordaram em participar da pesquisa.

Na 2ª etapa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as 3 professoras que concordaram em participar da pesquisa, a fim de desvelar o processo de inserção à docência na alfabetização, de professoras egressas do Curso de Pedagogia. As entrevistas foram gravadas e a seguir transcritas. As categorias de análise, referentes a esta etapa, foram definidas *a posteriori*, a partir da análise dos dados gerados pelas entrevistas e indicaram que os desafios encontrados estão relacionados às condições decorrentes do contexto de atuação: escola privada ou pública.

Os dados foram analisados e interpretados com base nas contribuições teóricas de contribuições teóricas de Gatti (2019), Marcelo (2010), Nóvoa (2019), Vaillant; Marcelo (2012), André (2010), a respeito da formação de professores. E, de Soares (2004), Kleiman (2005), Smolka (2018), e Mortatti (2000), sobre a alfabetização.

Resultados

A análise dos dados referentes à primeira etapa da pesquisa, em que buscou-se conhecer a área de atuação dos egressos do curso, apontou que do total de 106 egressos, 17 são do ano de 2015; 19 do ano de 2016; 36 do ano de 2017; e 34 do ano de 2018. Observamos uma elevação no número de concluintes nos anos de 2017 e 2018, em relação aos anos anteriores. Esta elevação coincide com os anos subsequentes à implantação do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência – PIBID, edital Capes nº 11/2012 (BRASIL, 2012), o 1º edital aberto às universidades comunitárias. Sabe-se que o PIBID, apesar da descaracterização ocorrida a partir do Edital nº 7 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (BRASIL, 2018), se constitui como principal programa de incentivo à docência no Brasil. Entendemos que a elevação no número de matrículas, praticamente o dobro, que houve neste período se deve aos incentivos provenientes do programa.

A seguir, a partir da análise das respostas recebidas, identificamos que dos 40 respondentes, 2 eram egressos de 2015; 6 eram de 2016; 14 eram de 2017; e 18 respostas eram de egressos de 2018. Compreende-se, aqui, um indicador importante para a universidade: à medida que o tempo vai passando, os egressos vão se afastando do contexto de sua formação inicial, o que torna mais difícil manter um diálogo a respeito da profissão.

Com relação à área de atuação, identificamos que do total de respondentes, apenas 6 trabalham na alfabetização. Observamos que a maioria dos egressos que atua no magistério (23) trabalha na educação infantil. Entendemos que isto se deve ao fato de que ainda durante a graduação muitos estudantes passam a atuar em estágios remunerados em instituições de educação infantil, com o propósito de aprender a profissão e, também, devido à necessidade de se manter financeiramente durante os estudos.

Das 40 respostas recebidas, apenas 6 professoras¹ atuam na alfabetização. Das 6, apenas 4 atuam como professoras de referência da turma, sendo que as demais atuam como professora de apoio e segunda professora. Os dados confirmam que, entre as respondentes da pesquisa, o número de professoras egressas do Curso de Pedagogia que atuam na alfabetização é bastante reduzido.

Na segunda etapa, os dados foram analisados de modo a atender o objetivo geral desta pesquisa, qual seja, desvelar o processo de inserção à docência na alfabetização de professoras egressas de um curso de Pedagogia. Desta forma, a seguir, serão analisados três importantes tópicos: a opção pela docência e pela docência na alfabetização; os desafios encontrados no início da docência na alfabetização; e, os modos como as professoras egressas têm enfrentado esses desafios.

Opção pela docência e docência na alfabetização

Os estudos sobre a formação de professores apontam para a importância de conhecer as relações entre história de vida e Desenvolvimento Profissional (DP) (GATTI, 1996; MARCELO GARCIA, 1999; NÓVOA, 1992; 1995). De acordo com Nóvoa (1992, p. 9), “[...] não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”. De acordo com o autor, a constituição do professor inicia-se muito antes de seu ingresso em um curso de formação inicial, está ligada à sua história de vida, ao contexto social e cultural em que vive, e que possibilita ou não o acesso à determinados conhecimentos e oportunidades. No caso das professoras participantes da pesquisa, cursar a licenciatura em Pedagogia resultou de uma escolha pessoal, motivada por suas histórias de vida.

A professora B. tem 23 anos, formou-se em Pedagogia no ano de 2019. Atua na rede pública municipal e seu desejo de ser pro-

1. A partir da identificação de que as seis pessoas que atuam na alfabetização são do gênero feminino, passamos a usar o termo professoras para nos referir às egressas.

fessora surgiu ainda quando criança, como pode ser observado em seu enunciado, “[*intervalo*] desde pequena eu acho que eu já tinha essa vontade de ser professora. Já desde muito cedo, já tinha o meu quadrinho lá, e que eu gostava de brincar de dar aula pras bonecas, e tudo mais, pros meus primos mais novos. [*pausa*] Eu acho que já começou desde aí.” A professora lembra que queria fazer Química. Mas, um mês antes do vestibular, acabou mudando para a Pedagogia, porque queria realmente ser professora.

A professora C. tem 24 anos, formou-se em Pedagogia no ano de 2018 e atua em uma escola particular. A professora diz que sempre teve certeza de que queria ser professora. Relaciona o desejo à vontade e à facilidade que sempre teve em ajudar as pessoas a estudar. “E eu acho que esse negócio de ensinar, sempre teve bem vinculado a mim, porque quando eu podia ajudar alguém em uma questão que eu soubesse, eu sempre gostava de ensinar e tudo mais.” Explica que sempre foi muito convicta com relação à sua opção profissional: ser professora.

A professora B. L. tem 25 anos, formou-se em Pedagogia no ano 2017. E, também, atua em uma escola particular. B. L., demonstra certa hesitação ao falar sobre o que motivou a sua opção pela docência, “[*intervalo*] ah, porque eu gosto de criança.” Apesar das muitas críticas que já ouviu por dizer que sua opção se deve ao fato de gostar de crianças, a professora explica que considera um ponto importante gostar de o quê e com quem vai trabalhar, porque, de acordo com ela, “*não vamos fazer algo que não gostamos.*”

As diferentes motivações apontadas pelas participantes têm em comum o desejo de ser professoras. Vaillant e Marcelo (2012), destacam o papel das experiências prévias dos futuros docentes. De acordo com os autores, “os estudantes que querem se transformar em docentes não têm consciência do que sabem, nem de como e porque conhecem [...]” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 53). Se em um primeiro momento, a opção pela docência tem como motivação as experiências prévias, permanecer na carreira exige comprometimento com a profissão, com o constituir-se professora. E, se a docência é uma opção que pode acompanhar as professoras desde a infância, ser professora de alfabetização nem sempre é algo desejado.

Pesquisas a respeito do tema apontam que, geralmente, a atuação das professoras iniciantes na alfabetização é motivada pelo fato de que as turmas de alfabetização “sobram” para quem está chegando na escola (CORRÊA, 2015; LIMA, 2006). As professoras participantes desta pesquisa, no entanto, relatam que a atuação na alfabetização é uma opção profissional, que se deu, principalmente, a partir de experiências vivenciadas durante a formação inicial.

A professora B. relata que o interesse surgiu durante a disciplina de alfabetização e letramento, na Pedagogia. De acordo com ela, “[intervalo] despertou isso quando eu tive as aulas [pausa] de alfabetização e letramento e eu percebi que era uma área que eu gostava muito. Então, eu já sabia que não queria ir para a Educação Infantil.”

No caso da professora B. L. que atua em escola privada, trabalhar na alfabetização se deu em consequência de seu perfil e, também, por ter manifestado o desejo junto aos responsáveis pela escola.

“[Intervalo] eles já sabiam, assim, pela minha didática, [intervalo] e por eu já relatar pra eles que eu teria intenção de trabalhar com turma de alfabetização, turmas maiores. É [pausa] pela experiência, assim, não sei, eu acho que é incrível, assim [pausa]. É uma idade que, meu [pausa]. Não paga o que que tu ganha com eles no final do ano, sabe? O desenvolvimento deles é muito perceptível.”

A professora C. destaca a importância do PIBID em sua formação durante a licenciatura e especialmente em sua opção por atuar na alfabetização.

“E quando eu entrei na graduação, logo que eu entrei na graduação eu já iniciei no PIBID, no Projeto de Alfabetização e Letramento. [Pausa] acompanhar a professora no colégio onde eu ia, foi magnífico [pausa] ver a forma como eles aprendiam [pausa] as inúmeras possibilidades de fazer alguém ler. [Pausa] então, eu diria que, ser professora alfabetizadora deu um passo assim em mim, quando eu participei desse projeto. Porque foi onde eu vi o quão grandioso era isso.”

A opção por atuar na alfabetização chama a atenção, especialmente em professoras iniciantes. Sabe-se que a complexidade e a especificidade do processo de alfabetização, apontada por diversos autores (SOARES, 2004; KLEIMAN, 1995; 2005; SMOLKA, 2018; MORTATTI, 2000), geralmente gera insegurança nas professoras em qualquer fase da carreira, mas, principalmente, no princípio. A inserção à docência, por si só, é uma etapa difícil e desafiadora, diferenciada das demais por ser a fase de iniciação em que acontece a transição da etapa de estudantes para professores, apontada por Marcelo Garcia (1999). Esse período, considerado como de choque de realidade, por Veeman (1988), é o momento em que o professor se depara com a realidade cotidiana das escolas e, portanto, requer especial atenção, pois apresenta características e necessidades próprias, que demandam apoio e acompanhamento específicos. Quando essa inserção à docência se dá no contexto da alfabetização, essa necessidade de apoio e acompanhamento se tornam ainda mais intensos.

Apesar de as egressas se referirem às experiências positivas vivenciadas durante a licenciatura em Pedagogia, a formação inicial tem caráter introdutório. É no trabalho em sala de aula, nas experiências vivenciadas na escola, nos desafios com os quais se deparam que as professoras vão se constituindo alfabetizadoras. De acordo com Nóvoa (1995, p.116), “[...] o processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola [...]”. Ou seja, vai sendo desenhada a partir das interações que a professora vai estabelecendo com o universo profissional no qual vai atuar e com os outros universos socioculturais com os quais interage.

Os desafios encontrados no início da docência na alfabetização

O início da docência na alfabetização apresenta desafios decorrentes do fato de que as professoras, até então estudantes, se tornam responsáveis por diversos processos, relacionados principalmente à especificidade da alfabetização, mas também, relacionados ao con-

texto escolar. De acordo com Vaillant e Marcelo (2012), é um período intenso em que ocorrem tensões e aprendizagens, geralmente desconhecidas.

Os desafios encontrados pelas professoras participantes da pesquisa são diferentes dependendo das condições do contexto de atuação: escola particular ou pública. Desse modo, apresentamos separadamente os desafios decorrentes de cada contexto de atuação.

Contexto das escolas privadas

Dos desafios enfrentados no contexto das escolas particulares, as pesquisadoras destacaram dois desafios principais. i) o engessamento da ação pedagógica; e, ii) a autoconfiança e confiança das famílias no trabalho desenvolvido por elas

O primeiro desafio, o engessamento da ação pedagógica, é decorrente da proposta pedagógica e do tipo de material didático usado nas escolas em que atuam, apontados pelas professoras C. e B. L. Tais propostas preveem o uso de apostilas e livros didáticos que limitam e direcionam as atividades a ser desenvolvidas. Como pode ser observado nos enunciados de B. L., “[Intervalo] tu tem, é, apostila pra aplicar [pausa] tu tem objetivos que tu não pode ser nada flexível porque tu tem que aplicar uma apostila gigante em três meses.” De acordo com B. L., o fato de ter que se enquadrar no que é determinado pela escola, sem a possibilidade de se posicionar, de colocar em prática o que aprendeu em sua formação inicial é algo difícil de aceitar. A professora C. também se refere à essa rigidez da ação pedagógica na alfabetização, no contexto da escola particular em que atua. De acordo com ela, esse é um dos principais desafios:

“[Intervalo] ficar muito engessada em livros didáticos [pausa] eu acho que isso é um desafio bem grande para a alfabetização, porque [pausa] ter essa visão [pausa] do que seria mais ou menos o ideal, assim. quando eu participei do PIBID e, para o meu trabalho [pausa] foi um choque de realidade.”

O choque de realidade, no sentido de Veeman (1988), como apresentado anteriormente, se refere ao impacto causado pelo fato de as professoras não se sentirem preparadas para a atuação em sala de aula, devido ao distanciamento entre o que é trabalhado na formação inicial e o que é exigido na prática para a atuação como professoras. No entanto, neste caso, a professora se refere ao fato de não poder colocar em ação o que aprendeu, especialmente por meio do PIBID, a respeito do processo de alfabetização das crianças e sobre a importância, de neste processo, olhar para os conhecimentos iniciais dos estudantes, tomando-os como ponto de partida para o processo de alfabetização. Essa situação também é apontada pela professora B. L., “[Intervalo] coisas que eu aprendi, né, lá no papel ou lá na faculdade, e tu querer aplicar, são algumas frustrações, assim, que de início eu tive, sabe?”. A professora explica:

“Eu tento mudar um pouquinho, mas, mesmo assim, tem muito enquadramento [pausa] é [pausa] e essa parte de eu não conseguir ouvir eles, de eu não conseguir, talvez, trazer tudo aquilo que eu aprendi, de trazer essa troca, de ouvir e trazer a perspectiva deles e, a partir disso, estudar e aprofundar, isso muitas vezes a gente não consegue fazer. Por mais que eu tente, mas não é possível, sabe? É pai cobrando, é coordenação cobrando.”

O fato de a escola exigir que se cumpra a apostila ou o livro didático em determinado tempo, limita também o uso de jogos e outros materiais que são muito importantes no processo de alfabetização. De acordo com C.

“[Intervalo] outro desafio, que é do material didático, eu acho que isso é uma luta constante [pausa] porque [pausa] muitos acham ainda que para aprender precisa ter um livro [pausa] precisa ter esse negócio [pausa] nossa [pausa] eu preciso pegar a minha apostila. E na verdade eu acho que em alguns momentos é válido e em outros não.”

Observa-se que, se por um lado, as escolas as contratam pelo fato de terem cursado a licenciatura em um curso de Pedagogia renomado, que transmite confiança às famílias, por outro, não as deixam colocar em prática o que aprenderam, porque isso não faz parte da proposta pedagógica da escola.

O segundo desafio apontado pelas participantes se refere a autoconfiança e confiança das famílias no trabalho desenvolvido por elas. O fato de serem recém-formadas, ingressantes na profissão, também faz com que confiar em si próprias se torne um desafio. Esse sentimento de insegurança está presente especialmente nos enunciados da professora C. De acordo com ela:

“[Intervalo] confiar em mim. Isso [pausa] eu acho que é um passo [pausa]. Será que eu realmente estou preparada? Porque eu acho que uma das partes mais importantes é a parte de como se dá a iniciação da leitura, da escrita, desse movimento [pausa]. Então, eu acho que confiar no meu potencial [pausa] foi um desafio.”

Apesar de as professoras terem elaborado conhecimentos importantes sobre a alfabetização na formação inicial, isso não suprime a necessidade de acompanhamento e apoio nos primeiros anos da docência, uma vez que se entende que há um processo de Desenvolvimento Profissional Docente que deveria ser contínuo, e não uma ruptura entre a formação inicial e atuação na docência como profissionais.

O sentimento de insegurança também diz respeito à relação com as famílias. Apesar de as escolas demonstrarem confiança no trabalho das professoras atribuindo a elas a responsabilidade de, mesmo tão jovens, trabalhar com as turmas de alfabetização, as egressas sentem por parte das famílias certa hesitação com relação ao seu trabalho, como pode ser observado nas palavras da professora C.: *“[Intervalo] ter a confiança das famílias. Porque isso, é uma coisa que pega demais, porque eles são acostumados a ter professores mais velhos e sempre com aquela expressão [pausa] eu estou há tantos anos na educação.”*

A professora B. L. aponta insegurança com relação ao como proceder diante de algumas questões comportamentais das crianças.

“[Intervalo] tem uma criança que [pausa] ele não sabe sentar, ele não consegue sentar, ele não consegue ouvir, ele é, ainda em alguns momentos, muito agressivo comigo, de bater, empurrar, de chutar, falar coisas. Então, essas situações, assim, eu me vejo [pausa]. Eu sei que eu não posso colocar a culpa na faculdade, mas eu não tive estrutura [pausa] é [pausa] e eu não sei lidar, então, né.”

Diante da situação vivida pela professora B. L., é importante refletir que a complexidade do processo ensino-aprendizagem exige das professoras mais do que conhecimento específico do conteúdo com que vão trabalhar. Ao se deparar com a sala de aula, faz-se necessário que estabeleçam conexões entre o processo de ensino e o contexto social em que vivem os estudantes, mas também com as relações que esse contexto social e cultural provoca que se estabeleçam na sala de aula.

Contexto da escola pública

A professora B., que trabalha na escola pública, se depara com desafios diferentes dos enfrentados pelas professoras das escolas particulares. Ela destaca três desafios principais: i) a quantidade de crianças na sala de aula; ii) a heterogeneidade do grupo de crianças, com relação ao processo de aprendizagem; e, iii) a falta de apoio por parte da coordenação e das demais professoras do grupo.

Com relação ao primeiro desafio, a professora B. relata que além de ser iniciante e de ser uma turma de alfabetização, o que por si só já representa um grande desafio, a turma para a qual foi designada era composta por 28 crianças.

“Eu tava com 28 alunos na turma da manhã do 1º ano e não tinha segundo professor, nada [pausa]. Era 28 alunos pra mim mesma [pausa]. Então, acho que esse foi o principal desafio, assim, logo de cara que eu entrei e vi aquela quantidade de alunos pra uma professora só.”

A situação relatada pela professora B. se aproxima da pesquisa realizada por Príncipe e André (2019), a respeito das condições de trabalho na fase de indução profissional de professores. No estudo, as autoras chamam a atenção para o fato de que as condições de trabalho se constituem como elementos favorecedores ou limitadores do Desenvolvimento Profissional Docente. Entre as condições pesquisadas, as autoras destacam a atribuição de classes como um dos pontos nevrálgicos das condições de carreira dos iniciantes. Destacam também que o papel do professor se intensifica diante de situações consideradas singulares como o início da alfabetização. No caso da professora B., era seu desejo atuar na alfabetização, no entanto, iniciar na profissão se deparando com uma turma de 28 crianças se torna bastante desafiador e, por vezes desmotivador.

O segundo desafio apontado pela professora B. se refere à heterogeneidade do grupo. Ela relata que olhar para o processo de aprendizagem das crianças a possibilitou perceber esta questão. Como pode ser observado no enunciado a seguir:

“É, eu acho que comecei a perceber essas questões todas na minha cabeça quando eu vi que assim: tinha bastante alunos avançando muito rápido, mas, ao mesmo tempo, tinha aqueles que tavam ficando pra trás. E isso começou a me preocupar, assim, de uma forma, né, de chegar a tirar o sono durante à noite, porque eu tinha 28 alunos e eu precisava dar atenção pra todos eles.”

A heterogeneidade dos grupos nas turmas de alfabetização é um dos aspectos que mais preocupam as professoras, independentemente do tempo de experiência. Essa característica, comum a todos grupos humanos, demanda conhecimentos por parte das docentes para saber como agir pedagogicamente diante dos processos de aprendizagem das crianças que não acontecem da mesma forma e no mesmo ritmo.

“Então, foi uma loucura, assim, porque tinham 10 me chamando ao mesmo tempo pra ver como eles tavam, né, se tava certo, se a letra era daquele formato mesmo. Então, acho que esse foi o desafio, assim, de perceber que, apesar de a proposta ser diferente, eu ainda não tava conseguindo dar conta de todos os alunos.”

A compreensão de que a interação é fundamental nesse processo e que as trocas estabelecidas entre as crianças podem ser propulsoras de aprendizagens é ponto de partida, especialmente para as professoras que atuam na alfabetização. No entanto, se este é um desafio inclusive para quem atua há mais tempo, para as professoras em início de carreira se torna um desafio ainda maior.

Por fim, o terceiro desafio enfrentado pela professora B foi a falta de apoio por parte da coordenação da escola e das demais professoras do grupo. Como explicitado em seu enunciado, *“Depois eu comecei a perceber que [pausa] é [pausa] a orientação não fazia muito questão de me ajudar, apesar de saber que eu ainda era nova, que eu ainda não tinha pego uma turma tão grande, ainda logo de 1º ano.”*

Ao iniciar na carreira os professores buscam socializar com os outros profissionais da escola, especialmente professores e coordenação pedagógica, para compartilhar ideias e sanar suas dúvidas e incertezas. Vaillant e Marcelo (2012), esclarecem que os primeiros anos na profissão são marcados pelo processo de aprendizagem da docência, mas também pela busca de socialização. Fundamental neste processo, que acontece no contexto escolar, é o acompanhamento da coordenação pedagógica. No entanto, a professora B. relata a ausência de apoio e a provável falta de conhecimento por parte coordenadora sobre o processo de alfabetização, como pode ser observado em seu enunciado. *“Então tive um pouquinho de desafio pra [pausa]. Como é que eu posso explicar? [pausa]. Quando eu comecei a planejar as aulas da minha forma, com o meu método”.* Mesmo sendo iniciante, tendo muitas dúvidas e precisando de apoio para dar continuidade ao seu processo formativo, agora na prática, a professora B. tinha clareza de que tipo de propostas não cabia em sua ação pedagógica e quais caminhos não queria seguir: *“[Intervalo] E assim, a questão é que eu não me prendia às impressões. Ah, hoje só vai ser atividade impressa, eles vão pintar e vão preencher com a sílaba ou uma letra, sabe? Não me prendia nisso”.*

Buscando colocar em prática o que havia estudado em sua formação inicial, a professora buscava romper com estereótipos e posturas enraizadas na cultura escolar. Ao longo da história da alfabetização no Brasil, os aspectos mecânicos e funcionais da língua escrita sempre

tiveram prioridade, restringindo a ideia de alfabetização às habilidades de codificação e decodificação dos símbolos gráficos. Esse procedimento ainda muito presente no contexto das salas de aula, esvazia a língua escrita de seu conteúdo enquanto objeto sociocultural e ignora o processo cognitivo dos estudantes concebendo a alfabetização como a aquisição de uma técnica. Superar essa concepção é um grande desafio, para o qual se faz necessário um movimento contínuo de reflexão sobre a prática, o qual a professora estava se desafiando a realizar.

Sobre a importância da aprendizagem partilhada entre os professores, Veiga (2011, p. 270), destaca que o processo de trabalho na instituição deve “propiciar situações de encontro e intercâmbio entre os professores para quebrar o isolamento profissional e o individualismo que caracterizam o trabalho docente”. A organização desses tempos e espaços por parte da coordenação pedagógica possibilita o compartilhamento de experiências, discussão e reflexões coletivas, que contribuem com o crescimento de todo o grupo e possibilitam o acolhimento e apoio a quem está iniciando.

O início na profissão é o momento em que tudo é novo. As professoras trazem expectativas e desejo de aprender. De acordo com Freire (1993, p. 40), “Quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades”. No entanto, a fragilidade no apoio por parte da coordenação pedagógica que não sabe lidar com esses desafios, resultantes de questões mais abrangentes relacionadas às condições de carreira dos profissionais que atuam nessa função, faz com que culmine na falta de auxílio e de articulação do grupo para apoiar a professora iniciante. Mas, além disso, coloca barreiras para que mudanças tão almejadas, aconteçam na alfabetização.

Conclusões e discussão

O objetivo desta pesquisa foi desvelar o processo de inserção à docência na alfabetização, de professoras egressas de um Curso de Pedagogia. Os dados gerados por meio de questionário confirmaram que o número de egressas do Curso de Pedagogia que atuam na alfabetização é bastante reduzido. Dos quarenta egressos respondentes,

apenas 6 egressas atuavam na alfabetização e, dessas, somente quatro são professoras de referência que atuam à frente das turmas.

A análise dos dados, a partir das entrevistas realizadas com as professoras que concordaram em participar desta pesquisa, demonstrou que, com relação à opção pela docência, no caso das três professoras, cursar a licenciatura em Pedagogia resultou de escolhas pessoais, motivadas por suas histórias de vida. Quanto à atuação na alfabetização, foi uma opção profissional motivada por experiências vividas durante a formação inicial, entre as quais se destaca o PIBID. A respeito dos desafios enfrentados na inserção à docência na alfabetização, é possível inferir que tais desafios são diferentes dependendo das condições do contexto de atuação: escola pública ou privada. As duas professoras que atuam em escolas privadas, apontam dois desafios principais: i) a falta de autoconfiança e de confiança por parte das famílias; e ii) engessamento da ação pedagógica em decorrência do uso de cartilhas e de livros didáticos. A professora que atua em escola pública destacou três desafios principais: i) o número de crianças em sala de aula; ii) a heterogeneidade do grupo com relação ao processo de aprendizagem; e iii) a falta de apoio por parte da coordenação da escola e das demais professoras do grupo.

Apesar das diferenças e especificidades relacionadas aos contextos de atuação, há aspectos comuns no modo como o início na docência na alfabetização acontece com as três professoras. O principal deles é que este tem sido um percurso solitário, no qual as professoras iniciantes não contam com o apoio de colegas mais experientes, nem da coordenação pedagógica e dos demais gestores das escolas. No caso da professora que atua na escola pública, também não há políticas pensadas para esse acompanhamento. Em decorrência, apenas a professora C. permanece atuando na alfabetização, a professora B. passou a atuar com turmas de 5^{os} anos em outra escola da mesma rede municipal e a professora B. L. deixou de atuar na docência.

Diante dos dados apresentados, explicita-se a necessidade de a Universidade pensar possibilidades de apoio e incentivo à atuação das egressas na alfabetização. Consideramos de fundamental importância as indicações de Nóvoa (2019), de que é necessário “construir

pontes” entre a universidade e as escolas que possibilitem acompanhar, de forma intencional, o percurso inicial das egressas e sua inserção à docência na alfabetização, por meio da organização de Grupos de Estudos, articulação com Grupos de Pesquisas, desenvolvimento de Programas e Projetos de Extensão, entendendo que este período é decisivo na constituição das mesmas como professoras alfabetizadoras.

É muito importante que as ações incluam todas as egressas, independentemente de o contexto de atuação ser em escolas públicas ou privadas, haja vista que todas enfrentam desafios, que muitas vezes se tornam obstáculos que as levam, inclusive, a desistir da docência.

Explicita-se principalmente, a necessidade de políticas públicas em âmbito local e nacional que possibilitem ações sistematizadas e contínuas de apoio às iniciantes em sua inserção na alfabetização.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. Porto Alegre, 2010. Disponível em: 25530064.pdf (core.ac.uk).

Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. Edital nº 011 do Programa institucional de bolsa de iniciação à docência de 2012. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Brasília, 2012. Disponível em: <https://unisal.br/wp-content/uploads/2012/12/edital.2012.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. **Edital nº 7 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de 2018**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-7-2018-pibid-pdf/view>. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: rcp002_15 (mec.gov.br). Acesso em: 29 abr. 2021.

BOGDAN, R. C.; BICKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. (Trad.) Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1991.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v 31, n 113, p. 1355-1379. Campinas, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016. Acesso em: 20 set. 2020.

GATTI, B. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, SP, n. 98, p. 85-90, 1996. Disponível em: Vista do Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. (fcc.org.br). Acesso em: 18 abr. 2021.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919?posInSet=2&queryId=c605a908-97da-4777-a996-b3532872f9a1>. Acesso em: 20 set. 2020.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto/Portugal: Porto Ed., 1992.

IMBERNÓN, F. **A educação no Século XXI**: os desafios do futuro imediato. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Produção Editorial, 2005.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 18 abr. 2021.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto/Portugal: Porto Ed., 1999.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción em la docencia em Latino América. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742017000401224&lng=pt&nrm=iso&tlng=es>. Acesso em: 24 abr. 2021.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. Políticas e programas de indução na docência na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1224-1249. 2017. Disponível em: Políticas e programas de indução na docência na América Latina | Cadernos de Pesquisa (fcc.org.br). Acesso em: 18 abr. 2021.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação: o que documentos legais revelam. **Acta Scientiarum Education**, v. 38, n. 3, p. 283-292. Paraná, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i3.27641>. Acesso em: 06 dez. 2020.

MORTATTI, M. R. L. **Os Sentidos da Alfabetização**: (São Paulo / 1876-1994). São Paulo: Editora Unesp; Condep, 2000.

NÓVOA, A. **Entre a formação e a profissão**: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: Microsoft Word - nova (curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 18 abr. 2021.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. NOVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Portugal: Porto, 1995.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. L. **Os (des)caminhos das políticas de formação de professores**: o caso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda. *In*: 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. UFMA. São Luís/MA, 2017. Disponível em: sessoes_38anped_2017_3_politicas_educacionais_em_disputa_ima_garrido_socorro.pdf. Acesso em: 13 maio 2021

PRÍNCEPE, L.; ANDRÉ, M. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 60-80, jan./abr. 2019.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37-50, 2006.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SMOLKA, A. L. B. **A Criança na Fase Inicial da Escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2018. (Coleção passando a limpo).

SOARES, M. **Alfabetização**: caminhos e descaminhos. Artigo publicado pela revista **Pátio** – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, pela Artmed Editora, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

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

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. *In*: VILLA, A. (coord.) **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid/España: Narcea, 1988.

VEIGA, I. P. A. Organização Didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediatista. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2011. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ASPECTOS FACILITADORES E DIFICULTADORES DA INSERÇÃO PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA QUE ENSINA MATEMÁTICA

FERNANDA LAHTERMAHER OLIVEIRA
Colégio de Aplicação UFRJ – Brasil
felahter@gmail.com

GISELI BARRETO DA CRUZ
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Brasil
cruz.giseli@gmail.com

RESUMO

O trabalho focaliza a inserção profissional de uma professora iniciante que ensina matemática e atua no Ensino Fundamental II de uma escola pública municipal localizada no município do Rio de Janeiro/BR. Foi realizado um estudo de caso etnográfico tendo como fundamentação as ideias de Becker, Fonseca e Weber, considerando a formação inicial, as expectativas e experiências da professora por meio de entrevistas, diário de campo e observação participante. Em diálogo teórico com Marcelo Garcia e Cochran-Smith analisamos os aspectos facilitadores e dificultadores que envolvem a inserção profissional. Os resultados apontam que há uma tendência ao isolamento; uma crença epistemológica no ensino transmissivo da matemática e uma contribuição de programas realizados durante a formação inicial, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Palavras-chave: Inserção profissional docente; ensino de matemática; estudo de caso etnográfico.

Introdução

O trabalho apresenta um estudo de caso etnográfico que acompanhou por um ano uma professora de matemática em processo de inserção profissional docente na rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro. Ela é egressa de uma instituição federal de ensino onde cursou a licenciatura em matemática e em seu último ano na graduação o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹.

A inserção profissional docente, momento em que o professor adentra o campo de atuação como licenciado, é um período marcado por tensões e constrangimentos, mas também por aprendizagens intensivas, em que os professores iniciantes questionam a sua formação, bem como a sua prática. É no entendimento de que esse momento faz parte de uma etapa chave do desenvolvimento profissional, que consideramos ser necessário olhar para os professores iniciantes no seu contexto profissional.

O tema da inserção profissional docente merece destaque, pois ainda se dá pouca atenção aos professores em início de carreira. Sobre isso, Imbernón (2006, p. 44) diz que “numerosos países carecem de programas sistêmicos de integração de professores principiantes”. Segundo a Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE), com levantamento feito em vinte e cinco países, apenas dez indicaram ter programas obrigatórios de iniciação à docência.

Os professores iniciantes chegam à escola e enfrentam um “choque de realidade” (Veenman, 1984), tendo em vista os muitos desafios que precisam encarar. O número de alunos por turma geralmente é alto, além do contexto e do currículo escolar que precisam ser conhecidos. A fragilidade apontada nos cursos de licenciatura em geral e no de Matemática, em especial, no que diz respeito ao investimento insuficiente na escola e nos conhecimentos pedagógicos, pode contribuir para que o professor iniciante fique perdido diante de tantas atribuições.

1. Este texto é parte de um artigo originalmente publicado na *Revista Portuguesa de Educação*.

A matemática é escolhida por ser uma das áreas desafiantes para a formação e a atratividade de novos professores. A literatura da área (Gatti, 2010; Fiorentini & Oliveira, 2013) tem evidenciado problemas que se relacionam com a formação dos professores que ensinam matemática e a permanência deles na profissão, como a atratividade da carreira docente, a valorização profissional, o lugar curricular da didática nos cursos, o modelo de estágio, um espaço integrado de formação, políticas e programas de inserção e indução profissional. Resultados de pesquisas revelam escassez de referenciais práticos na formação inicial de seu professor, notadamente marcada pelo distanciamento entre as práticas formativas da universidade e o local de atuação, as escolas, como argumentam Fiorentini e Oliveira (2013), Gatti (2008; 2010), Moreira e Ferreira (2013). Além disso, resultados de avaliação externa apontam baixos índices de aproveitamento dos estudantes em matemática, desafiando ainda mais o ensino dos conteúdos dessa disciplina.

Por tais razões, voltamo-nos para o caso de uma professora de matemática em situação de inserção, que teve a oportunidade de participar, no último ano de sua graduação, do PIBID, um programa estritamente voltado para a iniciação docente buscando compreender como ocorre a sua inserção profissional, mais precisamente quanto aos aspectos facilitadores e dificultadores desta etapa do desenvolvimento profissional.

Metodologia

A pesquisa apresenta duas dimensões metodológicas, a primeira em que foi realizado um *survey* para mapear o perfil dos egressos de diferentes regiões do Brasil que concluíram três programas de iniciação à docência entre 2013 e 2014, vinculada a uma investigação interinstitucional. A segunda etapa metodológica refere-se à realização de estudos de caso, sendo, portanto, a fase em que esta pesquisa se situa.

A escolha pela professora participante ocorreu inicialmente pela sua resposta completa do questionário, na primeira fase da pesquisa, e por atender aos critérios definidos para o estudo. Ela encontrava-se

em sua primeira experiência profissional, não fez outra licenciatura, formou-se em 2013 e ingressou na rede municipal de educação do Rio de Janeiro ao final de 2015. A escola em que atua não apresenta outros professores de matemática em processo de inserção profissional, embora existam professores que estejam iniciando na rede municipal. Dessa maneira, o estudo de caso delimitou-se à inserção profissional dessa professora na instituição de ensino em que se encontrava em atuação.

Realizamos um estudo de caso etnográfico com base em orientações de Becker (1997), Fonseca (1999) e Weber (2007). Assumimos o estudo de caso como um método em que se pode adquirir conhecimento a partir da exploração intensa de um contexto específico (Becker, 1997), e a etnografia enquanto abordagem teórico-metodológica capaz de auxiliar a compreensão desse fenômeno educativo particular.

A escolha pelo estudo de caso etnográfico se justifica em face da necessidade de relativizar o olhar com base na análise das diferentes culturas e, no âmbito desta pesquisa, por se tratar de imersão prolongada em uma escola pública municipal, exigindo-nos continuamente o exercício de estranhar o que nos parece familiar.

A realização do estudo seguiu o modelo proposto por Weber (2007) evidenciando as diferentes fases da pesquisa de proximidade. Inicialmente, houve um distanciamento para a escolha do contexto e do foco partindo de leituras intensivas, sendo possível levantar as primeiras hipóteses e realizar os contatos iniciais com a professora. No segundo momento, denominado de cotidiano, com duração entre outubro e dezembro de 2016, ocorreu a entrada em campo para observação das primeiras hipóteses, fazendo o registro de tudo o que estava sendo observado no diário de campo. A terceira fase foi de reorientação, durando um mês e meio (dezembro/2016 a janeiro/2017), onde foi preciso um novo distanciamento, em parte para análise dos objetivos e atenção às hipóteses, mas também decorrente das férias escolares. Entre fevereiro e junho de 2017 ocorreu a fase de verificação comportando nova entrada na escola para realização de observação participante e entrevistas com a professora e a diretora

da escola². O momento final foi de desinvestimento e ruptura com o campo.

A análise de dados foi feita a partir de três eixos iniciais que, no decorrer do seu exame, se transformaram em dois: a inserção profissional e os saberes docentes mobilizados com mais recorrência. Esses eixos foram elaborados segundo os objetivos da pesquisa, com a intenção de respondê-los, e a partir deles foram criadas categorias de análise. As categorias são produzidas por e no processo analítico e são modificadas pelo campo. É por isso que na etnografia o pesquisador deve estar atento às suas hipóteses, mas sabendo que poderão ser modificadas ao longo do trabalho.

O estudo de caso descreve um fenômeno em particular, a inserção profissional de uma professora de matemática, resultado de um trabalho intensivo em campo e que permite reconhecer os caminhos percorridos para sua realização e as análises validadas pelo plano local.

A inserção profissional de Marina: aspectos facilitadores e dificultadores

Para compreender a inserção profissional de Marina, uma professora iniciante que leciona matemática e atua no Ensino Fundamental II de uma escola pública no município do Rio de Janeiro, Brasil, adentramos no cenário da escola e da sala de aula onde a professora iniciante trabalha, descortinando para um olhar mais atento aos processos de imersão na escola, inserção profissional e de suas práticas pedagógicas.

O processo de inserção profissional docente ocorre como um ritual em que são apresentados novos conhecimentos, modelos, estratégias, valores e símbolos da profissão para que os iniciantes possam se integrar a uma cultura profissional. O primeiro ano é especialmente marcante para os professores que não se sentem preparados para encarar a profissão, por isso, incidem as taxas de abandono nessa

2. Todos os participantes assinaram o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido para a pesquisa.

fase da carreira, e para que os professores permaneçam na profissão é importante uma cultura institucional que favoreça sua chegada na escola. Além da integração do professor ao seu contexto profissional é importante que a escola possibilite espaço para indagação, reflexão, crescimento e inovações.

A visão da professora sobre o seu processo de inserção profissional foi de apoio e acolhimento, pois seus colegas professores foram fundamentais ao fornecerem dicas sobre os alunos e a escola. No entanto, chama a atenção para determinados aprendizados que precisou adquirir sozinha, como relata a seguir:

tem coisas que a diretora não vai falar tipo assim, você vai fazer chamada, pega o diário, cadê a pauta, onde eu pego e aí os alunos as vezes me diziam “olha, tem que fazer assim”, mas aí eu tinha que perceber quando eles estavam me enrolando, tipo, “os professores deixam fazer isso e isso” aí eu tinha que saber quando eles estavam me enrolando e quando não, e com o tempo eu fui pegando o jeito, fui observando outros professores, na hora de subir, na hora de descer para o recreio, como eles faziam, como era o esquema de liberar mais cedo, liberar mais tarde. Tudo na escola eu fui me incorporando vendo no dia-a-dia mesmo, mas no início foi isso (Marina, entrevista, 16/11/2016).

Marina precisou aprender determinadas regras do cotidiano escolar no próprio dia a dia, observando outros professores, perguntando aos alunos e tendo que criar uma expertise para averiguar quando os estudantes a estavam ajudando e quando forneciam informações em benefício próprio, dado que a professora ainda era uma estranha no ambiente por não conhecer o funcionamento da escola. Ela não estava familiarizada com as regras, normas, símbolos e códigos internos da instituição, por isso precisou recorrer aos mais experientes. Segundo Marcelo Garcia (2010, p. 30) “nesse momento, os novos professores aprendem e interiorizam normas, valores e condutas etc., que caracterizam a cultura escolar na qual se integram”.

Essa socialização profissional passa pelo processo no qual o professor adquire conhecimentos sobre as diretrizes sociais de determinada instituição, de modo que possa assumir seu papel nessa organização. Nesse momento, a professora iniciante passa a integrar a cultura da escola à sua personalidade, seja porque observa os demais professores ou pela própria prática institucional. Como aponta Marcelo Garcia (2010), sobre a adaptação que deve ser feita pelo professor iniciante a cultura da escola, “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” (p. 30).

Um dos aspectos mais marcantes da inserção profissional de Marina é o seu isolamento. Ela se sente distante dos demais professores, o que atribui como uma característica sua, pensa que ainda se retrai diante do grupo e não aproveita os espaços de colaboração. Não identifica nenhum problema em sua relação com os demais professores, ao contrário, reconhece que essa relação pode trazer benefícios a sua formação, por isso aponta que precisa se esforçar mais nesse sentido.

A professora iniciante explica que prefere ficar “mais na dela” porque esses momentos auxiliam para o seu descanso e reconhece que os professores mais antigos são mais expansivos, enquanto ela é mais introspectiva. Também relata que os assuntos geralmente são sobre política e que prefere não opinar, o que faz com que se ausente na maior parte do tempo, como é possível verificar na passagem a seguir:

Depois, Marina comenta sobre a sua relação com os outros professores, que está tentando melhorar nisso e que considera que é uma característica dela não “puxar muito assunto”, porque não gosta muito de falar sobre política ou sobre a escola tendo em vista que eles estão há mais tempo que ela. No entanto, ressalta que são receptivos e que gostaria de melhorar isso nela mesma. Também comenta que nas reuniões, como conselhos de classe, tenta falar mais porque é a professora “oficial” da turma do 7º e 8º ano. Pergunto sobre a reunião de pais que ocorreu no sábado e ela responde que foi boa (Diário de campo, 26/10/2016).

O isolamento, mesmo sendo identificado como uma dificuldade particular de Marina, pode ser entendido também como uma dificuldade da professora iniciante de se integrar a esse grupo, formado por professores experientes, extrovertidos e que gostam de interagir. Diante disso, a professora prefere observar ainda como uma estrangeira frente ao coletivo. Para Cochran-Smith (2012), o isolamento é um movimento duplo, quanto mais a professora iniciante se sente distante do grupo de professores, mais busca se isolar diante das dificuldades encontradas.

Cochran-Smith (2012) alerta para as diferentes direções que os professores iniciantes tomam ao chegar na escola, o que está relacionado com múltiplos fatores, como as suas práticas individuais, quem eles são, o que trazem, como ensinam, suas características, o que influencia na sua inserção profissional. Porém, mais do que a personalidade dos professores ou se eles “nasceram” ou não para a docência, as maneiras como as características desse professor iniciante se relacionam com os recursos disponíveis, o que aprendeu na formação inicial, que tipo de oportunidades tem para refletir criticamente e trabalhar conjuntamente na cultura escolar, marcam esse momento.

Por essa razão, é necessário que os iniciantes tenham oportunidade de conversar com professores mais experientes sobre o ensino que desenvolvem e as estratégias utilizadas para o enfrentamento deles, abrindo espaço para que os professores possam trocar experiências, discutindo suas práticas escolares e oferecendo sugestões que possam ser fonte de apoio, como evidenciam Nono e Mizukami (2006).

Outro aspecto foi a expectativa da professora em relação aos seus alunos, pois ao mesmo tempo em que aparentava ter altas expectativas de si e dos alunos com relação ao aprendizado da matemática, se decepcionava com os resultados das avaliações, fazendo crer que as suas expectativas eram altas demais.

Essa visão é compartilhada pela diretora da escola que reconhece que Marina apresenta maior dificuldade com os alunos do sexto ano do que com os do oitavo e nono, como vemos no trecho abaixo:

(...) Ela já se declarou um pouco mais à vontade com o nono ano, com o oitavo e nono ano, os menores realmente cansam mais, mas ela está trabalhando, está tentando dar o melhor. E o que a escola puder ajudar, a gente vai ajudar nessa dificuldade, porque eles vêm com defasagens muito grandes do Ensino Fundamental, e ela declarou que tem dificuldade nessa série, mas não é nada absurdo, é porque eles têm realmente um outro pique. Mas ela está desempenhando bem, não troco a Marina por nada nem por ninguém, estou segurando ela aqui, porque deveria estar complementando em outro espaço, mas eu quero ela aqui fazendo reforço (...) Por isso que eu digo que o sexto ano demonstra uma complexidade, não basta você ser um bom professor e ter uma boa linguagem com o aluno, tem que saber o que ele traz de bagagem, qual é a formação dele, já no oitavo e nono eles já são mais autônomos, então não tem tantas interferências. (Direção, entrevista, 25/05/2017).

Há um reconhecimento por parte da direção da dificuldade apresentada pela professora iniciante, e como forma de solucioná-la a diretora interpela Marina sempre que o tema são as turmas do sexto ano nos conselhos de classe, perguntando como está o desenvolvimento da turma, como a professora tem encarado os desafios e que estratégias vêm utilizando. Em um deles a diretora se propôs a pensar em jogos e atividades diferenciadas para as turmas do sexto ano, entendendo que essa seria uma boa alternativa para o aprendizado da matéria, mas Marina manteve as estratégias nas turmas que ensina, com explicação oral e exercícios da apostila.

Outra característica da inserção profissional de Marina é a sua visão da matemática enquanto um conhecimento a ser transmitido. Essa concepção epistemológica está relacionada a quem ela é, suas experiências enquanto estudante, a expectativa que tem de si e dos alunos, ao momento em que se encontra profissionalmente e a visão da disciplina que leciona.

Nesse sentido, as aulas são majoritariamente organizadas por meio dos exercícios da apostila e do livro didático. Essa prática do exercício ocorre por meio da memorização do conteúdo e da repeti-

ção, e o diálogo estabelecido em sala se dá em um modelo de comunicação em que a professora pergunta, o aluno responde e a professora avalia, não sendo possível identificar estratégias variadas, grupos de investigação, problematizações por parte dos alunos com relação ao conteúdo, posicionamentos contrários, desafios ou um cenário que modifique o estilo tradicional de ensino da professora.

Na visão de Marina, a matemática requer muito exercício, pois é uma forma de colocar em prática o que foi aprendido, perceber os erros e identificar as dificuldades, como explica a seguir:

porque a matemática tem que exercitar muito, você aprende que $X \times X = X^2$, aprende a multiplicar polinômio, acabei de sair da aula de polinômio, aí você fala entendi, mas quando você se depara com o exercício é que você vai colocar em prática o que você acabou de aprender, entendeu?! Ali você vai ver os seus erros, quais foram as dificuldades que apareceram e quando é $2X$, aí o aluno já não sabe, então essas coisas têm que exercitar (Marina, entrevista, 19/05/2017).

O ensino transmissivo é uma escolha intencional, pois compreende que dessa maneira os alunos vão aprender mais e melhor, justificando que não varia as estratégias de ensino- aprendizagem, pois foi dessa forma que aprendeu na escola e na graduação. Considera que, quando os alunos têm oportunidades de experienciar outras formas de aprendizado, o conteúdo precisa, também, ser desenvolvido de forma expositiva e com exercício em seguida, pois por meio de jogos, passeios e filmes não é possível internalizar bem, como relata a seguir:

Eu poderia utilizar um pouquinho mais porque eu sei que os alunos também gostam, às vezes eles ficam um pouco mais atentos na aula porque é uma atividade mais lúdica, mas eu não... eu não sou uma professora que vou ficar dando atividades assim toda aula, vou ficar procurando cartolinas, cortando, preparando jogos... (Marina, entrevista, 19/05/2017).

A concepção epistemológica de Marina em relação ao ensino de matemática parece ser um dos fatores de isolamento dos pares, seja pelas estratégias de ensino que utiliza ou pela especificidade da área e sua posição privilegiada no currículo escolar. De algum modo, essa sua condição pode ser caracterizada como um indutor de “privatização da prática”. Cochran-Smith (2012), chama a atenção sobre como o ensino tem sido considerado um trabalho privado, sendo o ofício docente concebido como uma atividade altamente individualizada, atrás de portas fechadas e no isolamento dos outros professores. Ela explica que “a privatização tradicionalmente fez com que o ensino fosse um trabalho solitário, isolado, o que pode acabar se tornando uma lâmina de dois gumes, pois também permitiu uma certa quantidade de autonomia e privacidade quanto ao escrutínio dos outros” (Cochran-Smith, 2012, p. 6)³.

A autora utiliza o constructo “desprivatização da prática”⁴ para o interromper do ensino enquanto ato privado, estimulando a colaboração daqueles que também estão dispostos a tornar o seu trabalho público e aberto a críticas. No seu entender, a privatização, ou seja, o isolamento, apresenta dois lados: um que expõe a necessidade de uma construção conjunta do conhecimento, cujo trabalho seja pensado colaborativamente em comunidades de aprendizagem docente; e outro, em que certos contextos e circunstâncias podem ser extremamente ameaçadores, aumentando a ansiedade dos professores e a sua vulnerabilidade diante da profissão.

Nesse sentido, é preciso considerar as possibilidades da professora iniciante que, ao chegar à instituição, precisa lidar com uma série de questões inerentes ao processo de inserção profissional que estão relacionadas a assuntos que professores com maior experiência também enfrentam, tal como a burocracia com os diários de classe, gestão da sala de aula, a motivação dos estudantes, a organização do seu trabalho, a escassez de material, problemas pessoais do aluno ou

3. Tradução livre do inglês “Privatization has traditionally made teaching lonely and isolated work, but- and there is a double-edged sword here-it has also afforded a certain amount of autonomy and privacy from the scrutiny of others” (Cochran-Smith, 2012, p. 112).

4. Do inglês “Deprivatization of Practice”.

mesmo a relação com os pais. No entanto, os professores iniciantes lidam com essas dificuldades com mais incerteza e estresse devido ao fato de que têm menos referência e mecanismo para enfrentá-los, como ressaltam Marcelo Garcia e Vaillant (2012).

Portanto, o isolamento é um aspecto complexo desse momento de inserção inicial, e deve ser observado com bastante cuidado. É importante compreender o movimento de Marina nesse processo de interação com os demais professores, onde reconhece que há a necessidade de buscá-los, mas não se volta diretamente para eles quando sente necessidade, ao contrário, se isola mais nos momentos de reunião e recreio. Mesmo nos espaços em que a professora é solicitada a participar, como em conselhos de classe, Marina se limita a falar dos alunos, seu aprendizado e disciplina, e menos dos seus sentimentos e as dificuldades do início na profissão. O ensino de Marina se torna cada vez mais privado.

A inserção profissional docente da professora iniciante é marcada por aspectos que ora facilitam ora dificultam sua chegada à instituição. Há, no entanto, a marca de um programa que apresenta um papel importante, embora destoante em sua formação. A passagem pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PI-BID) foi uma importante contribuição para que desenvolvesse um repertório de atividades e não chegasse à escola em que trabalha totalmente perdida. O conhecimento do contexto profissional foi para ela um dos aprendizados mais significativos propiciados pelo programa, pois contribuiu para que desenvolvesse uma maior segurança para ensinar, já que estivera em situações concretas de ensino-aprendizagem anteriormente, possibilitou também que refletisse sobre as atividades que deveria usar e o porquê. Sobre essa contribuição, Marina afirma que

Sem o PIBID eu não sei se teria um impacto ainda maior, mas eu acho que sim, porque é na prática que a gente aprende mais, então na faculdade a gente aprende um monte de coisa nas matérias, mas o PIBID foi a experiência na prática que eu tive, então realmente eu acho que fez diferença sim. Me deu um pouco mais de segurança

para lidar com a turma, porque eu já falei até, quando eu cheguei aqui já me subiram para eu entrar numa turma que eu nem sabia qual era, no meio do ano (Marina, entrevista, 16/11/2016).

Sua passagem pelo PIBID pode ser considerada como uma fonte de conhecimento para a professora iniciante que reconhece a contribuição do programa para a elaboração e reflexão sobre atividades de ensino de matemática. Ela destaca que o PIBID foi seu primeiro contato com a sala de aula e a importância desse momento para uma professora em processo de inserção profissional que, atualmente, consegue encarar uma turma em seu primeiro dia como professora, recorrendo a essa experiência para solucionar problemas específicos.

Para mim o PIBID foi muito mais assim de ter uma prática, porque foi umas das primeiras se não foi a primeira prática em aula, eu dando aula para aluno, apesar de não ser uma turma minha, então na prática você vai aprendendo né, ali aluno, ensinar como que é, o método melhor, então foi o meu primeiro contato, então foi muito bom. As questões das atividades que a gente fazia lá, porque eram diferentes as atividades, porque o PIBID tinha essa proposta, pelo menos na matemática, atividades que auxiliassem o ensino da matemática, pelo menos na minha época lá esse era o foco, eu lembro que a gente ficava montando atividades para isso. E, sinceramente, é legal, é divertido, mas não é o que eu pretendo usar. Eu até poderia, eu acho que eu até poderia utilizar um pouquinho mais. Eu poderia utilizar um pouquinho mais porque eu sei que os alunos também gostam, as vezes eles ficam um pouco mais atentos na aula porque é uma atividade diferenciada... (Marina, entrevista, 19/05/2017).

Embora Marina reconheça a importância do programa em sua formação, ao se tratar da sua atuação como professora de matemática iniciante, ela explica que não é possível atribuir muito do seu ensino atual ao que foi desenvolvido no PIBID, já que se faz necessário pensar em outras formas de articular o que foi aprendido no programa à rotina de uma professora iniciante. Não há uma memória

negativa do que foi vivido no programa, ao contrário, ela acredita que o PIBID deva continuar em sua proposta.

A atribuição de sentido que Marina imprime ao projeto nos faz refletir sobre as possibilidades e limitações do PIBID, tendo em vista que é um projeto de iniciação à docência e não de inserção profissional docente, portanto, objetiva “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” (Brasil, 2010, art. 3º, inciso IV).

As questões apresentadas por Marina ressaltam a importância dessa etapa do seu ciclo de vida profissional. Para que esse momento ocorra de maneira mais acolhedora, Marcelo e Vaillant (2017) explicam a importância de que o apoio ao professor iniciante seja entendido enquanto proposta específica para uma etapa que se diferencia tanto da formação inicial quanto da formação continuada. Por isso, alguns países têm desenvolvido programas institucionais específicos de apoio ao professor iniciante. Eles variam quanto ao conteúdo, forma, duração e características, mas é fundamental que atendam esse momento de descoberta e sobrevivência na profissão.

Para que a inserção profissional se dê em condições mais acolhedoras, parece relevante que existam espaços de colaboração, troca de experiências entre iniciantes e experientes, formando uma espécie de comunidade de aprendizagem em que os professores possam falar sobre o ensino que praticam. Por conseguinte, é necessário pensar em programas de indução profissional, para que os iniciantes recebam algum tipo de acompanhamento intencional dos mais experientes nos primeiros anos do seu ciclo de vida profissional.

Considerações finais

A pesquisa apresentou aspectos facilitadores e dificultadores da inserção profissional de uma professora de matemática, evidenciando as impressões sobre o PIBID, a importância do acolhimento por parte da gestão escolar e dos pares nessa fase da carreira. Sua pas-

sagem pelo PIBID contribuiu para amenizar o “choque com a realidade”, favorecendo um reconhecimento do contexto profissional. Proporcionou a Marina uma maior segurança em sala de aula e possibilidades variadas de estratégias de ensino. No entanto, as dificuldades do início da profissão e a própria concepção epistemológica da professora fazem com que o seu ensino seja compreendido enquanto ato transmissivo e isso se justifica e explica pela formação que teve ao longo de sua escolarização e no decorrer de sua graduação, cuja proposta de formação de professores recebeu uma forte influência da formação oferecida ao bacharelado.

Desse modo, o estudo de caso etnográfico proposto auxilia a compreensão de que a escola é indispensável para pensar o processo de inserção e indução profissional. A escola, a comunidade e a universidade de maneira integrada devem visar um objetivo comum de formação e inserção desses professores, pois são espaços simbólicos de enriquecimento social, cultural e político. É recomendável que os professores iniciantes possam se organizar, representar e comunicar de forma que os alunos compreendam mais profundamente o conteúdo. A colaboração entre os colegas, quando existe, pode fazer com que ultrapassem suas dificuldades em um processo de socialização profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, H. S. (1997). **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec.

BRASIL. DECRETO Nº 7219, DE 24 DE JUNHO DE 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, DF, nov 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm

COCHRAN-SMITH, M. (2012). A tale of two teachers: Learning to Teach Over Time. *In: Time*. Kappa Delta Record, 48(3).

FERREIRA, A. C. & MOREIRA, P. C. (2013). O lugar da matemática na licenciatura em Matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 27, n. 47, p. 981-1005.

FIORENTINI, D. (1994). **Rumos da pesquisa brasileira em Educação Matemática**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1994.

FIORENTINI, D. & OLIVEIRA, A. T. (2013). O lugar das matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e práticas formativas?. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 27, n. 47, p. 917-938.

FONSECA, C. (1999). Quando cada caso não é um caso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10.

FREITAS, M. M. C. (2002). Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 155-172.

GATTI, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 57-70.

GATTI, B. (2010). A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p.1355-1379.

GATTI, B. A. (2014). A Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54.

MARCELO GARCIA, C. (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 03, p. 11-49.

MARCELO GARCIA, C. & VAILLANT, D. (2012). **Ensinar-do a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR.

MARCELO GARCIA, C. & VAILLANT, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p.1224-1249, out./dez.

MIZUKAMI, M. G .N; TANCREDI, R. M. S. P; REALI, A. M. M. R. (2008). Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 077-095, jan./abr.

MOREIRA, P. C.; DAVID, M. M. M. S. (2005). **A formação matemática do professor**: licenciatura e prática docente escolar. Belo Horizonte: Autêntica.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. (2006). Processos de formação de professoras iniciantes. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez.

VEENMAN, S. (1984). **Perceived Problems of Beginning Teachers**. *Review of Educational Research*, v. 54, n. 2, p. 143-178.

WEBER, F. (2007). **Guia para a pesquisa de campo**: produzir e analisar dados etnográficos. Petrópolis: Vozes.

ENSEÑANZA EN LA NEORRURALIDAD, NOVELES Y FORMACIÓN INICIAL PARA LA DOCENCIA EN CHILE Y URUGUAY: REFLEXIONES SOBRE UNA TRÍADA DE PARTICULAR COMPLEJIDAD

MARÍA DEL CARMEN ANDRIOLI VILLANUEVA
Consejo de Formación en Educación – Uruguay
mcandrioli@gmail.com

RESUME

La literatura da cuenta del impacto experimentado por noveles docentes en su inserción profesional; un ámbito escasamente abordado, es el de su percepción respecto a su formación inicial en relación con los requerimientos para la enseñanza en la neorruralidad. Se presenta aquí la valoración que docentes principiantes hacen en relación con su desempeño en este ámbito y la preparación recibida en las instituciones formadoras. Se triangula información con el análisis de las propuestas curriculares de dos centros de formación de docentes de Chile y de Uruguay.

Se investigó a través de metodología cualitativa (estudio de caso). Se hicieron entrevistas en profundidad a noveles y a formadores especializados en el área rural; se analizaron documentos escritos de las instituciones de referencia.

Se encontró que la institución chilena tiene un espacio curricular para la enseñanza en la neorruralidad más diversificado y extenso que la de Uruguay. La totalidad de noveles coinciden en la complejidad de la inserción en este contexto. Señalan la dimensión comunitaria como la más atractiva y la pedagógico-didáctica como la más compleja. En cargos unidocentes indican falta de conocimientos administrativos.

La formación inicial se valora más positivamente en el caso de Chile; señalan la necesidad de mayor relación teoría-práctica.

Los hallazgos indican tensiones entre formación inicial y habilidades para el desempeño en escuelas rurales; necesidad de potenciar la formación para la planificación multigrado, la selección y adecuación de contenidos a la ruralidad, así como la pertinencia de extender el tiempo de formación para esta área en Uruguay.

Palabras clave: Neorruralidad; noveles; habilidades pedagógicas; Chile; Uruguay.

INTRODUCCIÓN

La neorruralidad demanda habilidades pedagógicas específicas para un trabajo áulico contextualizado, que deberían ser tenidas en cuenta en los currículos de la formación inicial docente. La pertinencia y adecuación de contenidos vinculados al área rural y a la planificación multigrado son dos aspectos relevantes para su desempeño, sobre los que debería realizarse un abordaje profundo en el transcurso de la carrera docente. Estos aspectos ponen a debate la formación inicial y la performance de desempeño de noveles docentes¹ en este contexto.

En este trabajo se presentan resultados de una investigación que intenta responder si la formación inicial es adecuada y concordante respecto a los requerimientos de la educación en el contexto neorrural, en dos casos seleccionados de instituciones formadoras de docentes de Chile y Uruguay.² Se investiga sobre la valoración que tienen noveles dedicados a la enseñanza en la educación rural respecto a su desempeño profesional y cuál es su percepción sobre la formación inicial para el trabajo pedagógico en ese ámbito. Se

1. Por “noveles docentes” se entiende maestros/as y profesores/as que han obtenido su título hasta cinco años antes a la fecha de realización de la investigación.

2. Las instituciones de referencia son: Instituto de Formación Docente de Rosario, departamento de Colonia, Uruguay; Escuela de Pedagogía General Básica de la Universidad de Bío Bío, Región de Ñuble, Chile.

rastrea, además, qué problemas, soluciones y aportes presenta cada caso para la comprensión de la situación de la enseñanza en el medio rural.

Las investigaciones dejan expuesto el impacto de la primera entrada al aula, que generalmente se produce en escuelas de contextos vulnerables y complejos (Vezub y Alliaud, 2012, p. 17-18), lo que se confirma en amplia literatura sobre experiencias de noveles en Uruguay (Nossar y Sallé, 2016; López y Bruguera, 2012, p. 153-165; Elgue y Sallé, 2015). Los vestigios del desempeño en escuelas rurales³ desde las perspectivas de docentes noveles es un espacio aún por explorar. Distintas publicaciones del Consejo de Educación Inicial y Primaria de Uruguay (CEIP), relatan experiencias de profesorado experto insertado en escuelas rurales (Pacheco *et al.*, 2016, p. 75-80; Dego, 2015, p. 33-35; Cabral *et al.*, 2011, p. 311- 316; Bertulo, 2011, p. 316-318). En relación con el contexto chileno de docentes principiantes, Peirano *et al.* (2015) hacen referencia a una propuesta de acompañamiento en seis escuelas rurales de la provincia de Choapa, evaluada como exitosa. Boerr (2011) valora positivamente experiencias de mentorazgo, en las que noveles reconocen una inserción armónica si tienen la compañía de expertos.

En cuanto a la formación inicial de docentes en Uruguay y el análisis de la implementación del Plan 2008 del Consejo de Formación en Educación, la revisión de literatura da cuenta de producciones al respecto (Capocasale, 2013, p. 241-244; Capocasale y Bermúdez, 2013, p. 245-249); no se hallaron incursiones en el área rural. Martorell *et al.* (2000) realiza un estudio de la propuesta curricular del Plan 1992 para formación inicial del magisterio respecto a la preparación para escuelas rurales. Encuentra déficits en este aspecto y propone una estructura curricular para una mejor performance de desempeño.

Chile tiene diversidad de universidades dedicadas a la formación de docentes, con currículos con diferentes énfasis. La Escuela de

3. El estudio se realiza en escuelas rurales de la Región Centro Este del departamento de Colonia y en la Región Sureste del departamento de Soriano, Uruguay; y en la provincia de Ñuble, Región de Ñuble, Chile, en las que se insertan noveles docentes.

Pedagogía General Básica de la Universidad del Bío Bío, por ejemplo, presenta una propuesta cuyo buque insignia es el logro de perfiles de egresados con buena performance para la enseñanza en la ruralidad.

Clásicamente, “currículo” se conceptualiza como la formulación de objetivos, procedimientos y métodos para la consecución de resultados medibles de forma precisa. Tadeu de Silva (1999) posicionado en el paradigma de las teorías críticas y poscríticas, incursiona en por qué se introduce un conocimiento y no otro, qué intereses hacen que determinados contenidos estén (o no) en el currículo, por qué privilegiar un determinado tipo de subjetividad, de identidad. La comprensión de las tomas de decisiones en el marco de las políticas públicas de educación en cuanto a contenidos prescritos y las adecuaciones que se realicen en el interior de las instituciones, deben formar parte del análisis curricular.

Rosas-Baños (2013) destaca una visión sociológica propia del siglo XX, en la que se relaciona “rural” con “agrícola”, considerándose como secundario respecto a la industrialización. En el siglo XXI, los movimientos migratorios, los medios de comunicación, el entrecruzamiento de distintos sectores y rubros económicos, desdibujan las fronteras entre lo urbano y lo rural. Actualmente se reconceptualiza ruralidad como una construcción social, producto de las distintas significaciones y contenidos que cada actor le adjudique a aquella (Fernández, 2008). El Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (2000) enumera aspectos vinculados a la nueva ruralidad, basados en el desarrollo humano sostenible. Se fortalece la dimensión territorial y la interiorización del surgimiento de múltiples servicios que brinda el sector agrario, además de la agricultura. Se desarrolla la complementación de lazos entre pequeñas ciudades y el campo: generación de ingresos por medio de variadas ocupaciones, resignificación de las potencialidades históricas, sociológicas, geográficas y turísticas de cada lugar.

Canales y Canales (2013) desarrollan la transformación ocurrida en Chile del modelo urbano metropolitano a uno agropolitano, conformado por multitud de ciudades agrarias – centros urbanos alrededor de los cuales se sostiene el desarrollo chileno – y agrópolis,

que contienen espacios en los que la actividad económica está vinculada al agro como actividad primaria (agricultura), secundaria (agroindustria) o terciaria (comercio y servicios orientados a la agricultura y/o la agroindustria). Desde la década del setenta Chile ha reorientado la inversión a las actividades agrícolas, forestales, ganaderas e industria pesquera, lo que ha tenido como corolario la relocalización de poblaciones en el interior de los espacios agrarios, con migración desde el campo y pequeñas ciudades a las ciudades agrarias.

Piñeiro y Cerdeillac (2014) enfatizan la existencia de un modelo rural en Uruguay hasta la década de 1980: estancias ganaderas destinadas a la exportación y empresas agrícolas cuyo objetivo lo constituye fundamentalmente el mercado interno. En los años noventa se desarrollan los complejos agroindustriales. En la primera década del siglo XXI, las cadenas de producción nacional irrumpen en las cadenas globales de producción de fibras y alimentos. Diversos factores han mejorado la rentabilidad de las producciones agropecuarias, lo que ha tenido como consecuencia un proceso de adquisición, concentración y extranjerización de tierras. Cambian los procesos de la organización agraria: aumenta la producción agrícola y se reduce la ganadería, se desarrolla la forestación y penetra la utilización de la tecnología vinculada al agro.

Chile y Uruguay tienen organizadas políticas educativas en relación con la educación rural. La Constitución Política de la República de Chile en 1980 decreta la ejecución del Programa de Educación Básica Rural. Desde 1990 el Ministerio de Educación adscribe un área específica encargada de la educación rural, se edita el *Manual de desarrollo curricular para escuelas multigrados* y se promulga el Decreto n. 4 que reglamenta el Programa de Educación Básica Rural. En 2010 se impulsa la formación para docentes de escuelas rurales y reuniones de Microcentro. En Uruguay las políticas educativas vinculadas a la escuela rural se inician en la década de 1940 (Santos, 2012). El Departamento de Educación para el Medio Rural del Consejo de Educación Inicial y Primaria tiene funciones relacionadas a la difusión de experiencias en educación

rural, investigaciones y organización de encuentros de formación permanente para docentes rurales; en 2017 impulsa un programa de acompañamiento a noveles insertos en contexto de ruralidad. Desde 2012, el Consejo de Formación en Educación (CFE) lleva adelante el programa de acompañamiento a noveles; en algunas instituciones se focaliza en quienes se desempeñan en el contexto rural. Existen, por tanto, esfuerzos duplicados respecto a esta población objetivo en la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) han reconocido los derechos humanos en la ruralidad. Como principales problemáticas de este contexto en América Latina se reconocen: pobreza, informalidad de empleos, incumplimiento de pago del salario mínimo, escasa sindicalización, grietas en la cobertura de la protección social y afectación de la niñez al trabajo rural. Las mujeres, con niveles educativos descendidos, son discriminadas en las condiciones de trabajo rural y nivel salarial: son trabajadoras secundarias o se las invisibiliza como trabajadoras familiares no remuneradas. Entre el reconocimiento de los derechos humanos y su aplicación existe muchas veces un conflicto; por ejemplo, el impulso de modelos económicos, como la utilización de agroquímicos para potenciar la producción, atiende el derecho al desarrollo económico, sin embargo, se vulneran los derechos a la salud y ambientales. En la enseñanza de los derechos humanos se propone la estrategia didáctica centrada en el conflicto y en la controversia (Magendzo-Kolstrein y Toledo-Jofré, 2015). Basada en la pedagogía crítica de la Escuela de Frankfurt, que entiende a la educación como práctica moral y política, sostiene que la actitud dialógica, de escucha y participación de cada integrante de un grupo tenderá a desarrollar competencias afectivas, cognitivas y sociales que permitan la construcción de ciudadanía.

Agustín Ferreiro (1960) analiza el contexto rural y determina las necesidades específicas para un aprendizaje real de la niñez en este contexto, entre las que es necesario aprender a hacer lectura

de la realidad y de tomar decisiones pedagógicas para potenciar la permanencia de los niños y jóvenes en el ámbito rural.

Una temática con aún poca incursión – la enseñanza en la neorruralidad por parte de noveles docentes – y un análisis comparativo de dos currículos de instituciones latinoamericanas respecto a la formación inicial para la enseñanza en esa área, son las contribuciones de la investigación realizada. Los resultados comparativos y los aportes sistematizados respecto al análisis de las experiencias de noveles en contextos rurales, constituyen insumos para posibles cambios curriculares en los planes de formación inicial en Uruguay. Consideraciones análogas se visualizan en el caso de Chile, en el que los hallazgos encontrados podrían contribuir en la carrera de formación de Educación General Básica de la Universidad considerada.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para responder las preguntas y el problema de investigación se recurrió a la metodología cualitativa; según Kirk y Miller (1999) “implica una interacción sostenida con la gente estudiada en su propio lenguaje y sobre su propio terreno”. El abordaje por medio de un estudio de caso se realiza cuando existe un especial interés en sí mismo e implica desentramar sus particularidades para su comprensión (Stake, 1999).

Uno de los objetivos fue indagar sentimientos, percepciones y valoraciones respecto al desempeño de noveles docentes que se insertan en escuelas rurales de las regiones seleccionadas de Chile y Uruguay. También se averiguó cómo vivenciaron su formación inicial para esta área. Se analizaron los currículos correspondientes.

La recolección de la información se realizó por medio de análisis documental y entrevistas en profundidad. Valles (1999, p. 119) considera “documentarse” como estrategia metodológica de obtención de información. Se trabajó sobre documentos escritos, en particular documentos oficiales de las administraciones públicas según clasificación realizada por este autor. Se examinó la estructura

curricular de los planes de formación de docentes de las instituciones seleccionadas de los dos países. La observación se focalizó en la estructura de la oferta curricular prevista como preparación para la enseñanza en la neorruralidad, en la existencia de espacios complementarios a los explicitados, en la bibliografía y en la evaluación prescripta. Tomando la observación como interpelación y la concepción de currículo de Tadeu de Silva (1999), se confrontó esa fuente documental con entrevistas en profundidad a docentes de las instituciones de formación inicial, lo que permitió una visión de cómo se reconstruye el currículo a la interna de cada institución.

La categoría considerada fue “*currículo*”, con la inclusión de las siguientes subcategorías:

1. *Espacio curricular de formación inicial para la enseñanza en las nuevas ruralidades*. En esta subcategoría se incluye el espacio existente en los planes de formación inicial, cuyo objetivo es la preparación para la enseñanza en escuelas rurales. Se confronta con aportes y reorganizaciones realizadas al interior de las instituciones formadoras. Se analiza la estructura curricular propuesta desde las políticas educativas subyacentes en cada uno de los planes de formación considerados – asignatura anual, asignatura semestral, seminario, taller u otro espacio –, vinculada a la educación rural. Se explora sobre los contenidos, objetivos, metodología, forma de evaluación y bibliografía prescripta.

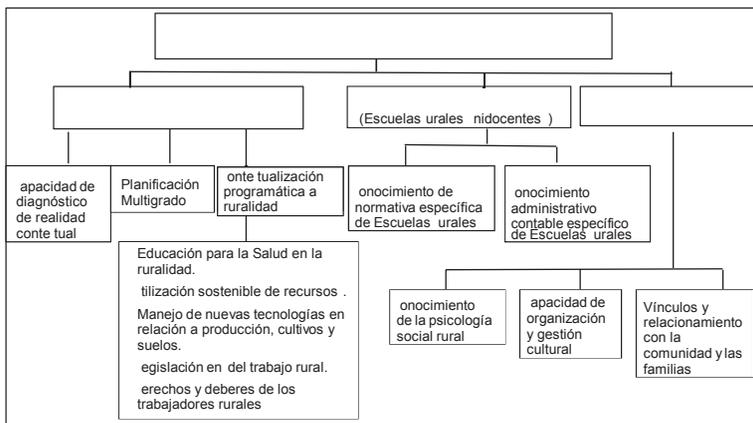
2. *Espacios complementarios de formación contruidos institucionalmente y/o en acciones pedagógicas áulicas*. Se explora la existencia de acciones pedagógicas complementarias a las previstas curricularmente en cada uno de los casos considerados. Para esto se realizan entrevistas en profundidad.

La entrevista es una técnica de la metodología cualitativa, un modo de encarar el mundo empírico (Taylor y Bogdan, 1987). Permite obtener relatos verbales de los fenómenos sociales, tal cual son percibidos por los involucrados en el proceso educativo, y reconstruir los significados que otorgan a la realidad. Se optó por entrevistas no estandarizadas, exploratorias y en profundidad, dada la necesidad de contar con relatos de vivencias, percepciones, experiencias de

informantes-clave seleccionados. Se realizó “entrevista basada en guión” (Valles, 1999, p. 180), por lo que se elaboraron preguntas posibles acerca de la percepción de noveles docentes que se insertan en escuelas rurales – unidocentes y/o pluridocentes – de las regiones consideradas en relación con su propio desempeño en el contexto neorrural y sobre la valoración respecto a la formación inicial.

Para recabar esta información se construyó la categoría “habilidades pedagógicas”, que se entienden como la cualidad docente que permite leer y comprender la realidad, para generar dispositivos de gestión, de ambientes de aprendizaje contextualizados y que operen sobre las nuevas ruralidades. Se incluye la “dimensión pedagógico-didáctica”, que involucra los saberes para una adecuada propuesta áulica significativa para la enseñanza en la neorruralidad; la “dimensión administrativa”, determinante en escuelas rurales unidocentes y que demanda capacidades específicas; y la “dimensión comunitaria”, de vital importancia en las escuelas rurales (ver Cuadro 1).

Cuadro 1. Habilidades pedagógicas para enseñar en la neorruralidad.



Elaboración propia.

En la “dimensión pedagógico-didáctica” se agrupan tres subcategorías. La *capacidad de diagnosticar la realidad del lugar y del centro educativo* involucra el despliegue de observar más allá del tecnicismo de un diagnóstico institucional: implica la ubicación comprometida con la ruralidad para una acción pedagógica liberadora. La *elaboración de planificaciones multigrado teniendo en cuenta las particularidades de la ruralidad*, incluye la capacidad de articular propuestas pedagógicas a más de un nivel educativo al mismo tiempo, la consideración de las características particulares del grupo – niveles de apropiación del conocimiento, edades, dificultades de aprendizaje – y la atención a las especificidades de la neorruralidad, entre ellas el *conocimiento de las especificidades de educación para la salud y salud laboral vinculada a este contexto*. La incursión en temáticas relacionadas al trabajo – prevención de accidentes domésticos y laborales, higiene y salud –, que permitan el sostenimiento de una vida digna, son aspectos sustanciales en estas escuelas. En pleno siglo XXI, dados los cambios en las formas de elaboración, producción y distribución de las producciones agrícolas y agropecuarias, debe propiciarse el *impulso de la utilización de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, particularmente de las vinculadas al trabajo rural y de la utilización responsable de las técnicas de manipulación genética*.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han irrumpido en muchas de las zonas rurales de Uruguay y Chile. Esto trae como consecuencia la globalización a nivel local y se las encuentra presente en maquinarias de producción agroindustrial. Coexisten en distintas regiones de los dos países emprendimientos y propuestas de producción que inducen la transferencia genética para el mejoramiento de variedades productivas, mientras otros son contrarios a esta alternativa, sosteniendo las formas artesanales de producción. Las propuestas áulicas deben prever la incorporación de debates respecto a la inclusión de nuevas tecnologías vinculadas a su utilización en el trabajo rural, a través del tratamiento de los contenidos prescriptos. Deben constituirse también en *promotor*

de una cultura de utilización sostenible del suelo que incluya técnicas básicas de manejo para la preservación sustentable, incursionar en el análisis de la utilización de sustancias químicas para potenciar las producciones agrícolas, sus consecuencias en el ambiente y la salud, así como el conocimiento de las potencialidades de la huerta orgánica. Es pertinente que desde la escuela rural se potencie el trabajo pedagógico sobre temáticas referidas a derechos y deberes de los trabajadores rurales (*legislación rural*); este aspecto sería pertinente de un tratamiento no solamente a nivel áulico sino a nivel comunitario, con organización de jornadas de extensión para las familias de los niños que asisten a la escuela.

A “dimensión administrativa”, esencial en escuelas unidocentes, incluye conocimiento de *legislación escolar y manejo básico de libros administrativo contables específicos*. Exige aptitudes para administrar recursos económicos, humanos y realizar rendiciones de cuentas. La preparación que requiere esta área es tan importante como otras de las que se han analizado hasta aquí. Un docente en este tipo de escuelas debe ser un administrador consciente de la necesidad de una adecuada distribución y racionalización de los recursos económicos recibidos; implica la gestión de auxiliares de servicio – horarios, tareas, derechos y deberes – ; involucra un manejo básico de procesos administrativos públicos que requieren conocimiento básico pero específico de normas contables y de administración de los dineros recibidos de aportes también públicos.

A “dimensión comunitaria” involucra *el conocimiento de la psicología social rural*. La generación de una comunidad cultural local es un aspecto importante en estos contextos, lo que se genera a través de la organización de actividades socializantes y culturales que permitan construcción de identidad. Por eso es necesario que la docencia en la ruralidad se desempeñe desde un rol *comunicador, socializador y dinamizador cultural*. Esta forma de entender la dimensión comunitaria trasciende la realización de actos conmemorativos y las visitas a las familias - tareas

incluidas en ellas y de particular importancia para este contexto -; implica adentrarse en una cultura particular, potenciarla y dinamizarla a través de eventos que eleven el nivel de vida de las personas y los enclave en el medio rural de una forma más digna, más empática, más trascendente.

El procesamiento de la información se realizó por medio de la desgrabación, lectura y selección de los segmentos significativos transcritos, teniendo en cuenta las categorías de análisis establecidas. Se realizó síntesis, agrupamiento y triangulación de la información observada en documentos con la obtenida mediante entrevistas en profundidad. Se organizaron cuadros sintéticos con la información obtenida realizando comparación entre los casos de los dos países seleccionados como objeto de investigación.

RESULTADOS

El análisis de planes y programas vigentes de formación inicial docente en las instituciones tomadas como objeto de investigación, permite afirmar que en la Escuela de Pedagogía General Básica de la Universidad de Bio Bio (UBB) la propuesta formativa tiene una mayor extensión del tiempo pedagógico y diversificación curricular para la formación inicial en el área rural. El Plan 2008 en Uruguay incluye un seminario de treinta horas anuales teóricas. En la institución chilena, el séptimo semestre de la formación de profesorado general básico – completamente dedicado a la formación para la enseñanza en el medio rural – está compuesto por múltiples espacios formativos e importante carga horaria (Tabla 2). En los dos países se realiza un mes de prácticas en escuelas rurales.

Tabla 2. Análisis documental de los espacios formativos para el desempeño en la neoruralidad.

	Instituto de Formación Docente (Uruguay)	Escuela de Pedagogía General Básica (UBB, Chile)
Espacio curricular en el Plan de formación vigente	Seminario de Educación Rural Pasantía en Escuela Rural	1. Currículo multigrado (P) 2. Taller de práctica (Lenguaje y Matemática) (TP) 3. Taller de Práctica Rural (P) Pasantía en Escuela Rural
Carga horaria anual	30 horas Un mes, 25 horas semanales	1. 8 horas 2. 1 T, 2P 3. 1 T Un mes, 35 horas semanales
Contenidos propuestos/ sugeridos	Propuestos en Plan 2005, retomados en Plan 2008. Origen, desarrollo, organización y currículo en distintos planes y programas de Escuelas rurales en Uruguay Función del maestro en la Escuela Rural. Análisis del programa vigente. Criterios para ordenamiento de alumnos y criterio didáctico para la enseñanza multigrado.	Currículo multigrado: Realidad rural chilena, administración, metodología, prácticas pedagógicas y evaluación en cursos multigrados, observación de docencia en el sector rural, diseño y elaboración de materiales de enseñanza. Taller de Lenguaje y Educación Matemática: contenidos, elaboración de propuestas pedagógico-didácticas Taller de Práctica Rural: Organización de la práctica -observación, preparación y diseño de Unidades Pedagógicas y práctica docente- Taller de Análisis Experiencias Pedagógicas
Bibliografía propuesta/ sugerida	Editada por Maestros de Educación Primaria Rural. Escasa producción de parte de formadores de la Institución. Actualización en Revistas y producciones del Dpto. Educación Rural CEIP	Producciones propias de profesores universitarios. Bibliografía proveniente de España
Evaluación	Presentación de informes y relatorías de la experiencia vivenciada en práctica rural. Presentación oral y defensa de la propuesta.	Presentación de informes de la Pasantía Rural. Análisis Pedagógico de la Pasantía.

Elaboración propia.

Comparativamente resulta acotada la formación docente para la ruralidad en cuanto a contenidos posibles de ser abordados en Uruguay respecto al caso estudiado en Chile. El último plan de formación – 2008 – retoma la propuesta del Plan 2005 sin introducir ninguna modificación, ni en carga horaria ni en la temática abordada; a su vez ese Plan retomaba los contenidos prescriptos en el Plan 1992 de formación docente. Al pensar en el análisis referido a las habilidades pedagógicas requeridas para una enseñanza que fortalezca la permanencia en el área rural, resulta prácticamente impensable que un docente novel pueda alcanzar una mínima formación inicial que le permita comprender la forma en que pedagógicamente puede realizarse una transposición didáctica de contenidos que realmente sean significativos, pertinentes y adecuados para la ruralidad, dado el exiguo tiempo previsto para este espacio. Como puede observarse en el cuadro, treinta horas anuales son las que se dedican en los Institutos de Formación Docente para esta área; resultan a priori insuficientes para una labor compleja como la que se plantea, máxime cuando el perfil de ingreso de la mayoría de los estudiantes de esas instituciones proviene de contextos urbanos, con poco o ningún conocimiento de las particularidades y características de la ruralidad.

En cuanto a la bibliografía que se prescribe desde el currículo, se observa que la correspondiente a Uruguay data de el siglo pasado; se recomiendan ediciones emblemáticas de maestros que dedicaron su actuación al área rural. Pero no se recomienda – y seguramente pueda haber poca producción – de literatura producida por los docentes de las instituciones formadoras; caso contrario al de la universidad chilena seleccionada, en el que la bibliografía de soporte para la formación es producto principalmente de los formadores de esta casa de estudios.

En relación con la evaluación, en los dos casos se prescribe la presentación de un informe de la pasantía rural. En ambas instituciones se tuvo acceso a producciones escritas de estudiantes. Se observó la estructura del informe y los contenidos teórico-prácticos relacionados con las dimensiones de desempeño de un maestro rural. En cuanto a la estructura del informe, en el caso de la Escuela de Pedagogía General Básica, consta de un diagnóstico de la escuela, planificaciones multigrado, materiales y evaluaciones realizadas durante la práctica

rural. El análisis de las actividades se realiza en la asignatura Análisis Pedagógico de la Práctica Rural. Para el caso del Instituto de Formación Docente de Uruguay, el informe se integra además con una relatoría. Posee un análisis de las actividades realizadas en la práctica rural desde los sustentos pedagógico-didácticos y epistemológicos. Cada actuación llevada a cabo por practicantes presenta una devolución escrita de las maestras adscriptoras. En síntesis, los informes observados tienen estructura, contenido y profundidad semejantes; siguen las pautas solicitadas desde la propuesta curricular correspondiente. En el caso observado de Uruguay, se complementa con una reflexión de la práctica desde la teoría, si bien este aspecto no está prescripto.

La observación documental se enriqueció con entrevistas en profundidad a docentes de las instituciones formadoras. Se aportan acciones que no están prescriptas pero que forman parte del currículum en acción: en la institución uruguaya se organizan actividades institucional y conjuntamente con la formadora del Seminario de Educación Rural, que enriquecen en cierta medida el acotado espacio curricular existente en el plan de formación inicial – mesas redondas, debates sobre temas vinculados al sector rural, salidas guiadas a exposiciones relacionadas con el sector agropecuario –. También se hace explícito que en el Instituto tomado como referencia, se utiliza la bibliografía recomendada curricularmente pero que se toman en cuenta algunos artículos de su autoría y de docentes del instituto. El formador de la Universidad chilena destaca la fortaleza de la formación para el área rural de la propuesta curricular de la Escuela de Pedagogía General Básica. Es una de las instituciones universitarias de Chile que presenta un semestre para esta formación durante la carrera, lo que se constituye como una fortaleza que va en sintonía con el contexto en el que se ubica este centro de estudios.

Las entrevistas en profundidad a noveles docentes buscaron indagar sobre la percepción de su desempeño en escuelas rurales y sobre su apreciación acerca de la formación inicial en esta área; los resultados se esquematizan en la Tabla 3. Se planificó realizar entrevistas a docentes insertados laboralmente en escuelas uni y/o pluridocentes. En la región explorada de Chile, solo fue posible hacerlas en escuelas pluridocentes;

noveles acceden allí solamente a esos cargos. Un primer hallazgo durante el trabajo de campo fue precisamente ese: en la región objeto de estudio de Chile, noveles no acceden a cargos unidocentes; éstos son desempeñados exclusivamente por docentes de grado y luego de una trayectoria de experiencia en la docencia. En Uruguay, se logran entrevistas en escuelas uni y pluridocentes, lo que marca una diferencia sustancial en este aspecto. De hecho se observa que existen muchos casos en los que el inicio en la carrera profesional docente se realiza en una escuela rural unidocente, con las connotaciones y complejidades que conlleva esa actuación.

Tabla 3. Síntesis de la percepción de la actuación de los docentes noveles en escuelas rurales y valoración de su formación inicial.

Categorías	Chile (totalidad en escuelas pluridocentes)	Uruguay	
		Unidocente	Pluridocente
Percepción global	Aspecto destacado: relación con familias y valoración del/la docente	Cautiva el contexto familiar y comunitario de la ruralidad. Se destaca la valoración del/la docente. Aislamiento y soledad	Inserción armónica. Destacan apoyo de pares y la relación con familias
Dimensión pedagógico-didáctica	Compleja, a pesar del acompañamiento de pares. Dificultades en planificación multigrado, agrupamientos, jerarquización y selección de contenidos	Notorias dificultades en selección, jerarquización, contextualización de contenidos y planificación multigrado	Ídem noveles Chile
Dimensión administrativa		Deficitaria en la formación inicial. Compleja y agobiante	
Dimensión comunitaria	Casi todos, valoración positiva y destacada de la labor	Ídem noveles Chile	Ídem noveles Chile
	No surgen explícitos aspectos organizacionales que permitan ubicar a la escuela rural como lugar difusor de cultura y de construcción de ciudadanía para habitar la neorruralidad		
Formación inicial	Buena. Necesidad de mayor relación dialéctica teoría - práctica	Escaso tiempo y profundización de contenidos en esta área	Escaso tiempo y profundización de contenidos en esta área

Elaboración propia.

La valoración del docente en el medio rural, los vínculos con niños, niñas y la relación con las familias son aspectos señalados como cautivantes de las escuelas rurales por parte de la totalidad de entrevistados. Coinciden también en que debería profundizarse la formación inicial para el desempeño en esta área, lo que se considera apremiante en el caso de Uruguay. Maestras noveles de escuelas unidocentes de este país manifiestan aislamiento, soledad y falta de diálogo con pares como sentimientos dominantes; quienes se insertan en escuelas pluridocentes destacan el acompañamiento e intercambio con pares experientes como una fortaleza. Los entrevistados de ambos países resaltan dificultades en el desempeño y falta de formación en la dimensión pedagógico-didáctica, particularmente los insertados en escuelas rurales unidocentes: incertidumbres en la selección, jerarquización y contextualización de contenidos vinculados al entorno, en la atención a distintos ritmos y/o dificultades de aprendizaje.

No se hacen explícitos aspectos relacionados con contenidos vinculados a la “contextualización programática a la ruralidad”, en el sentido señalado anteriormente; puede decirse que ninguno de los entrevistados menciona ejemplos vinculados a ese análisis – propuestas de educación para la salud vinculadas al área rural específicamente; debates sobre la utilización de tecnologías en el agro versus agricultura orgánica; uso sostenible de los recursos naturales, entre otros-. La dimensión administrativa es considerada por noveles de escuelas unidocentes como la de más débil formación, lo que genera preocupación y angustia, sintiéndose sin un soporte teórico adecuado y con un nivel de responsabilidad superior a lo que pueden asumir en su incipiente trayectoria profesional. La dimensión percibida como más atractiva y con más preparación es la comunitaria. Al explorar acerca de las actividades organizadas, se mencionan las emprendidas en días festivos, como el día del padre y de la madre, y beneficios que permitan recaudar dinero para sostenimiento edilicio. No hacen explícitos otro tipo de actuaciones como las que fueron enmarcadas como claves en la categorización metodológica y analizadas ut supra.

La síntesis de los resultados presentados será analizada en la siguiente sección, en la que se presentan reflexiones, consideraciones y proyecciones de la investigación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Luego del análisis documental de los currículos de las dos instituciones consideradas, se observa que en la Universidad del Bío Bío se potencia la formación para el área rural en tiempo pedagógico y en diversificación curricular. En la institución tomada como referencia en Uruguay, pudo constatarse la organización de actividades vinculadas a la neorruralidad y a la enseñanza en este medio, que tienen como objetivo acercar insumos complementarios a los que son posibles de abordar en un acotado tiempo de treinta horas anuales de un seminario prescripto curricularmente.

El marco de referencia expone la necesidad de formación de la niñez para que se afiance en el medio rural de una manera adecuada y efectiva, lo que debería lograrse a través de una educación que propicie la explotación sostenible de recursos y la adquisición de habilidades que permitan su afincamiento en la ruralidad con una adecuada su calidad de vida. Esto sería posible si al proponer contenidos prescriptos para la educación rural desde las políticas educativas de cada país, se promovieran actuaciones áulicas que consideraran verdaderamente aspectos actuales y/o necesarios para una asertiva vida en el medio rural, tales como el análisis del rol de las nuevas tecnologías aplicadas a la producción agropecuaria, la legislación laboral rural, las formas en las que se podría preservar el suelo, el agua, el aire, el cuidado del ambiente en general. En relación con Uruguay, este posicionamiento exigiría también adecuar, actualizar y modificar el currículo de formación docente para el área rural. En este país, en el que las producciones rurales sostienen múltiples centros urbanos y una capital de la República en la que se concentra más de la mitad de la población del país, sería necesaria una formación más profunda y concordante con las nuevas ruralidades. Para el caso analizado de Chile, como se dijo, la formación de docentes con

una apuesta potente al área rural, constituye el buque insignia de la institución de referencia; no obstante podría ser adecuada una readecuación del currículo de la formación inicial, que potencie las múltiples habilidades pedagógicas señaladas como necesarias para una enseñanza efectiva en las escuelas rurales.

Desde una perspectiva no tecnicista del currículo, se interpela la formación prescripta a través de entrevistas en profundidad a formadores del área de educación rural en las instituciones objeto de estudio. Ambos conocen los requerimientos para la transposición didáctica en este medio, lo que amerita acciones pedagógicas organizadas internamente con el objetivo de una inducción más certera en las pasantías rurales. Esto es fundamental para el caso de Uruguay; a pesar de ello, algunas habilidades pedagógicas analizadas no pueden abordarse en un único espacio de treinta horas anuales.

En cuanto a los contenidos curriculares existen diferencias notorias comparativamente, lo que es predecible según los tiempos y contenidos previstos en la institución chilena de referencia. En ésta se prevén actuaciones teóricas (realidad rural chilena, administración y legislación de escuelas rurales), prácticas (Taller de Práctica Rural organiza la pasantía y realiza el análisis pedagógico de la experiencia) y teórico-prácticas (los talleres de Matemática y Lenguaje abordan la metodología y planificación para la enseñanza multigrado, se elaboran actividades y evaluaciones para la pasantía rural). En relación con el Seminario de Educación Rural en Uruguay, los contenidos prescriptos son los mismos que los de los planes 1992 y 2005; esta situación insta a una reflexión profunda acerca de las necesidades y requerimientos que atender en una propuesta formativa para la ruralidad que se adecue a la actual realidad de este contexto. Sería profundizar en el conocimiento de la ruralidad, de los cambios tecnológicos y las formas de producción, de la legislación rural, los derechos y la salud ocupacional en esta área. Estas consideraciones van de la mano con las necesidades planteadas por los noveles docentes en relación con las dificultades vinculadas a la selección, jerarquización y adecuación de contenidos a transponer para la enseñanza en la ruralidad.

En relación con las pasantías en escuelas rurales, no se registran diferencias sustanciales en los casos estudiados. Desde las instituciones formadoras, se articula la práctica con organismos estatales; en la institución chilena se potencia con un espacio específico para análisis y reflexión; en la de Uruguay debe realizarse en el único espacio previsto curricularmente. Seguramente el análisis de las actividades realizadas durante la pasantía rural con los docentes de las instituciones formadoras, constituya una instancia en la que revelar y desvelar los supuestos, aciertos y aspectos por mejorar en las tomas de decisiones de las actuaciones áulicas de parte de los practicantes en la acción. Como se dijo anteriormente, en el caso chileno analizado esta actividad es pasible de realizar en el espacio “Análisis Pedagógico de la Práctica ural”; a pesar de ello, los noveles entrevistados aportan su visión de necesitar aún mayor espacio para este aspecto de formación-reflexión sobre la práctica y transposición didáctica a nivel de las escuelas rurales.

La bibliografía prescripta es concordante con los contenidos curriculares en los dos casos seleccionados. No existen sugerencias de producciones académicas de formadores del Consejo de Formación en Educación de Uruguay; se destaca la escrita por docentes del Consejo de Educación Inicial y Primaria y el Departamento de Educación Rural. Se observa aquí un camino por recorrer al respecto, que no se circunscribe solamente para el ámbito de la ruralidad, sino que es parte de una cultura institucional en la que paulatinamente deba incursionarse para que los formadores sean realmente productores de conocimiento, no solamente reproductores. Para el caso de Chile, el currículo contempla los contenidos de cada uno de los espacios formativos, por lo que es más extensa y exhaustiva; las producciones de los docentes de la universidad están consideradas mayoritariamente para la formación en este espacio.

En las dos instituciones se solicita la elaboración de un informe escrito como evaluación de la pasantía, que incluye aspectos teórico-prácticos. En el caso uruguayo, se presentan dos documentos – informe del contexto de la escuela rural y relatoría de actividades. En las producciones analizadas, a pesar de las diferencias señaladas

respecto a los tiempos pedagógicos de formación y la profundidad de contenidos prescritos en los currículos, no se perciben diferencias cualitativas sustanciales en las producciones.

Desde el punto de vista de la estructura curricular, el caso de la universidad considerada revela una postura fuerte respecto al perfil de la formación de sus egresados en el área rural. Respecto a Uruguay, si bien en el estudio de caso se toma como objeto de investigación un instituto en particular, el currículo prescrito tiene alcance nacional, constituyéndose entonces en una decisión de política educativa del país. Esto podría señalarse como una debilidad en el currículo de formación inicial de docentes, sobre todo a nivel de las instituciones formadoras del interior del país; ¿sería posible un plan de una diversificación curricular en este aspecto, en futuros planes de formación? Se consideran explícitamente algunos puntos sustanciales en la formación para el desempeño en el medio rural, pero la necesidad en la formación pedagógica es más profunda que la que puede alcanzarse en un espacio de tiempo acotado.

Se observan diferencias respecto a la percepción de noveles respecto a su inserción profesional según su desempeño se realice en escuelas rurales pluridocentes o unidocentes. En estas últimas se vivencia ansiedad, angustia y soledad. El acompañamiento de pares en instituciones pluridocentes alivia las tensiones, otorga mayor seguridad y un espacio de acompañamiento e intercambio con pares experimentes. En relación con la formación recibida, en el caso de Chile se aprecia más conformidad con la recibida desde la universidad; sin embargo, se señala la necesidad de profundización en la relación dialéctica entre teoría – práctica. En el caso de noveles uruguayos insertados en escuelas unidocentes, la formación en la dimensión administrativa es reconocida como muy débil y deficitaria para un armónico inicio de la trayectoria profesional.

La totalidad de noveles reconocen la dimensión pedagógico-didáctica como particularmente compleja y de difícil actuación en los inicios de la docencia en la ruralidad; se revela con mayor intensidad en principiantes que están en escuelas unidocentes. En este caso particularmente, a las dificultades de seleccionar,

jerarquizar y contextualizar contenidos, se agrega la necesidad de atención de múltiples grados simultáneamente y los requerimientos educativos especiales sobredotación y/o dificultades de aprendizaje. Un problema anexo, señalado por entrevistados de Chile, se refiere a vivencias de vulnerabilidad en el contexto sociofamiliar, lo que demanda sostén emocional de la niñez. En quienes se insertan en escuelas unidocentes se suman a estos requerimientos, las habilidades comunicacionales, de gestión, de relaciones humanas, y conocimiento de la normativa para la organización de actos protocolares de eventos y/o conmemoración de fechas patrias. Aquí cabe cuestionarse si la formación inicial puede *realmente* contemplar las demandas que requiere el desempeño en una escuela rural unidocente; o bien, si este tipo de cargo debería ser ocupado por docentes de determinada trayectoria, que se preparen específicamente, como parte de la carrera docente. En tal caso, trascendería los objetivos de una institución de formación inicial y el pienso debería organizarse en torno a las políticas educativas globales del país, las que deberían concordar con esa complejidad.

La dimensión comunitaria es la que se reconoce como la más cautivante, motivadora y valorada por parte de los noveles. Si bien es la reconocida como potente desde lo experiencial, pueden señalarse algunos aspectos que sería importante reconocer como necesarios en el desempeño: la vinculación con familias y comunidad debería entenderse no solamente como socializante, sino también como el camino para instituir a la escuela rural como centro cultural y organizador de instancias formativas sobre temáticas vinculadas a la ruralidad – las señaladas anteriormente relacionadas con higiene, salud, legislación, tecnologías y ambiente vinculadas a la neorruralidad –, que favorezcan la construcción de ciudadanía, la permanencia en el medio rural y el mejoramiento en la calidad de vida.

En conclusión, con respecto a la percepción de desempeño de los noveles, se reconoce un proceso de inmersión difícil y complejo en las escuelas rurales, como se ha señalado desde otras investigaciones en otros contextos. En la ruralidad hay una impronta de particular dificultad en quienes se insertan en escuelas

rurales unidocentes, dadas las dudas de los inicios de la trayectoria profesional, acentuadas en un ámbito en el que no hay posibilidad de compartir experiencias, a lo que se suma el bajo impacto de la formación inicial recibida. La transposición didáctica a un aula multigrado, la selección, jerarquización y adecuación de contenidos curriculares de ámbito nacional al contexto rural, son percibidos como ocupaciones demandantes de conocimientos que los noveles parecen no ser conscientes de tener dominio desde su formación de grado. En escuelas unidocentes angustia el hacerse cargo de la dimensión administrativa escolar rural, realizada con muchas dudas y ansiedades, en la que se percibe haber recibido escasos elementos teóricos para su desempeño.

La necesidad de repensar la estructura curricular, de redefinir los objetivos y el perfil de egreso de la formación inicial respecto al desempeño de cargos en escuelas rurales, parecen emerger como aspectos a considerar en las instituciones tomadas como objeto de estudio, particularmente visible para el caso de Uruguay. La Escuela de Pedagogía General Básica de la Universidad del Bío Bío, con un currículo potente para el área rural, podría aún enaltecer su currículo de formación inicial en la relación entre teoría y práctica.

La investigación realizada que observa e interpela los currículos de dos instituciones latinoamericanas para la enseñanza en la ruralidad en la formación inicial de los docentes y la percepción del desempeño en la inmersión de noveles en las escuelas rurales, visibiliza tensiones entre uno y otra; esta situación se hace crítica en quienes desempeñan cargos en escuelas rurales unidocentes. La necesidad de profundizar la formación en la dimensión pedagógico-didáctica; atender y ahondar en la dimensión administrativa – particularmente para quienes se desempeñan en escuelas unidocentes – resulta un aspecto que se requiere de manera urgente. En relación con la comunitaria, entenderla no solamente como una dimensión emblemática y que fortalece internamente al docente sino como un área que posicione a la escuela rural como centro un centro de enclave cultural de la nerorruralidad – difusor de cultura y constructor de ciudadanía – son los algunos de los hallazgos, que sería deseable sean

tenidos en cuenta desde las políticas educativas de los países. Para Uruguay, la necesaria coordinación entre subsistemas – que actúen cooperativamente en relación con propuestas de acompañamiento a noveles docentes – se visualiza como pertinente en momentos de redefinición organizacional de los estamentos estatales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTULO, aquel (2011). “Escuela rural, casa del pueblo”. II Jornadas de reflexión Académica *La educación uruguaya: experiencias y debates actuales. Desde el compromiso profesional, una mirada rigurosa sobre la práctica*. Instituto de Formación Docente Ercilia Guidali de Pisano, Paysandú, Uruguay, 14 al 16 de setiembre.

BOERR ROMERO, Ingrid (ed.) (2011). *Mentores y noveles: historias del trayecto*. Santiago de Chile: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)/Santillana.

CABRAL, Arturo *et al.* (2011). “A educación rural: especificidades de una práctica”. II Jornadas de Reflexión Académica *La educación uruguaya: experiencias y debates actuales. Desde el compromiso profesional, una mirada rigurosa sobre la práctica*. Instituto de Formación Docente Ercilia Guidali de Pisano, Paysandú, Uruguay, 14 al 16 de setiembre.

ANALES, Alejandro Y ANALES ERÓN, Manuel (2013). “E la metropolización a las agrópolis. El nuevo poblamiento urbano en el hile actual”, **Polis. Revista Latinoamericana**, n. 34. Disponible en: <<https://journals.openedition.org/polis/8729>>. apocasale, Alejandra (2013). “Formadores y futuros maestros hacen el currículum: los Institutos Normales de Montevideo y el Plan 2008. n estudio de caso”. **Superación, Revista de los Institutos Normales “María Stagnero de Munar” y “Joaquín R. Sánchez”**. Administración Nacional de Educación Pública, n. 5, p. 241-244.

— y Bermúdez, aura (2013). “As concepciones de la formación docente de los profesores de primer año en el área ciencias de la Educación de los Institutos Normales en Montevideo”. **Superación, Revista de los Institutos Normales “María Stagnero de Munar” y “Joaquín R.**

Sánchez”. Administración Nacional de Educación Pública, n. 5, p. 245-249.

DE SILVA, Tomaz Tadeu (1999). **Documentos de identidade.** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica.

EGO, Alejandra (2015). “Vigencia de las especificidades de la Educación rural”. **Quehacer Educativo**, FUM-TEP, n. 134, p. 33-34.

ELGUE, Mara y SALLÉ, M. Cristina (comps.) (2015). **Indagaciones, ensayos y narrativas sobre docentes noveles.** *Producciones en torno a temas de agenda.* Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Formación en Educación.

FERNÁNDEZ, Emilio (2008). “A sociedad rural y la nueva ruralidad”. En: HIAPPE, Marta; CARÁMBULA, Matías y FERNÁNDEZ, Emilio (comps.). **El campo uruguayo: una mirada desde la sociología rural.** Montevideo: Facultad de Agronomía, Universidad de la República (Udelar).

FERREIRO, Agustín (1960). **La enseñanza primaria en el medio rural.** Montevideo: Florensa & Lafon [1937].

INSTITUTO INTERAMERICANO DE COOPERACIÓN PARA LA AGRICULTURA (IICA) (2000). El desarrollo rural sostenible en el marco de una nueva lectura de la ruralidad. “**Nueva ruralidad**”. Ciudad de Panamá: IICA.

KIRK, Jerome y MILLER, Marc (1999). **Reliability and validity in qualitative research.** Thousand Oaks, California: Sage Publications.

ÓPEZ, Ildia y BRUGUERA, Mónica (2012). “Tendiendo caminos: una experiencia con docentes profesionales de la docencia”. **Superación, Revista de los Institutos Normales “María Stagnero de Munar” y “Joaquín R. Sánchez”**. Administración Nacional de Educación Pública, n. 4, p. 153-165.

MAGENDZO-KOLSTREIN, Abraham y TOLEDO-JOFRÉ, María Isabel (2015). “Educación en derechos humanos: estrategia pedagógica-didáctica basada en la controversia”. **Revista electrónica Educare**. v. 19, n. 3, setiembre-diciembre, p. 1-16. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194140994020>>.

MARTORELL, Milton *et al.* (2000). **Formación del maestro para escuelas en el medio rural**. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública, Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, Subdirección del Área Magisterial.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2001). **Decreto n. 4. Reglamenta Programa de Educación Básica Rural**. Promulgado el 4 de enero de 2001. Santiago de Chile. Disponible en: <<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=183085>>.

NOSSAR, Karina y SALLÉ, Cristina (comps.) (2016). **Docentes noveles: investigaciones, experiencias e innovaciones**. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Formación en Educación.

PACHECO, Irene *et al.* (2016). “A escuela rural y la construcción de identidad”. **Quehacer Educativo**, FUM-TEP, n. 139, p. 75-80.

PEIRANO, Claudia *et al.* (2015). “Educación rural: oportunidades para la innovación”. **Cuadernos de Investigación Educativa**. v. 6, n. 1, p. 53-70. Disponible en: <<https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/7>>.

PIÑEIRO, Iego y ARDEILLAC, Joaquín (2014). “Población rural en Uruguay. Aportes para su reconceptualización”. **Revista de Ciencias Sociales**. v. 27, n. 34, p. 53-70. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/316360445_Poblacion_rural_en_Uruguay_Aportes_para_su_reconceptualizacion>.

ROSAS-BAÑOS, Mara (2013). “Nueva ruralidad desde dos visiones de progreso rural o sustentabilidad: economía ambiental y economía ecológica”. **Polis. Revista Latinoamericana**, n. 34. Disponible en: <<https://journals.openedition.org/polis/8846>>.

SANTOS, Limber (2012). “A pedagogía rural hoy: una actualización necesaria”. *Quehacer Educativo*, FUM-TEP, n. 116, p. 9-15.

SOLARI, Alfredo (1958). **Sociología rural nacional**. Montevideo: Facultad de Derecho.

STAKE, Robert (1999). **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata.

TAYLOR, Steven y BOGDAN, Robert (1987). **Introducción a los métodos cualitativos en investigación**. Barcelona: Paidós.

VALLES, Miguel S. (1999). **Técnicas cualitativas de investigación social**. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.

VEZUB, Lea y ALLIAUD, Andrea (2012). **El acompañamiento pedagógico como estrategia y desarrollo profesional de docentes noveles**. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Formación en Educación, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

APRENDIZADOS DA/NA DOCÊNCIA: PROFESSORAS EM INÍCIO DE CARREIRA DOCENTE

CARLA ANDRÉA BRANDE

Unesp (Universidade Estadual de São Paulo) - Brasil
carlaandrea2250@gmail.com

LAURA NOEMI CHALUH

Unesp (Universidade Estadual de São Paulo) - Brasil
laura.chaluh@unesp.br

RESUMO

Como coordenadoras de um curso de formação oferecido para professores em início da carreira docente, no contexto de uma universidade pública, ocorrido entre 2017 até 2019, com encontros mensais, procuramos trabalhar com os objetivos: potencializar processos coletivos de reflexão acerca de percursos vividos pelos professores no contexto escolar, promover espaços de formação sustentados no diálogo e contribuir com elementos que possibilitem repensar a inserção e o acompanhamento de professores em período de inserção na carreira. Devido à potencialidade do curso para a constituição docente dos participantes, a primeira autora deste trabalho o considerou como objeto de pesquisa. Neste trabalho apresentamos recorte da referida pesquisa, referente ao primeiro ano do curso, dando visibilidade às conquistas e aprendizagens que se revelaram a partir de um processo de acompanhamento que valorizou a dialogia, a interlocução. A perspectiva de pesquisa assumida foi a pesquisa narrativa que toma como objeto de estudo a própria experiência do vivido. Os materiais produzidos ao longo do curso (produções individuais, coletivas, gravações) pelos participantes e formadoras foram compilados em Contos de Escola. Dentre as potencialidades do curso de formação enquanto processo de acompanhamento revelamos que os par-

ticipantes: ganharam confiança para se expor no grupo, reconheceram que o outro é constituinte de sua própria formação, enxergaram aspectos positivos do cotidiano escolar, encontraram brechas para avançar no seu percurso como iniciantes na carreira. Neste trabalho apresentamos fragmentos de um dos Contos de Escola resgatando três questões: construir brechas, a importância dos mentores, a escolha pela permanência na profissão docente.

Palavras-chave: Professores em início da carreira docente; Acompanhamento docente; Formação docente; Escola.

Introdução

Este trabalho tematiza os professores em início de carreira. Foram professoras formadoras do curso de formação “Professores iniciantes: partilha de dilemas e saberes”, na modalidade extensão. O referido curso foi oferecido no contexto de uma universidade pública localizada numa cidade do interior do estado de São Paulo e o público-alvo foram professores em início de carreira, tendo Licenciatura Plena em Pedagogia e vinculados à Secretaria Municipal de Educação da mesma cidade.

Definimos como objetivos do referido curso: a) potencializar processos coletivos de reflexão acerca de percursos vividos por professores em início de carreira docente, no contexto escolar; b) promover espaços de formação sustentados no diálogo na busca pela construção coletiva de estratégias de superação das tensões e dos dilemas cotidianos vividos por esses professores e c) contribuir com elementos que possibilitem repensar a inserção e o acompanhamento dos professores em início de carreira docente na rede municipal de ensino em parceria com a universidade. Assim, tínhamos a intenção de instituir um espaço de acompanhamento, de estudos e de problematizações da constituição docente de professores em início de carreira docente para compartilhar a vida do cotidiano escolar, contradições, medos, alegrias, e assim, promover um contexto de formação coletiva na qual os referidos docentes pudessem dialogar e

melhor compreender o seu fazer docente e sua constituição docente. Segundo Geraldi (2010):

Nós nos formamos como professores ao longo de alguns anos de estudos de certos conteúdos, que adquirimos, que *encorpamos*, e que nos remodelam, nos tornam a pessoa que não éramos. Seguramente, esse tipo de formação é consequência de um longo processo histórico de construção de identidade profissional do professor, que se mostra nos nossos cursos de formação. Certamente reconhecemos que desta forma nos formamos professores. O que pretendo discutir aqui é que, talvez isto apenas nos forme, mas não nos torne professores (GERALDI, 2003, p. 82).

Dessa forma, entendíamos com Geraldi (2010), a necessidade de olhar a constituição docente que se dava nesse movimento de se tornarem professores na escola, no grupo, com os colegas, pais e alunos.

O curso, planejado, inicialmente, para acontecer no ano de 2017, teve continuidade em 2018 e em 2019, em função da solicitação de alguns dos participantes. Nos três primeiros anos, o curso foi oferecido no período noturno. Porém, a partir de 2020 em conversa com a Secretaria de Educação do referido município foi estabelecida a possibilidade de oferecer o curso em horário de trabalho. Foi realizado apenas um encontro no início de março e, com o advento da pandemia, os encontros foram suspensos.

Ao longo de todos os anos, o curso teve a mesma proposta, com encontros mensais nos quais compartilhávamos acontecimentos vividos na escola. Instituímos a socialização de práticas pedagógicas desenvolvidas junto com os respectivos alunos e, a partir delas, promover estudos teóricos que trouxessem elementos que ampliassem a compreensão da concretude vivida. Promovíamos a leitura e discussão de textos científicos e literários, o trabalho com imagens, curtas e documentários (CHALUH, 2012a). Destacamos a legitimação da prática de escrita como dimensão formativa, ao desafiar os participantes a sistematizar questões que surgiam na interlocução a partir de temáticas desencadeadas pelo encontro e diálogo procu-

rando ampliar a compreensão das problemáticas. A segunda autora do trabalho tem instituído os “desafios” nos diferentes contextos formativos dos quais ela faz parte. Iniciou como brincadeira num curso para gestores, porém isso, posteriormente, foi uma das marcas das propostas formativas já que o trabalho no grupo potencializa e institucionaliza a palavra falada/escrita, mas também a ação, como nos ensina Freire. Apresentamos a ideia de “desafio” na perspectiva criada por Chaluh *et al.* (2015), perspectiva que temos assumido no contexto do curso que coordenamos:

Destacamos que os “desafios” propostos foram importantes na construção de uma relação pautada no acolhimento, na intimidade, na aproximação, na construção de vínculos e na integração entre todos. Estes, sem dúvidas, foram muito mais do que momentos de superação. Foram momentos de crescimento pessoal, de quebra de barreiras, de rompimento dos limites, através do qual se estreitaram os laços e serviu como um sopro regenerador e motivador para deixar em evidência a importância de legitimar as pequenas ações que se desenvolvem no cotidiano escolar (CHALUH *et al.*, 2015, p. 92).

Situação conflitiva definida, logo, desafios postos na roda. No encontro seguinte, tais desafios eram postos na roda, a fim de compartilhar a forma como cada um tinha pensado aquela situação conflitiva e desafiadora, era necessário ocupar o lugar da ação, do agir.

A organização do trabalho no contexto do curso estava atrelada a uma concepção de professor atento ao outro e, por isso, assumindo uma atitude e postura investigativa que se faz na interlocução com seus colegas. A perspectiva de formação assumida estava sustentada na trilogia linguagem-coletividade-empoderamento (CHALUH, 2011, 2012b). Nessa perspectiva, assumimos a formação que valoriza a linguagem (oral e escrita), a produção coletiva e o empoderamento dos professores. Uma formação na qual os professores se sentiam partícipes na/da construção do conhecimento, um conhecimento construído no coletivo, em um espaço de diálogo e escuta que valoriza a autoria desses professores. Um fazer docente que legitima a

prática da oralidade e escuta, colocando a produção/escrita de textos como aspectos que têm que perpassar qualquer espaço de formação que se pretenda investigativo. Assim, o curso contemplou o exercício da reflexão sobre o fazer docente, a constituição docente, a vida na escola considerando a dimensão da coletividade, a discussão e legitimação de saberes produzidos no contexto escolar, a problematização das ações e a construção de processos de aprendizagem coletivos.

Para compor este trabalho apresentamos fragmentos de contos produzidos por Brande (2021). Mesmo tendo conhecimento do mal-estar sofrido pelos professores em início de carreira, este texto se propõe a mostrar de que forma um processo de acompanhamento destes profissionais, ao longo do ano de 2017, permite o surgimento de logros e conquistas destes professores quando um espaço de confiança, segurança e interlocução é compartilhado.

Metodologia

Como já explicitado anteriormente, este artigo é um recorte de pesquisa desenvolvida por Brande (2021) que buscou compreender a experiência vivida no curso de formação para professores em início de carreira e, para isso, encontrou uma forma para reconfigurar os materiais produzidos ao longo do curso e que, posteriormente, foram tomados como “dados” da pesquisa. Os materiais produzidos no contexto do curso foram escritas individuais e coletivas dos participantes e o caderno da formadora. Além disso, contava com os áudios dos encontros do curso. Com todo esse material, Brande (2021) procurou elaborar uma estrutura de escrita polifônica em que a voz destes sujeitos estivesse presente e viva na pesquisa. A perspectiva teórica da pesquisa narrativa, que aponta para o caminho metodológico de aproximar o mundo vivido e o mundo da teoria, muito contribui para esse processo.

O modo narrativo de investigação volta-se para o singular, o local, o imprevisível e o implicado e organiza-se a partir da experiência particular dos sujeitos, no que é contextual e singular (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015). A pesquisa narrativa pressupõe a

narrativa de acontecimentos significativos, que se tornaram experiência, levando à reflexão sobre o que ocorreu e, conseqüentemente, corrobora com a formação profissional tanto quanto com a constituição do pesquisador.

Foram tantos acontecimentos vividos que houve necessidade de exercer sobre eles uma compreensão ativa e criativa, de forma a ver os fenômenos de dentro, narrá-los de seu interior. Assim, os dados produzidos por meio de todos os instrumentos descritos acima foram analisados, inspirados nos princípios metodológicos do Paradigma Indiciário de Análise, proposto por Ginzburg (1989), o qual permitiu apreender aspectos pouco notados ou despercebidos, revelados a partir de indícios ou pistas de acontecimentos.

Os dados produzidos na pesquisa foram organizados e reconfigurados em uma escrita polifônica, pautada pela perspectiva teórica de Bakhtin (2011), para a qual o autor criador assume um caráter estético-formal, a partir de um posicionamento valorativo (emprega um olhar de simpatia ou antipatia, distanciamento ou proximidade, elogio ou crítica, alegria ou tristeza), criando o todo estético e o acabamento das personagens (FARACO, 2009). Assim, surgiu a elaboração dos contos – o formato polifônico escolhido para narrar sobre a experiência vivida.

Ao mergulhar nos materiais foi possível rever, lembrar acontecimentos, situações, enunciados vividos e ouvidos na experiência do curso de formação dos quais alguns foram selecionados e agrupados em temáticas, a partir dos elementos significativos. A cada agrupamento por temáticas correspondeu a narrativa de um conto. As temáticas que compuseram os seis Contos de Escola foram: memorial de formação, sentimentos e dificuldades do início da carreira docente, o trato com pais e alunos, formação inicial, o processo de constituição docente no início da carreira, a motivação para não desistir da carreira.

O recorte desse artigo trata dos os sentimentos e dificuldades do início da carreira docente, explorando notadamente o surgimento dos logros e conquistas destes professores que vivenciaram um espaço de confiança, segurança e interlocução, propiciado pelo processo

de acompanhamento que teve lugar no curso de formação para professores em início de carreira. Temática desenvolvida no Conto de Escola 2. Cabe, nesse momento, uma discussão sobre o que entendemos por professores em início de carreira.

Discussão

Acerca dos problemas e dificuldades que os professores em início da carreira vivenciam, Lima *et al.* (2007) analisaram estudos a fim de identificar as “causas do mal-estar que caracteriza esse difícil momento da carreira ao qual há que ‘sobreviver’” (p. 140-141). Outros autores apontam as inúmeras dificuldades porque passam os professores no início de carreira. Destacamos aqui: Mariano (2006); Lima *et al.* (2007); Papi e Martins (2010); Cassão (2013); Bandeira (2014), Marcato (2016), Ciríaco (2016); Malheiro (2017); Ruy (2018).

Lima *et al.* (2007, p. 144) explicam sobre o sentimento de solidão, uma das dificuldades vivenciadas no início da carreira: “[...] parece figurar a solidão como uma das causas de mal-estar. E esse sentimento, até de um certo abandono, é agravado pela falta de, ou pelo pouco apoio institucional dado às professoras nesse período”.

Para Lima (2003), a solidão é uma construção ideológica, que considera que o professor está sozinho e que o trabalho docente é individual, o que produz a ideia de culpabilização.

Uma questão abordada por Brande (2021) refere-se à invisibilidade, a pouca consideração, ao sentimento de humilhação e de solidão que podem ser vivenciados por um professor em período de inserção profissional. Brande (2021, p. 124) se interroga: “O que representa esse esquecimento, essa invisibilidade de professores que estão em processo de inserção na carreira? Representaria o entendimento de que não são considerados revestidos do papel social da docência?”.

Segundo Lima (2003, p. 203) “quanto mais se descrevem as rotinas de trabalho e se idealizam situações para enfrentar o real, maior é o sofrimento. O real tem um caráter de incerteza e contingência e, nesses momentos, os reveses são inevitáveis”. Nessa mesma linha, Veenman (1984) considera que esse processo de inserção profissio-

nal corresponde ao “choque de realidade”, o que implica a discrepância entre as expectativas do professor em processo de inserção na carreira e a realidade escolar na qual está atuando, já que o professor reveste-se de ideais elaborados durante sua formação inicial e as dificuldades que enfrenta no cotidiano da prática pedagógica não correspondem a estes ideais. Nas palavras de Veenman (1984):

The transition from teacher training to the first teaching job could be a dramatic and traumatic one. In the English and German literature, this transition often is referred to as the “reality shock”, “transition shock”, “Praxisschock”, or “Rein-waschefiekt”. In general, this concept is used to indicate the collapse of the missionary ideals formed during teacher training by the harsh and rude reality of everyday classroom life¹ (VEENMAN, 1984, p. 143).

Príncipe (2017) explicita que as condições materiais das escolas têm implicações para o desenvolvimento profissional dos professores em período de inserção profissional. O que pode ter implicações tanto na forma como desenvolvem seu trabalho, na forma como aprendem a profissão, bem como na definição de permanecer (ou não) na carreira docente.

Como já alertava Freire (1996), a materialidade dos espaços escolares é uma condição importante para a experiência histórica, social, política e cultural das pessoas: “Como cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares, às mesas, às paredes se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa pública? [...] Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (FREIRE, 1996, p. 24).

1. A transição da formação de professores para o primeiro emprego de professor pode ser dramática e traumática. Na literatura inglesa e alemã, essa transição costuma ser chamada de “choque da realidade”, “choque de transição”, “Praxisschock” ou “Rein-waschefiekt”. Em geral, esse conceito é usado para indicar o colapso dos ideais missionários formados durante a formação dos professores pela dura e rude realidade da vida cotidiana da sala de aula (traduzido por mim).

O professor no início da carreira assume a responsabilidade de, solitariamente, resolver todos os problemas que surgem no cotidiano: as dificuldades de infraestrutura, a falta de materiais, os gastos pessoais para suprir os materiais que faltam e a excessiva carga de trabalho aos finais de semana, estudando e pesquisando. Isto, porque, segundo Príncipe (2017), os tempos e espaços que compõem a atividade dos professores não apenas estão constituídos pelas horas efetivas em sala de aula, mas também pelo tempo destinado ao trabalho fora da sala e fora da escola.

Os professores que participaram do curso expuseram a cobrança institucional pelo controle da disciplina dos alunos. Também explicitaram a dificuldade no tratamento dos procedimentos escolares burocráticos, o que compreendemos que está diretamente vinculado com a falta de apoio institucional, já que os professores sinalizaram as exigências burocráticas para preencher o diário de bordo, os relatórios avaliativos dos alunos e outros. Esses aspectos vêm reafirmar, para nós, a necessidade da orientação prévia da gestão (direção ou coordenação pedagógica) para estes professores em início de carreira.

Resultados

Neste tópico apresentamos três aspectos que dizem da percepção dos participantes em relação aos logros que lhes possibilitaram viver a docência com mais calma e tranquilidade: táticas para estabelecer outras relações com a agente educacional ou com a faxineira da escola em prol da melhor organização da sala de aula; a colaboração de outros professores que se mostraram significativos no processo de se constituírem professores e, por último, explicitamos de que forma os participantes dizem que mesmo com os conflitos vividos, continuam achando que a escolha pela docência foi uma decisão assertiva. Para fazer estas discussões, apresentamos fragmentos dos Contos de Escola (BRANDE, 2021).

Iniciamos com a apresentação de uma questão que está relacionada com a criação de táticas (CERTEAU, 1998) por parte da

professora Giovana². Isto porque ela encontrou brechas para contornar situações que se apresentavam difíceis para lidar no contexto do cotidiano escolar, especificamente no contexto de sua sala de aula. Segundo Certeau (1998) as táticas são procedimentos que desenvolvemos e que estão vinculadas à dimensão do tempo: encontrar o momento exato, o momento propício para fazer a nossa intervenção e assim transformar uma situação que se nos apresentava desfavorável para que ela se apresente a nosso favor.

A tática foi necessária para Giovana, segundo fragmento do Conto de Escola 2:

- Eu também não sei como aguentei! – disse Giovana. Mas a gente vai vivendo tantoacoisa que vai ficando calejada. Eu aprendi uma forma de lidar com a faxineira da escola. Eu compro ela... – falou entre risos. – Tive muitas dificuldades com a faxineira. Ela não limpava a sala e ficava reclamando para a escola inteira que eu tinha feito sujeira com as crianças. Na sala também tinha uma aluna que vomitava, um aluno com refluxo e ela não queria deixar um pano na sala. Mas criei uma estratégia para lidar com essa situação. Eu levava para ela sabonete, caixa de bombom e dizia: “Obrigada! Você limpou tão bem aquela sujeira da sala!”. E assim, encontrei uma saída para o problema da faxineira que boicotava a limpeza da minha sala (BRANDE, 2021, p. 92).

Assim, Giovana encontrou uma forma de lidar com a faxineira da escola que causava empecilhos ao seu trabalho, revelando indícios de um modo de se relacionar (ANJOS, 2010). Desta forma superou o trauma inicial vivido e encontrou modos de significar uma história de vida e profissional, encontrando brechas para lidar com os problemas enfrentados com a faxineira da sala que reclamava da sujeira, não limpava a sala e não fornecia pano para a limpeza, para que a professora realizasse seu trabalho, preferindo “boicotar”

2 Os nomes dos participantes são fictícios, conforme preconiza item sobre privacidade dos participantes da pesquisa, elencado no TCLE, com aprovação, juntamente com o projeto de pesquisa, pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

o trabalho da professora. Giovana procurou formas para conquistar a faxineira e assim trazê-la para seu lado e dos seus alunos tendo como objetivo tornar a faxineira partícipe do trabalho pedagógico. Desta forma, a professora utilizou-se de táticas, no sentido usado por Certeau (1998), para burlar as condições concretas do contexto em que trabalhava e que eram geradoras de dificuldades e angústias. A tática encontrada pela professora para fazer com que a faxineira se tornasse sua parceira no trabalho com as crianças foi comprar-lhe presentes; a materialidade dos presentes mudou a configuração das relações até ali estabelecidas entre professora e faxineira. Giovana conseguiu superar esta situação difícil, porém, foi necessária a criação de táticas para contornar e burlar situações desfavoráveis que, em princípio, não teriam que existir já que na escola cada sujeito é responsável por desenvolver suas funções, sendo que a faxineira não assumia a sua responsabilidade de manter o espaço educativo limpo e organizado.

Ao falar em responsabilidade, nos remetemos à perspectiva bakhtiniana, cada membro com sua “responsabilidade absoluta, sem limite, sem alibi, sem desculpa, que por si só torna único, irrepetível o ato, enquanto responsabilidade, não transferível do indivíduo” (BAKHTIN, 2012, p. 21).

Nos questionamos sobre o motivo de este boicote acontecer com uma professora em período de inserção profissional. Seria uma forma de “controlar” o trabalho da professora, para que não fosse diferente dos padrões da expectativa institucional e, por isso, ter mais cuidado com a manutenção da limpeza de que apostar no trabalho pedagógico? A professora que tinha como foco a aprendizagem das crianças teve que quebrar esse boicote, talvez ainda quebrando seus próprios valores, na busca de poder realizar seu trabalho pedagógico a favor das crianças.

Um outro aspecto em destaque na constituição docente das professoras foi o reconhecimento dos “mentores”. Estes professores em período de inserção profissional encontraram apoio de alguns docentes que se tornam seus “mentores”, seja uma professora companheira de série, uma professora da universidade com quem mantinha

contato, ou uma amiga, professora em outra escola. O termo mentores foi explicitado por um dos professores participantes do curso em um dos encontros. São considerados mentores porque eles ouvem as angústias, fazem sugestões, orientam, dão dicas, ou seja, são o suporte necessário para que estes professores prossigam na profissão. No Conto de Escola 2, assim está narrado:

O sentimento de solidão esteve muito presente neste início de minha carreira docente. Havia exclusão dos espaços, risadas sobre o meu trabalho, era ignorada nos espaços comuns e sempre se esqueciam de mim. Procurei ajuda fora dali, com professoras da Universidade, com a coordenadora de uma outra escola e com amigas professoras de outras escolas. Estas pessoas foram ótimas mentoras acompanhando meu trabalho e ouvindo minhas dúvidas e desabafos, o que foi me mantendo firme no trabalho docente (BRANDE, 2021, p. 92).

(...)

Estava muito feliz por ter sido aprovada no concurso público e dar início a minha carreira profissional. Mas quando cheguei na escola não tive apoio da coordenação ou da direção para me orientar e conversar comigo. Eu não sabia qual era a chave da minha sala, não sabia qual armário poderia usar e onde encontrar a chave para abri-lo, também não sabia nada sobre como fazer as anotações no caderno de registros de HTPI, tive que me “virar” sozinha com muita coisa. Mas encontrei muito apoio de outra professora do terceiro ano, que estava sempre me ajudando. Nossa! Ela salvou a minha vida! Ela me falava: “Vamos fazer tal coisa essa semana?”. Então, a gente tentava planejar as atividades juntas; como são dois terceiros anos, a gente vai seguindo mais ou menos juntas. Não é necessariamente trabalhado do mesmo jeito. Se ela está trabalhando adição com reserva eu também preparo algumas atividades e mostro para ela, compartilhando.

Está vendo como isso faz a diferença? – interrompeu Luana.

Nossa! Faz toda a diferença. Nós combinamos atividades, conteúdos que vamos trabalhar e elaboramos o planejamento juntas. O fato de ela me ajudar faz toda a diferença (BRANDE, 2021, p. 94).

As considerações dos professores indiciam aspectos importantes que compõem as condições de trabalho indispensáveis para que estes professores permaneçam na profissão. Para Oliveira e Assunção (2010, s/p) as condições de trabalho são caracterizadas como

O conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização de atividades e outros tipos de apoio necessários dependendo da natureza da produção. [...] As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade).

Os professores que participaram do curso de formação explicam a necessidade de apoio de outros docentes para a realização da prática pedagógica que está se iniciando. Nesse sentido, dialogamos com Rigolon, Príncipe e Pereira (2020, p. 3) já que as autoras argumentam que “Esses apoios dizem respeito, por exemplo, ao acolhimento dos docentes iniciantes por parte dos sistemas de ensino, da gestão das escolas e de outros professores com mais tempo na carreira”.

Ainda em relação à importância do apoio recebido pelos professores em início de carreira, Lima *et al.* (2007) consideram que esse apoio é fundamental para esse período já que oferece respaldo ao fornecer amparo, sustento e auxílio, além de sugestões para o enfrentamento de situações inerentes ao trabalho docente.

Consideramos que o apoio de que necessitam os professores em período de inserção profissional contempla tanto aspectos burocráticos relacionados à organização e ao funcionamento da escola (horários, usos de espaços, momentos coletivos de formação, registro do trabalho e frequência de alunos), como também aspectos pedagógicos (planejamento das aulas e atividades, uso de materiais didáticos, formas de comunicação com a família dos alunos, meios de aproximação com a gestão escolar, bem como a aprendizagem e o desenvolvimento dos discentes (RIGOLON; PRÍNCEPE; PEREIRA, 2020).

Em função da importância que os professores em início de carreira dão aos “mentores” e, no diálogo com os teóricos, entendemos a importância de que as escolas se organizem de modo a estabelecer formas de acolher esses professores lhes oferecendo o suporte e assistência de que necessitam. Porém, esse suporte não pode ficar apenas nas mãos da figura do professor coordenador ou da direção. Esses professores necessitam de apoio, suporte e orientação de todos os sujeitos que fazem parte da escola: da direção, coordenação pedagógica, professores com quem trabalham e os demais funcionários (limpeza e cozinha), possibilitando assim um contexto acolhedor e encorajador, contexto que vai se configurando e instituindo na escola afirmando assim uma cultura escolar de recepção e orientação de professores em período de inserção na carreira.

Um terceiro ponto que compartilhamos como aspectos positivos no processo de professores em início de carreira se constituírem docentes é reconhecer seus logros ao final do ano letivo. Olhar para o processo vivido e, nele, enxergar para além das dificuldades e problemas enfrentados, enxergar também aspectos positivos. A seguir, fragmentos do Conto de Escola 2 que tratam dessa questão.

O ano passou e as experiências pedagógicas com meus alunos foram maravilhosas. A cada dia me transformava, evoluía e aprendia a lidar com aquele ambiente de trabalho que pouco se transformou. Ganhei meu espaço, com as crianças e os pais, e fui capaz de concluir o ano letivo emocionada com a nova profissional que havia me tornado – mais choro, dessa vez, de alegria pelas conquistas (BRANDE, 2021, p. 92).

(...)

Comecei a estudar e tirar todas as dúvidas sobre a prática docente e suas burocracias. Não foi fácil! Os dois outros trimestres foram menos dolorosos, consegui entrar no ritmo burocrático da escola, entreguei as solicitações da coordenadora antes do prazo, começava a sobrar tempo para pesquisar atividades diferenciadas para os alunos e, aos poucos, fui conversando com a coordenadora sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos. No final do ano

escolar posso dizer que sobrevivi. A despeito das dificuldades, acredito que acertei na escolha de me tornar professor. Estou aprendendo a ensinar e sendo ensinado.

Aplausos! Todos se emocionaram com a história de Rafael. Pairava um sentimento de alegria pelas escolhas que cada professor ali presente havia feito. Escolheram o magistério e não haviam desistido com as dificuldades (BRANDE, 2021, p. 95-96).

Neste fragmento do conto percebemos a felicidade do dever cumprido, a alegria pelo sucesso alcançado com a aprendizagem dos alunos e a certeza de que foram se constituindo professores na relação de tantos outros. Surgem sentimentos de felicidade, orgulho pelas suas conquistas e aprendizagens. E foi na escola, ainda na escola que sempre nos apresenta sua complexidade e contradições, que os professores aprenderam a ensinar, aprenderam acerca da dureza deste ambiente de trabalho educativo, com suas rotinas burocráticas e relações conflituosas. Algumas das palavras destes professores, “sobrevivi”, “aprendi a lidar com aquele ambiente de trabalho que pouco se transformou”, afirmam uma das características presente nesta primeira etapa da carreira docente que, segundo Huberman (1992), guarda relação com o período da sobrevivência. Sobrevivência, fazer frente à complexidade da situação profissional, ao perceber a distância entre o ideal e a realidade cotidiana da sala de aula, ao perceber a fragmentação do trabalho, ao ter que lidar com questões pedagógicas e de transmissão de conhecimentos, ao não ter elementos para lidar com alunos que causam problemas, ao ter que se enfrentar com a falta de material didático adequado, ao desconhecer as rotinas burocráticas escolares.

A partir das histórias narradas por estes professores, fica evidente que ao se deparar com as condições objetivas que estão postas e com as situações que emergem do cotidiano escolar os professores em início de carreira buscam soluções para problemas construindo práticas singulares e significativas, isto porque elas são produzidas na concretude da vida, no interior da escola. Segundo Anjos (2010, p.

147), “[...] a maneira como os professores enfrentam/lidam com as condições concretas de seu início profissional, relaciona-se com os sentidos que atribuem ao vivido [...]”. Sentidos que são produzidos em função dos diferentes espaços que os professores foram ocupando nos espaços de formação e nos diferentes contextos nos quais estão inseridos.

No diálogo com Vygostki (1995) e seu conceito de desenvolvimento, podemos pensar nas transformações que, enquanto sujeitos, vamos passando ao longo de nossas vidas, especificamente, aqui, transformações dos professores ao longo dos ciclos de suas trajetórias docentes, vinculadas às condições concretas dos contextos de trabalho, sendo afetados pelas dimensões histórico-culturais dessa concretude. Na mesma linha, concordamos com Pino Sirgado (2000, p. 51) quando o autor considera que “afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza”.

As considerações até aqui abordadas nos levam a concordar com as considerações de Brande (2021) quando a autora afirma:

Dessa forma, é possível avançar no entendimento desta fase de inserção na carreira docente, como um processo de constantes avanços e retrocessos, fracassos e sucessos que produzem transformações e marcas as quais constituem a singularidade do profissional, superando, assim, o conceito de fase inicial da docência como um período rígido e fixo da vida profissional, que apresenta características próprias e similares para todos os que a vivem, como referenciado por Huberman (1992) e Marcelo García (1999) (BRANDE, 2021, p. 139).

Assim, importa considerar a singularidade do período de início da carreira docente levando em consideração todas as dimensões que configuram esse processo.

Conclusões

Ao longo do primeiro ano do curso de formação, foi importante ver que ainda com as dificuldades enfrentadas, os professores escolheram permanecer na docência, não desistiram do trabalho perante as vicissitudes no período de inserção na carreira.

E o que é que os leva a permanecer na carreira? Algumas de suas enunciações indiciam o movimento que sustenta a permanência na docência: “Ganhei meu espaço, com as crianças e os pais”, “[...] acertei na escolha de me tornar professor”, “Estou aprendendo a ensinar e sendo ensinado”.

Como considerado por Brande (2021), escolher permanecer na docência guarda relação com tomar para si “a responsabilidade do educar; um reconhecimento balizado pelos limites impostos pelas condições do trabalho, pela necessidade de apoio da comunidade escolar, mas prenhe de possibilidades de se tornar responsável pelo ato de educar [...]” (p. 141). Ao tratar da responsabilidade, Brande (2021) a apresenta no sentido apresentado por Bakhtin (2012), “somente no interior do ato real, singular – único na sua responsabilidade – é possível uma aproximação também singular e única ao existir na sua realidade concreta” (p. 79). A nossa responsabilidade, no lugar que ocupamos como professores na escola, na universidade, diz de um posicionamento perante o outro.

Também nos inspiramos em Freire (1996) para pensar na responsabilidade de nosso fazer docente:

Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação (FREIRE, 1996, p. 49).

Freire (1996) diz de nossa responsabilidade perante os nossos alunos; através de nossas práticas devemos a eles respeito. Porém, isto pode se esvaziar no caso de as administrações pública e privada não nos tratem com respeito, dignidade e decência pelo lugar que ocupamos no mundo.

A forma como os professores em início de carreira lidam com as condições concretas de seu trabalho relaciona-se com o sentido que atribuem ao vivido. Assim, com o passar do tempo, começam a valorizar suas próprias ações e têm o reconhecimento dos outros pelo trabalho realizado. Assim, foi dito por Carolina no Conto de Escola 2:

- As histórias são semelhantes, não é mesmo?! O tempo foi passando, fui conquistando meu espaço na escola, minhas crianças foram se acostumando em estar na escola, elas foram me ensinando a ensinar. Todo sofrimento foi pago pelo sentimento de cumprimento do trabalho, a admiração dos professores, os pais satisfeitos e o sorriso e admiração dos alunos (BRANDE, 2021, p. 97).

Tanto para Carolina como para todos os professores que participaram do curso de formação por nós coordenado, ser professor é aprender a ensinar com os outros, o que implica no entendimento de que somos sujeitos inacabados, sujeitos em constante aprendizagem (FREIRE, 1996). Estes professores em início de carreira mostram essa consciência do inacabamento do ser humano – e, pontualmente, do ser professor – quando estiveram dispostos a compartilhar naquele espaço de formação suas dificuldades, medos, angústias e, coletivamente, fomos criando formas de nos encorajar para a mudança, à aceitação do diferente e a se colocarem ante os outros e o mundo enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento.

Para finalizar, é importante reiterar a beleza desse processo de formação vivido por estes professores em início de carreira, processo esse possibilitado pelo apoio de mentores que estes professores encontram neste início profissional, que se predis põem a ouvi-los, orientá-los, oferecendo o suporte que tanto necessitam; além da criação de estratégias, táticas, que estes professores

em período de inserção na carreira constroem como forma de lidar com as dificuldades e impedimentos ao desenvolvimento de seu trabalho. Com o passar do tempo, estes professores em período de inserção profissional vão se reconhecendo felizes e orgulhosos pelas aprendizagens e conquistas obtidas. As experiências vividas por estes professores indicam uma trajetória pautada pelas condições concretas de trabalho, que os mobilizam para a busca de soluções para os problemas e enfrentamentos que surgem no cotidiano escolar, constituindo práticas singulares e significativas que tem lugar justamente neste contexto vivido.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Daniela Dias dos. Experiência docente e desenvolvimento profissional: condições e demandas no trabalho de ensinar. *In*: NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (org.). **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis [manuscrito]**: realidade e possibilidades. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Universidade Federal do Piauí, 2014.

BRANDE, Carla Andréa. **Professores em período de inserção na carreira**: contribuições de uma proposta de acompanhamento. Tese (Doutorado) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2021.

CASSÃO, Pamela Aparecida. **Professores iniciantes:** marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2013, 148 f.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** Artes de fazer. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CHALUH, Laura Noemi. Futuros professores: um processo coletivo de formação. *In:* Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso [GEGe]. **Questões de cultura e contemporaneidade: o olhar oblíquo de Bakhtin.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, p. 161-174.

CHALUH, Laura Noemi. Filmes na formação de futuros professores: educar o olhar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 02, p. 133-152, jun. 2012a.

CHALUH, Laura Noemi. Percursos formativos na formação inicial de professores. *In:* CHALUH, Laura Noemi (org.). **Escola-Universidade:** olhares e encontros na formação de professores. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012b.

CHALUH, Laura Noemi; REGANHAN, Simone Gonçalves; PINTO, Keila Santos. Práticas atentas à coletividade. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 3, n. 7, p. 51 -74, jan. - abr., 2018.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. **Professoras iniciantes e o aprender a ensinar Matemática em um grupo colaborativo.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (Unesp), –Presidente Prudente, SP, 2016, 334 f.

FARACO, Carlos Alberto. **A. Linguagem & diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.).

Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisólia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em Educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p.17-44, Jan.-Mar. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698130280>. Acesso em 20 de junho de 2020.

LIMA, Emilia Freitas *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, 138-160, jan.-jun. 2007.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. **Sentidos do trabalho mediados pela educação continuada em Química**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas,, Campinas, SP, 2003. 273 f.

MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima. **Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuantes no programa de formação online de mentores**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – São Carlos/SP, 2017.228 f.

MARCATO, Daniela Cristina Barros de Souza. **Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (Unesp) Presidente Prudente: [s.n.], 2016.

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da Anped e do Endipec**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Avila. Condições de trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. on-line. Disponível em: <http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&cid=390>. Acesso em: 23jan. 2021.

PAPI, Silmara Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lucia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010.

PINO SIRGADO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul./2000.

PRÍNCEPE, Lisandra Marisa. **Condições de trabalho e Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação**. 2017. 231 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

RIGOLON, Walquiria de Oliveira; PRÍNCEPE, Lisandra; PEREIRA, Rodnei. Condições de trabalho no início da docência: elementos constituintes e repercussões no desenvolvimento profissional. Dossiê: “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas”. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-20, e4152113, jan./dez. 2020.

RUY, Fabiana Alessandra Fonsaca. **Retratos do início da carreira docente: nas experiências vividas, revelações da constituição do professor.** Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2018, 199 f.

VEENMAN, Simon. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research Summer**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas III.** Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA DIGITAL POR PARTE DEL PROFESORADO PINCIPIANTE

DORA SAJEVICIUS
Escuela y Liceo Elbio Fernandez
Universidad ORT - Uruguay

RESUMEN

En la sociedad de la información y el conocimiento el aprendizaje necesita estar centrado en el estudiante en función de ecologías del aprendizaje que le permitan construir conocimiento a través del ejercicio de sus habilidades digitales.

El contexto de pandemia actual y el modelo de aprendizaje forzado a distancia híbrido ha dejado en evidencia que la inclusión digital es indispensable para extender el tiempo pedagógico y hacer ubicuo el aprendizaje. En este sentido cobra especial relevancia el concepto de ciudadanía digital en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las ciencias, tecnología, ingeniería y las matemáticas (STEM, sigla en inglés) (Unesco, 2020) en el Ciclo Básico de Educación Media.

En el escenario educativo actual, TIC y STEM tienden a ser dos caras de la misma moneda. “Los campos de TIC no solo constituyen un camino profesional alternativo a STEM, si no que también están siendo usadas cada vez más como una herramienta de trabajo en la educación y las carreras STEM. 98% de los trabajos STEM requerirán destrezas en el área de las tecnologías de la información y las comunicaciones y habrán alrededor de un millón de puestos vacantes en debido a la falta de personal capacitado” (Unesco, 2019a, p. 36).

En función del escenario actual en una cultura digital, se establece el desafío de explorar el siguiente problema de investigación: la escasa construcción de ciudadanía digital en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de asignaturas STEM tales como ciencias y matemática por parte de los docentes principiantes.

Palabras claves: ciudadanía digital; STEM; docentes principiantes; TIC; colaboración docente

Introducción

La ciudadanía digital es considerada como componente troncal para ejercer la ciudadanía en el siglo XXI (Agesic, 2020b). “La ciudadanía digital es un concepto en construcción” (Becerra, 2015, p. 28) que conjuga un conjunto de competencias relacionadas con el uso responsable, seguro, crítico, reflexivo, creativo y participativo de la información (Agesic, 2020b).

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje deben centrarse en las competencias que la ciudadanía digital conlleva ya que “la falta de conocimientos sobre las TIC es un impedimento importante para el acceso a Internet. Los datos muestran que cuanto más compleja es una actividad, menos personas la realizan” (Unión Internacional de Telecomunicaciones, 2018, p. 3). Es necesario generar investigaciones sobre el aprendizaje de la construcción de ciudadanía digital ya que “se necesita urgentemente elaborar mediciones que abarquen toda la gama de aptitudes operativas, de gestión de la información, sociales y de creación de contenidos” (Unión Internacional de Telecomunicaciones, 2018, p. 5).

Las asignaturas STEM adquieren especial relevancia para esta investigación ya que “al parecer, las niñas pierden interés en las materias STEM con la edad, especialmente entre los primeros y los últimos años de adolescencia. Esta disminución del interés afecta su participación en los estudios avanzados en secundaria” (Unesco, 2019a, p. 23).

Las diferencias de género en la participación en la educación STEM en detrimento de las niñas comienza tempranamente, en los cuidados y la educación en la primera infancia, en los juegos relacionados con las ciencias y las matemáticas y se hace más evidente en los niveles de educación superiores”. (Unesco, 2019a, p. 23)

Uruguay ha colocado en la agenda digital desde 2007 todo lo referente con políticas públicas para la inclusión digital a través de la implementación del Plan Ceibal (International Telecommunication Union, 2018). En febrero de 2018, Uruguay fue el primer país latinoamericano en ingresar a la cumbre del D9 de gobiernos más digitalizados del mundo junto a Corea del Sur, Estonia, Israel, Nueva Zelanda, Reino Unido, Canadá, México y Portugal (Agesic, 2018).

Actualmente la agenda digital de nuestro país incluye como primer objetivo el de

Intensificar la adopción de capacidades digitales avanzadas en la población, desde los jóvenes hasta los adultos mayores, comprendiendo dentro de este concepto procesos de educación e investigación. Incluye a su vez la formación de recursos calificados en tecnologías digitales, para su inserción tanto en la industria TIC como en los diferentes sectores de la matriz productiva. (Agesic, 2020a, p. 11)

En este sentido, el compromiso establecido es el de “identificar el ecosistema de ciudadanía digital” (Agesic, 2020b, p. 9) así como “desarrollar competencias digitales de información, comunicación, creación de contenidos y resolución de problemas en comunidades específicas, alcanzando a 60 mil personas” (Agesic, 2020a, p. 11).

En agosto de 2019, Agesic y Unesco Montevideo convocaron a la construcción de un Grupo de Trabajo de Ciudadanía Digital para el diseño de una estrategia sobre ciudadanía digital (Agesic, 2020b). “Se establece que las dimensiones que deben ser consideradas para el abordaje de la construcción de Ciudadanía Digital refieren a la forma en que las personas utilizan las TIC” (Agesic, 2020b, p. 7).

Se han establecido tres dimensiones que explican la construcción de ciudadanía digital y su retroalimentación entre sí: uso responsable y seguro, uso crítico y reflexivo y uso creativo y participativo (Agesic, 2020b). Las dimensiones se interrelacionan e interactúan entre sí (Ver Cuadro n.1).

Cuadro n.1: Dimensiones de la construcción de ciudadanía digital

Dimensión 1	
Uso crítico y reflexivo	“Esta dimensión se centra en la capacidad que tiene una persona para comprender y evaluar críticamente las tecnologías y la información” (Agesic, 2020b, p. 7).
Aspectos Análisis de la información Capacidad de cuestionar contenidos Comprender la no neutralidad Comprender qué son y cómo funcionan los algoritmos Identificar los intereses involucrados Ser conscientes del ecosistema digital Comprender las brechas	
Dimensión 2	
Uso responsable y seguro	“Involucra prácticas vinculadas a generar en el entorno digital un espacio seguro y de convivencia ciudadana” (Agesic, 2020b, p. 8).
Aspectos Autorregulación Comportamiento ético Comportamiento empático Conocer y ejercer los derechos en el entorno digital Consciencia de la huella digital Construcción de la identidad digital Manejo de la privacidad Manejo de los riesgos	
Dimensión 3	
Uso creativo y participativo	“Refiere a las competencias que permiten utilizar creativamente las tecnologías y aprovecharlas para la participación. (Agesic, 2020b, p. 8).
Aspectos Desarrollar contenidos Mitigar las brechas digitales Tener capacidad de innovar con las TIC Desarrollar habilidades comunicacionales Usar las TIC para la transformación individual, comunitaria y social	

Fuente: Elaboración propia basado en Agesic, 2020b, p.7-8

En coherencia con las dimensiones de ciudadanía digital (Agesic, 2020b), Fernández- Prados y Lozano (2018) investigan y aplican la escala de ciudadanía digital compuesta por 5 factores en función de la escala diseñada para adolescentes por Choi y Kim (2018): activismo político en Internet, habilidades técnicas, conciencia local/global, enfoque crítico y acciones en red. En particular Fernández-Prados y Lozano (2021) afirman,

Queda en evidencia, que la actual educación superior no está educando según las últimas orientaciones del Consejo de Europa (2019), para el desarrollo de la educación para la ciudadanía digital: empoderar al alumnado mediante el aprendizaje y la participación activa en la sociedad digital para ejercer y defender sus derechos y obligaciones, así como promover y proteger los derechos humanos. (Fernández- Prados y Lozano, 2021, p. 131)

El ecosistema digital se compone de estudiantes y docentes en interacción permanente a través de sus capacidades digitales. En este sentido, Hattie (2019) enfatiza la importancia de las múltiples oportunidades de aprendizaje y compromiso personal que se generan cuando el docente brinda retroalimentación para refinar la comprensión por parte de los estudiantes. En este sentido, define la retroalimentación efectiva como aquella que se centra en:

- Identificar los errores conceptuales de los estudiantes,
- Explorar e indagar conceptos,
- Conectar con experiencias anteriores y conocimientos previos,
- Obtener oportunidades múltiples y
- Utilizar el andaminaje necesario para conectar con nueva información.

Para comprender la ecología de aprendizaje que vivencian nuestros estudiantes, es necesario identificar los grados de colaboración docente ya que como afirma Hattie (2019) “Tanto para estudiantes como para

profesores, la colaboración se encuentra en lo alto de la lista del tamaño de efecto por su influencia en el aprendizaje” (p. 39). En este sentido, la colaboración entre docentes parece ser clave a la hora de diseñar tareas de aprendizaje significativas que tengan impacto en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y en la eficacia colectiva de los docentes. En esta investigación, será de utilidad, tener como referencia la taxonomía de la colaboración docente de Questa-Tortero (2018) realizada en el marco de su tesis doctoral: “Colaboración docente y usos de las TIC en los centros educativos de Uruguay. Estudio de casos múltiples en el contexto del Plan Ceibal”. Esta taxonomía permite caracterizar la interacción entre docentes y su trabajo colaborativo desde una colaboración imaginaria, transitando hacia una de emergencia, cosmética, operativa, significativa hasta alcanzar la ideal. “En el panorama actual, para transitar hacia el estado ideal parece necesario derribar ciertas barreras que impiden la colaboración, el uso más avanzado de TIC y frenan el desarrollo profesional por esta vía” (Questa-Tortero, 2018, p. 510). En este sentido,

La formación permanente podría reforzar la creación de competencias en materia de TIC. Sería beneficioso contar con estrategias institucionales para optimizar los programas de formación inicial y permanente de los educadores, con miras a brindar formación y apoyo a los docentes en ejercicio basándose en los conocimientos adquiridos durante su formación inicial. Además se debería promover el perfeccionamiento profesional permanente de los docentes para mejorar sus competencias prácticas de aplicación de una pedagogía basada en las TIC para la gestión del aula, la aplicación de los currículos, la evaluación de los alumnos y el trabajo en colaboración con los colegas. (Unesco, 2019b, p. 17)

En el marco de ecologías de aprendizaje en donde prime el aprendizaje centrado en el estudiante, se define el docente competente como aquel capaz de

idear recursos y entornos de aprendizaje basados en TIC; utilizar las TIC para crear conocimientos y alentar a los alumnos a reflexionar

de forma crítica; propiciar el aprendizaje reflexivo y continuo de los alumnos; y crear comunidades del conocimiento para los alumnos y sus colegas. (Unesco, 2019b, p. 22)

Según el marco de competencias de los docentes en TIC definido por Unesco (2019b), los docentes transitan por tres niveles de uso de las TIC en los procesos de enseñanza: adquisición, profundización y creación de conocimientos. Al alcanzar niveles altos de apropiación de las TIC con fines pedagógicos, los docentes

al seleccionar la tecnología, responderán a una necesidad específica. La tecnología se verá como un medio par alcanzar un fin, no como un fin en sí misma. Las TIC serán importantes para alcanzar el resultado final, actuando como un mecanismo habilitador. (Unesco, 2019b, p. 19)

Existe una correlación entre las competencias de los docentes y la de los estudiantes según los niveles de las competencias en materia de TIC (Ver Cuadro n. 2).

Cuadro n. 2: Niveles de competencia en materia de TIC de los docentes y estudiantes



Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
<ul style="list-style-type: none"> Objetivo: Habilitar a los docentes para ser miembros efectivos y productivos de la comunidad educativa y así ayudar a sus estudiantes para también convertirse en miembros comprometidos y productivos de la sociedad. Existen 6 competencias que los docentes desarrollan en este nivel. 	<ul style="list-style-type: none"> Objetivo: Habilitar a los docentes la aplicación de las TIC para mejorar su desempeño profesional. Los docentes serán capaces de habilitar a los estudiantes para aplicar conocimiento para resolver situaciones problemáticas auténticas de la vida real. Existen 6 competencias que los docentes desarrollan en este nivel. 	<ul style="list-style-type: none"> Objetivo: Capacitar a los docentes para generar sociedades del conocimiento para sus estudiantes y la comunidad educativa y modelar las mejores prácticas entre colegas así como alentar su implementación. Existen 6 competencias que los docentes desarrollan en este nivel.

Fuente: Basado en Unesco, 2019b.

Castañeda, Esteve y Adell (2018) describen un modelo de competencia docente integral para el mundo digital compuesto por seis competencias en retroalimentación entre sí (Ver Cuadro n. 3).

Cuadro n. 3: Modelo de competencia docente integral para el mundo digital



Fuente: Castañeda, Esteve y Adell (2018, p. 13).

En este sentido, los autores afirman que:

El docente competente entiende que ni él ni el estudiante son los “dueños” omnipotentes de esa tecnología, sino usuarios situados en

un marco sistémico de condicionamientos, pero usuarios conscientes de su vulnerabilidad y de la necesidad de empoderamiento crítico y de la posibilidad de desarrollar su agencia, entendida como capacidad técnica guiada por el buen juicio, en mundo crecientemente mediado por la tecnología. (Castañeda, Esteve & Adell, 2018, p. 14)

La investigación que se propone implementar intenta recolectar datos que proporcionen datos que se conviertan en información sobre los procesos de enseñanza y los de aprendizaje para retroalimentar los procesos de formación docente de los docentes principiantes.

Luego de analizar las propuestas programáticas, y a la luz de las sugerencias teóricas consultadas se considera imprescindible que frente a la reformulación curricular futura se tengan en cuenta las potencialidades de las propuestas anteriores y se tomen decisiones que posibiliten la inclusión genuina de las TD en la formación de los educadores. (Cabrera *et al.*, 2018, p. 29)

Metodología

La investigación tendrá un enfoque con metodología mixta dentro de un encuadre cualitativo que permitirá responder a las preguntas de investigación y caracterizar las ecologías de aprendizaje en ciencias y matemática así como las competencias en materias de TIC que poseen los docentes principiantes así como las percepciones sobre ciudadanía digital de estudiantes, docentes y familias. “Los investigadores pueden combinar enfoques de modo que uno verifique los descubrimientos del otro, que uno sirva como punto de partida para el otro, y que los enfoques puedan complementarse para explorar distintos aspectos de la misma pregunta” (Pole, 2009, p. 39).

En el marco de la investigación empírica se trabajará con el estudio de casos definido por Yin (2009) para caracterizar a cada uno y encontrar los patrones que subyacen a los datos recolectados para luego realizar la comparación entre casos. El diseño metodológico estará focalizado en el método comparativo de casos (Pattyn, Molenveld &

Befani, 2019) para evidenciar patrones constantes entre los casos. Se utilizará la triangulación de información proveniente de métodos de recolección de datos cuantitativos y cualitativos ya que cada uno provee de distintos tipos de información sobre el mismo objeto de estudio (Creswell & Creswell, 2018). En síntesis, este estudio se define con el diseño de casos múltiples especificado por Yin (2009).

El universo de casos considerados para esta investigación será el de las instituciones públicas de Educación Media en donde se imparta Ciclo Básico en Uruguay.

El objetivo general es el de analizar las experiencias de aprendizaje centradas en el estudiante de asignaturas STEM tales como ciencias y matemática en Educación Media en función de:

- las dimensiones de ciudadanía digital (Agesic, 2020b),
- los cinco factores de la escala de ciudadanía digital para adolescentes definidos por Choi y Kim (2018) y Fernández-Prados y Lozano (2018),
- La taxonomía de la colaboración docente, en esta investigación, de docentes principiantes (Questa-Tortero, 2018), y
- Las competencias de los docentes principiantes en TIC (Unesco, 2019b) y el modelo de competencia docente integral para el mundo digital (Castañeda, Esteve y Adell (2018).

Los objetivos específicos son:

- Analizar las prácticas utilizadas por los docentes principiantes de ciencias y matemática para la construcción de ciudadanía digital.
- Identificar las características de los ecosistemas digitales en matemática y ciencias.
- Comparar la colaboración de los docentes principiantes para la inclusión de las TIC intra-centro e inter-centro educativo.

- Analizar las competencias del profesorado principiante en cuanto a las TIC y comparar intra-centro e inter-centro educativo.
- Analizar las percepciones de los docentes principiantes, estudiantes y familias en cuanto a la ciudadanía digital y comparar intra-centro e inter-centro educativo.

Las preguntas de investigación a considerar son:

- ¿Qué factores inciden en promover las competencias de ciudadanía digital en ciencias y matemática en la institución?
- ¿Cómo se gestionan las experiencias de aprendizaje con foco en la ciudadanía digital en ciencias y matemática?
- ¿Por qué se obstaculiza la implementación de experiencias de aprendizaje centradas en el estudiante y el ejercicio de su ciudadanía digital en asignaturas de ciencias y matemática?
- ¿Cómo se gestiona la colaboración entre docentes principiantes de ciencias y matemática dentro del centro educativo?

Las fases de recolección de datos se llevarán a cabo en tres fases en retroalimentación para la comprensión de los ecosistemas digitales inter- e intra-centro (Ver Cuadro n. 4).

Cuadro n. 4: Fases de la investigación

Fases	Objetivos	Instrumentos de recolección de datos	Técnica cualitativa/ cuantitativa	Informantes
Fase 1	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar los ecosistemas digitales en matemática y ciencias en Ciclo Básico de Educación Media • Analizar los factores que favorecen u obstaculizan la construcción de ciudadanía digital 	Entrevista semi-estructurada	Análisis sociológico del discurso	Informantes calificados en políticas públicas en educación en materia de TIC y ciudadanía digital

Continuação (Cuadro n. 4)

Fases	Objetivos	Instrumentos de recolección de datos	Técnica cualitativa/ cuantitativa	Informantes
Fase 2	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las tres regiones del país con mayor porcentaje de aprobación de asignaturas de ciencias y matemática • Identificar en cada región el liceo con mayor matrícula 	Registro de datos documentales	Análisis estadístico	Monitor Liceal DGES
Fase 3	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el proyecto de centro • Caracterizar al centro educativo según las dimensiones de ciudadanía digital • Caracterizar las experiencias de aprendizaje en ciencias y matemática según los ecosistemas digitales existentes • Identificar el grado de colaboración entre docentes principiantes • Caracterizar el perfil de los docentes principiantes 	Entrevista en profundidad	Análisis sociológico del discurso	Director de cada liceo
	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar el ecosistema digital en ciencias y matemática 	Registro de datos documentales	Análisis de contenido	Aulas virtuales de ciencias y matemática
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los factores que promueven u obstaculizan el aprendizaje de la ciudadanía digital en el centro educativo • Caracterizar las experiencias de aprendizajes diseñadas por los docentes principiantes en función de las dimensiones de ciudadanía digital • Identificar el grado de colaboración entre docentes principiantes 	Grupo focal	Análisis sociológico del discurso	Docentes de ciencias y matemática
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las dimensiones de ciudadanía digital que estudiantes y familias seleccionan como características de las experiencias de aprendizaje • Identificar el grado de colaboración entre docentes principiantes 	Cuestionario en línea	Análisis estadístico y análisis sociológico del discurso	Estudiantes y familias seleccionados por el centro educativo

Fuente: Elaboración propia.

Durante la primera fase de colecta de datos, se llevarán a cabo entrevistas semi- estructuradas a informantes calificados relacionados con la implementación de políticas educativas relacionadas con la construcción de la ciudadanía digital y los ecosistemas digitales en Educación Media en las asignaturas STEM (ciencias y matemática). Las categorías de análisis estarán vinculadas con las dimensiones de la construcción de ciudadanía digital (Agesic, 2920b) y cuatro de los cinco factores de ciudadanía digital definidos por Choi y Kim (2018) que se conjugan de la siguiente forma:

- Uso crítico y reflexivo;
- Uso responsable y seguro;
- Uso creativo y participativo;
- Habilidades técnicas;
- Conciencia local/global;
- Acciones en red.

Al comienzo de la segunda fase se utilizará el Monitor Liceal de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) para determinar las regiones del país donde se encuentran los liceos cuyos porcentajes de aprobación de asignaturas de ciencias y matemáticas son los más altos. Se identificarán las tres regiones del país donde existen los mayores porcentajes de aprobación en ciencias y matemática. En cada una de las tres regiones se identificará el liceo con mayor matrícula en función de los datos proporcionados por el Monitor Liceal. De esta forma, quedarán identificados tres centros educativos con los mejores rendimientos en asignaturas STEM y la mayor matrícula en la región en la que se encuentra. Estos centros serán utilizados para analizarlos en profundidad y compararlos. En cada centro, los docentes involucrados como actores claves serán aquellos que sean principiantes y con una inserción a la docencia no mayor a dos años.

La tercera fase de recolección de datos comenzará una vez identificados los tres liceos con mayor aprobación en ciencias y matemática y mayor matrícula en la región correspondiente. Se

aplicará una entrevista en profundidad al director de cada liceo para identificar:

- El proyecto de centro: objetivos y plan de acción;
- Caracterización del centro en función de sus estudiantes y docentes;
- Caracterización de las experiencias de aprendizaje en ecosistemas digitales en las asignaturas STEM de ciencias y matemática;
- Caracterización del centro en función de las dimensiones del concepto de ciudadanía digital;
- Descripción de la colaboración docente en materia de TIC;
- Caracterización del perfil de los docentes principiantes de ciencias y matemática.

A cada director se le solicitará autorización para acceder a ejemplos de tareas de aprendizaje propuestas a través de las aulas virtuales así como evidencias de aprendizaje en ciencias y matemática. Se realizará un análisis de documentos (ejemplos de tareas propuestas y recursos didácticos compartidos con los estudiantes) para caracterizar los entornos virtuales de aprendizaje, el ecosistema digital de cada institución.

En cada uno de los tres liceos se llevará a cabo un grupo focal con docentes principiantes de asignaturas de ciencias y matemática para comprender cuáles son los factores que promueven u obstaculizan la construcción de la ciudadanía digital y caracterizar las experiencias de aprendizaje en función de las dimensiones de ciudadanía digital y la colaboración docente. Con el propósito de identificar las dimensiones de ciudadanía digital que los estudiantes y familias perciben que caracterizan a las experiencias de aprendizaje en el centro y al grado de colaboración entre docentes principiantes, se aplicará un cuestionario en línea a estudiantes y sus familias.

La triangulación de informantes y actores institucionales y técnicas y análisis de casos permitirán validar el análisis de resultados y dar respuesta a las preguntas de investigación.

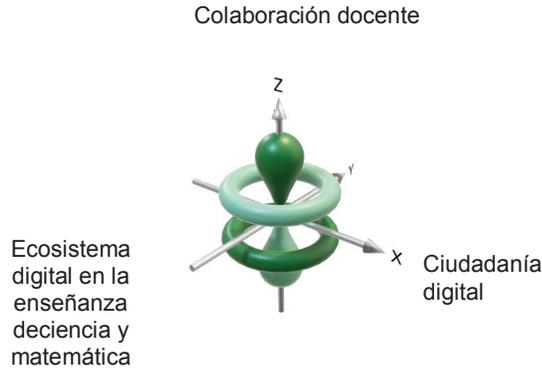
Resultados y conclusiones

Cobo (2019) afirma que “la destreza tecnológica ya no remite al uso diestro de los dispositivos, sino que demanda un desempeño óptimo en el entorno digital en términos de participación, respeto, intercambio, colaboración y convivencia con otros” (p. 7). Por lo tanto, esta investigación brindará respuestas a las preguntas de investigación planteadas sobre las experiencias de aprendizaje en ecosistemas digitales en las asignaturas STEM de ciencias y matemática de Educación Media y así caracterizar la ciudadanía digital y el desempeño digital de nuestros adolescentes en su entorno digital de aprendizaje.

El análisis de los resultados obtenidos se enmarcarán en al menos tres dimensiones (Ver Cuadro n. 5) para generar un análisis de cada caso y un análisis inter e intra-caso. Una primera dimensión se vincula con el grado de colaboración docente de los profesores, que son principiantes en su inserción a la docencia, en los procesos de enseñanza de matemática y ciencias en Ciclo Básico de Educación Media, dimensión que necesita ser explorada a nivel de la investigación según destaca Questa-Tortorelo (2018). Los procesos de enseñanza estarán en correlación con las competencias de los docentes principiantes de ciencias y matemática en materia de TIC y su nivel de apropiación de las mismas (Unesco, 2019b). Una segunda dimensión se relaciona con los estudiantes y la caracterización de su ciudadanía digital en el aprendizaje de matemática y ciencias. Al abordar las características de la construcción de la ciudadanía digital se podrá concluir en que nivel se encuentran en cada una de las dimensiones (Agesic, 2020b) así cómo en que medida los cinco factores se interrelacionan dependiendo del centro educativo. Se podrán identificar las variables que favorecen u obstaculizan la construcción de ciudadanía digital. Una tercera dimensión a indagar se vincula con la caracterización de los ecosistemas digitales en la enseñanza de matemática y ciencias y las impresiones que de los mismos poseen la comunidad educativa – docentes, familias y estudiantes. De esta forma, se obtendrá información sobre el grado

de aprovechamiento de las TIC para la enseñanza de ciencias y matemática. Es importante tener presente que “acceso no es equivalente a uso, y que uso no es sinónimo de aprovechamiento o innovación” (Vaillant *et al.*, 2015, p. 308).

Cuadro n. 5: Categorías de análisis de resultados inter e intra-centro



Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Esta investigación podrá dar cuenta del grado de desarrollo de nuestros estudiantes de Educación Media en clave de ciudadanía digital en asignaturas STEM tales como ciencia y matemática. A su vez, se evidenciará la relación entre el grado de desarrollo de competencias en ciudadanía digital y la colaboración docente y sus competencias en TIC así como la percepción de las familias y los estudiantes. En este sentido, los resultados inter e intra-centro explicarán el estado de situación actual en cuanto a los resultados en las asignaturas de ciencia y matemática.

Más allá de los resultados de esta investigación, cabe preguntarse cómo los programas de formación docente posicionan el rol de la ciudadanía digital y las competencias en TIC a la hora de brindar al futuro docente las herramientas para caracterizar al ecosistema

digital de aprendizaje con las condiciones pertinentes para generar un escenario que promueva el aprendizaje colaborativo. El docente es, en este sentido, clave a la hora de potenciar la ciudadanía digital en sus estudiantes.

A efectos de posicionar a los docentes como palancas del cambio educativo con TIC, un nuevo aprendizaje de la experiencia uruguaya es la importancia de construir, desde la política educativa, un círculo virtuoso que relacione dinámicamente y de forma integral la formación docente inicial con TIC, la estabilidad docente en un mismo centro y el uso pedagógico de la tecnología digital en ambientes institucionales que favorezcan los procesos de transformación de la enseñanza y el aprendizaje con equidad. (Vaillant *et al.*, 2015, p. 310)

Sería de sumo interés continuar el estudio abordando la formación continua de nuestros docentes y analizar las experiencias de aprendizaje que ellos poseen a la hora de desarrollar sus competencias y transitar por los distintos niveles de apropiación. Revisar las propuestas en formación dará lugar a un plan de mejora basado en docentes que son aprendices de un ecosistema digital en el cual no se formaron pero del cual sus estudiantes son nativos digitales y por el contrario sus docentes son inmigrantes. Cabrera *et al.* (2018) indican que los planes de estudio del diseño curricular de la formación inicial de docentes en Uruguay no hacen foco en las competencias digitales de los futuros docentes. En consecuencia, los docentes al egresar no cuentan con una caja de herramientas que les permita sostener la inclusión de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, “se constató una escasa orientación de los profesores de Matemática de la muestra hacia la promoción de un trabajo pedagógico en el aula apoyado con tecnología” (Vaillant, Zidán & Bentancor, 2020, p. 729). Bansilal (2015) afirma que a través de su investigación concluyó que cuanto más temprano los estudiantes de profesorado tengan acceso a las TIC más rápido se convertirán en usuarios confiados de sus competencias digitales. En

este sentido, la calidad del uso de las TIC influye directamente la calidad de las experiencias de aprendizaje.

Estudiar la gestión de los espacios de construcción y planificación colaborativa en los centros educativos brindará datos sobre como los equipos de gestión dan lugar a la colaboración y potencian la formación de los docentes principiantes. En momentos de pandemia, se visualiza claramente la necesidad de construir conocimiento colaborativamente y para ello las ecologías de aprendizaje y los espacios virtuales de aprendizaje e intercambio son la herramienta más eficiente por naturaleza del contexto actual.

Por último, será de utilidad evaluar cómo se derriban las barreras u obstáculos evidenciados en cuanto al desarrollo de la ciudadanía digital, la competencia en TIC y la colaboración docente en asignaturas tales como ciencia y matemática. Por ejemplo, “los hallazgos encontrados ponen de manifiesto que el aprovechamiento pedagógico en la clase de Matemática de los recursos, herramientas y plataformas examinadas es de nivel bajo y moderado” (Vaillant, Zidán & Bentancor, 2020, p. 733). Los espacios institucionales de retroalimentación, planificación interdisciplinaria y reflexión colaborativa son necesarios a la hora de generar intercambio e interacción sistemática para aumentar la utilización de recursos y herramientas de TIC.

Los docentes principiantes enfrentan varios desafíos en la cultura digital y en el diseño de ecosistemas digitales de aprendizaje. “Algunos de esos desafíos refieren al uso con sentido pedagógico de las tecnologías digitales y a su incorporación por parte de los profesores uruguayos” (Vaillant, Zidán & Bentancor, 2020, p. 719). Marcelo & Vaillant (2018) afirman que para generar impacto en los procesos de aprendizaje es necesario diseñar modelos disruptivos de formación tecno-pedagógica del profesorado. “La formación no puede construirse sin el profesorado. Es a través de su participación activa y del intercambio y la gestión de su conocimiento, como pueden desarrollarse procesos de aprendizaje de mayor calidad” (Marcelo & Vaillant, 2018, p. 153). La profesión docente como profesión del conocimiento necesita de estructuras que fomenten

la construcción colaborativa y el diseño curricular de ecosistemas digitales de aprendizaje que posibiliten el desarrollo de competencias digitales en el pleno ejercicio de la ciudadanía digital.

Para promover los cambios, es deseable que el péndulo encuentre su adecuado equilibrio entre una conducción lúcida, y una imprescindible participación desde una visión sistémica, que incluya el desarrollo profesional docente como parte de un todo que influye sobre el resto. (Marcelo & Vaillant, 2018, p. 155-156)

REFERENCIAS

AGESIC. (2018). **Uruguay asumió presidencia del Digital D9**. <https://www.gub.uy/agencia-gobierno-electronico-sociedad-informacion-conocimiento/comunicacion/noticias/uruguay-asumio-presidencia-del-digital-9>

AGESIC. (2020a). **Agenda Uruguay Digital. Transformación con equidad 2020**. https://uruguaydigital.uy/wps/wcm/connect/urudigital/ff2fba97-7871-474e-85ec-a43a-75ef3376/Descargar+Agenda+Digital+2020+-+original.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT_TO=url&CACHEID=ff2fba97-7871-474e-85ec-a43a75ef3376

AGESIC. (2020b). **Estrategia de Ciudadanía Digital para una Sociedad de la Información y el Conocimiento**. <https://www.gub.uy/agencia-gobierno-electronico-sociedad-informacion-conocimiento/sites/agencia-gobierno-electronico-sociedad-informacion-conocimiento/files/documentos/noticias/Estrategia%20de%20Ciudadan%C3%ADa%20Digital%20para%20una%20Sociedad%20de%20la%20Informaci%C3%B3n%20y%20el%20Conocimiento.pdf>

BANSILAL, S. (2015). Exploring student teachers' perceptions of the influence of technology in learning and teaching mathematics. 35(4).<http://www.sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/view/1217/608>

BECERRA, M. (2015). **Revolución digital: Ciudadanía y derechos en construcción**. http://www.tic.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/stic_publicacion_files/tic_cuaderno_ciudadania_20160210.pdf

CABRERA, C.; CABRERA, A.; CARÁMBULA, S.; PÉREZ, A. & PÉREZ, M. (2018). Tecnologías digitales: análisis de planes de profesorado de Uruguay. **Cuadernos de Investigación Educativa**. 9(2), p. 13-32. <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2858/2863>

CASTAÑEDA, L.; ESTEVE, F. & ADELL, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? **RED. Revista de Educación a Distancia**, 56(6), https://www.um.es/ead/red/56/castaneda_et_al.pdf

CHOI, D. & KIM, M. (2018). Development of Youth Digital Citizenship Scale and Implication for Educational Setting. **Journal of Educational Technology & Society**, 21(1), 155-171. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26273877> COBO, C. (2019). Ciudadanía digital y educación: nuevas ciudadanía para nuevos entornos. **Revista mexicana de bachillerato a distancia**, 11(21), 1-8. <http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2019.21.68214>

CRESWELL, J. & CRESWELL, J. David. (2018). **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. <https://www.pdfdrive.com/research-design-qualitative-quantitative-and-mixed-methods-approaches-d196908202.html>

FERNÁNDEZ-PRADOS, J. S. & LOZANO-DÍAZ, A. (2018). Ciudadanía digital y su medida: propiedades psicométricas de

una escala y retos para la educación superior. **Education in the Knowledge Society (EKS)**, 83-101. <https://www.mendeley.com/reference-manager/library/all-references>

FERNÁNDEZ-PRADOS, J. S. & LOZANO-DÍAZ, A. (2021). El reto de la ciudadanía digital activa en la educación superior europea: análisis del ciberactivismo entre los estudiantes universitarios. **EDMETIC**, 10(1), 118-134. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i1.12799> HATTIE, J. (2019). **Visible learning: feedback**. Routledge.

INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION. (2018). **Measuring the Information Society Report**. Executive summary. <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/misr2018/MISR2018-ES-PDF-E.pdf>

MARCELO, C. & VAILLANT, D. (2018). **Desarrollo profesional docente**. ¿Cómo se aprende a enseñar. Educación Hoy Estudios. Narcea Ediciones.

PATTYN, V.; MOLENVELD, A. & BEFANI, B. (2019). Qualitative comparative analysis as an evaluation tool: lessons from an application in development cooperation. **American Journal of Evaluation 2019**, v. 40(1), 55-74. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1098214017710502>

POLE, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. **Reglones**, (60). https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/252/katrhyrn_pole.pdf?sequence=2&isAll owed=y

QUESTA-TORTEROLO, M. (2018). **Colaboración docente y usos de las TIC en los centros educativos de Uruguay**. Estudio de casos múltiples en el contexto del Plan Ceibal. [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. TDX.

UNESCO. (2019a). **Descifrar el código:** la educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366649>

UNESCO. (2019b). **Marco de competencias de los docentes en materia de TIC.** <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>

UNESCO. (2020). *STEM*. <https://en.unesco.org/news/unesco-section-innovation-and-capacity-building-science-and-engineering-compiles-online-stem>

UNIÓN INTERNACIONAL DE TELECOMUNICACIONES. (2018). **Informe sobre Medición de la Sociedad de la Información.** Resumen analítico. <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/misr2018/MISR2018-ES-PDF-S.pdf>

VAILLANT, D.; RODRÍGUEZ ZIDÁN, E. & BERNASCONI, G. (2015). En qué cambian las prácticas de enseñanza de la matemática en un “modelo 1:1” a escala nacional. **Revista Complutense de Educación**, 26, 295-313. http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/08/Modelo_1_1_y_ensenanza_de_la_Matematica.pdf

VAILLANT, D.; RODRÍGUEZ, Zidán & BENTANCOR, G. (2020). Uso de plataformas y herramientas digitales para la Enseñanza de la Matemática. **Ensaio: aval, pol. Públ. Educ.** 28(108), p. 718-740. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/FqJdDMbX7FdGg3TYPmfqSBh/?format=pdf&lang=es>

YIN, R. (2009). **Case study research: Design and methods.** (5th Edition). Sage

O FAZER DOCENTE NO INÍCIO DO MAGISTÉRIO

DRA. MARIA CECÍLIA DE OLIVEIRA MICOTTI
Professora Titular do Departamento de Educação do Instituto
de Biociências de Rio Claro – Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho” – Unesp- Brasil
[orcid.org /0000-0002-7427-910X](https://orcid.org/0000-0002-7427-910X)

FERNANDA CORRÊA ORMIERES
Mestre em Educação Instituto de Biociências de Rio Claro –
Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho” – Unesp- Brasil [https://orcid.
org/0000-0002-9207-9574](https://orcid.org/0000-0002-9207-9574)

PROF^a DERIKA CAROLINA MONTEIRO
Professora de Ensino Fundamental – Escola Municipal de
Limeira-Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-4968-5720>

Resumo

No Brasil, a alfabetização tem sido alvo de políticas públicas para a educação, justificadas pelos resultados de avaliações nacionais que indicam problemas no ensino e na formação docente. Neste contexto, insere-se o presente estudo que integra pesquisa mais ampla sobre as transformações, em práticas pedagógicas, das diretrizes da Pedagogia por projetos na vertente emancipacionista. Pedagogia que se diferencia das tradicionais por acentuar o protagonismo dos estudantes; o aprender a ler lendo, e a escrever, escrevendo textos, em situações reais de comunicação, além do desenvolvimento de interações democráticas no convívio escolar. Os resultados de entrevista e de observações de aulas, ministradas por professora iniciante para o 1º. ano do ensino fundamental, revelam a ocorrência de alternâncias e impasses, nas práticas pedagógicas realizadas. Interferências de

tradições do ambiente escolar – métodos clássicos de alfabetização com ênfase em informações sobre o sistema de escrita alfabético, ênfase na memorização das correspondências entre sons e grafias com a exigência de respostas exatas pelos estudantes. Revelam também problemas na formação inicial e a ocorrência de choque entre a realidade e as experiências profissionais imaginárias, além de outras ocorrências, descritas na literatura sobre o processo de iniciação à docência.

Palavras-chave: Formação de Professores; Professor Iniciante; Pedagogia por Projetos; Alfabetização.

El quehacer docente en el inicio del magisterio

Resumen

En Brasil, la alfabetización ha sido blanco de políticas públicas para la educación, justificadas por los resultados de evaluaciones nacionales que indican problemas en la enseñanza y en la formación docente. En este contexto, se insiere el presente estudio que integra pesquisa más amplias sobre las transformaciones, en prácticas pedagógicas, de las directrices de la Pedagogía por proyectos en la vertiente emancipadora. Pedagogía que se diferencia de las tradicionales por acentuar el protagonismo de los estudiantes; el aprender, a leer leyendo y a escribir, escribiendo textos, en situaciones reales de comunicación, además del desarrollo de interacciones democráticas en el convivio escolar. Los resultados de entrevistas y de observaciones de clases, ministradas por profesora principiante para el Primer Año de enseñanza fundamental, revelan la ocurrencia de alternancias e impases, en las prácticas pedagógicas realizadas. Interferencias de tradiciones del ambiente escolar – métodos clásicos de alfabetización con énfasis en informaciones sobre el sistema de escrita alfabética, énfasis en la memorización de las correspondencias entre sonidos y grafías, con la exigencia de respuestas exactas por los estudiantes. Revelan también problemas en la formación inicial y la ocurrencia de choque entre la realidad y las experiencias profesionales imagina-

rias, además de otras ocurrencias, descritas en la literatura sobre el proceso de iniciación a la docencia.

Palabras-clave: Formación de Profesores; Profesor Iniciante; Pedagogía por Proyectos; Alfabetización

Literacy: Beginning teacher

ABSTRACT:

This paper deals with beginning teacher with the use of collaborative groups. Focuses on initial teacher training as a way to improve teacher insertion. The participant of the research was teacher from the Literacy Cycle that worked in school, in 2018. Data collection was carried out through classroom observations and interviews. The instrument used for data collection consisted of a semi structured interview focusing on their teaching processes, on teacher training and on their professional experiences. The results were audio-recorded or registered in a diary field. The data analysis reveals gap, break in continuity in the performance of pedagogical practices with differences regarding the emphasis on traditional activities and activities corresponding to Pedagogy by projects. The results indicate that teachers initial training is insufficient for the practice of teaching, particularly in relation to the teaching of literacy.

Keywords: beginning teacher, literacy, teacher Training, professional development

Introdução

No Brasil, políticas públicas para a educação voltam-se para a democratização do ensino e para a alfabetização. O direito à matrícula e à permanência escolar é assegurado pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996). No final do século XX, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Em 2012, é criado o Pacto Nacional pela

Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e, em 2014, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) – período 2014/2024 EBN nº 13.005/2014. Em 2017, é aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que estabelece a ocorrência da alfabetização até o 2º ano do ensino fundamental e destaca as atividades de “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras) no ensino. (BRASIL, 2017).

Em 2019, o Decreto n. 9.765, institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA) com vistas à melhoria da qualidade da alfabetização no território nacional e ao combate do analfabetismo absoluto e funcional.

As políticas governamentais, todavia, não se mostram eficazes na realidade. Há estudantes que avançam na escolaridade sem saberem ler e escrever e concluintes do ensino médio que apresentam dificuldades na produção textual escrita. Esses insucessos compõem um cenário com problemas que, por vezes, a escola atribui aos alunos e aos seus familiares, ou ainda, à falta de consulta aos profissionais do ensino na formulação das políticas educacionais.

Esse cenário reclama novos olhares para alfabetização que possibilitem aos brasileiros realizar a leitura e a escrita e diminuir: – o analfabetismo; o analfabetismo funcional e a restrição da alfabetização à aquisição do sistema de escrita alfabético, para assegurar o acesso de todos às práticas sociais da comunicação escrita com autonomia.

Sobre Políticas Educativas e Organização da escola, Nóvoa (2019) assinala:

No centro da cena estão os professores. São eles os responsáveis pela disciplina escolar, no duplo sentido do termo: ensinam *as disciplinas*, as matérias do programa, em aulas dadas simultaneamente a todos os alunos; e asseguram *a disciplina*, as regras de comportamento e de conduta dos alunos.

A distinção desses aspectos no trabalho docente – ensinar a disciplina e ensinar o conteúdo programático – coloca a necessidade

de incluí-los nos estudos que compõem a formação dos professores. Tema que conduz a reflexões sobre a formação do alfabetizador, pois neste caso o objeto de ensino e sua abordagem como disciplina escolar assumem características peculiares que requerem aprendizagens na formação docente.

Sobre a aprendizagem do ensino, na alfabetização, é comum os professores apontarem as deficiências do curso de formação inicial ao responderem à pergunta: “Como você aprendeu a alfabetizar?”. Além disso, assinalam a busca do auxílio dos colegas mais experientes e a reprodução de suas atuações para poderem realizar esse processo e resolverem as suas perplexidades diante do trabalho prático. Ações que, diga-se de passagem, contribuem para a conservação, no ensino, de procedimentos didáticos tradicionais.

A apropriação de outros enfoques pedagógicos que valorizam mais o protagonismo dos aprendizes, como ocorre com a Pedagogia por Projetos (PpP) na vertente emancipacionista, complica-se com os contrastes entre esses enfoques e as práticas tradicionais, em geral, predominantes nas escolas.

A formação e o trabalho docente têm sido objetos de pesquisas. As interações das teorias com as práticas pedagógicas constituem o objeto, ou o pano de fundo, de muitas dessas pesquisas. Os múltiplos e interagentes aspectos desse complexo processo manifestam-se nos cursos de formação e na atuação profissional. Indicam que as raízes da questão da aplicabilidade das políticas públicas encontram-se nas relações que os professores estabelecem entre as propostas e as suas práticas pedagógicas, adotadas desde o início do magistério.

A formação de professores e o desenvolvimento dos saberes docentes no exercício da profissão têm sido objeto de análises, dentre as quais destacam-se as contribuições de Huberman (2000) e de Tardif e Raymond (2000).

Huberman (2000) caracteriza o início da docência como estágio de sobrevivência e descoberta, marcado pela realização de sondagens da realidade. É quando o professor manifesta percepção das diferenças entre as suas representações do trabalho docente e os acontecimentos reais que marcam o cotidiano escolar. Neste processo,

busca o seu papel institucional e procura definir a própria atuação no trabalho pedagógico.

Sobre a dimensão temporal dos saberes docentes, Tardif e Raymond (2000, p. 209-244) assinalam, na socialização profissional, processo denominado de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou “choque cultural” que vai do 1º. ao 3º.ano de magistério. Inicia-se com tentativas e erros por parte do professor e envolve a necessidade de aceitação por alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos etc. É, quando, o iniciante experimenta diferentes papéis no ensino

Essa fase contrasta-se com a seguinte, (do 3º. ao 7º. ano), quando o professor desenvolve mais segurança em suas ações, usufrui de mais confiança dos pares, considerando-se seu desempenho em relação aos vários aspectos do trabalho pedagógico.

Nota-se que para Huberman (2000) e para Tardif e Raymond (2000, p. 227-228) o início da docência como período de exploração na busca de informações para a identificação de parâmetros para a tomada de decisões relativa à atuação docente.

Sobre suas atuações, no início do exercício do magistério, é comum as alfabetizadoras assinalarem suas dificuldades e a procura de conhecimentos da experiência, junto aos professores veteranos, para dispor de ações para ensinar às crianças a ler e escrever e identificar os diversos aspectos da realidade escolar necessários para definir o papel que lhes cabe desempenhar na escola e no ensino. É comum, também, a atribuição do desenvolvimento do saber alfabetizar à sua própria prática. Valorizam essa prática, apesar de acentuarem o recurso ao apoio inicial dos mais experientes, no aprendizado do fazer docente na alfabetização.

Em pesquisa sobre o aprendizado do ensino, em visão retrospectiva de 27 alfabetizadoras com tempo de magistério variável de 6 a 37 anos, Micotti (2004, p. 27) assinala:

Os resultados revelam que após um período inicial de reprodução de práticas alheias, muito presas ao modo de ensinar que serve de modelo, as professoras introduzem algumas modificações no

modelo. Mas, isso varia bastante. As modificações podem ocorrer apenas por injunções da aplicação do modelo em uma situação real que sempre é diferente da reproduzida; podem consistir em ligeiras alterações, decorrentes da intervenção de peculiaridades dos alunos ou de inclusão nas aulas de outras atividades não pertencentes àquele modelo. Mas, as modificações podem ser mais profundas, variando com a complexidade das reflexões feitas pelo professor. Nas modificações mais profundas intervêm, além da percepção dos efeitos das práticas junto aos alunos (com o relacionamento entre os resultados obtidos no aprendizado das crianças e o trabalho feito) a tomada de consciência entre os limites das próprias práticas e a busca de aportes teóricos.

Esses resultados revelam a reprodução de práticas feitas em situações diversas pelas professoras no início do magistério – a ocorrência do aprendizado do ensino mediante apropriação de um modelo no qual, gradativamente, introduziam modificações – variáveis na prática, em decorrência da leitura da experiência de ensino e da aprendizagem realizadas pela iniciante.

As reproduções, de algum modo, conservam a estrutura metodológica da atuação reproduzida, como mostra a permanência, no ensino dos clássicos métodos de alfabetização com os resultados que as avaliações nacionais revelam.

A propósito, dessa metodização que permite ao novato acomodar-se no papel de docente, cabe lembrar que estudos têm destacado a importância de se investigar no ingresso na profissão, especificamente, o chamado “elo perdido”, isto é, a passagem do status de estudante para o de professor, pertencente à uma instituição escolar, quando ocorre o chamado choque com a realidade.

Ilich Silva-Peña *et al.* (2019) em revisão das pesquisas, realizadas na perspectiva micropolítica sobre as ações dos professores iniciantes na escola e na sala de aula consideram importante ampliar e integrar, na formação docente, estudos sobre *alfabetização micropolítica*; designação atribuída ao processo de compreensão dos interesses e relações de poder em jogo no ambiente escolar, realizado pelos iniciantes;

processo pelo qual os docentes aprendem a “ler” e a “escrever” na dinâmica rede de relações que funciona no interior das escolas.

Nas modalidades de interesses que movem essa rede no âmbito escolar, encontram-se os interesses socioprofissionais, a busca de relacionamentos positivos com outros professores em interação com os interesses pessoais por apoio e reconhecimento de que os iniciantes precisam dispor na escola. Essas complexas interações são observadas pelos gestores; compõem o aprendizado dos modos formais e informais de interagir com todos os participantes dos trabalhos escolares – colegas, gestores, pais.

Esses dizeres de Ilich Silva-Peña *et al.* (2019) evidenciam questões relevantes do processo de alfabetização micropolítica ao envolver aspectos afetivos/motivacionais e cognitivos, vivenciados pelo professor no início do magistério. As buscas de inserção no grupo de convivência, de relacionamentos profissionais desejados, de reconhecimento do próprio trabalho como parte da autoestima, trazem tensões além das que permeiam um trabalho pedagógico específico. Trabalho para o qual necessitam de apoio, concretizado na solicitação de auxílio dos mais experientes, além das questões propostas pelas interações formais nos moldes da instituição escolar.

Sobre o assunto, cabe assinalar que em se tratando de alfabetização, o trabalho docente é muito exposto, por envolver o desenvolvimento de procedimentos pelas crianças cuja realização é bastante visível e aguardada pelos demais professores da escola, pelos gestores e pelos pais.

As reflexões sobre os processos de aprendizado didático/pedagógico realizados pelos professores suscitam indagações sobre a especificação das atuações docentes iniciantes, caracterizadas, segundo a literatura especializada, como de exploração, de choque com a realidade, de reprodução de prática alheias, de busca de inserção na escola e no corpo docente. Indagações. Na realidade, em que consiste a atuação da professora iniciante ao alfabetizar? A que modalidades de conhecimentos recorre ao ensinar? Em que consistem a leitura e a interpretação dos dados da própria experiência docente? Que interações estabelece com uma proposta pedagógica para a alfabetização?

O que diz sobre sua formação inicial e suas práticas pedagógicas? Quanto à alfabetização micropolítica, o entorno do trabalho docente afeta o desempenho da iniciante?

As respostas a essas indagações podem trazer subsídios para as reflexões e adoção de medidas relativas à formação dos alfabetizados o que justifica a realização de trabalhos sobre o tema.

Neste contexto, insere-se a presente investigação, cujo objetivo geral consiste em descrever a atuação de alfabetizadora iniciante, considerando sua formação inicial e a transformação em práticas pedagógicas de uma proposta pedagógica –PpP– que oferece perspectiva para a alfabetização, diversa da tradicional. Assim, a efetuação desta pesquisa justifica-se pela possibilidade de que seus resultados ofereçam subsídios para o entendimento do aprendizado do trabalho docente na alfabetização e para a formação dos alfabetizadores.

Assim, são focalizadas as práticas alfabetizadoras de uma professora iniciante, em seu primeiro ano de magistério, em aulas para crianças de 6 anos de idade, no primeiro ano do ensino fundamental e sua visão da formação inicial e da experiência docente

Metodologia

Com a manifestação de interesse pela alfabetizadora em aprofundar conhecimentos teóricos e práticos sobre a PpP, com a recomendação da direção da escola e intermédio de uma das coautoras desse trabalho, estabeleceram-se vínculos com o grupo de estudos Raios de Sol que trabalha com a PpP. Uma coautora passou a acompanhar e integrar como observadora as aulas em interação com a professora, e ambas com orientação da coordenadora do referido grupo de estudos. Assim o trabalho envolve observações de aulas e entrevista com a professora.

As observações ocorreram 2 vezes por semana, das 7h00 às 9h00, durante 3 meses e finalizaram-se com a entrevista semiestruturada com a iniciante.

A PpP, na vertente emancipacionista, contrapõe-se ao ensino tradicional, especialmente, da alfabetização, ao acentuar a participação

discente, as práticas reais de linguagem e de leitura em situações sociais de comunicação. Valoriza o trabalho com gêneros textuais-orais e escritos- em práticas de comunicação que integram a vida real. Preconiza o aprender a ler, lendo e o aprender a escrever, escrevendo, com base em concepção de leitura proposta por Jolibert (1994a, p. 14): “Ler é atribuir sentido a um escrito”.

Essa proposta diferencia-se da didática tradicional quanto ao conceito de leitura, às interações sociais nas aulas, ao enfoque dado ao objeto de estudo com à valorização do prazer ao ler e escrever e à realização dessas atividades como práticas sociais, em trabalhos cooperativos orientados pelo desenvolvimento de interações democráticas nas aulas. Assim, a PpP propõe mudanças nas dimensões do trabalho docente, mencionadas por Nóvoa (2019) ou seja, quanto à gestão do conteúdo e da gestão da classe, que segundo Gauthier (2013, p. 174- 175) constituem duas dimensões do ensino.

Nas práticas da PpP, além da comunicação mediante diferentes gêneros textuais, são estudadas as características do gênero utilizado, sua inserção à situação social da comunicação, suas características – silhueta, linguística textual etc.

Na leitura, é valorizada a identificação do sentido do texto por exploração e levantamento de hipóteses, baseadas em indícios (as ilustrações; os contextos e as funções sociais dos gêneros textuais) atividades que se apoiam nas informações disponíveis no ambiente, o próprio projeto em desenvolvimento etc.

Os adeptos do ensino tradicional, da leitura como decifração, baseada na aquisição do sistema de escrita alfabético questionam o aprender a ler, lendo e do escrever, escrevendo. Contudo, segundo Jolibert (1994b, p. 116-117):

À medida que as crianças fazem observações, descobrem analogias, diferenças, elas vão descobrindo estruturas da língua, criando para si referências, mas também uma atitude de interrogação. A partir de todas essas atitudes, instaura-se um conhecimento, inicialmente intuitivo, que logo se torna racionalizado. Não há mais porque dar regras para as crianças; entretanto, com a ajuda do professor, logo

lhes é revelado ser necessário continuar a comparar, classificar, para entender como a língua funciona. Pouco a pouco uma sistematização do escrito é construída: o professor está aí para captar as descobertas das crianças e para ajudá-las a prolongarem as mesmas.

Nessa perspectiva, o professor assume a função de mediador; intervém junto às crianças para modular sua ação, sem impor um caminho padrão. Nessa interação, os alunos têm protagonismo; confirmam, reformulam ou rejeitam as hipóteses que formulam sobre a escrita; o conhecimento pessoal é construído coletivamente (JOLIBERT, 1994). A PpP ao distanciar-se da didática tradicional, da centralização das atividades pedagógicas no professor e da alfabetização na aquisição do sistema de escrita alfabético, requer mudanças radicais da atuação docente.

Metodologia

No desenvolvimento do trabalho, a alfabetizadora, que começava a ensinar, justamente, no 1º. ano do ensino fundamental, como estudante participara de ensino tradicional com ênfase na aquisição do sistema de escrita alfabético. Em situação de alfabetizar pela PpP que exigia atuações docentes diferentes das tradicionais, a alfabetizadora, participante da Rede Raios de Sol, cujas reuniões envolvem estudos e reflexões sobre relatos de práticas da PpP, contava com o apoio de colegas mais familiarizadas com essa pedagogia. Apoio que ocorria mediante esclarecimentos teóricos (leituras e explicações).

Resultados das Observações

A princípio, o espaço físico da sala possuía pequena lousa branca, letras do alfabeto, carteiras, mesa para a professora; estantes para livros; expositor de livros vazio e armários, onde os livros permaneciam fechados.

A rotina de trabalho consistia na realização de cópia do conteúdo registrado na lousa (data e lista das atividades do dia), seguida de ati-

vidades impressas que, geralmente, consistiam em colorir imagens, assinalar palavras iguais e completar palavras.

A professora dizia: “Vocês têm o caderno, a sílaba e o alfabeto.” O alfabeto de A a Z é escrito em banner exposto na sala. Isto indica o entendimento do da disponibilidade do necessário para a escrita como junção de letras. Para ajudar um aluno a escrever a Professora

(P) diz:- (o pai) **de**...o D e o E, é?

P: - o pai de Tico ficou....FI...ficou, depois de FICÔ vem o U!

P:- depois vem a palavra MU – I – TO...

A;-Ah.

Assim, o ensino orienta-se pela transmissão de conhecimentos.

Em conversa paralela entre as crianças, observou-se o seguinte:

Aluno (A). explicando para outra criança como escrever, diz: ve-
ri-na-ri-ô

Outro aluno, tentando ajudar uma colega referente a uma palavra
diz: é o P ... P ... P

O projeto iniciou-se com a tempestade de ideias – as crianças deveriam responder perguntas: O que eu quero aprender?-Para que eu quero aprender? A professora escreveu as perguntas na lousa para que descobrissem o sentido da escrita. Estabeleceu-se então um diálogo.

Os alunos falavam da impossibilidade de participar, pois não sabiam ler e escrever. A professora recorreu a uma abordagem tradicional ao explicar a leitura e a escrita como reunião dos elementos menores do alfabético, para a formar elementos maiores. E as crianças assim procedem.

A professora pediu para as crianças dizerem a resposta que escreveram, individualmente, para a questão: O que quero aprender? Depois, escreveu as respostas na lousa. As palavras listadas foram: bombeiro, professor, ler, boneco de madeira, academia, veterinário,

judô, médico. Ela pediu que fizessem uma votação, considerando essas opções, disse, também, que venceria a escolha da maioria. Assim, venceu “ler” para “ler livros de história”.

A professora selecionou três livros infantis e pediu que escolhessem um. As crianças escolheram o livro intitulado “Gatinho”. A professora mostrou o livro original. Explicou a capa e a contracapa, explicou como seria realizada a atividade e colocou dois cartazes no mural, um com a silhueta da narrativa e outro, dicionário (palavras escritas e os desenhos correspondentes). Em seguida comentou a silhueta do texto narrativo e entregou cópia da página inicial do livro para cada criança.

A leitura passou a seguir, em linhas gerais, a organização apontada por Jolibert (1994 a, b). Iniciou-se pela exploração silenciosa do texto – cada criança procurava encontrar o sentido do texto. Depois foi realizada a colheita oral e coletiva do que foi entendido do texto. As crianças iniciam pelo que conseguiram compreender do texto. Foram falando o que conseguiram captar, o que entenderam, nem sempre seguindo a ordem utilizada na narrativa.

Em seguida, ocorreu a fase dos intercâmbios, o confronto das hipóteses e os achados; as contradições foram ressaltadas e a professora só intervinha quando necessário para chegar ao sentido do texto. Depois, individualmente, inventar um final para a história.

O livro compunha-se de cinco páginas, os alunos receberam uma página por dia para ser explorada. Isto envolvia diálogos entre os participantes.

A seguir, é apresentado um diálogo da professora com os alunos, referente à atividade:

Professora (P): Lembra que vocês escolheram o projeto de leitura, não foi? Vou entregar um papel desse aqui para cada um, certo?

Aluno (A): É “pra” pintar?

P: -Não, não vai pintar... não é “pra” rabiscar, não é “pra” fazer nada, hein! Aluno: nem “pra” abrir?

A : -É só isso?

P : -Eu preciso do que para eu ler? A : -Silêncio!

P:- Eu quero que vocês agora peguem esse papel que eu entreguei para vocês e façam a leitura silenciosa.

A :- mas eu não sei.

P : -Você não sabe, mas você pode tentar, então o que você vai fazer, vai observar! Tenta!

A :- Quanto mais tenta mais aprende. P : - Qual é o nome do livro mesmo? A : -Gatinho.

A : -Aqui está escrito dicionário! P : -Onde está escrito?

A : -Ali ó! (Aponta a palavra escrita no cartaz preso no mural) P :
-Parabéns, olha só!

Após a leitura silenciosa, houve o levantamento de hipóteses. A professora solicitou que mencionassem as palavras “novas” e ocorreu outro diálogo.

A diz:- preso

P : - onde está?

Um aluno aponta a palavra no livro; outro manifesta-se:-

P: - Ah! Regresso, muito bem! A palavra regresso! O aluno achou a palavra regresso, quem mais achou a palavra regresso no texto e não conhecia?

A : - Eu (vários levantam a mão) .A : - Tico.

P : - A palavra Tico, então vou colocar aqui na lousa a palavra nova: Regresso, Tico. Quem mais identificou alguma palavra diferente e que não sabe o significado...

A : - Travesso .A : - Graveto.

P : - Não é graveto, é trá-veço, tra-ve-ssô, quem sabe o que é travesso? A : -Eu sei, é um pedaço do galho da árvore.

P : - Olha aqui a escrita ó, é travesso.

O exposto evidencia que os alunos, apesar de afirmarem não saber ler, manifestam interesse e levantam hipóteses referentes ao texto. As ilustrações ajudam na busca do sentido do texto. A professora

focaliza as palavras que eles desconhecem. A PpP por não privilegiar o enfoque de palavra por palavra, mas a busca de sentido, com recurso aos indícios contidos na apresentação do próprio texto – as ilustrações e o contexto. Os participantes, com o tempo, realizam os ajustes de suas condutas iniciais. Percebe-se que a professora e os alunos procuram novos caminhos nas atividades que realizam.

No momento da escrita da narrativa, inicialmente, houve dúvidas; a todo o momento, tanto no levantamento das hipóteses, como na escrita do final da história, as crianças pediam ajuda para a professora, afirmando que não sabiam escrever. Nessas situações, ela, aumentava o tom de voz, pedia silêncio, manifestava indecisão e mencionava a agitação da turma, ao tentar resolver rapidamente a situação recorria às suas vivências anteriores, tanto ao seu conhecimento desenvolvido enquanto aluna, quanto ao de sua formação.

Em tais situações, recomendava às crianças que consultassem o alfabeto, exposto na sala, que falassem um de cada vez, que tentassem fazer sozinhos a atividade e, se necessário, pedissem ajuda ao colega mais avançado na aprendizagem. Esses comportamentos, gradativamente, foram desaparecendo.

As indicadas consultas ao alfabeto não ajudavam e geravam mais dúvidas. A indicação, pela professora, das letras da escrita de cada palavra não facilitava a compreensão do texto, nem a evolução da escrita. Situações como essas evidenciavam o conflito entre as estratégias tradicionais e a PpP.

No projeto, aos poucos, os alunos e a professora começaram encontrar novos modos para realizar as atividades. Com o tempo, as crianças passaram a buscar estratégias para compreender o texto, solicitando ajuda aos colegas e consultando os materiais disponíveis – as cópias dos textos do livro *Gatinho*, a silhueta e o dicionário. Na exploração das novas páginas do livro, a maioria dos alunos dedicou-se mais à busca de compreensão de frases, de palavras e à organização da sequência do texto. Poucos manifestavam desinteresse; alguns faziam perguntas sobre o ponto de exclamação e para que serve, sobre letras desconhecidas, quais eram etc. Os que sabiam ler ajudavam os colegas e todos conseguiram terminar a tarefa.

Ao final desse projeto a maioria das crianças dizia que já sabia ler, apresentava mais confiança em suas iniciativas (nem sempre correspondentes à leitura convencional) mas queriam ler mais livros, fazia mais perguntas e interagia de modo socialmente mais adequado. Houve a inserção de regras de convivência. No ensino houve explicações mais detalhadas dos conteúdos, a organização do planejamento e mais organização das crianças para realizar os trabalhos. Contudo, havia algumas contraposições à PpP, relativas ao protagonismo dos

Estudantes – que nem sempre participavam das decisões sobre as regras para a convivência democrática.

Essas alternâncias de atuações pedagógicas podem explicar algumas atuações discentes – conversas durante a leitura silenciosa, desrespeito às regras de comportamento não produzidas junto com a turma. Isto coloca a necessidade de solicitar, várias vezes, a atenção para a atividade.

A professora passou a dispor as carteiras para os trabalhos colaborativos em grupo, para que conseguissem realizar a tarefa e as aulas ficaram mais divertidas, o que não ocorria no início do projeto. O desenvolvimento do aprendizado tornava-se evidente. Observavam-se diferenças significativas no desempenho em leitura e escrita, na interação entre os pares, no comportamento e em condutas relacionadas às regras referentes à convivência.

Outros projetos foram realizados. A visita à Biblioteca Pedagógica da cidade possibilitou o estudo da silhueta e das características de textos, como a carta para solicitar a autorização da direção da escola para saírem (tendo a professora como escriba) e o bilhete (para os pais). No decorrer da escrita de carta, ocorreu o seguinte diálogo.

P: - Como que começa uma carta?

A: -Tem que dobrar ela para não voar.

P:- O que eu quero saber é o que eu escrevo numa carta?

A: - Escreve a carta para a pessoa pegar no correio e entregar a carta.

P: -Se a gente entregar a carta no correio ela vai demorar um pouquinho para chegar para a nossa diretora, né? Então nós...

A: - A gente vai entregar para a diretora.

Após alguns minutos, a professora insiste sobre a escrita da carta:

P: - Quando eu vou falar com uma autoridade eu uso um pronome de tratamento. A:- o que é isso?

P: - Para a gente pedir alguma coisa para a diretora eu não posso chegar lá para ela e dizer: - Viu, ô diretora! Não! Eu tenho que usar um pronome de tratamento, que é senhor, senhora, ilustríssima diretora.

A: - Então tem que falar senhora?

A: - Por que é com a diretora que vai falar.

P: - Como vocês acham que ficaria melhor falar, senhora diretora ou prezada diretora?

A:- Senhora diretora. A:- Que tal senhorita?

Aos poucos, a carta foi construída coletivamente, destacando-se as reflexões sobre o uso de pronomes, de formas de encerramento do texto (despedida) e de outras dúvidas apresentadas pelas crianças.

A carta foi entregue para a diretora que respondeu. A professora apenas leu para os alunos a carta resposta e escreveu na lousa: -“autorizado ir para a biblioteca pedagógica”.

A seguir, foi apresentada a silhueta do bilhete com explicações sobre seus componentes. O bilhete foi composto coletivamente com a orientação da professora que ia escrevendo o texto na lousa.

Cabe notar a presença da abordagem do ensino como transmissão de informações predominante nos episódios, acima apresentados. Não foi valorizada participação da turma na leitura da carta da diretora, nem da escrita do bilhete. Cabe lembrar que na escola, a utilização do bilhete ocorre sem a participação dos alunos.

A escrita do bilhete para os pais, pedindo o lanche para o piquenique por ocasião da visita à biblioteca foi explicada assim:

P:- O que eu vou escrever no primeiro campo do bilhete? A:- Mamãe.

P:- Por que a mamãe?

A: - Porque é a responsável.

A: - É quem vai assinar.
P: - Depois o que o bilhete tem que ter?
A:- A carta.
P: - O texto, o conteúdo do bilhete, certo?
P: - E depois o que eu coloco nesse espaço? Eu termino a mensagem do meu bilhete como?
A:- Escreve o nome, o dia.
P:- Bilhete tem que ter uma despedida... Depois o nome e a data.

Os alunos puderam escrever no caderno a silhueta do bilhete conforme a explicação acima, que a professora escrevia “o passo a passo” na lousa. Ela entregou o caderno de recados para os alunos escreverem o bilhete, dizendo que escreveriam de verdade para os pais e leu o texto.

P: -Comunicado aos responsáveis, eu colocaria onde nesse bilhete?
A:-Ppara os pais.
P: -O nosso bilhete que nós vamos produzir, o que nós vamos pedir no bilhete? A: -Pra mãe e pro pai.
P:- Vamos falar que é para os responsáveis (e ela escreveu na lousa).
P: -Mas o que é que a gente vai pôr nesse bilhete? A:- Eu não sei.
A: -Pedindo para os pais para conhecer a biblioteca pedagógica.
P: -Não, a gente ia pedir uma autorização, mas eu já a tenho pronta porque no formato que eu tinha que mandar eu já fiz ela, certo?
P: -Gente o que eu falei que ia pedir aqui? Nós não vamos para o passeio? A: -Não sei o que é pra pedir.
P: -Pedir o lanche, gente! Lanche pro piquenique.
A: - A tia, eu vou levar um monte de coisas.
A: -Eu vou levar o bolo.
P:- Hoje, vamos escrever o bilhete lembrando que temos que levar o lanche, certo?
P:- Como eu vou começar o bilhete? Então coloquem aí, ó (e a prof. escreve na lousa): “Comunicado ao responsável”, e agora nós temos que colocar o texto do bilhete, certo?

P: -Vai pular uma linha, ó... Como que a gente poderia escrever para montar o bilhete pedindo o lanche?

A: -Por que não podemos colocar a mamãe?

P: -Porque tem gente que não é mãe que toma conta, tem gente que é a tia, a avó ou é o pai... Gente! Pra quem vai o bilhete já está aqui. No meu bilhete eu não vou colocar mamãe e nem papai mais, porque vai ao...?

A: - Responsável (todos juntos).

Daí a professora explica porque utilizou a palavra responsável no bilhete. P:- Como a gente poderia escrever esse bilhete? Ninguém sabe?

A: -Não.

A: -Não sei (vários respondem não saber).

P:- Eu acho que poderíamos escrever assim: “Para o passeio do dia 10/07 pedimos” ... na verdade são vocês escrevendo o bilhete, mas quem está falando é a escola, “que cada criança traga seu lanche”, certo? “Para que possamos”, certo? “Realizar um piquenique”, e aí o que vai acontecer... Lá no dia vamos montar um piquenique, certo? E o que que vai acontecer no dia? Nós vamos dividir o lanche.

Nota-se nessa transcrição um descompasso entre a abordagem pessoal da comunicação pelas crianças e a institucional, adotada no encaminhamento da atividade. Na elaboração do bilhete, a maior parte das respostas das crianças às perguntas da professora não foi posta no texto, o que pode explicar o que ocorreu em seguida. A atenção das crianças dispersa-se – algumas pedem para ir ao banheiro, outras para beber água, outras conversam.

No dia da visita, todos estavam felizes e ansiosos, levaram lanche para o piquenique, comportaram-se muito bem, aproveitaram bastante. Um momento com significado especial ocorreu quando, num espaço da biblioteca, a professora leu um livro para eles. Todos gostaram muito da leitura, especialmente, pela participação em um evento na biblioteca.

O projeto Jogo de dominó possibilitou a produção do material- 5 jogos de dominó iguais- e o trabalho com o gênero- regras do jogo. Cada grupo de 5 alunos recebeu uma folha e a solicitação para a leitura silenciosa e identificação das regras do jogo.

Na leitura silenciosa, a atenção volta-se para as letras:

A: -hoje “nois vai” fazer um jogo de dominó e tem todas as brincadeiras (aponta para as palavras em negrito na ficha)

A: -vai ter muitos jogos A: - “quê” letra é essa?

A: -deixa eu ver ... é o i! Dá “pra” ver!

A:- não, essa sem ser o “i”, que está do lado do “o” A: -eu não sei não, ah é o “t”

[...]

P: -como vocês conseguiram descobrir que se trata de um jogo de dominó? A: -a tia falou

P: -e essa folha que eu entreguei para vocês? Isso aí é um jogo? A: -não

P: -e do que se trata esse papel? A: -para ler

P: -é para ler, mas o que tem nesse papel? A: -o jogo do dado

P:- o jogo do dado ou do dominó? A: dominó

P:-mas do que se trata esse papel?

A: -é um ma-nu-al de ins-tru-ções (lendo a folha silabicamente)

A professora explicou a função do Manual de instruções. As crianças, com ajuda, entenderam que: deveriam formar grupos de quatro pessoas; cada participante ficaria com cinco cartas que não poderia mostrar para o colega do lado. O primeiro participante coloca uma carta e os jogadores verificam se possuem a combinação com aquela carta (entre imagem e palavras), se não dispusessem poderiam pegar outra no monte de cartas que, se adequada, colocariam na carteira formando o jogo de dominó.

Ao longo da atividade ficaram muito agitados, gritaram muito, queriam saber o que estava escrito e diziam que não sabiam ler, após a entrega das peças do jogo eles iniciaram a brincadeira de fato.

Quem sabia ler, lia as palavras e os demais achavam a imagem correspondente e seguiam a sequência do dominó. Nota-se nesses episódios a possível interferência da falta de investimento na exploração do escrito e a expectativa de dispor da transmissão da resposta, nem o compromisso com as regras do jogo.

O fator surpresa, em que os alunos não podiam olhar a carta do outro, não funcionou por muito tempo, depois, passaram a colocar todas as cartas na mesa. Alguns alunos que não conseguiam ler queriam desistir e sair do grupo, mas a professora insistia:-

Professora: -o que você acha que está escrito aqui?

Aluno: - maçã

Professora: -quase isso, maçã

E eles foram identificando as palavras e ligando às imagens.

No final do jogo, a professora conversou sobre a bagunça, a gritaria e a dispersão de alguns. Pede que se comportem mais nas atividades seguintes; pergunta se gostaram da atividade e eles disseram que sim, unanimemente.

A avaliação abrangeu também a participação em grupo ao longo do projeto, o levantamento de hipóteses que apoiaram a compreensão do texto, o ler lendo, escrever escrevendo, as interações entre alunos e a professora, a manifestação de confiança dos alunos quanto à realização das atividades, as mudanças de práticas da professora quanto à alfabetização etc.

Os alunos perguntavam sempre no final das aulas quando teriam atividades como aquela novamente, quando a observadora participante voltaria etc. Enfim, geralmente, demonstravam prazer em realizar as atividades e interesse por mais atividades como aquelas.

Resultados da Entrevista

As manifestações da professora sobre alfabetização e as suas práticas

Ao final do projeto, em julho de 2018, a professora assim se manifestou sobre a proposta da PpP:-

Ah eu achei que foi uma experiência boa, muito importante, principalmente para mim que estou começando, estava totalmente perdida, porque assim, quando a gente começa a gente acha que é uma coisa e depois que você vai ver, tipo assim, quando você vai pegar uma turma você não imagina como que é, e diante da experiência que eu tive no meu estágio quando eu estagiei no primeiro ano, eu estagiei numa sala muito boa, onde a maioria já era toda alfabetizada, era um ou outro que tinha dificuldade, eu não imaginei que eu ia chegar num primeiro ano e me deparar com o que eu vivi aqui, tipo assim, dar aula onde eu tinha duas crianças que conseguiam ler e escrever, dois alunos apenas que davam conta de ler e escrever, o restante, alguns que estavam iniciando, e outros que não tinham nada. Tanto que se você pegar a avaliação inicial que eles fizeram para mim da escrita, mudou muito, ainda não chegou assim... no ápice.

Sobre suas atividades de exploração pedagógica, a professora menciona a consulta feita a outros professores mais experientes na escola e passou a “tentar” várias práticas e teorias para entender qual se encaixaria melhor na realidade em que atua. E, observa:

Um pouco de cada (risos) é, porque é complicado assim, você falar, eu acho que é um pouco de tudo, eu não tenho assim como falar que eu trabalho um método construtivista, eu trabalho o método tradicional, é um pouco de tudo, o que deu certo de um, você pega, você aprende com as falhas, com os erros, não existe um método pronto, que você fala assim, esse método, principalmente para mim que eu estou começando, eu estou assim experimentando um pouco de tudo para eu ver realmente... (P)

Nessas afirmações destacam-se a perplexidade e a estranheza manifestadas quanto às experiências vividas em aulas em confronto

com as expectativas geradas no estágio, realizado na formação inicial. Sobre o trabalho relativo à PpP a professora afirma:-

Ah eu acho que é aquele negócio assim, durante a aula, é... o processo da aula, a gente consegue chamar a atenção deles para aula, prender mais a atenção deles, quando eu trabalho uma atividade aonde eles vão ter que produzir essa atividade depois, eles acabam prendendo mais atenção deles, e no projeto, como foi leitura, eles tinham que ler e muitas vezes eles não queriam, não é nem que não queriam, eles não davam conta, então por conta disso, acaba gerando um desinteresse por parte deles, então acho que o mais difícil foi isso, perceber como é difícil que eles se interessem por aquilo que eles mais querem, na verdade, se você perguntar para uma criança, o que ela mais quer aprender na escola é ler, e isso você pode perguntar para um aluno de primeiro ano, para um aluno do segundo, do terceiro, do quarto, tudo o que eles mais querem é aprender a ler.

Nestas afirmações, realçam-se a atividade como fator de interesse e a leitura como fator de desinteresse ao ser entendida como dependente de saberes ainda não atingidos, neste caso, vista como processo em evolução. Não são questionadas as orientações tradicionais utilizadas nas explorações de textos, nem como trabalho individual. Essas orientações tradicionais são também integradas no ensino, como segue.

Após encerrar os projetos, a professora diz ter consultado outros professores mais experientes na escola e passou a “tentar” várias práticas e teorias para entender qual se encaixaria melhor na realidade em que atua e observa:

Um pouco de cada (risos) é, porque é complicado assim, você falar, eu acho que é um pouco de tudo, não tenho assim como falar que trabalho um método construtivista, eu trabalho o método tradicional, é um pouco de tudo, o que deu certo de um você pega, você aprende com as falhas, com os erros, não existe um método pronto, que você fala assim, esse método, principalmente, para mim que estou começando, estou assim experimentando um pouco de tudo para eu ver realmente...

É interessante notar o interesse da professora na busca de alternativas para o ensino, a busca pelos conhecimentos da experiência de que fala Tardif (2000).

Esse trabalho foi apresentado para a direção da escola que o encaminhou para apresentação, como prática exitosa no Encontro Municipal de Educação Continuada – EMEC: ressignificação da prática docente – entre o conhecimento e o fazer pedagógico. Nessa apresentação foram detalhados os dados coletados, referentes ao desenvolvimento dos alunos, a participação e a manifestações da percepção da professora sobre a PpP, segundo (1994 a e b).

Os registros dos trabalhos realizados com a PpP colocam em pauta fatores que atuam no aprendizado do ensino no início do exercício da função docente.

A princípio, cabe destacar o enfoque dado à PpP como saída para a sua perplexidade da situação “estava totalmente perdida”. Perplexidade na qual se destaca o contraste entre a imagem formada, de alunos de primeiro ano do ensino fundamental que leem e escrevem e a realidade em que poucos conseguiam ler e escrever convencionalmente. Esse contraste ao revelar a decepção e as dificuldades para alfabetizar, mostra a falta de enfoque, na formação inicial, da realidade da educação escolar e das possibilidades de ensino. Permite questionar as orientações dos estágios em docência e dos estudos relativos à pedagogia. Revela, sobretudo, a insuficiência de estágios restritos a observações, sem a análise e reflexões sobre real significado do observado.

Conclusões e Discussão

Os resultados obtidos nesta investigação propõem algumas respostas, para as questões inicialmente propostas. Vejamos.

Na realidade, em que consiste a atuação da professora iniciante ao alfabetizar?

As observadas oscilações do trabalho docente com a utilização de procedimentos vinculados a orientações pedagógicas distintas incidem na gestão do conteúdo e na da turma (Gauthier,2013), ou seja, quanto à disciplina e à *disciplina* (Novoa, 2019), pois essas duas dimensões do ensino interagem nas práticas pedagógicas.

Diferentes enfoques teóricos da alfabetização requerem atribuição de papéis diferentes tanto para alunos como para professores.

Essas interações entre abordagem do conteúdo e abordagem das relações sociais ganham visibilidade, nesta pesquisa, sobretudo, quando a comunicação interativa dialógica é substituída pela comunicação mais diretiva que acompanha a didática tradicional. Assim, alternam-se os episódios em que o ensino atribui ênfase ao protagonismo dos estudantes, com outros em que o ensino se torna diretivo e as participações discente são relegadas a segundo plano.

A que modalidades de conhecimentos a iniciante recorre ao ensinar?

Essa questão, em parte, é respondida pela busca (sugerida por integrante da equipe gestora) de proposta pedagógica trabalhada na Rede Raios de Sol da universidade e pela busca dos “conhecimentos da experiência” junto aos colegas da escola fundamental. Atuações correspondentes ao estágio de sobrevivência e descoberta, no início do magistério, marcado pela ocorrência de sondagens da realidade e de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural” nos dizeres de Huberman (2000) e de Tardif e Raymond (2000,).

Essa 1ª. fase de exploração que envolve tentativas e erros por parte da iniciante, neste estudo, envolve o recurso à própria experiência como criança, ou seja, o enfoque da escrita como junção de letras. Mas essas intervenções manifestam-se pelo recurso às combinações de letras e às interações não dialogadas com os alunos. Diferentes propostas teóricas coexistem nas práticas. Envolve, também, a experimentação de diferentes papéis docentes que se manifesta na alternância de orientações pedagógicas. Tais procedimentos também podem ser explicados por questões ligadas à micropolítica (SILVA-

-PEÑA, ILICH *et al.*) Na entrevista é mencionada a consulta aos colegas mais experientes e a iniciante passa a “tentar” várias práticas e teorias para entender qual se encaixaria melhor na realidade em que atua.

A oscilação de condutas, também, marca os procedimentos relativos à leitura da experiência, objeto da questão: – **Em que consistem a leitura e a interpretação dos dados da própria experiência docente?**

Em certos momentos, essas leituras são interpretadas considerando as manifestações discentes e conduzem a modificações das práticas pedagógicas e, em outros momentos, não.

Por vezes, as condutas das crianças não sintonizadas com a atividade são consideradas pela docente, conduzindo à adoção de medidas para reequilibrar a gestão da turma, por exemplo, na adoção do trabalho em grupo que aumenta a participação das crianças. Com medidas como essa observam-se diferenças significativas no desempenho em leitura e escrita, na interação entre os pares e na convivência. Outras vezes, as manifestações discentes com desrespeito às regras de comportamento, que dificultam o ensino e o aprendizado, provocam as recorrentes “chamadas de atenção”. Isso acontece, por exemplo, quando as conversas sobre outros assuntos continuam, durante a leitura silenciosa que deve ser feita com atenção para a exploração de indícios.

Enfim, o estabelecimento de relação entre ações docentes e efeitos dessas ações junto aos alunos não se manifesta como padrão de conduta estável, nos termos descritos por Micotti (2004).

Que interações a iniciante estabelece com uma proposta pedagógica para a alfabetização.

As observações das práticas revelam adesão à PpP e utilização da didática tradicional.

Inicialmente, houve modificações no ambiente da sala de aula – expostos cartazes com as silhuetas de diversos textos, dicionário

e calendário para consultas durante a realização das atividades etc. Esses recursos foram apropriados pelos estudantes, mas deixados de lado na escrita de palavras por junção de letras. Nessas ocasiões, o “aprender a ler, lendo e a escrever, escrevendo” é abandonado. Mas, os alunos interagem positivamente com essa proposta quando adotada; quando solicitados, interagem com textos e desenvolvem esse processo.

As confusões estabelecem-se quando os procedimentos da PpP são deixados de lado, como ocorre no episódio da carta da direção não é apresentada para que eles a explorem e cheguem à resposta; ou por ocasião da leitura da ficha informativa do jogo. Nesses episódios tanto a abordagem dos aspectos cognitivos, como a dos aspectos afetivos da alfabetização distanciam-se da proposta da PpP.

Quanto às manifestações sobre **a formação inicial e as suas práticas pedagógicas ao alfabetizar:**

Os resultados da entrevista são esclarecedores; de modo geral, a expressão “estava totalmente perdida” sintetiza o enfoque das experiências de iniciais.

Nas manifestações docentes destacam-se o choque do real com o imaginado – representação alunos de classe de alfabetização, “já alfabetizados”, o que constitui um alerta para os cursos de formação inicial sobre a necessidade de reflexões relativas às observações feitas pelos licenciandos em estágios.

Quanto à alfabetização micropolítica: o entorno do trabalho docente afeta o fazer docente?

Os resultados da entrevista proporcionam informações relativas não apenas à formação, mas, também, sobre processo de *alfabetização micropolítica*, confirmando a ocorrência desse processo descrito por Ilich Silva-Peña *et al.* (2019).

As alternâncias de procedimentos (vinculados a perspectivas teóricas cujas práticas são muito diferentes) indica a ocorrência do processo de alfabetização micropolítica no início do magistério, além da questão do enfoque das relações entre propostas e práticas pedagógi-

cas. A busca dos conhecimentos da experiência junto aos veteranos, de algum modo, revela a necessidade de interação com os pares e o reconhecimento e a aceitação desses saberes. Nesse processo, destaca-se a explicação dada para alternância de procedimentos, realizada na prática – necessária para entender “qual prática se encaixaria melhor na realidade em que atua.”

Em geral, a afirmação da necessidade de adequação dos procedimentos à realidade integra os discursos dos professores, o que coloca em pauta os necessários estudos sobre a análise de adequação das práticas pedagógicas à realidade escolar.

Enfim, as respostas obtidas, nesta investigação, para as questões que conduziram à sua realização revelam a necessidade de novas propostas para a formação inicial dos alfabetizadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 13.005/2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa-no-ensino-fundamental-anos-iniciais-praticas-de-linguagem-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>. Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017 – Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 14 dez. 2020.

GAUTHIER, Clermontet. *al.* **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Coleção Fronteiras da Educação. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras.** Coord. Josette Jolibert. Trad. Walkiria M. F. Settineri e Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994a.

JOLIBERT, Jossete. **Formando crianças produtoras de textos.** Coord. Josette Jolibert. Trad. Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994b.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. O aprendizado do ensino. *In:* MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Alfabetização:** os caminhos da prática e a formação de professores. Rio Claro: Instituto de Biociências, 2004.

NÓVOA, Antonio. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade.** v. 44. n. 3 Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910> Acesso em: 25 nov.2020.

SILVA-PEÑA, Ilich *et al.* Alfabetización micropolítica: un desafío para la formación inicial docente. **Educ. Soc.** v. 40. Campinas, 2019. Epub 23 set. 2019. *Versão impressa* ISSN 0101-7330. *Versão on-line* ISSN 1678-4626. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019190331> Acesso em: 11 dez. 2020.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 209. p. 73, dezembro/2000.

A PRESENÇA/AUSÊNCIA DA FORMAÇÃO ACADÊMICA
INICIAL NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA:
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA EGRESSOS DA UFMG

JOSÉ ÂNGELO GARIGLIO
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

RESUMO

Este artigo relata os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo central analisar as percepções que professores de Educação Física têm sobre o percurso formativo na licenciatura, tomando como referência os desafios e dilemas enfrentados no período da iniciação à docência. Esta pesquisa é de cunho qualitativo, de caráter descritivo. Participaram da pesquisa 13 professores/as formados/as pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com no máximo três anos de exercício profissional na escola. Foram utilizadas duas técnicas de coleta de dados: entrevista e análise documental. Os professores relatam que a formação inicial foi fundamental para o enfrentamento dos primeiros anos da profissão. Todavia, apontam fragilidades no que tange à formação didático-pedagógica, em especial da carência de conhecimentos teóricos e práticos da didática específica.

Palavras-chave: formação de professores; formação inicial; iniciação à docência; educação física escolar.

Introdução

Nas últimas décadas, o tema relativo aos processos de inserção profissional de professores iniciantes tem sido objeto de preocupa-

ção de autoridades políticas vinculadas ao campo da educação, bem como de investigadores no âmbito das universidades. Tal preocupação se justifica porque há muito tempo as pesquisas têm constatado que os primeiros anos de inserção na carreira docente são críticos – seja pelos altos índices de abandono da profissão, seja pelas dificuldades encontradas pelos professores iniciantes para crescerem, desenvolverem-se e aprenderem as artes da profissão.

Dentro desse quadro geral, a problemática da iniciação à docência tem sido analisada sob diferentes ângulos, notadamente: desenvolvimento da identidade profissional; caracterização da fase de indução; problemas relativos à retenção de professores novatos; apreciação da formação inicial em relação à experiência da inserção profissional; programas de acompanhamento de retenção de professores iniciantes; aprendizagem docente.

Tomando como referência a diversidade temática desse campo investigativo, será tratado, neste artigo¹, o tema relativo ao processo de desenvolvimento profissional de professores iniciantes com foco na relação de continuidade/descontinuidade entre dois fenômenos de marcação da carreira docente: (i) a formação inicial (licenciatura) na universidade e (ii) a inserção profissional de professores de educação física (EF) iniciantes no lócus escolar. Particularmente, pretende-se relacionar processos de formação inicial, de iniciação à docência e do caráter da ação docente de professores de EF.

O objeto central de investigação proposto para este artigo vincula-se aos debates teóricos nacionais e internacionais, que tratam dos ciclos de desenvolvimento profissional docente. Essa subtemática no campo dos estudos sobre a formação de professores entende que a carreira docente é constituída por um contínuo formativo marcado por ciclos ou fases de desenvolvimento profissional. Sobre esse prisma analítico, há de se reconhecer que os docentes, do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passariam por diferentes etapas, que repre-

1. Uma versão similar deste texto foi publicada na *Revista Pró-Posições*, da Unicamp, no ano de 2021.

sentariam exigências pessoais, profissionais, organizativas, contextuais, pedagógicas específicas e diferenciadas (MARCELO, 2006).

Nas análises em torno do tema do desenvolvimento profissional docente, é recorrente a visão de que esse é um processo de longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planejadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e o desenvolvimento profissional dos professores (VILLEGAS-REIMERS, 2003). Essas experiências diversas de formação, mediante o contato com diferentes sujeitos, práticas, processos reflexivos e contextos, intencionais ou não, teriam o potencial de promover a melhoria da formação e do exercício da prática docente. Nessas definições, parte-se da ideia de que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo que tem início antes de ingressar na licenciatura, estendendo-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais (geracionais), familiares, institucionais (formação escolar básica, formação superior) e socioculturais (a cultura de um país e/ou de um contexto regional) (FIORENTINI & CRECCI, 2008).

Tendo essa leitura inicial em perspectiva, a literatura sobre o tema vem tentando, nas últimas décadas, designar ou especular sobre a existência de fenômenos de marcação que caracterizariam a evolução da carreira docente. Alguns autores desse campo de investigação apontam que a carreira docente pode ser definida como um contínuo formativo marcado por ciclos ou fases de desenvolvimento profissional. Para Feiman-Nemser (1983), tais ciclos seriam quatro: pré-formação, formação inicial, indução e formação em serviço. Entretanto, em outro artigo, a autora aponta que seriam três estas fases: a formação inicial, a indução (fase de transição entre a formação inicial e a entrada na profissão) e o desenvolvimento profissional (FEIMAN-NEMSER, 2001). Nóvoa (2017) comunga com a visão de que a carreira docente seria marcada por três fases: a formação universitária, a iniciação à docência e a estabilidade na profissão.

Nesse debate teórico sobre os ciclos e as fases de desenvolvimento profissional, pode-se perceber que, sobre determinado ponto, há certo consenso de que a formação inicial e a iniciação à docência são

dois momentos formativos singulares da trajetória dos docentes e potencialmente determinantes na construção de sua história profissional, atuando de forma a influir no tipo de relação a ser estabelecida com o trabalho. Tendo como referência esse pressuposto teórico, desenvolveremos, na parte seguinte do artigo, reflexões sobre esses dois momentos da trajetória de formação e atuação dos professores, com o objetivo de problematizar os processos de continuidade/descontinuidade entre esses dois momentos da trajetória profissional dos docentes.

Como pudemos ver até aqui, o debate sobre o tema do desenvolvimento profissional docente traz embutida a ideia de evolução e continuidade que supera a tradicional e corrente justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores. Todavia os diagnósticos nacionais e internacionais revelam que a realidade é de evidente descontinuidade entre as experiências de formação inicial, os dilemas profissionais e os processos de aprendizagem docente que se engendram na iniciação à docência.

A discussão sobre a necessidade de investir em políticas e ações que garantam certa continuidade no processo de desenvolvimento profissional dos professores está largamente presente no debate teórico no campo da formação de professores e em relatórios internacionais de avaliação das políticas educacionais de governos. Em ambos os campos de reflexão tem se colocado em questão a qualidade e a pertinência dos modelos formativos dos cursos de formação inicial e de políticas de indução. De maneira geral, nota-se grande insatisfação, por parte tanto das instâncias políticas como da classe docente em exercício, acerca da capacidade de resposta das atuais instituições de formação às necessidades da profissão docente. As críticas que as consideram como tendo uma organização burocratizada, em que se assiste a um divórcio entre a teoria e a prática, uma excessiva fragmentação do conhecimento ensinado e um vínculo tênue com as escolas, estão a fazer com que algumas vozes proponham a redução temporal da formação inicial e o incremento da atenção dada ao período de inserção profissional dos professores (COCHRAN-SMITH & FRIES, 2005).

No Brasil, os estudos realizados sobre a formação inicial oferecida nas instituições superiores não é muito diferente do diagnóstico internacional. As pesquisas sobre os cursos e as licenciaturas brasileiras têm mostrado uma série de dilemas e limites que dificultam o desenvolvimento de ações de formação em sintonia com os desafios colocados pela realidade da escola e do trabalho docente no Brasil: a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas; a dicotomia bacharelado e licenciatura (decorrente da desvalorização do ensino na universidade, inclusive pelos docentes da área de educação); a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática de escolas e professores, que dedicam parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes e às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar; e o descaso com os estágios supervisionados, que acabam não se constituindo em práticas efetivas e fonte de reflexão sobre ações pedagógicas para os estagiários (DINIZ-PEREIRA, 2011; GATTI, 2014).

Esse diagnóstico sombrio sobre a qualidade da formação obtida nas licenciaturas e sua questionável repercussão no processo de desenvolvimento profissional dos professores é referendado em relatórios internacionais de organismos multilaterais, como se pode verificar nas conclusões do relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2006):

As etapas da formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais inter-relacionadas, de forma a criar aprendizagens coerentes e um sistema de desenvolvimento da profissão docente. O assumir a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida obriga a maioria dos países a darem um maior apoio aos seus professores nos primeiros anos de ensino e a proporcionarem-lhes incentivos e recursos para um desenvolvimento profissional contínuo. De uma maneira geral, seria mais adequado melhorar a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo da sua carreira, em vez de aumentar a duração da formação inicial. (p. 13)

Por contraponto a essa visão pessimista, que chega a relativizar a importância da formação inicial como etapa fundamental do processo contínuo de tornar-se professor, há autores que têm defendido a tese de que esse ciclo de formação pode ser fundamental ao enfrentamento dos dilemas da inserção profissional em etapas posteriores da carreira docente. Sobre isso, Berliner (2000) refuta parte das críticas que habitualmente se faz à formação inicial de professores (que para ensinar basta saber as matérias, que ensinar é fácil, que os formadores de professores vivem numa torre de marfim, que as disciplinas de metodologia e didática são dadas de forma superficial, que no ensino não há princípios gerais válidos etc.). Do ponto de vista do autor, são críticas não isentas que refletem uma visão bastante limitada sobre a contribuição da formação inicial para o desempenho dos professores. Para o autor, dá-se pouca atenção ao desenvolvimento dos aspectos evolutivos do processo de aprender a ensinar, desde a formação inicial até a inserção e a formação contínua.

A relevância das experiências de formação nas licenciaturas, tanto a inserção nos primeiros anos da profissão (período da indução) como o desenvolvimento contínuo na profissão, é retratada em um conjunto significativo de pesquisas nacionais e internacionais. Análises feitas em diversos programas de formação inicial têm apontado que esse tempo e *locus* de formação podem proporcionar: o desenvolvimento da identidade docente e/ou de uma identidade docente mais positiva; o refinamento da percepção do senso de autoeficácia docente no interior da sala de aula; o desenvolvimento da capacidade de reflexão desenvolvida em meio ao encorajamento de ações de pesquisa em situações práticas; experiências de estágio capazes de apresentar leituras mais realísticas sobre a escola e o trabalho docente que fundamentariam escolhas mais seguras sobre a continuidade ou não na carreira docente; e experiências de compartilhamento de autobiografias dos professores e estudantes capazes de ressignificar a percepção inicial sobre a docência e da função social da escola (BARRETO, ANDRÉ & PASSOS, 2012; BEAUCHAMP & THOMAS, 2009).

Mesmo reconhecendo os limites da formação inicial como momento de simulação e antecipação da realidade profissional, há que se reconhecer que ela exerce papel importante e insubstituível no processo de desenvolvimento profissional dos professores, pressuposto radicalmente diverso daquele que alguns grupos ou instituições têm sugerido. Como lembra Gatti (2014),

Os professores desenvolvem sua condição de profissionais, tanto pela sua formação básica na graduação, como por suas experiências com a prática docente, iniciada na graduação e concretizada no trabalho das redes de ensino. Mas é preciso ressaltar que esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas associadas ao seu trabalho no ensino, tornando-se uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca de melhor formar os alunos, e a si mesmos. Aprendizagens iniciais, básicas, para a concretização dessa configuração deveriam ser propiciadas pelas licenciaturas, em sua graduação. (p. 36)

O consenso de que uma boa formação inicial tem papel fundamental a uma compreensão mais realística do trabalho docente nos leva a reconhecer que esse ciclo de formação profissional pode exercer, também, um papel fundamental na construção de experiências de indução que favoreçam a retenção de novos professores, bem como o seu pleno amadurecimento profissional. A relação de continuidade/descontinuidade entre esses dois fenômenos de marcação da carreira (formação inicial e indução) constitui um elemento crítico ao desenvolvimento profissional dos professores.

Isso porque o encontro com a realidade profissional é muitas vezes descrito na literatura em termos duros, como “crise com a profissão”,

uma espécie de “batismo de fogo” (KELCHTERMANS & BALLETT, 2002). A entrada na profissão é designada também como “choque de realidade” e “choque de transição”. Tais termos são utilizados para se referir à situação que muitos professores vivem nos primeiros anos de docência, que corresponde ao impacto do contato inicial com meio socioprofissional e da ruptura da imagem ideal de ensino. Trata-se do colapso das ideias missionárias forjadas durante a formação dos professores, em virtude da dura realidade de ter de lidar com desafios oriundos da vida cotidiana na sala de aula; da relação com os pais e com os pares; da diversidade dos alunos e suas dificuldades de aprendizagem; e da falta de recursos e apoio da comunidade escolar. Em alguns casos, esse período traumático se estende por mais ou menos tempo; isso dependerá da assimilação e da compreensão da realidade complexa que o professor tem de enfrentar (VEENMAN, 1984).

Tal realidade tem criado obstáculos materiais e simbólicos à efetivação de uma ação formativa que deveria se caracterizar por contínua, sistemática e planejada. O que se constata nas pesquisas sobre o tema é que a responsabilidade de gerir a tarefa titânica de desenvolver-se na profissão docente fica a cargo, na maioria das vezes, da ação individual dos docentes, marcada por experiências de formação informais, quase sempre pontuais e de caráter assistemático. Nesse quadro de ausência de políticas orgânicas e perenes de acompanhamento de professores iniciantes, as experiências de formação inicial ganham, sob nosso ponto de vista, ainda mais relevância.

Assim, um dos elementos importantes a considerar nas análises sobre o fenômeno de transição entre a formação inicial e o período de indução é a percepção que os professores iniciantes têm dessa experiência. Quais discontinuidades mais evidentes marcam esse contínuo formativo que, em tese, deveria ser subsequente, complementar e orgânico? Os professores reconhecem nessa trajetória a existência de pontos de intercessão nesse processo contínuo de tornar-se professor? Se afirmativo, que conteúdos da formação reverberam a ponto de ser retomados e ampliados no período da indução? Em que medida tais conteúdos formativos contribuem para estabelecer, salvaguardar e restaurar a autopercepção da identidade como professor?

Sobre essas questões, vale citar a reflexão feita por Huberman (1992), quando o autor coloca em discussão a própria ideia da ordenação de uma vida profissional em sequências, pontuada por uma série de fases, que pressuporia um contínuo formativo. Ao contrário dessa crença na continuidade, o autor lembra que cada fase constitui essencialmente um novo estado, o que apontaria para uma descontinuidade. Em tese, cada fase prepararia a etapa seguinte e limitaria a gama de possibilidades que nela podem desenvolver-se, mas não pode, todavia, determinar a sua sequência. Ao mesmo tempo, o autor lembra que as várias sequências não são simplesmente vividas, fenomenologicamente, em termos de continuidade, como, por exemplo, a iniciação à docência que se segue à formação inicial.

Instigados por essa problemática, desenvolvemos uma investigação que teve o objetivo central de conhecer melhor a percepção que professores de EF iniciantes, formados pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), têm de seu percurso formativo no curso de licenciatura, tomando como referência para a formulação dessa apreciação os dilemas por eles vividos nos primeiros anos da profissão docente. Articula-se a essa ideia central outro elemento importante de análise: a condição de docentes formados em EF (licenciatura) e responsáveis pelo ensino desse componente curricular na escola. Com a pesquisa, buscamos encontrar respostas para as seguintes questões: quais são as interseções reconhecidas por esses docentes entre o percurso na formação inicial e a iniciação à docência? Que elementos de continuidade no processo de desenvolvimento profissional eles percebem? Quais descontinuidades mais evidentes entre esses dois ciclos de formação?

Metodologia

Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada com 13 licenciados formados (quatro homens e nove mulheres) pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da UFMG, nos últimos quatro anos (do final de 2009 em diante). É importante citar que

tomamos três vieses centrais para a escolha dos sujeitos da pesquisa: tempo de inserção profissional (no máximo três anos de experiência com a docência em EF na escola)², nível educacional de inserção funcional (educação básica) e formação universitária (ter formação superior em licenciatura em EF na UFMG, independente do tempo de sua conclusão).

Entrevistas

Realizamos uma entrevista semiestruturada, construída levando em consideração quatro eixos aglutinadores: (i) a percepção sobre a iniciação à docência; (ii) as ações e as estratégias pensadas e realizadas pelos professores com vistas ao enfrentamento da realidade; (iii) as aprendizagens docentes mais significativas; e (iv) a relação entre a formação inicial e a iniciação à docência. Com as entrevistas, buscamos respostas para as seguintes questões: como os professores se apercebem da situação precisa perante a qual se encontram nesse momento da carreira? Como esses docentes pensam e agem mediante a experiência de iniciar a docência no campo da intervenção pedagógica em EF? Como percebem e apreciam a formação inicial (universitária), levando em consideração os dilemas, os desafios e as aprendizagens docentes experimentadas nos primeiros anos da profissão³?

Análise documental

-
2. A literatura que trata dos ciclos de desenvolvimento profissional expressa certa divergência sobre qual seria o marco temporal da iniciação à docência. De forma geral, esse período é designado no debate teórico como um tempo de inserção profissional que vai do zero aos sete anos de trabalho. Optamos por trabalhar com o marco temporal proposto por Huberman (1992), de 2 a 3 anos de entrada na profissão, por entender que nesse período haveria maior grau de intensificação dos aspectos da “sobrevivência” (o choque do real) e da “descoberta” (aprendizagem docente).
 3. É importante frisar que todas as análises operadas no desenvolvimento desta pesquisa são de conteúdo e não de discurso. O material empírico coletado na investigação foi tratado como um meio de expressão dos sujeitos, pelo qual se buscou categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo denominações analíticas que as representam.

O uso da análise documental nesta pesquisa objetivou ampliar e enriquecer a descrição da temática de estudo em questão. Cellard (1996) ajuda-nos a compreender melhor a importância da utilização de documentos em estudos de cunho sociológico quando afirma que o seu uso ajudaria a acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Graças aos documentos, pode-se efetuar um corte longitudinal que favorece a observação e a contextualização, os processos de maturação e evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades e práticas. A análise documental pode, assim, diminuir em muito o grau de influência exercido pela presença do pesquisador sobre o pesquisado e reduzir possíveis constrangimentos das observações de acontecimentos e comportamentos a estudar, eliminando a possibilidade de reação dos sujeitos pesquisados sobre a operação da coleta de dados.

Em nossa pesquisa, foi analisado um único documento: o projeto pedagógico do curso de licenciatura em EF da EEFPTO/UFMG. Para a análise desse documento, buscamos estabelecer um diálogo entre a percepção dos sujeitos sobre suas experiências de formação no curso de licenciatura – à luz dos desafios e dilemas enfrentados na entrada da profissão –, manifesto nas entrevistas, e o conjunto dos princípios pedagógicos expressos nas orientações descritas no texto do projeto curricular do curso de licenciatura em questão.

Resultados e discussão

Com base na análise dos dados levantados na pesquisa, podemos, de forma inicial, dizer que não foi tarefa fácil construir categorias de análise que apontassem para aspectos comuns e, ao mesmo tempo, particulares das experiências do contínuo formativo dos 13 sujeitos da pesquisa. Tal dificuldade tem relação com o fato de que esses sujeitos tiveram trajetórias peculiares na formação inicial (mesmo sendo todos educados no mesmo currículo), bem como contextos singulares de inserção profissional no sistema de ensino. Não obstante a dificuldade de lidar com tal diversidade de percursos de formação e início da carreira docente, construímos alguns eixos analíticos que

indicaram aspectos mais abrangentes dos dilemas, dos limites e das possibilidades que marcam os processos de desenvolvimento profissional desses professores.

De forma inicial, pedimos aos sujeitos da pesquisa que identificassem e descrevessem os principais desafios enfrentados nos primeiros contatos com o exercício da docência na escola. A esse questionamento inicial eles relatam que um dos dilemas profissionais que mais os mobilizam e os angustiam tem relação direta com as situações que envolvem o tratamento didático dos conhecimentos específicos da EF, levando em consideração as diferentes etapas da educação básica e a singularidade dos alunos.

Tal estorvo é motivado, segundo os professores, por existirem poucas referências didáticas que possam auxiliá-los nesse processo de organização curricular da EF. A maioria das escolas nas quais esses professores trabalham não apresenta orientações ou prescrições rígidas nessa direção. Os professores relatam que, na EF, não há definição clara *a priori* de quais conteúdos serão trabalhados durante o ano, de como organizá-los no tempo escolar e num diálogo mais orgânico com o projeto escolar. Isso revela alto grau de autonomia dos professores de EF em relação ao tratamento dos conteúdos de ensino. Na maioria dos casos, não há, por parte dos seus pares nem do setor pedagógico da escola, cobrança rígida de prestação de contas, avaliação ou acompanhamento do trabalho desses professores. Consequentemente, não há necessidade de eles cumprirem determinado cronograma de transmissão de conteúdos em função de datas, dado o período das avaliações escolares ou de outras datas determinadas pelo calendário escolar.

Externamente às escolas, tal fato tem o seu correlato na medida em que se verifica que o mercado editorial de livros didáticos no campo da EF é ainda muito restrito (em quantidade e pluralidade). Assim, sem a presença do livro didático, o ato de planejar o ensino se apresenta como um dos maiores desafios para esses professores. Que conteúdos ensinar? Como organizar os conteúdos no tempo escolar? Quais os objetivos a alcançar? Qual a periodicidade para

cada conteúdo? Como tratá-los segundo as diferentes fases da vida dos estudantes? Como relacioná-los com o projeto escolar?

Quando questionados sobre a contribuição da formação inicial ao enfrentamento desse dilema profissional, foi possível identificar uma primeira recorrência nas falas de nossos sujeitos de pesquisa: a dificuldade de grande parte dos professores das disciplinas de ensino dos conteúdos da EF (ensino de jogos, dança, lutas, ginásticas, esportes) de tratar didaticamente esses conteúdos levando em consideração a função social da escola básica; suas diferentes etapas e modalidades e também as características, as demandas e as necessidades dos estudantes. A narrativa a seguir expressa essa incompletude no processo de formação:

Acredito que a própria carência de aulas práticas, mas assim destinadas ao ensino escolar, porque aula prática a gente teve muito na faculdade, mas destinada ao ensino escolar, a uma turma, a uma série, a um ano, a uma idade, a um número x de alunos, isso a faculdade pecou muito. A gente sempre teve uma turma padrão pra poder dar aula, pra poder colocar em prática o nosso conhecimento, quando muito eram os próprios alunos, os próprios colegas de turma, então assim a gente não teve muita dificuldade e muitas, aconteceram muitas coisas que seriam próximas da escola na faculdade, no âmbito da faculdade. Entende? (Samuel)

Esses relatos apontam para um primeiro epicentro de descontinuidade no percurso formativo desses professores. Pode parecer óbvia a ideia de que docentes com formação universitária completa tivessem, ao final de sua trajetória inicial de socialização profissional, incorporado ao seu repertório didático um conjunto de instrumentais reflexivos e operativos necessários ao enfrentamento dos desafios daquilo que configura o cerne da profissionalidade docente: o ensino⁴. Melhor dizendo, que os cursos de formação inicial tivessem ensinado como fazer aprender alguma coisa a alguém (ROLDÃO, 2014).

4. Sobre esse ponto, Roldão (2007) destaca que a especificidade profissional do/a professor/a é a ação de ensinar, fazer com que outros aprendam os saberes.

Uma primeira linha de análise sobre as razões que levam à produção desse desnível no percurso entre a formação universitária e o campo de inserção profissional dos professores de EF vincula-se à experiência que eles tiveram no currículo do curso de licenciatura na UFMG. Ao analisarmos a estrutura curricular do Projeto Pedagógico de Licenciatura em EF (PPL) da UFMG, pode-se perceber que houve a incorporação de boa parte dos princípios normativos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (Brasil, 2002).

Ao debruçarmo-nos sobre o PPL, fica evidente que tal projeto faz um esforço louvável para romper com a separação entre disciplinas de conteúdos e disciplinas pedagógicas. Nele fica evidente a tentativa de rompimento com a ideia, historicamente enraizada no currículo dos cursos de formação inicial, de que a formação de professores é de responsabilidade das faculdades de educação ou que licenciatura é sinônimo de disciplinas pedagógicas ministrada nessas unidades da universidade. No PPL em EF da UFMG, a Escola de Educação Física torna-se responsável (juntamente com a Faculdade de Educação – FaE) pela formação didático-pedagógica dos professores.

Ao verificarmos a estrutura curricular descrita no documento do PPL, fica evidente tal corresponsabilidade. Dentre os cinco eixos temáticos que constituem o PPL⁵, existe um denominado “Conhecimento pedagógico da educação física na educação básica”, que “abrange um conjunto de saberes didático-pedagógicos estruturantes da intervenção do professor, relacionados ao planejamento, orientação, realização e avaliação do ensino de Educação Física na Educação Básica” (UFMG, p. 39). Nesse eixo, estão contidas 26 disciplinas e estágios. A seguir encontra-se a lista dessas disciplinas:

5. São estes os cinco eixos temáticos: Eixo 1: Conhecimento sobre a sociedade (CS); Eixo 2: Conhecimento sobre o ser humano (CSH); Eixo 3: Conhecimento científico-tecnológico (CCT); Eixo 4: Conhecimento da educação física (CEF); Eixo 5: Conhecimento pedagógico da educação física na educação básica (CPEF).

Ensino de Educação Física na Educação Infantil; Ensino de Educação Física no Ensino Fundamental e Médio; Psicologia da Educação; Sociologia da Educação; Política Educacional; Didática de Licenciatura; Ensino de Ginástica; Ensino de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras; Ensino de Ginástica Olímpica; Ensino de Voleibol; Ensino de Futebol; Ensino de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras; Ensino de Futsal; Ensino de Atletismo; Ensino de Ginástica Rítmica; Ensino de Basquetebol; Ensino de Lutas; Ensino de Natação; Ensino de Danças Brasileiras; Danças Contemporâneas; Ensino de Capoeira; Ensino de Lutas; Análise Crítica da Prática (I, II e III) e Estágio. (UFMG, p. 40)

Como se pode notar, há clara e manifesta intenção de não apenas fazer com que o tratamento do conhecimento didático-pedagógico dos professores seja garantido ao processo de formação dos estudantes, mas que tal experiência de formação possa ser compartilhada entre professores da EEEFTO e da FaE. É importante destacar que, das 26 disciplinas que compõem esse eixo curricular, somente seis estão lotadas na FaE, a ver: Psicologia da educação; Sociologia da educação; Política educacional; Didática de licenciatura; Análise da prática I e II. Além disso, das 405h previstas para o estágio obrigatório, 135h estão sob a responsabilidade de professores lotados na EEEFTO, e 270h com professores de EF lotados na FaE.

Mesmo reconhecendo que, no plano do currículo escrito, a EEEFTO, por meio do PPL, anuncia a intenção de assumir a sua responsabilidade no processo de formação didático-pedagógica dos licenciandos, no plano do currículo em ação, ainda existem ruídos no diálogo efetivo entre o conhecimento específico e o pedagógico. Ao contrastarmos o que está previsto no PPL com as falas dos nossos sujeitos de pesquisa, pode-se dizer que, no plano das experiências formativas nessas disciplinas, há desnivelamento, descontinuidade, incongruência entre como e o que se ensina nessas disciplinas e os desafios que se impõem aos docentes de EF nos primeiros anos da profissão. Parafraseando Michael Huberman (1992), fenomenologicamente, as experiências na formação inicial ligadas diretamente

ao acesso aos conhecimentos do campo da formação didática pouco têm contribuído para potencializar um efetivo contínuo formativo.

Não temos muitos elementos empíricos para uma interpretação mais sólida e conclusiva sobre as razões que levam um conjunto significativo de disciplinas vinculadas à didática específica pouco contribuir para o desenvolvimento evolutivo do aprender a ensinar. Uma primeira tentativa de explicação, mais genérica, advém da constatação de que há profundas diferenças entre os processos formativos na conjuntura de socialização profissional inicial na universidade e o contexto e as formas da aprendizagem docente próprias do período da indução. É importante reconhecer que estamos a falar de duas experiências de socialização profissional muito distintas. Portanto, há e haverá nesse aparente contínuo formativo situações incontornáveis de descontinuidade. A entrada na profissão pode envolver, ao mesmo tempo, a aprendizagem de novos conhecimentos, reflexões e práticas e o exercício de desaprender um conjunto de ideias e crenças. A palavra “desaprender” pode significar tanto um crescimento profissional não linear, mais sofrido e lento, quanto uma desconstrução/reconstrução desse processo de desenvolvimento na profissão. Tal contradição assinala não só o potencial, mas também a enorme complexidade inerente à formação continuada dos educadores (COCHRAN-SMITH, 2002).

Uma segunda tentativa de interpretação sobre os motivos não aparentes responsáveis por produzir descontinuidade entre esses dois momentos de desenvolvimento na carreira docente pode ter relação com a própria história de constituição do campo acadêmico da EF. Sobre isso, Bracht (1999) aponta que, a partir da década de 1960, a produção do conhecimento em EF no Brasil é fortemente impactada pelo fenômeno esportivo. Como decorrência, a produção acadêmica volta-se para o fenômeno esportivo. Assim, é a importância socio-política desse fenômeno que faz parecer legítimo o investimento em ciência nesse campo. Por sua vez, aqueles que atuam na área ou tem interface com ela privilegiam o tema esporte porque ele oferece as melhores possibilidades de acumulação de capital simbólico por via de seu testamento científico. Portanto, é a importância político-so-

cial do fenômeno esportivo (ou do desempenho esportivo do país em nível internacional) que confere legitimidade ao próprio domínio da EF. Nessa esteira, o esporte se impôs à EF como conteúdo e como sentido da e para a EF. Em decorrência dessa hegemonia no campo acadêmico, o discurso pedagógico na EF foi quase que sufocado pelos discursos da *performance* esportiva, literalmente afogado pela importância sociopolítica das medalhas olímpicas, ou pelo desejo, tornado público, por medalhas.

A história de constituição do âmbito acadêmico da EF descrita anteriormente explica, em certa medida, o seguinte paradoxo: o currículo do curso de licenciatura em EF da UFMG oferece aos estudantes um conjunto amplo e variado de disciplinas que tratam da didática específica – disciplinas essas majoritariamente ministradas por professores da área/unidade específica –, assumindo, desta forma, certo protagonismo na formação desses novos professores. Ao mesmo tempo, os nossos sujeitos de pesquisa relatam que tais disciplinas (ou a maior parte delas) têm tido dificuldade de contribuir efetivamente para a formação didático-pedagógica de seus licenciados. Uma explicação possível para esse paradoxo advém do fato de que boa parte dos docentes que ministram essas disciplinas de ensino dos conteúdos da EF constituiu sua trajetória de formação acadêmico-profissional sem vínculos efetivos com o teorizar sobre e com a prática pedagógica da EF na escola.

Essa história da formação acadêmico-profissional dos formadores de professores em EF cria entraves à mediação epistemológica entre os conhecimentos disciplinares, a finalidade curricular integradora e a cada aprendente na sua singularidade. Segundo Roldão (2017),

... sob pena de perder a possibilidade de eficácia no ato de ensinar: importa que didaticamente se ligue o conteúdo curricular científico a cada aluno na sua diversidade, tendo como orientação o terceiro elemento, a finalidade curricular global que dá sentido e intencionalidade aos restantes. Muitas das alegadas dificuldades de aprendizagem que alguns autores rebatizam de dificuldades de ensinagem originam-se justamente na dificuldade didática, por parte

do professor, de operar harmoniosamente a mediação entre estes três universos epistêmicos: o conhecimento do conteúdo científico específico a ensinar; o conhecimento do aluno na singularidade contextualizada do seu processo cognitivo de aprender; e o conhecimento do currículo e suas finalidades, enquanto construção e mandato social dirigido à equidade dos destinatários. (p. 1145)

Mesmo reconhecendo, de forma genérica, que há descontinuidade incontornável na passagem da vida de estudantes para a vida laboral, há que se reconhecer que o dado da realidade aqui narrado tem potencializado o fosso, as quebras e os desníveis estruturais nesse percurso do desenvolvimento profissional desses professores. A radicalização de tal descontinuidade pode tornar-se um elemento poderoso de intensificação de aspectos mais sofridos da experiência de iniciação à docência, fato que retardaria o amadurecimento profissional dos docentes, além de levá-los, muitas vezes, a processos traumáticos e irreversíveis de desinvestimento profissional e abandono da profissão.

Paralelamente a essas críticas à formação didático-pedagógica recebida no período da graduação, os nossos sujeitos de pesquisa reconhecem que essa trajetória de formação profissional foi de fundamental importância ao enfrentamento dos desafios colocados no período da iniciação à docência. A seguir encontram-se alguns dos relatos que apontam para certos aspectos positivos da experiência de tornar-se professor:

Hoje eu vejo que a formação me ajudou, e eu percebo que essa forma como eu me formei ajudou muito quando eu preciso de recursos ali no momento e eu consigo por causa da formação aqui. Essa própria, esse próprio estímulo à reflexão. Eu estou batendo muito nessa tecla porque ela é importante. Mas eu só percebi como importante quando eu fui para a prática. (Ludmila)

Eu acho que as principais, talvez uma questão mais ampla da Educação Física se torne disciplina que seria a própria questão da legitimidade, as questões até de... Não sei se estou conseguindo definir agora, mas essa

questão de você entender o que é Educação Física. A discussão é isto: sobre o que é Educação Física, conceito de Educação Física, o que a Educação Física ensina, quais são os objetivos, quais são os conteúdos, várias situações que a gente teve, por exemplo, das disciplinas de estágio que eu acho que foram muito válidas, porque você não chega perdido. Você sabe... Pelo menos eu funciono bem assim: eu preciso conhecer o amplo primeiro, eu me situo melhor assim. Eu acho que o conhecimento amplo... Talvez o que foi proporcionado através de vários momentos, de discussões, de trabalhos, de textos que a gente teve na graduação. (David)

Eu avalio positivamente a minha formação, principalmente no que diz respeito à compreensão da Educação Física como disciplina, como área que tem um conhecimento, eu acho que isso ficou bem claro. Eu consegui chegar na escola e saber o que eu tenho que fazer na escola, isso pra mim está claro, isso nunca foi um problema pra mim, na minha inserção no meu ambiente na escola. (Ramona)

Esses extratos de falas dos professores tratam basicamente de três aspectos constituidores do processo de socialização profissional. Ou, nos termos utilizados por Nóvoa (2017), aprendizagens significativas de ser, sentir, agir, conhecer e intervir como professor. Nesses extratos, os professores destacam que a experiência na graduação os ajudou a edificar um tipo de disposição à reflexão e à prática da pesquisa autônoma útil em um contexto de inserção profissional desprovido de referentes curriculares orientadores ao ensino da EF na escola (inexistência da cultura do livro didático). Nesse ambiente de grande incerteza e imprevisibilidade didático-pedagógica, desenvolver ou incorporar disposições iniciais de flexibilidade constitui um tipo de saber profissional fundamental ao desenvolvimento de um lugar de autoridade no interior da profissão docente. Como bem lembra Roldão (2017), exercer uma ação reflexiva sobre a prática é essencial na construção, na renovação e no desenvolvimento do conhecimento profissional.

Sobre esse primeiro aspecto da positividade da experiência formativa na graduação, é importante frisar que tais narrativas não se constroem no vazio, mas sim numa relação dinâmica com o ambiente institucional ao qual esses professores estavam imersos na gradu-

ação. Dizemos isso porque, numa universidade como a UFMG, cuja autoridade acadêmica foi constituída sobre o pressuposto da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, existem condições estruturais que possibilitam um campo mais amplo de participação em projetos que envolvam a prática em pesquisa e o contato com práticas de simulação da ação docente em projetos de extensão e de ensino.

Sobre esse ponto, citamos trechos do PPL de EF, que reconhece e estimula, como parte do processo de formação na graduação, o efetivo envolvimento em um conjunto variado de atividades acadêmicas, dentre elas: iniciação à pesquisa, à docência e à extensão; atividades de aprimoramento discente; participação em eventos acadêmicos de caráter científico ou artístico; participação em grupos de estudos⁶.

Soma-se a isso a obrigatoriedade da produção de trabalho de conclusão de curso (TCC), que “obrigatoriamente deverá versar sobre tema relacionado à Educação Física como componente curricular da Educação Básica” (Universidade Federal de Minas Gerais [UFMG], 2006, p. 34). Paralelamente à experiência da prática da pesquisa que se realiza na concepção e no desenvolvimento de um TCC, os estudantes do curso de licenciatura em EF da UFMG têm, dentro da própria faculdade, a possibilidade de interagir com 15 grupos de pesquisa, todos eles desenvolvendo estudos sobre temáticas relacionadas ao campo acadêmico-científico da área.

Sobre esse contexto, é importante destacar que parte significativa dos 13 professores que participaram da pesquisa esteve envolvida em diversos projetos de ensino, pesquisa e extensão oferecidos na EEEFTO, como também fora dela. Além do previsto no currículo prescrito, essa pluralidade de possibilidades de experiência formativa parece ter sido fenomenologicamente vivida por alguns deles. Intuímos que quase todos os elogios direcionados à formação inicial recebida apontam para o fato de que, em menor ou maior grau, tal experiência de formação apresenta-se para esses sujeitos como fase preparatória para etapas seguintes do processo de socialização profissional.

6. No PPL de EF na UFMG, está previsto que “os alunos deverão cumprir um mínimo de 210 horas (mínimo de 14 créditos) em atividades Acadêmicas/Científicas/Culturais”.

Em relação a esse ponto, é importante ressaltar que precisamos desenvolver pesquisas de caráter mais longitudinal com o objetivo de acompanhar, por mais tempo, esses professores iniciantes para que pudéssemos observar mais de perto os termos dessa continuidade. Como lembra Huberman (1992), uma fase prepara para a seguinte e limita a gama de possibilidades que nela podem desenvolver-se, mas não pode determinar sua sequência. Essa inevitabilidade é construída *a posteriori*.

Um segundo aspecto presente nas falas dos professores estabelece relação com determinado fato que, para professores de outras disciplinas escolares, pode parecer estranho. Segundo alguns dos nossos sujeitos de pesquisa, a formação inicial foi fundamental porque teria possibilitado maior lucidez na identificação/compreensão do objeto de ensino dessa disciplina no currículo escolar. Em relação a campos disciplinares mais estabelecidos e/ou de alto status acadêmico/pedagógico (matemática, língua portuguesa, dentre outros), a definição dos conteúdos de ensino da disciplina é demarcada/veiculada, dentre outros motivos, pelo peso do mercado editorial do livro didático e pelo controle das políticas e da avaliação sobre o que vale ou não como conhecimento.

Tomando como referência a tese de Shulman (1987), que estabeleceu os elementos integradores do conhecimento docente, contribuindo para iluminar as diferentes dimensões mobilizadas pela prática do ato complexo de ensinar (*contentknowledge*, *pedagogicalcontentknowledge*, *curriculum knowledge*, *studentsknowledge* e *contextknowledge*), pode-se afirmar que a formação inicial proporcionou aprendizagens fundamentais à compreensão de algumas singularidades do conhecimento do conteúdo de ensino da EF, do conhecimento pedagógico do conteúdo e do conhecimento curricular. A importância de tais aprendizagens profissionais estabelece relação com transformações conceituais da área porque responde a três desafios/dilemas para os quais os professores de EF têm tido dificuldade de encontrar respostas mais lúcidas: obstáculos para construir um sentido para EF em consonância com a função social da escola – a falta de organização e explicitação do conhecimento que cabe à disciplina escolar (problemas de currículo) –;

e problemas de ensinar velhos e novos conteúdos de acordo com que se espera de uma disciplina escolar, bem como lidar com a complexidade do conhecimento pelo qual é responsável (problemas didáticos) (GONZALEZ & FRAGA, 2012).

A importância dessas aprendizagens docentes destacadas pelos professores iniciantes tem relação também com o processo de marcação de uma posição não apenas no plano pessoal, mas também no interior de dada configuração profissional (Nóvoa, 2017). Para esse autor, é fundamental perceber que as posições não são fixas, mas dependem de uma negociação permanente no seio de determinada comunidade profissional. A posicionalidade é sempre relacional e é importante olhar para isso como uma tomada de atitude, isto é, como a afirmação pública de uma profissão.

No caso dos professores de EF iniciantes, a conquista dessa afirmação pública da sua condição como docente passa necessariamente pelo reconhecimento pessoal e público da EF como disciplina escolar. Tal conquista ganha contornos mais dramáticos, dado o seu lugar subalterno/marginal na hierarquia dos saberes escolares. A posição neste caso é uma condição ao desenvolvimento de um lugar no interior da profissão docente. Sobre essa análise, é importante ressaltar que a experiência de inserção profissional de professores de disciplinas tidas como de “segunda classe” é um dado a ser considerado em estudos que tratem dos processos de inserção profissional. Isso porque o mandato docente afeta também o seu status em razão da hierarquização das matérias ensinadas. Os professores em geral perseguem objetivos e se esforçam para respeitar os programas de ensino, mas esses não têm o mesmo valor para alunos, pais e os próprios professores. Desse modo, as hierarquias entre os saberes escolares se traduzem numa hierarquização profissional da identidade dos professores, que remete a práticas pedagógicas parcialmente diferentes de acordo com a motivação dos alunos, a pressão dos pais e a percepção dos colegas. O mandato de trabalho dos professores se diferencia, segundo uma lógica de poder simbólico das disciplinas ensinadas, um poder herdado ou apropriado por aqueles que as lecionam (TARDIF & LESSARD, 2005).

Esse ponto merece destaque porque nossos sujeitos de pesquisa, quando questionados sobre os principais dilemas enfrentados nos primeiros anos de inserção profissional na escola, relatam situações de vulnerabilidade profissional advindas de posições críticas de desrespeito à sua condição de docente. Essa condição de desrespeito à autoridade docente tem relação direta com a percepção dos atores escolares de que a EF seria, *grosso modo*, um apêndice das demais disciplinas escolares. Isso porque, não raro, as ações de ensino dos professores de EF não são tidas como um trabalho pedagógico capaz de influir de forma significativa na formação dos estudantes, bem como sua sala de aula e seus objetos didáticos não são reconhecidos como tais. Além disso, as condições ambientais da sala de aula potencializam a falta de privacidade nas atividades de ensino, as baixas expectativas dos pares e da gestão escolar com as aprendizagens que se realizam nas aulas dessa disciplina e as tensões oriundas da relação com os alunos, que veem as aulas de EF como mero espaço de diversão. Nesse contexto de desrespeito profissional, mina-se a possibilidade de salvaguardar aquilo que faz com que os professores se mantenham e se desenvolvam na profissão docente: a percepção da própria eficácia profissional, a motivação, o compromisso e a satisfação com o trabalho (MACHADO, BRACHT, MORAES, ALMEIDA & SILVA, 2009).

Considerações finais

As reflexões trazidas neste texto buscaram enfrentar o desafio de compreender como professores iniciantes de EF, formados em licenciatura pela UFMG, olham sua formação inicial com base nos desafios e nos dilemas colocados pelo período de indução. Valendo-se do pressuposto de que a formação inicial e o período da indução representam dois marcadores temporais da carreira docente, buscou-se entender as continuidades/descontinuidades nesse aparente contínuo formativo.

Como primeiro ponto a destacar, o nosso estudo confirma o que as pesquisas nacionais e internacionais vêm demonstrando há déca-

das. Continua existir distanciamento entre a formação inicial oferecida nas universidades e o trabalho docente no interior das escolas. Destaca-se, na fala dos professores, a dificuldade em estabelecer pontes de conexão entre o conteúdo específico e o conhecimento pedagógico. Nessa linha, ressalta-se a dificuldade dos professores das disciplinas de ensino dos conteúdos de EF para produzir relação mais orgânica e qualificada com as demandas e as singularidades do chão da escola. Não obstante reconhecer avanços no PPL de EF na UFMG, com a unidade específica assumindo um protagonismo aparente, permanecem certas fraturas que impõem obstáculos ao processo de desenvolvimento profissional dos professores.

Há que se destacar que tais descontinuidades estabelecem relação com a história de constituição do campo acadêmico da EF, em especial a dificuldade de formar professores formadores com conhecimento profissional/acadêmico ancorado na problemática da EF escolar, que é difícil de ser solucionada, dada a fragmentação de temáticas e a hierarquização decorrente dessa fragmentação. Desse fato depreende-se outro que nos parece importante: os achados da nossa investigação chamam a nossa atenção para a necessidade de considerar o pertencimento dos professores a um determinado campo disciplinar como um dos elementos de análises do processo de desenvolvimento profissional dos docentes. Esse pertencimento parece criar condições específicas de entrada e empenho na carreira, sendo um elemento potente na construção de sentidos às fases de desenvolvimento da profissão.

Outro ponto a ressaltar do nosso estudo é a necessidade de ratificar o lugar insubstituível da formação inicial no processo de tornar-se professor. Como dito no transcórre do texto, muitas das aprendizagens edificadas durante essa formação apresentam-se como fundamentais ao enfrentamento dos desafios que se colocam nos primeiros contatos com a profissão docente. Como descrevemos no artigo, coabitam no mesmo curso os anacronismos já amplamente descritos pela literatura na área, com polos dinâmicos que buscam implementar experiências formativas em amplo diálogo com a escola e seus atores e que apostam no desenvolvimento de uma flexibilidade marcada pela ação-reflexão-ação.

REFERÊNCIAS

BARRETO, G.; ANDRÉ, M. & PASSOS, L. F. (2012). O papel das práticas de licenciatura no desenvolvimento profissional de professores em início de carreira. *In: Anais do III Congresso Professo- do Principiante e Inserção profissional a la docência*. Recuperado de http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=263.

BERLINER, D. C. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 358-371.

BEAUCHAMP, C. & THOMAS, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.

BRACHT, V. (1999). **Educação física e ciência: cenas de um casamento infeliz**. Ijuí: Editora Unijuí.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2002, 18 de fevereiro). **Resolução CNE/CP n. 1**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura de Graduação Plena. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

CELLARD, A. (1997). L'analyse documentaire. *In: J. Pupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, Á. P. Pires, A. Giorgi. La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 295-316). Montreal: Gaëtan Morin.

COCHRAN-SMITH, M.; FRIES, K. (2005). Researching teacher education in changing times: Politics and paradigms. *In: M. Cochran-Smith & K. Zeichner (eds). Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (p. 69-107). Washington: American Educational Research Association.

COCHRAN-SMITH, M. (2002). Learning and unlearning: The education of teacher educators. **Teaching and Teacher Education**, 19(3), 5-28.

DINIZ-PEREIRA, J. E. (2011). O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 92(230), 34-51.

FEIMAN-NEMSER, S. (1983). Learning to teach. **Institute for Research on Teaching**, (64), 1-40.

FEIMAN-NEMSER, S. (2001). Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher. **Journal of Teacher Education**, 52(1), 17-30.

FIORENTINI, D. & CRECCI, V. (2008). Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente**, 5(8), 1-6.

GATTI, B. A. (2014). A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP** (100), 33-46. Recuperado de <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>

GONZALEZ, F. J. & FRAGA, A. (2012). **Afazer da educação física na escola**: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra.

HUBERMAN, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: A. Nóvoa (ed.). **Vida de professores** (p. 31-62). Porto: Porto Editora.

KELCHTERMANS, G. & BALLETT, K. (2002). Micropolitical literacy: reconstructing a neglected dimension in teacher development. **International Journal of Educational Research**, 37(8), 755-767.

MACHADO, T. S.; BRACHT, V.; MORAES, C. A.; ALMEIDA, F. Q.; SILVA, M. A. (2009). As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. *In: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Recuperado de <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/paper/view/630>

MARCELO, C. (2006). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista Ciências da Educação**, (8), 7-22.

NÓVOA, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, 47(166), 1106-1133.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. (2006). **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: Moderna.

ROLDÃO, M. (2007). Formar para a excelência profissional: pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação e Linguagem**, 10(15), 18-42.

ROLDÃO, M. C. (2017). Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, 47(166), 1134-1149.

ROLDÃO, M. C. (2014). Currículo, didáticas e formação de professores: a triangulação esquecida? *In: M. R. Oliveira (ed.). Professor: formação, saberes e problemas* (p. 91-103). Porto: Porto Editora.

SHULMAN, L. L. (1987). **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

TARDIF, M. & LESSARD, C. (2005). **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. (2006). **Projeto pedagógico de licenciatura:** graduação plena em educação física. Belo Horizonte: UFMG.

VILLEGAS-REIMERS, E. (2003). **Teacher professional development:** an international review of literature. Paris: Unesco.

VEENMAN, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, 54(2), 143-178.

PROFESSORES INICIANTES EM CONTEXTO DE
INCLUSÃO:
UM OBJETO DE ESTUDO EM CONSTITUIÇÃO

ANTONIO CARLOS DE SOUSA

CAMILA HOLANDA PEREIRA

DIANA AGUIAR SALOMÃO

EMANOELA VIEIRA MENDES DE SOUSA

RESUMO

Apresenta a análise sobre o tratamento dispensado à articulação dos temas professores iniciantes e inclusão educacional na produção acadêmica nacional dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. Trata-se de um estudo qualitativo, do tipo bibliográfico, desenvolvido com o intuito de responder ao questionamento: como a articulação entre os temas professores iniciantes e inclusão educacional é abordada na produção acadêmica nacional dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação? Para a geração dos dados, realizamos uma revisão da literatura e um levantamento da produção acadêmica na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no mês de maio de 2021, identificando sete produções. O aporte teórico apoiou-se em estudos sobre a aprendizagem da docência e a inclusão educacional, considerando Carvalho (2011), Evangelista (2019), Huberman (2007), Mantoan (2003), Marcelo Garcia (1999), Tardif (2014), dentre outros. A análise empreendida nos possibilitou conhecer o estado atual da ciência sobre articulação entre os temas professores iniciantes e inclusão educacional e evidenciou que esse foco temático tem se constituído em um objeto de estudo que necessita ser aprofundado, uma vez que identificamos uma lacuna na produção científica sobre a referida articulação.

Essa constatação, revelou a pertinência do desenvolvimento de novas investigações que objetivem discutir a vinculação e as tensões que envolvem os desafios de professores iniciantes atuantes na Educação Básica e Superior em contexto de inclusão de estudantes com deficiência, aspecto que embasou a proposição de pesquisas em nível de mestrado.

Palavras-chave: Professores iniciantes. Inclusão educacional. Aprendizagem da docência. Educação Básica. Educação Superior.

INTRODUÇÃO

Este estudo discute o tratamento dispensado à articulação dos temas professores iniciantes e inclusão educacional na produção acadêmica nacional dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil, o que foi feito com suporte na revisão de literatura e no mapeamento da produção acadêmica nacional dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação.

Tecemos considerações sobre professores iniciantes em dois contextos distintos de docência: Educação Básica e Educação Superior. Em ambos os contextos, os professores iniciantes são profissionais em início da carreira, sendo esse início um dos períodos do ciclo de vida do professor (HUBERMAN, 2007). Nessa direção, os professores iniciantes são aqueles recém-inseridos no magistério, não mais como estudantes, mas como profissionais certificados e habilitados para tal trabalho laboral, que ao se inserir profissionalmente passa a enfrentar uma série de tensões didático-pedagógicas e sentimentos de insegurança, solidão, choque de realidade e sobrevivência. Tais sentimentos produzem marcas na identidade e no estilo profissional desses docentes, impactando diretamente na permanência ou desistência da carreira (HUBERMAN, 2007; MARCELO GARCIA, 1999).

O início da carreira docente na Educação Básica ou na Superior é marcado por muitos desafios que são características dessa fase da aprendizagem da docência (MARCELO GARCIA, 1999). Esses desafios são intensificados quando esses principiantes atuam em contextos de inclusão de estudantes com deficiência. Em contexto de inclusão, esses

desafios se multiplicam, primeiro porque as escolas e as universidades ainda não estão preparadas para efetivar essa acessibilidade para esse público, segundo, temos a não formação (continuada) dos docentes em educação inclusiva. É justamente por isso que a temática em questão se mostra imprescindível, uma vez que busca realizar essa articulação entre “anos iniciais da docência” e “inclusão educacional”.

O interesse pelo tema “Professores iniciantes” surge, para os pesquisadores que ora apresentam suas pesquisas, como necessidade de compreender a inserção desse novo profissional no magistério e, sobretudo, como acontece a dinâmica de sala de aula nesses primeiros anos de docência. Pressupomos, assim, que esse período inicial para professores do Magistério Superior não se diferencia substancialmente daquele vivenciado pelos professores da Educação Básica.

É indiscutível que começar a ensinar não é fácil, tornando-se ainda mais desafiador quando a inserção na profissão ocorre em contextos inclusivos de pessoas com necessidades específicas (FARIAS, 2020), o que demanda mais estudos que focalizem essa situação.

Ao reconhecer a relevância da discussão sobre os desafios e as aprendizagens necessárias aos professores iniciantes em contexto de inclusão de estudantes com deficiência, surgiu o interesse de conhecer o que as teses e dissertações dizem sobre essa temática, o que deu sustentação ao delineamento do seguinte questionamento: como a articulação dos temas professores iniciantes e inclusão educacional é abordada na produção acadêmica brasileira dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação? Movidos por essa inquietação, este trabalho assumiu o objetivo de analisar a abordagem dispensada à articulação entre os temas professores iniciantes e inclusão educacional na produção acadêmica nacional dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, escrutínio que nos permitiu delimitar e evidenciar a contribuição original de três pesquisas em andamento, desenvolvidas no âmbito do Mestrado Acadêmico em Educação, em um Programa de Pós-Graduação no estado do Ceará – Brasil.

Para responder à questão formulada e alcançar o objetivo proposto, realizamos um levantamento bibliográfico, com abordagem

qualitativa, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) durante o mês de maio de 2021. Com base nesse levantamento, identificamos sete produções defendidas entre os anos de 2013 e 2018, sendo três dissertações e quatro teses. Essas produções passaram por uma análise simples de categorização temática, intermediada pela leitura dos seus títulos, resumos e palavras-chave.

O aporte teórico deste estudo fundamentou-se nos estudos sobre a aprendizagem da docência e inclusão educacional, utilizando autores como Carvalho (2011), Evangelista (2019), Huberman (2007), Mantoan (2003), Marcelo Garcia (1999), Tardif (2014), dentre outros. Na seção a seguir, discutimos o início da carreira docente, abordando, especificamente, as aprendizagens, os desafios e os impactos da inclusão educacional para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes.

PROFESSORES INICIANTES E INCLUSÃO EDUCACIONAL: UM OBJETO DE ESTUDO EM CONSTRUÇÃO

A ideia de professor iniciante traz algumas peculiaridades no tocante à temporalidade necessária para que um dado docente possa ser considerado “iniciante”. Nessa esteira da concepção de Tardif (2014), os docentes iniciantes são aqueles que têm até sete anos de atuação docente. Huberman (2007), entretanto, defende que o iniciante se encontra em seus três primeiros anos de docência.

Quanto à categoria inclusão educacional, a Educação Inclusiva refere-se à modalidade de educação que garante o direito aos alunos com alguma deficiência ou necessidade educacional específica, o acesso, sem discriminação, ao ensino regular público e gratuito em todos os níveis de ensino e com igualdade de condições, ou seja, com as mesmas possibilidades de aprendizagem, interação, participação e acompanhamento pedagógico necessário para que esses alunos se desenvolvam com equidade.

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), atualizada em 2017, traz no seu Capítulo V, intitulado “Educação Especial”, as determinações dessa modalidade educacional. Define:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades [...] (BRASIL, 1996).

Podemos observar que a LDB traz orientações e obrigações que os sistemas públicos de ensino devem adotar, adaptar e garantir aos alunos que a inclusão aconteça. Por outro lado, embora esse aluno tenha direitos assegurados por lei, na inclusão educacional temos um outro protagonista: o docente, que, em geral, não dispõe de formação numa perspectiva inclusiva, enfrentando dificuldades e tensões em sua atuação (MAGALHÃES, 2013; MARCATO, 2016; EVANGELISTA, 2019; FARIAS, 2020).

Essa sinalização da literatura evidencia a temática em foco nesse escrito como relevante, demandando estudos e pesquisas sobre como os professores iniciantes estão constituindo sua profissionalidade ao lecionarem para estudantes com deficiência, principalmente, quando não possuem formação específica na área da inclusão e enfrentam o desafio de atuarem em escolas e universidades com *déficit* de estrutura arquitetônica, com falta de material didático adaptado e sem nenhum (ou quase nenhum) apoio pedagógico.

É nessa direção que situamos o potencial contributivo desse texto ao colocar em evidência, por um lado, que a temática desponta como um objeto de estudo ainda em constituição no cenário brasileiro; e, por outro, o delineamento de três pesquisas em andamento cujo foco aborda justamente os professores iniciantes em contexto de inclusão. Tais pesquisas, em fase de desenvolvimento, têm em comum o olhar para como esses profissionais ensinam e lidam com os desafios que recortam sua atuação, problematizando as implicações sobre a constituição de sua

profissionalidade, especialmente no que concerne à aquisição do conhecimento profissional e a aprendizagem da docência no início da carreira.

São pesquisas que partem de referências teóricas nacionais e internacionais sobre o assunto, brevemente sinalizadas nesse tópico, bem como se apoiam em evidências advindas do exame bibliográfico da produção acadêmica nacional gerada no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil, conforme detalhamos mais adiante. Antes, porém, explicitamos os aspectos metodológicos que possibilitaram o alcance do objetivo traçado nas análises sistematizadas neste escrito.

METODOLOGIA

As análises que sustentam esse texto, resultado do exame teórico acerca da articulação entre os temas professores iniciantes e inclusão educacional, fundamentam-se nos pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GHEDIN; FRANCO, 2011; NÓBREGA-THERRIEN; FARIAS; SALES, 2010) e foram elaboradas por intermédio da revisão de literatura e de mapeamento da produção científica recente dos programas de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil.

A revisão de literatura foi empreendida para explicitar, discutir e compreender as categorias teóricas professores iniciantes e inclusão educacional. O seu desenvolvimento nos possibilitou uma base teórica para explorar e interpretar a temática deste texto. O mapeamento de teses e dissertações, por sua vez, foi efetivado para conhecer a abordagem destinada à articulação entre os temas professores iniciantes e inclusão educacional, buscando elementos para discutir e compreender as tensões que permeiam a vinculação entre esses dois temas. A seguir, detalhamos o percurso da busca realizada durante o mês de maio de 2021 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹, base de dados que disponibiliza o acesso e o *download* de teses e dissertações do País.

1. Base de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) para buscas e consultas, que integra todas as Bibliotecas Digitais de Teses e Disserta-

Inicialmente, utilizamos quatro descritores que possuem significados inter-relacionados, sendo eles: professores iniciantes; professores principiantes; inserção profissional docente; e início da carreira docente. Nessa busca, escolhemos o termo assunto como critério para filtrar os resultados e localizamos 109 produções, sendo 93 com o descritor “professores iniciantes”; oito com o descritor “professores principiantes”; dois com o descritor “inserção profissional docente”; e seis com o descritor “início da carreira docente”. Em seguida, realizamos buscas com os seguintes descritores: Inclusão educacional, Inclusão escolar e Educação Inclusiva, considerando a inter-relação de significado entre tais palavras. Na busca com esses descritores, selecionamos também o filtro assunto e identificamos um total de 1.698 produções, sendo 72 com o descritor “Inclusão educacional”, 638 com o descritor “Inclusão escolar” e 988 com o descritor Educação Inclusiva.

Com base nos resultados dessas duas buscas, percebemos que a temática sobre os primeiros anos de docência ainda é pouco explorada pela produção acadêmica nacional nos programas de pós-graduação – considerando a sua importância para a discussão da formação de professores, uma vez que a inserção profissional na carreira docente é uma das fases do “processo de aprender a ensinar”², isto é, do desenvolvimento profissional docente (MARCELO GARCIA, 1999) –, enquanto que a inclusão educacional se mostrou uma temática com expressiva quantidade de produções, aspecto que a revela como objeto de estudo com crescente interesse e visibilidade na produção científica nacional. Ainda sobre os resultados dessas buscas, observamos que as produções localizadas são publicações recentes, tendo os anos 2000 como marco temporal inicial de suas defesas. Tal aspecto evidencia a contemporaneidade dessas temáticas.

Posteriormente, iniciamos uma nova busca utilizando o booleando AND para associar os descritores primários aos descritores secundários,

ções (BDTD) das universidades brasileiras que utilizam o sistema BDTD. Disponível em: <<http://btdt.ibict.br/vufind/>>.

2. Segundo Marcelo Garcia (1999), o desenvolvimento profissional docente perpassa as fases do processo de aprender a ensinar, sendo elas a pré-formação, a formação inicial, a inserção profissional e a formação continuada.

com isso buscando identificar dissertações e teses que abordassem os temas professores iniciantes e inclusão educacional articuladamente. Ao efetuar as associações com critério assunto para filtrar os resultados, localizamos apenas uma produção com a combinação “Professores Iniciantes” e “Inclusão escolar” e nenhuma com as demais combinações.

Diante desse resultado, resolvemos iniciar uma nova busca por associações, mas não usamos critério para filtrar os resultados e acrescentamos o descritor “inclusão” para ampliar a investigação, uma vez que, não utilizar esse termo junto com outra palavra e com o emprego de aspas, só é possível encontrar pesquisas que contenham as palavras juntas. De todas as associações efetuadas, encontramos resultados apenas para as combinações descritas no Quadro 1.

Quadro 1 – Resultados das buscas com a associação entre os descritores

DESCRITORES	RESULTADOS
“Professores Iniciantes” e “Inclusão”	6
“Professores Iniciantes” e “Educação Inclusiva”	1
“Professores principiantes” e “Inclusão”	1

Fonte: Elaboração própria.

Conforme anotado no Quadro 1, as pesquisas encontradas com suporte nas associações entre os descritores representam uma quantidade bem menor em relação aos resultados das buscas com os descritores pesquisados de forma separada, aspecto que demonstra a escassez de produções que abordam a articulação entre os temas professores iniciantes e inclusão educacional. Ao verificar os títulos das teses e dissertações identificadas, percebemos que uma das produções achadas na busca com os descritores “Professores Iniciantes” e “Inclusão” se repetiu no resultado da busca com os descritores “Professores Iniciantes” e “Educação Inclusiva”. Com isso, os resultados das buscas com as associações totalizam apenas sete trabalhos.

As análises desses trabalhos foram concretizadas com amparo na leitura dos títulos, resumos e palavras-chave. Na seção seguinte, apresentamos a construção analítica empreendida e a discussão dos resultados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, evidenciamos o que revela a produção científica da pós-graduação *stricto sensu* sobre professores iniciantes e inclusão educacional, descrevendo como a articulação entre esses dois temas é abordada nos sete trabalhos mapeados. No Quadro 2, organizamos as informações básicas dessas teses e dissertações.

Quadro 2 - Teses e dissertações que articulam os temas professores iniciantes e inclusão educacional

AUTOR	TÍTULO	ANO	TIPO	REGIÃO DO PAÍS
PINTO, Thiago Medeiros Gonçalves	Inclusão nas aulas de educação física: reflexões a partir da prática pedagógica de um professor iniciante.	2013	Dissertação	Sul
MIRANDA, Shirley de Cássia Pereira Machado de	O ingresso do professor na rede municipal de educação de Belo Horizonte: os desafios dos anos iniciais	2013	Dissertação	Sudeste
MARCATO, Daniela Cristina Barros de Souza	Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar.	2016	Tese	Sudeste
DUARTE, Alisson José Oliveira	Processo de constituição da identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional de Minas Gerais.	2017	Dissertação	Sudeste
MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima	Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuante no programa de formação online de mentores.	2017	Tese	Sudeste
COELHO, Ana Maria Simões	Destino profissional de egressos dos Cursos de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais.	2017	Tese	Sudeste
GRAFF, Anselmo Ernesto	As metas educativas 2021 e o fortalecimento da profissão docente: mapeamento de Dissertações e Teses.	2018	Tese	Sul

Fonte: Elaboração própria.

As análises dos trabalhos apresentados no Quadro 1 foram desenvolvidas com apoio na leitura dos títulos, resumos e palavras-cha-

ve. Importa-nos destacar que apenas as pesquisas de Pinto (2013) e Marcato (2016) focam articulação entre os temas professores iniciantes e inclusão educacional.

A dissertação **“Inclusão nas aulas de educação física: reflexões a partir da prática pedagógica de um professor iniciante”**, de Thiago Medeiros Gonçalves Pinto (2013), discute, com amparo em princípios da pesquisa-ação, a inclusão no contexto escolar, refletindo sobre a prática pedagógica de um professor iniciante de Educação Física.

O autor adotou como campo empírico as aulas de um período letivo em quatro turmas de séries finais do ensino fundamental de uma escola da rede municipal do interior do estado do Rio Grande do Sul; utilizou o diário de campo para registrar as práticas desenvolvidas, especialmente aquelas que foram planejadas com a intenção de promover aulas inclusivas; e aplicou um questionário para conhecer as posições e concepções dos demais professores da escola sobre inclusão educacional.

Com os dados analisados na pesquisa, Pinto (2013) concluiu a construção de aulas inclusivas em Educação Física demanda um movimento contínuo de reflexão e reorganização das práticas pedagógicas, especialmente aquelas que visam garantir uma educação para todos. Para o autor, os desafios, os erros, os acertos e as tentativas são aspectos que caracterizam a ação docente do professor iniciante para realizar aulas inclusivas.

A tese da Daniela Cristina Barros de Souza Marcato (2016), que tem como título **“Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar”**, é uma pesquisa qualitativa que adotou as narrativas autobiográficas de sete professoras – sendo três experientes e quatro iniciantes – como procedimento para a produção dos dados. O objetivo dessa tese foi investigar os elementos das narrativas de professores (as) iniciantes e de professores(as) experientes que pudessem apontar os princípios de um acompanhamento da iniciação à docência, considerando a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Os resultados desse estudo revelaram que, para constituir um acompanhamento de

inserção profissional docente com o intuito de avançar nas experiências de inclusão escolar, é necessário que:

[...] anteriormente ao ingresso na profissão o docente possa vivenciar práticas educativas orientadas, sem ter ainda a responsabilidade por uma turma sua; que a participação no programa de iniciação à docência faça parte de um programa ou política que respalde a participação do novo professor nesse momento [...]; que haja a presença de dois docentes (um da Educação Especial e outro do ensino comum) [...] em dupla colaborativa [...] para que os dois consigam estimular a emergir experiências inclusivas [...] (MARCATO, 2016, p. 10).

Destacamos que os resultados da tese de Marcato (2016) evidenciam que o início da carreira docente deve ser acompanhado de forma institucional por um programa ou política de iniciação que possibilite relações de trocas e ajuda entre professores experiente e iniciantes, com intuito de que o professor iniciante seja assessorado por um docente experiente e que isso favoreça a permanência na profissão.

Essa evidência corrobora os estudos de autores como Marcelo Garcia (1999), Gatti, Barreto e André (2011) e Alarcão e Roldão (2014), uma vez que eles ressaltam a necessidade de os professores iniciantes serem acompanhados de modo institucional na perspectiva de um projeto de formação continuada, de forma que esse apoio e orientação não dependa apenas da boa vontade de seus gestores e pares, mas que ocorra sistematicamente mediado por programas ou políticas de indução. De acordo com Marcelo Garcia (1999), as políticas ou programas de indução são estratégias essenciais para unir a formação inicial ao desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente e favorecer a permanência na profissão.

A respeito dos demais trabalhos apontados no Quadro 1, é importante ressaltar que eles apresentam focos diversos, o que nos levou a desconsiderar a necessidade de debruçar uma análise mais acurada dessas produções. As investigações de Miranda (2013) e Malheiro

(2017) contemplam apenas a temática de professores iniciantes. A dissertação de Miranda (2013) descreve e analisa o exercício da profissão docente durante o Estágio Probatório de professores do Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Belo Horizonte, buscando conhecer como esses lidam com a ausência de uma política institucional de inserção e, por fim, propõe um Plano de Ação Educacional com o intuito de reduzir os problemas e dificuldades observados e potencializar a inserção profissional dos professores em início de carreira. Já a tese de Malheiro (2017) centraliza suas discussões sobre as necessidades formativas de professores iniciantes e de seus formadores, tendo o programa de formação continuada *online* como *locus* empírico. Apesar de o estudo não discutir inclusão educacional, um dos seus resultados foi a identificação dessa temática como uma das necessidades formativas dos professores iniciantes.

As outras três produções não abordam os professores iniciantes nem a inclusão educacional como objetos de estudo. A dissertação de Duarte (2017) debate o a constituição da identidade docente ao abordar a atuação de professores em uma instituição prisional, discutindo a inclusão social de jovens que vivem privação de liberdade; a tese de Coelho (2017) busca conhecer o destino profissional dos egressos dos cursos de licenciatura em Geografia; e a tese de Graff (2018) aborda um debate sobre a formação docente e suas relações com a educação de qualidade ao fazer um mapeamento de teses e dissertações. Dentre essas três produções, averiguamos que as duas teses (COELHO, 2017; GRAFF, 2018) apresentam em seus resultados assuntos que se relacionam com as temáticas envolvidas neste escrito.

A tese de Coelho (2017) evidenciou que os egressos dos Cursos de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais abandonaram o magistério ainda quando eram professores iniciantes, dentre os três primeiros anos de profissão, geralmente devido às dificuldades encontradas no exercício da docência e à falta de apoio institucional. Já a tese de Graff (2018), ao analisar a categoria formação continuada e desenvolvimento da carreira docente nas teses e dissertações que selecionou para o estudo, verificou que os desa-

fos relacionados à inclusão educacional representam uma demanda da formação continuada dos professores.

Referente às regiões do País onde as duas produções com foco na temática que envolve este estudo foram defendidas, podemos verificar, com procedência no Quadro 1, que a dissertação de Pinto (2013) é uma publicação da Região Sul e que a tese de Marcato (2016) é da Região Sudeste. Conclui-se, portanto, que não foram localizados trabalhos acadêmicos em nível de pós-graduação *stricto sensu* que focalizem a articulação entre os temas professores iniciantes e inclusão educacional nas demais regiões do país, o que pode ser compreendido como uma evidência de escassez de estudos que articulem essas duas temáticas na produção de teses e dissertações dessas regiões. Esta constatação aponta, por conseguinte, a necessidade de estudos que ampliem a discussão, dada a relevância de problematizar os desafios e as aprendizagens dos professores iniciantes em contexto de inclusão, pois a crescente inclusão de discentes com necessidades educativas específicas nos ambientes educacionais consubstancia-se em um aspecto que tem gerado muitos desafios e necessidades formativas para os professores iniciantes da Educação Básica e Superior (MAGALHÃES, 2013; MELO, 2013; GIORDAN; HOBOLD; ANDRÉ, 2014; MALHEIRO, 2017; GRAFF, 2018).

Os sete trabalhos localizados e analisados nesta seção, sendo três dissertações e quatro teses, são publicações defendidas entre os anos de 2013 e 2018, o que pode estar a sinalizar para uma tendência de arrefecimento no interesse pela abordagem dos temas professores iniciantes e inclusão educacional nos últimos anos, embora a maioria não focalize a articulação entre tais temas, aspecto que adensa o argumento de sua relevância, dada a sua pouca visibilidade em teses e dissertações.

Com procedência na análise aqui empreendida, podemos constatar que a articulação entre as temáticas professores iniciantes e inclusão educacional é abordada nas teses e dissertações de maneira escassa, sem evidenciar, nos estudos recentes em âmbito nacional, um interesse central e contínuo nas produções oriundas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação. Tal constatação nos impulsiona a ratificar a necessidade de debates atuais em estu-

dos acadêmicos de tese e dissertações que centralizem e aprofundem suas discussões na articulação entre esses dois temas, aspecto que nos levou a propor o desenvolvimento de três estudos dissertativos que objetivam compreender e discutir os desafios, as aprendizagens, os saberes e a profissionalidade de professores iniciantes em contexto de inclusão educacional na Educação Básica e Superior. Na seção seguinte, apresentamos uma agenda de possibilidades para estudo.

UMA AGENDA DE ESTUDO: PESQUISAS COM PROFESSORES INICIANTES EM CONTEXTO DE INCLUSÃO

Com procedência na análise empreendida na seção anterior, constatamos que as pesquisas realizadas sobre professores iniciantes em contexto de inclusão tanto na Educação Básica como na Superior se revelam escassas, sendo à articulação entre os temas professores iniciantes e inclusão educacional uma lacuna na produção acadêmica nacional dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil, sobretudo na Região Nordeste.

Considerando a existência dessa lacuna, esta seção objetiva descrever, ainda que sumariamente, três propostas de estudos dissertativos que se encontram em andamento no âmbito do Mestrado Acadêmico em Educação, em um programa de pós-graduação *stricto sensu* no estado do Ceará – Brasil.

É salutar destacar que consideramos que a realização dessas investigações trará contributos para a construção da literatura da área tanto no país, especialmente na região Nordeste, haja vista serem inéditas, por assim dizer. Essas pesquisas buscam compreender e discutir os desafios, as aprendizagens, os saberes e a profissionalidade de professores iniciantes em contexto de inclusão educacional na Educação Básica e Superior, tendo o estado do Ceará como cenário de estudo. A seguir, discorreremos sobre o problema propulsor de cada pesquisa, as categorias teóricas que serão desenvolvidas e relatamos o caminho metodológico delineado para atingir os objetivos traçados, fazendo considerações a respeito da relevância e contribuição dos estudos.

Primeiros anos de docência na Educação Superior e os desafios didáticos na inclusão de alunos com deficiência

A pesquisa aqui descrita tem como objetivo geral compreender como professores iniciantes atuantes na Educação Superior constroem seus conhecimentos acerca da inclusão de alunos com deficiência e que uso fazem (ou não) desses conhecimentos em sua prática pedagógica, especialmente em relação às tecnologias assistivas. A pergunta norteadora é explicitada da seguinte forma: Como professores iniciantes na Educação Superior constroem os conhecimentos profissionais que fundamentam sua profissionalidade em cenário de inclusão de estudantes com deficiência? Dessa forma, para que o leitor tenha uma visão, ainda que geral, dessa pesquisa, tecemos a seguir alguns aspectos teóricos.

Indubitável é o fato de que os primeiros anos de docência figuram um período crucial para constituição desse sujeito-docente como profissional. Esta fase inicial se revela carregada de desafios e características próprias da profissão docente. É salutar destacar que esses mesmos desafios (e suas superações) e características tornam-se constituintes na construção da identidade profissional do sujeito-professor a partir dos conhecimentos subtraídos nesse período de sobrevivência e descobertas (NONO, 2011, p. 16).

Isso posto, faz-se necessário que compreendamos a ideia de professor iniciante no contexto da Educação Superior. Nesse espaço, professores iniciantes são aqueles recém inseridos na docência universitária com pouca ou nenhuma experiência anterior. Segundo Tardif (2014), esse professor, para ser concebido como iniciante, precisa estar, ainda, em seus primeiros sete anos de docência. Esse período é marcado por dúvidas e medo de errar. Segundo Huberman (2007), isso ocorre pela discrepância entre o que foi idealizado na formação inicial e a situação concreta existente, fazendo com que os professores sobrevivam frente à realidade de diferentes formas.

Como ponderamos nas linhas introdutórias dessa seção, são muitos os desafios encontrados por esse docente iniciante ao ser inserido na docência superior. Todavia, como se evidenciam esses primeiros

anos de docência na Educação Superior e os desafios didáticos na inclusão de alunos com deficiência? Nos parágrafos seguintes, pinçelamos sobre essa indagação.

Nos últimos anos, houve um aumento de matrículas de estudantes com deficiência nas universidades públicas em todo território brasileiro. A chegada desses estudantes se mostra cada vez mais evidente tanto nos cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnológico) como na pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*). Diante disso, inquieta-nos saber se essas universidades públicas estão, efetivamente, “prontas” para receber, com zelo, respeito e qualidade, esses discentes, sobretudo, de quais formas seus professores são preparados para atuar nesse cenário de inclusão de pessoas com deficiências.

É importante destacar que tanto o direito dos estudantes com deficiência à educação de qualidade, quanto à constituição de conhecimentos profissionais, conhecimentos esses inerentes à inclusão e práticas inclusivas, são pontos cruciais para a melhoria na qualidade de vida desses atores sociais/educacionais e que tais conhecimentos são constituídos, inicialmente, nos primeiros anos de docência, por intermédio da superação dos desafios didáticos oriundos desse cenário inclusivo.

Considerando que as dificuldades enfrentadas pelos docentes em início de carreira são de ordens distintas (científico-pedagógica; burocrática; emocional e social), daremos ênfase aos aspectos inerentes à didática. A ideia central é conhecer os desafios didáticos encontrados por professores iniciantes para ensinar estudantes com deficiência nos seus primeiros anos de docência na Educação Superior, bem como as práticas adotadas visando a propiciar maior acessibilidade pedagógica a esses discentes.

A expansão e democratização da educação superior têm acarretado “novas” exigências para a Educação Superior, especialmente para os docentes, que necessitam ser refletidas. Sobre isso, Cunha (2014, p. 27) afirma que “essa realidade tão almejada pela população está exigindo uma energia especial [...]” das universidades.

Nesse contexto, segundo Matos (2015, p. 107) “além das barreiras atitudinais, os docentes revelam também ter dificuldades relaciona-

das à necessidade de realizar adequações nos recursos didáticos e mudança na metodologia utilizada”. A autora elenca, em sua investigação, quatro dificuldades específicas demonstradas pelos docentes investigados no tocante ao trabalho com alunos surdos: ausência de formação na área; impossibilidade de fazer um atendimento específico; carência de recursos adaptados e inexistência de apoio institucional. De acordo com ela, os professores revelam desconfortos ante a promoção de práticas inclusivas diferenciadas, principalmente, em relação à ausência de recursos adaptados.

Um elemento crucial para a superação desses desafios encontra-se na aquisição de conhecimentos teórico-práticos sobre a temática “práticas pedagógicas inclusivas”. Para Carvalho (2011, p. 67), esse aporte teórico é um “[...] fator que contribui para a remoção das barreiras de aprendizagem. Traduz-se pela capacidade do professor de modificar planos e atividades à medida que as reações dos alunos vão oferecendo novas pistas”.

Nessa linha de raciocínio, Evangelista (2019, p. 44), afirma que “[...] sem possuir conhecimento teórico e metodológico sobre a prática, o docente não será capaz de refletir sobre ela, tampouco terá condições de ajustar seus planejamentos e ações de maneira a atender as necessidades específicas de seus alunos”. Isso posto, conhecer e entender os resultados das pesquisas sobre a formação de professores para a atuação com estudantes com deficiência “possibilita repensar a atuação e prática pedagógica desses profissionais”.

Na constituição dessa pesquisa, que se encontra em fase inicial, fazemos uso das categorias “professores iniciantes”, “profissionalidade docente” e “práticas inclusivas” no contexto da Educação Superior. Em suma, esse estudo figura uma pesquisa empírica, ancorada na abordagem qualitativa. Seu lócus repousa na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano de Matos (Fafidam/Uece), localizada no município de Limoeiro do Norte, no estado do Ceará. Os sujeitos-participantes, naturalmente, são os professores iniciantes dessa IES.

Ensinar alunos com deficiência na Educação Básica: a constituição da profissionalidade de docentes iniciantes

O espaço escolar é o primeiro lugar, depois do seio familiar, onde o aluno interage e se reconhece enquanto indivíduo parte de uma sociedade. É lá que ele tem contato com as diferenças, aprende a conviver e aceitar o outro. A escola é, na maioria das vezes, a principal responsável por desenvolver nos educandos o senso de alteridade, solidariedade e respeito aos valores humanos, os quais independem de raça, credo, classe social ou deficiência.

Nesse contexto, a proposta do trabalho investigativo refere-se ao estudo sobre a atuação de professores iniciantes que lecionam para alunos com deficiência em escolas regulares. Objetivamos compreender como esses professores constituem sua profissionalidade diante dos desafios da educação inclusiva, tendo os seguintes questionamentos como ponto de partida: Quais metodologias os professores iniciantes conseguem desenvolver para tornar suas aulas inclusivas e acessíveis? Quais recursos e tecnologias assistivas conhecem e usam em suas aulas? Como adquirirão conhecimento sobre educação inclusiva visando a qualificar sua atuação?

Após anos de lutas, a inclusão de alunos com deficiência na escola pública passou a ser regulamentada por intermédios de várias leis e decretos que conseguiram assegurar uma educação inclusiva para esses estudantes, tais como: Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996; Portaria nº 948/2008 (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva); Decreto nº 7.611/2011 (Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências); Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência).

Essas diversas leis e decretos passaram a assegurar os direitos desses estudantes, porém não foram capazes de garantir uma formação adequada para os professores receberem esses alunos em suas salas de aula, tampouco contemplaram a necessidade de uma estrutura física escolar e material de apoio pedagógico adaptado para que a inclusão educacional aconteça de forma correta e eficiente.

De acordo com Mantoan (2003, p. 43) “ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto ex-

cludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”. É fato que para atuar na perspectiva de uma educação inclusiva, o professor precisa, sim, se reinventar, ressignificar as suas práticas pedagógicas para incluir os estudantes com deficiências, fazendo com que eles consigam, a partir das suas limitações, desenvolver suas potencialidades.

Entretanto, torna-se incoerente cobrar de um professor iniciante, que ainda está desenvolvendo sua profissionalidade e tentando se descobrir enquanto docente, que se reinvente ou reorganize sua prática pedagógica, pois o mesmo não terá, na maioria das vezes, conhecimento teórico, nem empírico para essa ressignificação, principalmente quando analisamos escolas do interior do Ceará que possuem alunos com deficiência, onde as dificuldades de acessibilidade, estrutura, material pedagógico e formação profissional se acentuam.

Diante disso, para a metodologia da pesquisa, escolhemos o método do Estudo de Caso, por considerar que, por meio dele, teremos uma visão mais ampla e precisa do nosso objeto de estudo. De acordo com André (2013, p. 97), “o estudo de caso ressurgiu na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões”. Nesse caso, nosso fenômeno será a inclusão escolar, para o contexto situacional selecionamos as escolas que trabalham com alunos com deficiência na região do Vale do Curu - Ceará, especificamente, as cidades de Itapagé, Umirim e São Luís do Curu e os sujeitos investigados serão professores iniciantes que atuam com alunos com deficiência em escolas da Educação Básica nos municípios sobreditos.

A pesquisa encontra-se na fase inicial, na qual estamos realizando leituras bibliográficas sobre as temáticas educação inclusiva e professores iniciantes, contatos com as secretarias de educação dos municípios que serão pesquisados e levantamento de dados sobre as escolas que possuem alunos com deficiência. Posteriormente, aplicaremos questionários e realizaremos entrevistas com os professores iniciantes, profissionais da escola e familiares dos alunos incluídos. Em seguida, após as leituras e produção dos dados, faremos a sistematização e discussão dos resultados.

A educação inclusiva está cada vez mais ganhando destaque no cenário educacional nacional. Portanto, faz-se necessário o desenvolvimento de pesquisas nessa temática, com o intento de refletirmos sobre a atuação dos professores iniciantes junto a alunos com deficiência na escola regular, as dificuldades vividas, como as enfrentam e como constituem seu conhecimento acerca da inclusão.

Ensino e inclusão na Educação Básica: desafios e impactos à prática do professor iniciante

Um fato incontestável é que o momento mais esperado pelos professores recém-formados é a inserção profissional na carreira docente, mas também é nesse momento que eles enfrentam conflitos internos e externos. Ao ingressarem profissionalmente, percebem que os conhecimentos provenientes de sua formação inicial são insuficientes para a dinâmica do trabalho docente.

Em sendo assim, é na atuação da docência que eles enfrentam as instabilidades em relação à sua atuação e ao seu relacionamento com os pressupostos do ambiente escolar. É importante ponderarmos que essas instabilidades na docência, oriundas de uma maior articulação entre teoria e prática, intensificam-se com a inclusão de alunos com deficiência devido, dentre outros aspectos já abordados, às lacunas na formação desses docentes, sobretudo, acerca da inclusão educacional.

Os professores iniciantes vivem desafios, descobertas, medos, adaptações e aprendizagens e, frequentemente, sentem-se sozinhos e sobrecarregados com seus questionamentos: O que fazer? Quais métodos adotar? Como se organizar? Qual a comunicação que preciso estabelecer com meus alunos? É perceptível que esse período é decisivo para os professores iniciantes que, mesmo em início de carreira, têm as mesmas responsabilidades e cobranças que os veteranos.

É importante destacar que não se pode falar dos desafios e impactos à prática que os professores iniciantes enfrentam em contextos inclusivos sem conhecer a complexidade da relação teoria e prática

e as suas influências no ingresso da profissão. Todos os elementos acima citados contribuem para uma reflexão crítica sobre a formação inicial, que traz à tona o contexto político e social, no qual ressignificam o campo de trabalho do docente.

É seguindo esse raciocínio que algumas lacunas devem ser preenchidas durante a formação na academia, porém, não são. Embora o estudante seja exposto a diversas teorias na formação, poucas são as que levam para a realidade, pois, ao chegar no ambiente escolar é preciso enfrentar a difícil tarefa de ensinar.

Por isso, ao se refletir sobre a construção acadêmica dentro da perspectiva de um projeto que favoreça papel do educador inclusivo, é necessário promover discussões que reorganizem as práticas inclusivas e de qualidade que influenciem o ensino e aprendizagem durante sua formação inicial.

Não se pode deixar de notar a crise de identidade que o professorado tem no início de sua carreira. Alguns estudos mostram que a socialização dessas identidades entra em conflito assim que o profissional sente o choque de realidade (HUBERMAN, 2007) e percebe que existe uma lacuna entre a idealização de ser professor o que realmente se exige do seu papel. Marcelo Garcia (2010) afirma que a identidade docente vem passando por uma crise, no qual sua origem vem fundamentada no cotidiano do espaço escolar, pela falta de valorização, condições de trabalho e a incerteza da sua função.

Compreender a identidade profissional do docente é um dos fatores importantes que contribuem no seu desenvolvimento ao longo da carreira. E esse debate está diretamente interligado na formação inicial, na inserção e nas práticas dos professores iniciantes e em conjunto ajudam na análise da realidade que o professorado vem enfrentando.

É necessário, portanto, que se compreenda o professor iniciante e suas fragilidades, não somente baseado em suas experiências, mas que se busque esclarecer todos os pressupostos que norteiam sua vida profissional para que se repense em ações que contribuam em sua prática profissional. André (2012) evidencia que os programas de

inserção constituem excelentes alternativas para superar o distanciamento que historicamente se observa entre os espaços da formação e do exercício profissional.

Dito isso, este estudo, que está na fase inicial de desenvolvimento, se propõe a compreender os desafios e impactos vivenciados por professores iniciantes em contextos de inclusão, tendo em vista analisar a formação inicial. A pesquisa irá focar professores iniciantes da rede municipal de Fortaleza, buscando identificar os possíveis desafios que impedem a aproximação às práticas inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de analisar a abordagem dispensada à articulação entre os temas professores iniciantes e inclusão educacional na produção acadêmica nacional dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil, expusemos o estado atual da ciência acerca dessa articulação. Com esteio na leitura dos títulos, resumos e palavras-chave das teses e dissertações mapeadas, percebemos que a referida articulação se constituiu no foco central de apenas duas das produções analisadas. Essa constatação evidencia uma lacuna na produção acadêmica nacional dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação e aponta a relevância das propostas de estudos dissertativos apresentados neste escrito.

Consideramos que as três dissertações em andamento em um programa de pós-graduação do estado do Ceará vêm contribuir na ampliação e fortalecimento dos estudos acadêmicos que abordem articuladamente os temas professores iniciantes e inclusão educacional, sobretudo na Região Nordeste, na qual não identificamos nenhum trabalho. Importa registrar que a região supramencionada é a região com maior percentual da população com, pelo menos, um tipo de deficiência. Seus estados lideram o *ranking* de todas as deficiências declaradas, posicionando-se no topo o Rio Grande do Norte, a Paraíba e o Ceará (ARROXELAS, 2016).

Nessa perspectiva, tais dissertações se constituem em trabalhos inéditos e originais, que contribuirão para ampliar e aprofundar dis-

cussões sobre professores iniciantes em contexto de inclusão, uma vez que ponderar-se-ão três pontos de vistas que se distanciam pelos contextos (Educação Básica e Educação Superior), mas se relacionam em seus aspectos conceituais.

Dessa forma, ao concluirmos as pesquisas em andamento, acreditamos na ponderação de três ideias: a primeira é que os conhecimentos, teóricos e práticos, adquiridos no trabalho com alunos com deficiência na Educação Superior, figuram em sedimentos cruciais na constituição do docente iniciante nesse nível de ensino. É através dessa dinâmica com os estudantes com deficiência que os conhecimentos sobre inclusão se mobilizam. A segunda repousa na necessidade de maior articulação entre os saberes da profissão docente e os saberes imprescindíveis às práticas inclusivas na formação de professores para a Educação Básica. Por último, mas não menos importante, acreditamos que os desafios encontrados pelos professores iniciantes da Educação Básica nos espaços concretos de aprendizagens e em contextos inclusivos precisam ser “observados” e considerados para que as instituições de ensino se tornem mais acessíveis para os estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. Um Passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano da indução. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/108/97>. Acesso em: 14 maio 2021.

ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/744>. Acesso em: 15 maio 2021.

ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112- 129, jan./abr. 2012. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/issue/view/4/pdf_41 . Acesso em: 15 maio 2021.

ARROXELAS, A. Censo revela 46,5 milhões de deficientes. **Gazeta de Alagoas**, Maceió, jan. 2016. Disponível em: <http://gazetaweb.globo.com/gazetadealagoas/noticia.php?c=280170>. Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 13 maio 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 13 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 13 maio 2021.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.in.gov.br/mp._leis/leis_texto.asp. Acesso em: 13 maio 2021.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

COELHO, A. M. S. **Destino profissional de egressos dos Cursos de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-AW9MEB>. Acesso em: 5 maio 2021.

CUNHA, M. I. Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e a Assessorias Pedagógico na Universidade em Exame. *In*: CUNHA, M. I. (org.). **Estratégias Institucionais para o Desenvolvimento Profissional Docente e as Assessorias Pedagógicas Universitárias**: Memórias, experiências, desafios e possibilidades. 1. ed. Araraquara SP: Junqueira & Marin, 2014, p. 27-57.

DUARTE, A. J. O. **Processo de constituição da identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional de Minas Gerais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017. Disponível em: <http://bdtf.ufmt.edu.br/handle/tede/452>. Acesso em: 5 maio 2021.

EVANGELISTA, R. R. N. **Formação e Atuação de Professores de Alunos com Deficiência**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9615>. Acesso em: 5 maio 2021.

FARIAS, I. M. S. de. **Docência na Educação Superior**: um estudo com professores iniciantes em cenário de inclusão. Projeto de Pesquisa aprovado pelo Edital CNPq Bolsa de Produtividade em Pesquisa nº 09/2020. Fortaleza: Uece, 2020, 50p.

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

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIORDAN, M. Z; HOBOLD, M. S; ANDRÉ, M. E. D. A. Professores iniciantes da rede municipal de ensino: formação continuada e os reflexos no desenvolvimento profissional. **Revista Cocar**, Belém/Pará, v. 8, n.16, p. **39-51**, ago/dez 2014. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/367>. Acesso em: 14 maio 2021.

GRAFF, A. E. **As metas educativas 2021 e o fortalecimento da profissão docente**: mapeamento de Dissertações e Teses. 2018. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/817>. Acesso em: 5 maio 2021.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.).

Vida de professores. Portugal: Porto Editora, 2007. p. 31-61.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Currículo e inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior: Reflexões sobre a docência universitária. *In*: MELO, F. R. L. V. **Inclusão no Ensino Superior**: Docência e necessidades educacionais especiais. Natal: EDUFRN, 2013. p. 49-57.

MALHEIRO, C. A. L. **Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuante no programa de formação on-line de mentores.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8957>. Acesso em: 5 maio de 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCATO, D. C. B. S. **Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/136422>. Acesso em: 5 maio 2021.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11- 49, ago./ dez. 2010. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17/15> . Acesso em: 15 maio 2021.

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

MATOS, A. P. S. **Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na educação superior:** um estudo na UFRB. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17728>. Acesso em: 5 maio 2021.

MELO, F. R. L. V. **Inclusão no Ensino Superior:** Docência e necessidades educacionais especiais. Natal: EDUFRN, 2013.

MIRANDA, S. C. P. M. **O ingresso do professor na rede municipal de educação de Belo Horizonte**: os desafios dos anos iniciais. 2013. Dissertação. (Mestrado profissional em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação em Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; FARIAS, I. M. S.; SALES, J. A. M. Abordagens quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação: velhas e novas mediações e compreensões. *In*: FARIAS, I. M. S.; NUNES, J. B. C; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. (org.). **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUece, 2010, v. I, p. 53-66.

NONO, M. A. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PINTO, T. M. G. **Inclusão nas aulas de educação física**: reflexões a partir da prática pedagógica de um professor iniciante. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br/handle/ri/1656>. Acesso em: 5 maio 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SUJETOS Y CONTEXTOS EN LA INICIACIÓN A LA DOCENCIA. ¿IMAGINARIO DEL CAMBIO O CAMBIO DEL IMAGINARIO?¹

VALERIA BEDACARRATX

Institución: CONICET-CIT SC; UNPA-UASJ² - Argentina
vbedacarratx@conicet.gov.ar

Resumen

El trabajo que aquí se presenta pretende aportar a la comprensión de los procesos subjetivos acontecidos durante las primeras experiencias docentes de estudiantes futuros maestros de educación primaria en su relación con la trama socio-profesional en las cuales se despliegan. El análisis propuesto gira en torno a las producciones discursivas de los grupos de practicantes entrevistados en el trabajo de campo en el marco de una investigación doctoral sustentada en los aportes de perspectivas psicosociales de vertientes grupal e institucional. El material empírico analizado da cuenta de una persistente y constante referencia: por un lado, a ciertos aspectos de la práctica docente que interpelan el hacer y que se interpretan como “novedosos” y propios del escenario social contemporáneo; por otro lado, a los contextos áulicos, institucionales y laborales, vivenciados, predominantemente, como obstáculos para el logro de los objetivos perseguidos en la labor

-
1. La pregunta retoma el título de la obra de Jaques Ardoino (1981): **La intervención: ¿Imaginario del cambio o cambio del imaginario?**, donde el autor propone una reflexión teórico-metodológica en torno a los sentidos y destinos posibles de la intervención socio-institucional.
 2. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Centro de Investigación y Transferencia Santa Cruz; Universidad Nacional de la Patagonia Austral – Unidad Académica San Julián).

pedagógica; objetivos asociados a un imaginario de cambio del hacer docente, de la institución escolar y de la sociedad.

Palabras clave: Formación docente; Práctica docente; Socialización profesional

Introducción

Los resultados y análisis desarrollados en el presente trabajo han sido producidos en el marco de la investigación doctoral *Primeras experiencias profesionales en la configuración subjetiva de los futuros docentes: iniciación a la docencia en un contexto socio-cultural de declive institucional*³. El campo problemático de dicha investigación se estructuró en torno al interés por conocer las formas prototípicas en que se asume la posición docente en la iniciación profesional y las formas en que ellas dan cuenta de los rasgos propios de la cultura y dramática profesional (reconfigurados) en un contexto de declive institucional (Dubet, 2002). En ese marco, se erigió como central la pregunta relativa a los modos en que los jóvenes futuros nuevos docentes tramitan el sufrimiento y las ansiedades — que provoca el ejercicio de la tarea en el mencionado contexto —, articulada al análisis de su impacto en las prácticas pedagógicas y en la configuración subjetiva de las nuevas generaciones de maestros.

Luego de un primer apartado de contextualización teórico-metodológica, el artículo expone las producciones grupales de los estudiantes entrevistados en el trabajo de campo llevado a cabo en una institución formadora de docentes mexicana, dando cuenta del análisis de ese material empírico. A los efectos de esta presentación, la tarea analítica expuesta se centra en la identificación de aquellos emergentes grupales, significantes y metáforas que han dado cuenta de:

3. Dirigido por el Dr. Eduardo Remedi y co-dirigido por la Dra. Adela Coria en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba. Una versión in extenso de los desarrollos aquí planteados - correspondientes al Capítulo 5 de la tesis citada - puede encontrarse en Bedacarratx (2021).

- las formas de caracterizar y vivenciar el trabajo docente en las primeras experiencias profesionales;
- el modo en que esta caracterización se vincula a las características socio-culturales e institucionales en las que se enmarca el desarrollo de la tarea docente.

Sobre el final, se postula una lectura global de la que emerge la persistente y constante referencia a ciertos aspectos del hacer docente que se interpretan como “novedosos” y propios de un escenario social que contrasta con el de épocas pasadas y que ubicaría, en un lugar diferente, a escuelas, maestros, padres y alumnos contemporáneos. En ese marco, los contextos áulicos, institucionales y laborales se viven, predominantemente, como obstáculos tanto para el logro de los objetivos perseguidos, como para acercarse al “deber ser” pautado y construido durante la formación inicial.

Metodología

El análisis aquí presentado corresponde a una instancia de lectura y re- interpretación del material discursivo producido en un trabajo de campo realizado con practicantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la mayor y más antigua institución formadora de docentes de la ciudad de México. Abordada como un estudio de caso (Neiman y Quaranta, 2006), la investigación incluyó una estadía en el campo de ocho meses (tanto en la institución formadora como en las escuelas de nivel primario receptoras de sus practicantes) y se trabajó con una muestra intencional en la que los sujetos fueron seleccionados siguiendo el criterio de pertenencia a un grupo-clase que estuviera cursando alguna de las instancias de prácticas pre-profesionales en el marco de la licenciatura citada.

Pretendiendo contribuir a una caracterización del atravesamiento subjetivo de la socialización profesional en el marco del contexto sociocultural contemporáneo, la recolección de los datos que aquí se analizan estuvo orientada por el objetivo de comprender:

¿cómo los jóvenes futuros docentes viven y se apropian de la cultura profesional de la que pretenden formar parte? ¿Qué movimientos subjetivos realizan para poder asumir la tarea docente? ¿Qué valores, creencias y emociones emergen al asumir la tarea docente? ¿Qué versiones construyen – en sus primeras experiencias de intervención pedagógica – respecto de la naturaleza del trabajo docente?

Metodológicamente, estas preguntas se abordaron desde una línea de indagación que privilegió estrategias propias de la investigación cualitativa (Alonso, 1998; Araujo y Fernández, 1996; Janesik, 2000; Taylor y Bodgan, 1984) con enfoque interpretativo y en continuidad de coherencia con el posicionamiento teórico de base de la investigación. Desde allí se postula una concepción de sujeto como sujeto psíquico y social, soporte y efecto de una estructura histórica (biográfica y social); y donde la subjetividad es concebida como el conjunto de procesos que constituyen al sujeto: vinculados con la configuración de un mundo interno (estructura psíquica) y con la inclusión en un orden socio-cultural (encarnado en las instituciones sociales) que se internaliza y orienta los comportamientos (Benveniste, 1971; Kaes, 1989; Fernández, 1998; Fernández, 1989; Ramírez Grajeda y Anzaldúa Arce, 2014).

Teniendo como marco una estrategia metodológica más amplia (que incluyó la obtención de datos a través de otras herramientas)⁴, los resultados expuestos en el presente trabajo corresponden al análisis de las producciones discursivas de la muestra antes mencionada, constituida por tres grupos de practicantes (con un promedio de 12 integrantes cada uno). Dicho material fue producido en el marco del dispositivo de grupo de reflexión con modalidad operativa (Baz, 1996) –en dos sesiones de hora y media cada una (con cada uno de los grupos) – , el cual se constituyó en una vía óptima de acceso a significados, emociones, valores y sentidos a los que aparece asociado el trabajo docente en las primeras instancias de intervención y encuentro con el contexto y objeto real de trabajo.

4. Se realizaron entrevistas en profundidad a docentes de las instituciones formadora y receptora de practicantes; entrevistas biográficas a practicantes; observaciones de clases de practicantes.

La recolección de material estuvo centrada en la búsqueda de sentidos y en la comprensión de la subjetividad y significados de los que son portadores/constructores los sujetos involucrados. Luego, la tarea analítica estuvo orientada por el esfuerzo de reconstrucción de las articulaciones entre realidad psíquica de los sujetos singulares y el conjunto intersubjetivo del que forman parte — y al que dan consistencia — (Remedi, 2004). En este marco, el estudio de los procesos de configuración subjetiva de los futuros nuevos docentes supuso indagar en los significados, las normas, los valores, los mandatos, la novela⁵ del mundo socio-profesional y los modos en que todos estos elementos se articulan con la dinámica de la iniciación.

Resultados

En lo que sigue, sistematizaremos los principales emergentes de los discursos grupales que aportan a la comprensión de los modos en que los sujetos entrevistados viven y se apropian de la cultura profesional de la que pretenden formar parte, y de sus propias versiones respecto a la naturaleza del trabajo docente. Con base en el material empírico, expondremos cómo el *deseo de cambiar, de romper con las formas escolares tradicionales* hoy perimidas, junto con *el amor a la profesión y el deseo de ayudar a otros a salir adelante*, se constituyen como los principales pilares que sostienen la decisión de ser maestros, más allá de la desvalorización generalizada respecto al trabajo docente o de lo que los otros significativos (padres, hermanos, amigos) piensen respecto a esa elección. Desde ese planteo, el ejercicio de la tarea y la superación de las dificultades que pudiera implicar, resulta posible por el amor a la profesión y a los niños como portadores del futuro que ellos (como docentes) colaborarán a forjar. La vocación de servicio y un compromiso social de cambio aparecen complementando ese amor-vocación-convicción, todo lo cual, se va “acrecentando” a medida que se van acumulando experiencias en la trayectoria profesional.

⁵ Se alude a la noción de novela en el sentido psicoanalítico; es decir, la construcción imaginaria de los sujetos, tal como se presenta en su memoria y deseo.

El trabajo con las infancias (del mundo contemporáneo)

La ambivalencia con la que se vive el trabajo *con los niños de hoy*⁶, ha tenido un lugar central en las producciones discursivas de algunos grupos: los niños son los que atribuyen sentido a la tarea docente y son caracterizados, fundamentalmente, como alumnos *diferentes a los de antes* (como eran ellos, los entrevistados). *Los niños de hoy* — caracterizados como activos, curiosos, hábiles, inteligentes, astutos — son identificados, junto con sus familias, como exponentes de un contexto socio-histórico cuyos discursos y prácticas desvalorizan la función social de la escuela y el trabajo docente, situación que se asocia al debilitamiento de la autoridad del maestro para *pararse al frente, ser atendido y llevar adelante una clase*.

Esta caracterización de las infancias y del contexto socio-cultural en el que se desarrollan las prácticas, se contrapone y complementa a una idealización del pasado y de la imagen que los practicantes sostienen de su propia infancia: *en un tiempo en que los niños eran más obedientes y, por tanto, los maestros (que eran más respetados por los padres) tenían menos dificultades en el desempeño de su tarea*. Un pasado imaginario signado por la inhibición de la libertad por parte de las generaciones adultas sobre las más jóvenes, situación criticada a la vez que, implícitamente, añorada: en tanto eran aquellas circunstancias las que prefiguraban un lugar previsible tanto para un niño-alumno “pasivizado” y “fácil de controlar” como para un docente dotado de la autoridad para ejercer ese control.

Por otra parte, en las caracterizaciones de los niños que han tenido como alumnos, los entrevistados aluden también a sus orígenes y contextos socio-familiares. En esa alusión, el maestro aparece como aquel que puede suplir las carencias del hogar (*dando lo que este no da*) y el que tiene que comprender la situación singular de cada sujeto. Esta situación se plantea como un factor que diversifica su trabajo: en contraste con los planteos de la pedagogía tradicional, se advierte que no sería pertinente *dar a todos lo mismo*. En ese planteo, los futuros docentes asumen que el

6. El texto en itálica corresponde a palabras y frases usadas por los entrevistados.

maestro debe atender a la heterogeneidad y diversidad propia de cada salón de clases, y, si es necesario, *partirse en varias partes* no solo para dar a cada alumno lo que necesite, sino también para responder a las múltiples demandas y exigencias del contexto social e institucional. Así, se identifica un incremento en la complejidad del oficio por el que han optado y que (contrariamente a lo por ellos vivenciado) el sentido común caracteriza como sencillo, fácil y plausible de ser ejercido por *cualquier adulto con conocimientos básicos*.

Desde la perspectiva grupal, la escasa remuneración económica, el desprestigio generalizado de la profesión y el escaso reconocimiento de su complejidad, queda *compensada con las gratificaciones* que suponen el aprendizaje de los niños y el afecto que ellos brindan: la *recompensa del cariño y aprendizaje de los niños*, como elemento reparador y gratificante distintivo de la profesión. En este punto, es de mencionar que a la descripción objetiva de las condiciones desfavorables del desempeño docente, es recurrente la contraposición discursiva que refiere a las satisfacciones internas que no están a primera vista, cuya fuente radica en los vínculos afectivos, con los niños y la profesión). La principal satisfacción que este trabajo acarrea se ejemplifica con anécdotas y vivencias que dan cuenta de cómo *el maestro ingresa al niño al mundo simbólico*, enseñándole a leer, escribir, hablar (aprendizajes que, aluden a lo más básico de la escolarización).

El trabajo docente queda también referido a la posibilidad de *ampliar horizontes y de abrir los ojos para poder mirar realidades* desconocidas e, inclusive, la propia realidad, con el sentido de sacarlos (a los alumnos) de un conformismo — *moverlos de lugar* — en el que, aparentemente, estarían inmersos como parte de la sociedad. *Abrir panorama, abrir puertas y darles armas* para enfrentar esa realidad son significantes ligados a la responsabilidad que tiene el maestro, con los niños y con la sociedad de la que forman parte. Desde el planteo de los entrevistados, allí radica la relevancia social del trabajo del maestro, quien queda ubicado como el que *prepara a los niños para vivir en sociedad*, debiendo ser el ejemplo que los alumnos habrán de imitar. Así, la responsabilidad y el compromiso de la profesión

no solo están dados en relación con las prescripciones que hay que cumplir, sino, y más importante, con la perspectiva de ofrecer a los niños una formación para la vida.

En este sentido, los planteos grupales refieren a dos facetas del trabajo docente: una faceta más inmediata, la interacción con los niños, y otra, más trascendental, la misión socio- educativa del maestro. En ese marco, *el trabajo con los niños* es pensado como un *trabajo de índole social*, cuyo sentido excede ampliamente el suceder de la interacción cotidiana en las aulas.

Hacia la ruptura de las formas instituidas

Identificándose como una nueva generación de maestros, el lugar que los futuros docentes se autoasignan en la escena educativa es el de constituirse en una *alternativa a la escuela y a la enseñanza tradicional*: alternativa sostenida en los principios del constructivismo y que propugnaría una relación pedagógica basada en *un vínculo más libre*, en una *formación integral* y en una dialéctica de *dar y recibir* mutuos (entre docente y alumnos): dar amor, conocimientos, experiencias; recibir amor y reconocimiento⁷.

El significante del cambio, que se enuncia insistentemente en las reflexiones grupales, refiere al *cambio de las formas y los tipos de contenidos de la enseñanza, al cambio del tipo de relación docente-alumnos, al cambio de la escuela, al cambio del mundo*. Paralelamente, y en el marco de las reflexiones relativas a los cambios deseados y procurados, la reflexión también alude a la noción de adaptación como característica propia del trabajo del maestro (y del practicante): *adaptarse y adaptar las propuestas de enseñanza al contexto, a la institución, al grupo, a los maestros, a lo prescripto*. Esta paradoja (*cambiar el mundo a través de*

7. Planteada como relación dialógica, de intercambio recíproco de afectos, saberes y experiencias, pareciera minimizarse o borrarse, en un plano imaginario, la asimetría que hace al lugar del docente y al de los alumnos. Podría pensarse que, junto a otros factores, esta negación de las diferencias (la cual, probablemente, es producto de la situación de pasaje que los futuros nuevos docentes están transitando) contribuye también a la recurrentemente aludida dificultad por lograr ser vistos, por los alumnos, como sus "maestros" (esto es, no pudiendo ser investidos como sujetos supuesto saber).

la educación / adaptarse como condición que posibilita el acto educativo), que está en la base de las diferentes producciones grupales, se juega también en los sentidos atribuidos a la tarea docente.

El emergente del *maestro como aquel que se adapta y adapta su propuesta al contexto* (y también a *los intereses de los niños*) se asocia a la frustración que provoca un panorama futuro en el que la formación integral y humana⁸ propiciada parece no tener lugar. Situados en el lugar de practicantes, se plantea la necesidad de *adaptarse a la modalidad de trabajo que los niños vienen teniendo con el maestro titular*, como única posibilidad de establecer un vínculo con ellos y de estos con el conocimiento. Se trata de un vínculo que no puede establecerse desde la innovación absoluta, ya que, para que los niños respondan al trabajo propuesto, es necesario partir de los modos de relación — entre ellos, con el conocimiento y con el maestro — que les resulten conocidos (a los alumnos).

El trabajo con los niños queda así referenciado en la dificultad por trabajar con metodologías innovadoras que den protagonismo, voz y participación a los alumnos, a quienes también se caracteriza como sujetos escolarizados que *no saben*, que *no están acostumbrados* a trabajar con metodologías diferentes a las llamadas tradicionales, razón por la cual ellos (los practicantes) y sus propuestas quedan expuestas al fracaso.

Complementariamente, aunque los practicantes se consideran portadores de una visión alternativa del aprendizaje (como proceso creativo y activo) y del conocimiento (como producto de una construcción del sujeto), a partir de los cuales propiciar un cambio en las formas tradicionales de enseñanza, reconocen carecer de herramientas metodológicas que habilite y dé lugar a la actividad y protagonismo del sujeto que aprende. Asimismo, en alusión a sus propias biografías escolares, refieren estar desprovistos de experiencias vividas que pudieran servir de base para construir un

8. La formación integral para la vida, significada como objetivo central del trabajo docente, queda recurrentemente aludida en un doble sentido: *una formación pragmática* (brindarles conocimientos y habilidades que puedan usarse) y *una formación en valores para integrarse a la sociedad*.

saber-hacer profesional para la implementación de metodologías participativas, colaborativas, creativas, innovadoras.

En la experiencia de los entrevistados estas carencias se hacen evidente cuando los intentos de innovación son mirados y valorados desde categorías asociadas a la idea de “disciplina” (como las de “manejo de grupo”; control del tiempo; quietud y silencio) aún vigentes en la vida escolar y que *chocan* con la concepción de un alumno activo, inquieto, que se mueve, que cuestiona y que, a partir de allí, puede aprender.

Dificultades para implementar el cambio deseado

Ahora bien, no solo los rasgos particulares de las infancias actuales son vivenciados como obstáculos inherentes al trabajo docente, sino también los paradójicos discursos del contexto laboral y social⁹: el maestro debe responder a diversas y diversificadas demandas y su saber hacer no puede construirse solo en base a perspectivas teóricas y convicciones personales. Por el contrario, y como quedó sugerido en el punto precedente, se trata de un saber-hacer que está inevitablemente nutrido de los modos o modelos de enseñanza que se han vivenciado como alumnos y que, paradójicamente, son los que se pretenden cambiar.

Los sentimientos de inseguridad e incertidumbre generados por la implementación de metodologías en las que ni ellos ni los alumnos *se sienten cómodos* parecieran conducir a un repliegue en las viejas formas conocidas que dan seguridad y mejores resultados en la relación docente–alumno. Así, la adaptación del nuevo maestro al medio social en el que se inscribe su trabajo, de los contenidos que enseña y de sus metodologías — reproduciendo y repitiendo las formas pedagógicas que se critican — constituye una “salida” razonable y no deseada para sobrevivir — no solo como practicante, sino también como maestro — en el contexto laboral escolar.

9. Paradójicos, en tanto se asigna un alto encargo social a la tarea de educar, pero con una importante depreciación profesional y salarial para quienes están llamados a esa tarea.

Asimismo, es recurrente la alusión a las tensiones que genera la diversidad de tareas que institucionalmente hay que *cubrir*, y la *multiplicidad de lugares que hay que asumir (madre, amiga, compañera, referi, confidente)*. El trabajo del maestro vinculado a la *formación en valores* queda según los entrevistados, relegado a un segundo plano, desdibujado y dificultado en un contexto institucional que plantea variadas exigencias de eficacia. Tales exigencias se condensan en el deber de *cubrir todos los temas de un programa* en un período de tiempo determinado — generalmente, vivido como escaso — para lograr en los alumnos aprendizajes que han de ser calificados en las instancias evaluativas correspondientes. A ello se suman las tareas de diversa índole (burocráticas, institucionales, extracurriculares).

Por otra parte, la posibilidad de innovación se vería dificultada por la cantidad de tareas cotidianas y obligaciones a las que se enfrenta el maestro, en un tiempo limitado y ocupado más por un importante número de tareas burocrático-administrativas que por tareas pedagógicamente significativas. En ese planteo, la singularidad de los contextos áulico, institucional y social a los cuales tiene que responder la labor docente es un significante que emergió recurrentemente, girando en torno a la idea de que no es posible pensar que hay una sola manera de asumir la tarea pedagógica: *el maestro y su propuesta tienen que adaptarse al contexto para poder ser pertinente a sus necesidades*. El buen hacer docente queda asociado tanto a su capacidad de acomodarse a las circunstancias concretas en las que se desarrolla como a su eficacia, en términos de aprendizaje constatable en los niños. En este sentido, la posibilidad de llevar adelante prácticas innovadoras se acota, pues los nuevos docentes se ven compelidos a encaminar sus propuestas en función de las dinámicas áulicas y formas de abordaje de los contenidos ya instituidas, en vistas a alcanzar una mínima eficacia en el hacer.

Así, el contexto de trabajo es entendido como otro elemento de importancia que incide sobre la tarea del maestro, tanto en el vínculo con los niños (y en el sentido de trabajar con ellos) como con los padres: las presiones por lo que hay que cumplir y hacer, la relación que se establece con los otros (quienes elaboran diferentes demandas

desde lugares disímiles), el no manejo del tiempo encaminan los esfuerzos del trabajo hacia otra dirección, diferente a la deseada. Esto se constituye en fuente de insatisfacción que se acrecienta por la escasa posibilidad de ver los resultados, que son de largo plazo y que se vinculan con lo implícito de las formas de enseñanza, más que con el aprendizaje del contenido concreto.

Desde esas reflexiones, el futuro de los practicantes se percibe como promisorio a partir del egreso de la Normal, imaginando un escenario en el que ya no estarán compelidos a amoldarse a formas y concepciones ajenas, en tanto contarán con la posibilidad de: *tener un grupo propio, por un tiempo prolongado, sin una segunda mirada perturbadora, lo cual, además de habilitar una relación de respeto y autoridad, posibilitará un trabajo autónomo desde una construcción propia, basada en concepciones también propias*. La tensión generada entre el deseo de libertad versus la necesidad de adaptarse a las formas instituidas, parecen resolverse y abordarse desde la referencia a una esperanza de que la titulación sea la llave de una libertad, en tanto suprimirá el vínculo con los profesores de la institución formadora y de las escuelas primarias que evalúan, observan, controlan, autorizan el hacer (solicitando constantes adaptaciones de acuerdo al estilo propio)¹⁰.

Ahora bien, pensarse en un futuro cercano enfrenta a los practicantes, también, con un conflicto interno que los lleva a imaginarse como protagonistas de dos escenarios contrapuestos: sea constreñidos en su hacer por las condiciones institucionales reales que han conocido durante las prácticas pre-profesionales; sea con la libertad y capacidad para superar tales condiciones e implementar las propuestas ideales de cambio que vienen sosteniendo como parte de una nueva generación. Se trata de dos posibilidades contrapuestas que se postulan como imperativos objeto de debate: *cansarse, darse por vencido* (opción probable y repudiada que implica asumir el lugar

10. Cabe señalar que *el trabajo de planificación* aparece, con especial fuerza, como nudo conflictuante en esta relación practicantes-maestros que piden cambios y múltiples adaptaciones que generan *confusión* y que, podríamos pensar, también generan temor a una fusión con el maestro.

del maestro duramente criticado, pero que evitaría la desilusión de intentar hacer algo que no se puede) / tomarlo como *un reto, hacerse más fuerte* (opción improbable y valorada).

Al respecto, las producciones grupales oscilan, pendularmente, entre las referencias a *lo que realmente ocurre* en las escuelas (encarnado en lo que hacen los maestros de las escuelas primarias que los han acompañado en sus prácticas) y *lo que debiera ocurrir* (lo que intentan hacer los practicantes, lo que procurarán hacer como maestros); desde fluctuantes posiciones de impotencia (las condiciones determinan nuestro hacer) y de omnipotencia (con compromiso, ganas y esfuerzo podemos cambiar la escuela y el mundo). De este modo, mientras que en algunos momentos los entrevistados se posicionan desde el lugar de *practicantes idealistas* que anhelan llevar a cabo un cambio transformador, en otros se posicionan imaginariamente como los *futuros maestros* ya recibidos cuyos anhelos se ven frustrados por las condiciones institucionales de trabajo. La pregunta que los practicantes parecieran hacerse es: ¿qué hacer con el idealismo y con el conocimiento de las condiciones propias de la realidad escolar cotidiana?

Conclusiones y discusiones

De lo expuesto se deriva que la etapa de la socialización profesional objeto de estudio se experimenta como un proceso de adaptación a un mundo laboral y escolar que es criticado por su anacronía respecto de la sociedad e infancias contemporáneas y de las corrientes pedagógicas revisadas en el plano teórico durante la formación inicial. En ese marco, el deseo de constituirse en una generación del cambio pedagógico sucumbe, durante esta fase de la socialización, ante unas condiciones laborales que se condicen con la depreciación social de la profesión y ante los rasgos de una cultura profesional que se erige en torno a los significados del control y la eficacia del propio hacer.

Provistos de las significaciones que la institución formadora les ha ofrecido, los sujetos futuros docentes otorgan sentido a su elección profesional a partir de una identificación con los discursos

de la vocación y el compromiso social, desde significaciones que se acoplan a deseos singulares vinculados al cambio social y a la democratización del vínculo pedagógico. No es la enseñanza (de conocimientos y saberes a transmitir) lo que vuelve convocante al mundo de la profesión, sino las funciones de socialización (merced a la disciplina escolar) y subjetivación (tendiente a que los sujetos sobre los que se trabaja desarrollen su potencial) que tienen lugar (Dubet, 2002) y que dotan de relevancia social a la tarea.

Es lo que no se ve (lo interno y lo que excede al aula) y lo que no se puede medir en el corto plazo (lo que los exámenes no pueden “asir” en una calificación) lo que permite otorgar sentido al trabajo docente: tanto en un plano social, como en un plano personal. Poniendo énfasis en la trama vincular y en la lógica de la relación (Dubet, 2002), los futuros docentes entienden que la singularidad de la profesión está dada por ser un trabajo cuya materia prima son sujetos, que se sostiene en una *dialéctica de dar–recibir*: *dar a los alumnos* conocimientos y valores, pero también cariño, amor, comprensión; *recibir de los alumnos* cariño, amor, reconocimiento, como pago simbólico que compensa ampliamente el escaso reconocimiento material. El vínculo afectivo y profesional con los niños, se constituye en fuente de sentido y satisfacción personal: la profesión pasa a ser así un modo de realización personal.

El “buen docente” queda definido por sus atributos y cualidades personales (atendiendo a “lo que tiene para dar” y su disposición a “recibir”), más que por su “capacidad técnica” para portar el legado cultural que la escuela le pide transmitir. No obstante reconocer la importancia de una sólida formación profesional para llevarlo a cabo, prevalece la idea de que se trata de un trabajo cuyo desempeño requiere mucho más que un saber transmitir conocimientos: involucra a los sujetos en su totalidad, siendo ellos (los sujetos) su instrumento central (como señalaba uno de los grupos: *se trabaja con humanos, no con máquinas*)¹¹. En este sentido, no hay formación que alcance si el sujeto no cumple con dos prerrequisitos indispensables: *la vocación–*

11. Se alude a cómo la intersubjetividad está cruzada por los afectos, pero también por lo imprevisible, por lo no programable y por lo falible.

convicción en la elección profesional (lo cual signa a la docencia de un rasgo singular que la diferencia del resto de las profesiones) y el compromiso social con su tarea.

Ahora bien, en la descripción de lo que sucede en las prácticas de novatos y expertos, el contexto socio-institucional se identifica como una dificultad central en la implementación del cambio mencionado. La escuela es percibida como una institución que – tomando como referencia los patrones de la eficacia, la rapidez y seguridad en la consecución de sus objetivos – orienta centralmente su control en la búsqueda y exigencia de unos resultados que puedan evaluarse, medirse (Pérez Gómez, 1998b) y mostrarse en el corto plazo, para dar cuenta de la pertinencia de su funcionamiento.

El impacto de esta lógica en la labor cotidiana del maestro se visualiza en situaciones en las que la escuela se presenta como una institución que establece tiempos escasos y fragmentados, que genera múltiples demandas a las que el maestro tiene que atender y que mide el hacer docente con resultados de corto plazo (a través de los sistemas de evaluación y calificación escolar), desconociendo los efectos de largo plazo de su hacer. Una institución que no solo demanda tareas burocráticas, sino que burocratiza el trabajo del maestro, quien, alienadamente, debe preocuparse más por cumplir eficazmente con los requisitos que la institución demanda, que por otorgar un sentido a la tarea que lo habría convocado a la docencia: la apuesta por una formación humana de los niños y su integración en la sociedad.

Los futuros maestros quedan agobiados por una multiplicidad de demandas que tienen que *cubrir* y que provienen no solo del aparato burocrático, sino también de los mismos niños contemporáneos y de sus familias, en tanto miembros de un mundo social en proceso de profunda y continua transformación que rompe con los consensos respecto al valor de la escuela, los valores que ella ha de transmitir y los modos legítimos de hacerlo. En este marco “llegar” a los niños es una tarea que se dificulta en el intento de que los ideales educativos que se sostienen puedan motivar y ser tomados como metas deseables (Garay, 1996, p. 154) para los sujetos que forman parte de las nuevas generaciones.

Los niños, la sociedad, el contexto laboral e, incluso, la propia formación, se erigen como obstáculos a sortear en la consecución de la tarea: hay que realizar un trabajo “en contra” de ellos, en búsqueda de su transformación. Intento de transformación que se convierte en fuente de sufrimientos, ante los cuales la profesión comienza a ser ejercida en un repliegue en las viejas formas conocidas-criticadas-efectivas. Situación que conduciría a un “sufrimiento ético” (Dejours, 1998, 2012), por traicionar los propios ideales y valores respecto al “trabajo bien hecho”, en el ejercicio de la tarea profesional.

Siguiendo los planteos de Dejours (2013), estamos haciendo referencia al sufrimiento que generan las condiciones laborales y socio-institucionales de desempeño docente, que obstaculizan un trabajo de calidad y la posibilidad de concretar los propósitos democratizadores planteados a la escuela; al sufrimiento que provoca el no poder satisfacer las exigencias que socialmente se le demandan, atendiendo a la carencia de un saber-hacer que haga eficaz la realización del trabajo; al sufrimiento que provocan los sentimientos ambivalentes implicados en el trabajo con los niños, asociados a los temores de hacer daño (con el trabajo mal hecho) y a perder el control de la situación pedagógica; al sufrimiento que provoca el escaso reconocimiento al esfuerzo, energía, pasión, compromiso personal puestos en el desarrollo de la tarea profesional y que puede producir una desestabilización de las referencias en que se apoya la identidad (Dejours, 1998).

REFERENCIAS

ALONSO, L. (1998). **La mirada cualitativa en sociología**. Una aproximación interpretativa. Edit. Fundamentos.

ANZALDÚA ARCE, R. y GRAJEDA RAMÍREZ, B. (2001). **Subjetividad y relación educativa**. Edit. Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Azcapozalco.

ARAUJO, G. y FERNÁNDEZ, L. (1996). La entrevista grupal: herramienta de la metodología de investigación. En: I. Szasz y S. Lerner (comp.) **Para comprender la subjetividad**. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad. 1. ed.). Edit. El Colegio de México.

ARDOINO, J. (1981). La intervención: ¿Imaginario del cambio o cambio del imaginario? En: GUATTARI, F. *et al.* **La intervención institucional**, Folios.

BAZ, M. (1996). Intervención grupal e investigación. **Cuadernos del Tipi 4**. Edit. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.

BEDACARRATX, V. (2021). Sujetos y afectos en la inserción al mundo profesional de la docencia. **Ciencia y Educación**, 5(2), 7-24.
BENVENISTE, E. (1971). **Problemas de lingüística general**. Siglo XXI.

CASTORIADIS, C. (1975). **La institución imaginaria de la sociedad** (vol. I y II). Edit. Tusquets.

DEJOURS, C. (1988). Nota de trabajo sobre la noción de sufrimiento [trad. María José Acevedo]. En: **Plaisir et souffrance dans le travail**. Edit. de L'AOCIP. DEJOURS, C. (2012). **Trabajo vivo**. Sexualidad y Trabajo (vol. 1). Editorial Topía.

DEJOURS, C. (2013). **Trabajo vivo**. Trabajo y Emancipación (vol. 2). Editorial Topía.

DUBET, F. (2002). **El declive de la institución**. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Edit. Gedisa.

FERNÁNDEZ, A. (1989). **El campo grupal**. Notas para una genealogía. Edit. Nueva Visión.

FERNÁNDEZ, L. (1998). **El análisis de lo institucional en la escuela.** Edit. Paidós.

JANESIK, V. (2000). La danza del diseño de la investigación cualitativa: metáfora, metodolatría y significado. En: C. Denman y J. Haro (comp.). **Por los rincones.** Antología de métodos cualitativos en la investigación social. Edit. El Colegio de Sonora.

NEIMAN, G. y QUARANTA, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En: I. Vasilachis de Gialdino (coord.). **Estrategias de investigación cualitativa.** Edit. Gedisa.

KAËS, R. (1989). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En: R. Kaes, J. Bleger, E. Enriquez; F. Fornari, P. Foustier, R. Rousillon y J. Vidal. **La institución y las instituciones.** Edit. Paidós.

RAMÍREZ GRAJEDA, B. y ANZALDÚA ARCE, R. (2014). Subjetividad y socialización en la era digital. **Argumentos** 27 (76), 171-189.

REMEDI, E. (2004). **La intervención educativa.** Conferencia Magistral presentada en la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa. http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelesuperior/seccion2/fortalecimiento-de-las-trayectorias/Conferencia_Eduardo_Remedi_1_.pdf

TAYLOR, S. y BODGAN, R. (1984). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación.** La búsqueda de significados. Edit. Paidós.

PROFESSORES INICIANTES NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: O CAMINHAR POR ENTRE AS PEDRAS

ANDREIA CRISTIANE DE OLIVEIRA
Secretaria de Educação do Mato Grosso/Brasil
Mestra em Educação
E- mail: andreia.prof.cristiane@outlook.com

SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA
Universidade Federal de Rondonópolis/Brasil
Doutora em Educação
E- mail: sa.rocha@terra.com.br

RESUMO

Este artigo resulta de pesquisa realizada com professores iniciantes que atuam na coordenação pedagógica nas redes públicas estadual e municipal de Rondonópolis, município do interior do Mato Grosso, Brasil. O objetivo da pesquisa consistiu em investigar o que narram os iniciantes sobre o processo de aceitação do cargo de coordenadores, apesar de pouco tempo na carreira docente, e que dificuldades e desafios enfrentaram nesse processo de travessia de iniciantes a coordenador pedagógico. Para tanto, questionamos: O que motivou os professores a assumirem a função de coordenadores ainda na fase inicial da docência? Na condição de professores iniciantes, quais foram os maiores desafios encontrados ao assumirem essa nova função? A pesquisa, de abordagem qualitativa, contou neste recorte para o presente artigo, com a participação de dois professores iniciantes em atuação como coordenadores pedagógicos, considerando o critério de estarem nos primeiros cinco anos de exercício da docência, e as entrevistas narrativas foram a principal fonte de dados. A investigação demonstrou que, ainda que os professores iniciantes se apresentassem motivados para assumirem a coordenação pedagógica, a travessia de uma função à outra foi marcada por expectativas e desafios.

Palavras-chave: Professores Iniciantes. Coordenação Pedagógica. Redes Públicas de Ensino.

INTRODUÇÃO

O presente texto faz referência a um recorte de pesquisa de Mestrado que investigou professores iniciantes que atuam na coordenação pedagógica no município de Rondonópolis, intitulada “Professores iniciantes no exercício da coordenação pedagógica em Mato Grosso: por entre nós e laços”, concluída no ano de 2020, vinculada ao Programa de Pósgraduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis – PPGEduc/UFR, trazendo à tela as percepções de dois professores, sendo um da rede municipal e um da rede estadual, no intuito de representar as duas redes públicas de ensino de Rondonópolis.

Papi e Martins (2010, p. 44) nos ajudam a compreender o percurso inicial da docência ao esclarecer que “é no período de iniciação profissional que o professor se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar”.

Neste contexto, insere-se a presente investigação, que contemplou os professores iniciantes das redes estadual e municipal de Rondonópolis, em atuação na coordenação pedagógica. A intencionalidade do presente texto está em investigar o que narram os iniciantes sobre o processo de aceitação do cargo de coordenadores, apesar de pouco tempo na carreira docente e que dificuldades e desafios enfrentam nesse processo de travessia de iniciantes a coordenador pedagógico.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, contou com a participação de dois professores iniciantes em atuação como coordenadores pedagógicos nas redes municipal e estadual de Rondonópolis, considerando o critério de estarem nos primeiros cinco anos de exercício da docência, e as entrevistas narrativas consistiram na principal fonte de dados. Para atender aos objetivos da pesquisa, questionamos: O que motivou os professores a assumir a função de coordenadores pedagógicos ainda na fase inicial da docência? Na condição de professor iniciante, quais foram os maiores desafios encontrados ao assumir essa nova função?

Os desdobramentos da investigação estão expostos nas seções subsequentes, em que buscamos desvelar o processo de travessia da função de professor a coordenador pedagógico, à luz dos referenciais teóricos e das narrativas dos participantes.

O PERCURSO INICIAL DA DOCÊNCIA: O LAPIDAR DAS PEDRAS NO CAMINHO

Os debates que têm sido travados sobre a formação dos professores, tanto no âmbito das políticas educacionais quanto na literatura acadêmica da área educacional, têm apontado para a necessidade de um olhar mais direcionado para a fase inicial da docência, devido a sua importância e seu impacto no desenvolvimento profissional do professor.

Garcia (2010) em pesquisa que relaciona o professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência, fornece uma contribuição salutar para pensarmos o processo de iniciação à docência dos sujeitos dessa pesquisa, que são iniciantes também na função de coordenadores pedagógicos. O autor trata do conceito de expertise, tratando de situá-lo ao longo da evolução da carreira docente, iniciando a análise a partir do primeiro ano de docência. Garcia (2010, p. 27) pontua que os estudos gravitam em torno de duas vertentes: o processo de se converter em professor experto e as características e práticas que definem um professor experto. Assim, “dentro desses estudos, tem sido clássico o contraste entre os professores expertos e os iniciantes”.

Neste sentido, encontramos em Shulman (2014) a reflexão, a partir de pesquisas realizadas com professores em diferentes níveis ou etapas da docência, acerca do “tráfego” do status de aprendiz para professor, metáfora utilizada para caracterizar o processo inicial da docência em que o docente precisa ser capaz de aprender o conteúdo por si mesmo, já distante do meio acadêmico. Para Shulman (2014, p. 201) “a evolução, de estudantes a professores, de aprendizes a professores iniciantes, expõe e ilumina os complexos corpos de conhecimento e habilidades necessários para funcionar eficazmente como professor”.

Na mesma perspectiva, Silva e Nunes (2016, p. 132) contribuem ao pontuar que a ênfase na temática apresenta crescimento, contudo, alertam para a urgência na ampliação das pesquisas nesta área, tendo em vista as contribuições dessas discussões para a “permanência e o apoio a jovens professores”. Os autores expõem ainda que

Os dilemas e dificuldades do professor iniciante são causados pela exigência de atuação em que a contradição marca a possibilidade do reconhecimento ou da negação. Entre os aspectos, destacam-se: a relação com o aluno; a dicotomia teoria-prática; a relação com os pares; a condição material de trabalho nas escolas; o conteúdo e as metodologias frustrantes quando tratamos das condições objetivas do trabalho docente, que gera sentimentos e sensações, como angústia, insegurança, fracasso, desmotivação. Desta forma, há, dialeticamente e contraditoriamente, a possibilidade para que o docente possa se reafirmar na profissão ou negar a profissão. (SILVA; NUNES, 2016, p. 133)

Salientamos que, de acordo com a pesquisa de Garcia (2010), o professor experiente não é apenas o professor com no mínimo cinco anos de docência, mas de um profissional que desenvolveu, ao longo deste tempo de exercício da profissão, um nível de conhecimento e destreza, que se configuram em competência profissional, aspectos que se desenvolvem para além da simples experiência, mas que requerem um processo constante de reflexão sobre a prática.

Ressaltamos, ainda, que tanto nas escolas da rede municipal quanto nas estaduais de Rondonópolis, *loci* desta pesquisa, o acompanhamento aos professores iniciantes, quando acontece, é realizado pelo coordenador pedagógico. No caso da pesquisa em questão, discute-se que o professor iniciante que está na coordenação pedagógica enfrenta todos os desafios e entraves referenciados pelos teóricos, porém, via de regra sem acompanhamento da gestão (visto que ele faz parte da gestão), e tampouco dos pares, que o concebem como aquele que está à sua disposição para resolver todas as situações de conflito.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para os primeiros passos desta investigação encontrei aporte teórico em Groppo e Almeida (2015), que em suas pesquisas discutem os coordenadores pedagógicos iniciantes, afirmando que enfrentam um duplo “choque com a realidade” com base no proposto por Huberman (1995), que impacta tanto professores iniciantes quanto professores em processo de transição para novas funções.

Nesta investigação, o CP iniciante é também o professor iniciante, que embora esteja se ambientando com as atribuições do ofício de ser professor, com as tarefas do cotidiano, o contato com estudantes, as relações entre currículo, planejamento e ensino, e neste processo, forjando sua identidade profissional, passa a conviver com as demandas complexas da coordenação pedagógica.

Nas ações desencadeadas pela pesquisa, o contato com as redes municipal e estadual de ensino de Rondonópolis, primeiramente, possibilitou atender o objetivo de traçar o perfil dos CPs, em exercício, nas escolas das referidas redes, por meio da coleta de dados realizada no primeiro encontro de formação a eles destinada. A partir do delineamento do perfil, foram selecionados os dois participantes da presente pesquisa, sendo um professor da rede municipal e um da rede estadual de ensino de Rondonópolis, Mato Grosso. Os participantes foram selecionados segundo os seguintes critérios: ser professor iniciante com atuação na docência inferior a 5 anos; estar atuando como coordenador pedagógico e participando da formação continuada ofertada pelas redes estadual (SEDUC/MT) e/ou municipal de ensino (SEMED).

A coleta de dados ocorreu no período de fevereiro a novembro de 2019, e a principal fonte de dados consistiu-se em entrevistas narrativas realizadas com os participantes no intuito de que relatem de maneira significativa como interpretam suas experiências e trajetórias. Neste sentido, de acordo com Weller e Zardo (2013, p. 132) o pesquisador precisa ter o entendimento de que “[...] indivíduos interpretam o mundo a partir de uma dada perspectiva, de determinados interesses, motivações, desejos, entre outros [...]”.

Com a finalidade de aprofundarmos o entendimento acerca do contexto da pesquisa, são apresentadas a seguir as proposições teóricas da coordenação pedagógica e os entrelaces entre as dimensões do trabalho dos professores iniciantes em atuação nesta função.

PROFESSORES INICIANTES E OS SENTIDOS DA TRAVESSIA PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Para pensarmos os caminhos que são trilhados pelo professor iniciante na travessia para a função de CP, nos reportamos ao filósofo camaronês Jean-Godefroy Bidima (2002), para quem a ideia de travessia

[...] conjuga, de uma só vez, as possibilidades históricas existentes no tecido social e as tendências e motivações sujeitas que empurram os atores históricos para um outro lugar. É no cruzamento da objetividade e da subjetividade que alguma coisa de diferente pode advir. A travessia se ocupa dos devires, das excrescências e das exuberâncias, ela diz de quais plurais uma determinada história é feita. (BIDIMA, 2002, p. 5)

A função do CP, que apresenta múltiplas configurações, decorre das atribuições que emanam da estrutura oficial e da estrutura da escola. De acordo com o que expõem Almeida, Placco e Souza (2016) a estrutura oficial refere-se ao instituído, como a legislação do sistema ao qual está inserido. Já a estrutura da escola corresponde aos aspectos que resultam da organização e funcionamento da própria escola onde exerce a função. As autoras inferem que:

Esses dois aspectos são de ordem objetiva, e conformam leis, normas e orientações definidoras da atuação que, via de regra, são postas de fora pra dentro. Entretanto, é o sentido que o CP confere às atribuições que lhe são feitas, a forma como se apropria do instituído, que é de ordem subjetiva, que conforma sua prática. Esse sentido decorre de suas necessidades e valores. (ALMEIDA; PLACCO; SOUZA, 2016, p. 63)

Tais aspectos nos levam a refletir sobre o rito de passagem da docência para a coordenação pedagógica, em que são colocados em relevo tantos aspectos da vida profissional deste sujeito em transição.

Almeida, Placco e Souza (2016) ajudam-nos a entender esse processo, ao esclarecem que

Investigar os sentidos da coordenação pedagógica implica em voltar-se para os processos de subjetivação dos sujeitos que assumem essa atividade profissional, buscando aproximações com o modo como se apropriam e constituem suas ações, o qual se relaciona com sua experiência, a história pessoal e profissional, seus conhecimentos, seus afetos, seus motivos para exercer a profissão, enfim. E, ao se aproximar dos sentidos, é possível vislumbrar os motivos e necessidades que os mantêm na função [...] (ALMEIDA; PLACCO; SOUZA, 2016, p. 62).

Ao nos aprofundarmos na busca pelos sentidos da coordenação pedagógica, com base no que preconizam os teóricos acerca da complexidade e excesso de demandas da função, nos questionamos, e buscaremos posteriormente vislumbrar, o que motivou os professores iniciantes, participantes desta pesquisa a assumi-la, mesmo estando ainda nos passos iniciais da profissão docente.

Ao consideramos a rotina dos CPs, imersos nas atribuições da instituição, normatizadas pelas esferas superiores, depreende-se que a maneira como o CP se apropria das demandas que emergem do seu cotidiano é que direciona suas ações e, conseqüentemente, denota o sentido que ele confere e o modo como se relaciona com suas atividades.

Para Almeida, Placco e Souza (2016)

[...] os sentidos atribuídos a determinado fenômeno equivalem à revelação dos afetos do sujeito, pois, para a compreensão do pensamento do outro não basta o entendimento de sua fala e seus significados, é preciso compreender suas motivações. (ALMEIDA, PLACCO; SOUZA, 2016, p. 62).

Nesta perspectiva, abordaremos o processo de travessia dos professores iniciantes para a coordenação pedagógica, a partir de suas narrativas, em que ficam explícitos que sentidos atribuem aos desafios por eles enfrentados neste processo, que denominamos como pedras no caminho. Importa-nos, para além de caracterizar e conceituar este período de transição, fazer referência a este momento marcado por múltiplas e complexas situações com que o profissional se depara no início da carreira, potencializadas, no caso desta pesquisa, pela assunção ao cargo de gestão.

ATRAVESSIADA DOCÊNCIA PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: O CAMINHAR POR ENTRE AS PEDRAS

Os caminhos teóricos percorridos até aqui levaram-nos a entender a experiência docente como um fator preponderante para as ações do CP, tendo em vista que o domínio progressivo das atividades inerentes à prática docente desencadeia a construção de suas próprias aprendizagens, o que lhe confere maior segurança nas ações e o sentimento de estar potencialmente desempenhando bem suas funções na coordenação.

Compreende-se que as tensões referenciadas pelos teóricos são potencializadas quando este professor em início de carreira assume a função de coordenador pedagógico, pois, a partir deste momento, ele passa a ser visto pelos pares como alguém “completo” e que possui os saberes necessários para esta atuação.

Além disso, é este professor em início de carreira que, atuando na coordenação pedagógica, fará o acompanhamento aos professores que chegam na instituição também nesta condição de professores iniciantes. Tendo em vista que as competências relacionadas com a coordenação pedagógica partem do princípio de que o CP atue como um agente mobilizador de recursos para a “facilitação” da inserção profissional dos novos professores, questiona-se como se dá este processo quando o coordenador está vivenciando a mesma condição. De fato, ainda que os entraves da carreira docente sejam os mesmos, independentemente da etapa da carreira em que os docen-

tes se encontram, os professores iniciantes enfrentam os dilemas com maior incerteza em função da inexperiência e despreparo.

Franco (2016, p. 27) argumenta que cabe aos CPs “[...] instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas”. Entretanto, essas ações, imersas na tarefa de coordenar o pedagógico, são minimamente desafiadoras aos professores iniciantes que atuam na coordenação pedagógica, quer seja pela ausência de experiência na docência e na coordenação, quer por implicações da fragilidade da sua formação inicial, ou até mesmo da falta de preparação para assumir a função.

Acerca da relevância da experiência educativa para exercer a função de CP, Carvalho (2017) afirma que

[...] Pode-se inferir que para o efetivo exercício com qualidade que se requer do coordenador, necessita-se de uma significativa experiência educativa [...] nesse sentido, o espaço da coordenação pedagógica na escola deve ser ocupado por um professor (a) com experiência em docência, com boa formação e razoável conhecimento de pedagogia, dos saberes pedagógicos e com capacidade de mediação da organização do trabalho pedagógico na escola. (CARVALHO, 2017, p. 21)

De acordo com a assertiva do autor, entende-se a experiência docente como um fator preponderante para as ações do CP, tendo em vista que o domínio progressivo das atividades inerentes à prática docente desencadeia a construção de suas próprias aprendizagens, o que lhe confere maior segurança nas ações e o sentimento de estar potencialmente desempenhando bem suas funções na coordenação.

O CP, quer seja iniciante quer seja experiente, vivencia no seu cotidiano situações que requerem a construção prévia de uma série de competências que assumem natureza composta, que transcende a justaposição de conhecimentos didático pedagógicos. Essas competências se transmutam no conhecimento profissional docente, e se

comportam como elementos balizadores da prática profissional, em qualquer função que o docente atue.

A partir dos levantamentos iniciais da pesquisa, em que se delimitou o perfil dos CPs em exercício nas duas redes de ensino investigadas, foram selecionados os dois participantes para este recorte da pesquisa, sendo um da rede estadual e um da rede municipal, observando-se o critério de estar nos primeiros 5 (cinco) anos de docência. No intuito de manter o sigilo com relação aos nomes a serem utilizados na pesquisa, foi solicitado aos participantes, no momento da entrevista, que escolhessem o nome pelo qual gostariam de ser identificados na investigação. Foram respeitadas, portanto, as indicações dos dois participantes: Anne e Paulo.

A coordenadora **Anne** tem 29 anos de idade, exerce a docência há quatro anos e a função de coordenadora há sete meses. É pedagoga e, no momento da entrevista, cursava a especialização em Educação Infantil. Anne atua em uma Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI, que atende 385 crianças de zero a três anos, e conta com 27 professores, além de mais uma coordenadora pedagógica. Ela escolheu esse nome para identificá-la na pesquisa por se tratar do nome da sua filha.

O coordenador **Paulo** possui 29 anos, exerce a docência há quatro anos e é graduado em Filosofia, tendo pós-graduação em metodologia do ensino da filosofia, sociologia e religião. Quando da realização da entrevista, Paulo havia assumido a coordenação pedagógica há apenas três meses, A escola do campo em que Paulo atua atende 291 alunos, divididos entre os três turnos de funcionamento, oferta o Ensino Fundamental para os Anos Iniciais e Finais, Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos – EJA, contando com 45 professores em seu quadro docente. Paulo manteve seu primeiro nome para identificá-lo na pesquisa.

De posse destes dados, foram realizadas as entrevistas narrativas. Para o recorte exposto nesta pesquisa, apresentaremos os dados em dois eixos, considerando o que motivou os professores a assumir a função de coordenadores ainda na fase inicial da docência, e, face à

condição de professores iniciantes, quais foram os maiores desafios encontrados ao assumirem a nova função.

Com relação à motivação inicial para assumirem a função, a CP Anne relata:

Quando elaborei a proposta eu tinha bem claro que o meu principal objetivo enquanto coordenadora era trabalhar a questão da formação dos professores em relação HTPC e fazer acompanhamento das HTP, só que a gente sabe que vai muito além desses dois objetivos (Entrevista, CP Anne, 2019).

O relato de Anne, evidencia a intencionalidade em contribuir com o processo pedagógico da unidade escolar da qual fazia parte como docente. Ao mencionar a formação dos pares, fica expresso o seu entendimento ou percepção inicial sobre a função.

De acordo com os estudos de Trettel de Oliveira (2017), não raro, os professores adquirem conhecimentos sobre o trabalho da coordenação pedagógica cotidianamente, ao exercerem sua função profissional na coordenação. A autora acrescenta que, embora se tenha alguma ideia prévia formada sobre a função, o professor, quando assume a coordenação, se depara com contradições, no que tange ao que está preconizado na legislação e o que de fato é executado. A autora ainda complementa que

Em relação ao conhecimento normativo sobre as atribuições da coordenação pedagógica, isso ocorre principalmente no início do ano letivo, porque os professores que geralmente irão se candidatar à função de coordenadores pedagógicos precisam ler a instrução normativa encaminhada, que define as regras para a investidura na função (TRETTEL DE OLIVEIRA, 2017, p. 162).

Entende-se que para o professor iniciante que assume a coordenação pedagógica, ainda inexperiente com relação aos processos que ocorrem no contexto escolar, torna-se desafiador tanto o conhecimento amplo quanto à articulação de todas as atribuições inerentes

à coordenação. Outra questão preponderante é que a ausência do conhecimento real das atribuições pode acarretar na condição de que o CP tome para si atribuições que não são suas, o que caracteriza o “desvio de função”, em detrimento ao acompanhamento, planejamento e avaliação dos processos educativos junto aos docentes.

No relato do CP Paulo destaca-se que o que motivou a assumir a nova função foi a ideia de que ela representava um caminho pelo qual poderia aprofundar seus conhecimentos acerca da profissão docente, conforme narra

Um dos motivos para assumir a coordenação pedagógica, foi o desafio que tal função impõe a quem assume, forçando um aprofundamento no conhecimento da dinâmica pedagógica, para além da sala de aula. Outro fator que influencia, embora de modo secundário, é a questão financeira, que é afetada positivamente quando se está em tal função. (Entrevista, CP Paulo, 2019).

Tardif (2002, p. 88) assegura que “o domínio progressivo do trabalho provoca uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem suas funções”. Tais aspectos ficam expressos no relato do CP Paulo, ao manifestar o entendimento de que o exercício da coordenação pedagógica traria subsídios para o seu desenvolvimento profissional.

Para Groppo e Almeida (2015), os sentimentos iniciais vividos pelos professores, no momento de transição para a coordenação pedagógica, são marcados pela confiança e o entusiasmo, uma vez que acreditam estar fazendo algo de bom para a escola, possuem a percepção de que podem inovar nos processos pedagógicos.

Afirmam as autoras que os CPs iniciantes “em seu entusiasmo construíram a escola ideal, com a certeza de que seria possível alcançá-la” (id. p. 98). Ocorre que os professores se preparam para assumir a coordenação, para o processo de aprovação dos pares, sem considerar, de fato, as atribuições de um CP, e que necessitam minimamente conhecer as políticas públicas de gestão e organização da escola.

Com relação aos desafios enfrentados ao viverem a travessia para a coordenação pedagógica ainda na condição de iniciantes, fica evidente no relato dos coordenadores investigados as questões da organização da coletividade, circunscritas nas relações com os professores mais experientes e a orientação multidisciplinar, elencados como os desafios para a sua atuação.

Uma frase que falaram para mim me marcou “ah, mas você tá começando agora, você vai descer dessa nuvem que você está e vai ver o que é a realidade”. Então, o desafio é conquistar o respeito daqueles que não são iniciantes, é provar que você tem capacidade não só para exercer sua profissão como coordenadora, mas para fazer que os seus pares te respeitem. (Entrevista, CP Anne, 2019)

Observa-se no relato da CP Anne a relevância delegada à percepção que os outros professores desenvolvem acerca do seu trabalho como coordenador. Tais apontamentos corroboram os estudos de Almeida, Placco e Souza (2016) ao apontarem em suas assertivas duas questões

Uma delas diz respeito ao fato de o profissional, independentemente da atividade que exerce, buscar ser considerado de modo positivo pelos outros de suas relações e a outra reporta a necessidade de cada um em ter seu trabalho valorizado e reconhecido pelas pessoas às quais suas ações se dirigem (ALMEIDA; PLACCO; SOUZA 2016, p. 65)

As autoras sinalizam que os CPs, ainda que com remuneração inadequada, excesso de atribuições, divergências acerca do que é legislado em comparação ao que é executado, entendem que o reconhecimento de seu trabalho pelos pares e a possibilidade de transformar a realidade educacional da instituição em que atuam é satisfatória. Assim, fica subentendido que o reconhecimento do seu trabalho pelos pares é que move as ações iniciais dos professores ao assumirem a função de coordenadores pedagógicos.

O CP Paulo menciona que a mediação dos pares, principalmente no que se refere à orientação multidisciplinar configura-se em uma atribuição que necessita de mais atenção e estudo de sua parte, configurando-se assim em um aspecto desafiador na sua atuação

Eu penso que o maior desafio é orientar outras áreas do conhecimento, a orientação multidisciplinar, pois na sala de aula não temos contato tão próximo com as outras disciplinas. Então estou tendo que fazer bastante estudos nesse sentido, para conseguir orientar e trazer para os professores da escola em que atuo respostas e direcionamentos corretos, pedagogicamente falando. (Entrevista, CP Paulo, 2019).

Neste excerto é perceptível a complexidade da atuação do coordenador pedagógico no que se refere à mediação pedagógica e à formação dos pares. Essa complexidade tende a ser acentuada quando o professor que atua na coordenação é iniciante na docência, visto que o conhecimento pedagógico e multidisciplinar ainda está em construção, e este ocorre de maneira cadenciada e articulada às suas experiências na mediação pedagógica. Fica evidente nos relatos que a natureza das relações estabelecidas com todos os atores do processo educativo tem reflexos contundentes na atuação dos CPs, uma vez que, de maneira geral, os CPs investigados mencionaram os aspectos relacionais, de organização da coletividade, e o acompanhamento e mediação pedagógica como maiores entraves e desafios na sua rotina cotidiana. Almeida (2001, p. 78) contribui ao afirmar que no caso específico do coordenador pedagógico, “o trato satisfatório com os relacionamentos interpessoais é condição *sine qua non* para o desempenho de suas atividades.”

De acordo com Silva, Rabelo e Almeida (2017, p. 96) “no movimento de viver com o outro, o coordenador pedagógico realiza um verdadeiro malabarismo para poder dar conta dos diferentes grupos que atende”. O primeiro passo para a construção e o refinamento das relações interpessoais neste caso, é que se estabeleçam os laços que darão condições ao CP de mediar os confrontos, conflitos e de-

sentimentos que permeiam as relações que se estabelecem em contextos escolares.

Tendo em vista que a coordenação pedagógica é resultado de um movimento dinâmico e complexo que é conduzido pelo CP, mas não é exclusivo dele, justifica-se o fato de que, ainda que o processo de inserção na função apresente aspectos similares, cada CP significa e vislumbra os horizontes de sua atuação de maneira particular.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O exercício da coordenação pedagógica, dada a complexidade da função, apresenta nuances desafiadoras aos professores que nela investem, principalmente quando o profissional em questão é um professor em início de carreira.

A pesquisa revela que, ainda que os participantes estivessem todos na mesma condição de professor iniciante, cada CP investigado vivenciou a travessia para a coordenação pedagógica de maneira singular. Dessa forma, ao longo de sua atuação, vão sendo tecidos os movimentos e os sentidos com que significam a sua prática, marcada pelos aspectos objetivos e subjetivos de sua atuação.

Nesta perspectiva, ao serem inseridos na nova função, sendo iniciantes na docência e também na coordenação pedagógica, os CPs enfrentam todos os dilemas e desafios impostos pelo excesso de demandas institucionais, pela não aceitação dos pares, pelas dificuldades da organização da coletividade e do acompanhamento aos professores mais experientes.

Causou-nos certo estranhamento, porém, o fato de não haver referência à sua condição de professores iniciantes como um elemento desafiador de sua atuação. Essa ausência de percepção de si como iniciante na docência e na coordenação pedagógica tende a mascarar as reais necessidades formativas dos CPs, uma vez que não ficam evidentes, nem mesmo nas narrativas que tecem acerca dos desafios que emergem da sua atuação, e como se percebem face a esses desafios.

Almeja-se, a partir desta investigação, que as reflexões e evidências aqui apresentadas possam de alguma maneira subsidiar os CPs

que se encontram na condição de professores iniciantes, e que sensibilizem as redes de ensino no sentido de direcionar o olhar para esses profissionais que iniciaram suas carreiras já enfrentando os desafios de uma função que os coloca em evidência no espaço escolar, mas que mascara o real motivo pelo qual deveriam ter os olhares da instituição voltados para si: o fato de serem professores em início de carreira, enfrentando todos os percalços e desafios de toda ordem, característicos do processo inicial da docência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda R. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001, p. 67-80.

ALMEIDA Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S.; SOUZA, Vera L. T. Sentidos da Coordenação Pedagógica: Motivos para permanência na função. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 42, 1º sem. de 2016, p. 61-69. Disponível em: < file:///C:/Users/usuario1/Downloads/30576-81652-1-SM%20(1).pdf > Acesso em: 20.jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Observatório da Educação/CA-PES/INEP/ SECADI. Projeto 24232** – Egressos da licenciatura em pedagogia e os desafios da prática em narrativas: a Universidade e a Escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente, UFMT/PPGEDU/Câmpus Universitário de Rondonópolis - 2013, aprovado no edital nº49/2012.

BIDIMA, Jean-Godefroy. **Da travessia**: contar experiências, partilhar o sentido. Jean- Godefroy Bidima. De la traversée: raconter des expériences, partager le sens. Rue Descartes, 2002/2, n.36, p. 7-17. Tradução para uso didático por Gabriel Silveira de Andrade Antunes. Disponível em <https://filosofia-africana.weebly.com/uploa->

ds/1/3/2/1/13213792/jean-godefroy_bidima_-_da_travessia._con-
tar_experi%C3%AAncias_partilhar_o_sentido.pdf. Acesso em: 25
maio 2021.

CARVALHO, Ademar de L. A mediação do trabalho pedagógico na escola: a práxis da coordenação pedagógica. *In: **Coordenação Pedagógica: princípios, prática e utopia.*** CARVALHO, Ademar de L. (org.). Curitiba: CRV, 2017. p. 115- 129.

FRANCO, Maria A. S. Da pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser- desenhado. *In: **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas.*** [e-book].

FRANCO, Maria A. S; CAMPOS, Elisabete F. E. (org.). Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 17-31.

GARCIA, Carlos M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, ago./dez. 2010. p. 11-49 Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 20 abr. 2021.

GROPPO, Cristiane; ALMEIDA, Laurinda R. Passagem de professor a professor coordenador: o choque com a realidade. *In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera M. N. de S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.*** São Paulo: Edições Loyola, 2015.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.*** 3. ed. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

LIMA, Thais R. **Coordenadores pedagógicos iniciantes: pistas para uma atuação de qualidade.** 2017. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação De Gestores Educacionais). Universidade Cidade de São Paulo, Unid, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, MATILDES A. **Coordenação pedagógica na escola: uma função para pedagogos?** Rondonópolis, MT: UFMT, 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso/Câmpus Universitário de Rondonópolis, 2015.

PAPI, Silmara de O. G; MARTINS, Pura L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56. Dez. 2010.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p. 196-229. São Paulo: dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 20 maio 2021.

SILVA, Kátia A. C. P. C; NUNES, Daniel F. Desenvolvimento profissional docente: conceituando o início da carreira. *In*: SOUZA, Ruth C. C. R;

MAGALHÃES, Solange M. O. (orgs.). **Formação, profissionalização e trabalho docente**: em defesa da qualidade social da educação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. p. 131-150

SILVA, Jeanny M. S; RABELLO, Kátia M; ALMEIDA, Laurinda R. As relações nos contextos escolares: as várias faces do jogo coletivo. *In*: **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. PLACCO, Vera M. N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (org.). São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 95-116.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara P. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013.

COORDENADORES PEDAGÓGICOS INICIANTES EM RONDONÓPOLIS-MT: AS PEDRAS DIANTE DA INDUÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES

JÉSSICA LORRAYNE ANANIAS DA SILVA
Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis/Brasil
Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso/Brasil
jessicasilva_jeh@hotmail.com

SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA
Universidade Federal de Rondonópolis/Brasil
Doutora em Educação simone103232@gmail.com

Resumo

O presente texto constituiu-se a partir de um recorte de pesquisa de mestrado concluída da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e tem por objetivo compreender como se dá a atuação dos coordenadores pedagógicos iniciantes (CPI) acerca da acolhida/acompanhamento e indução de professores, também iniciantes (PI), em Rondonópolis-MT. Para isso, questionou-se: É possível identificar no coordenador pedagógico iniciante, ações que contribuam para projetos de indução, acolhimento e acompanhamento para professores iniciantes? O que apresentam estes coordenadores a respeito deste momento de acolher e acompanhar os professores principiantes? Quais são as compreensões que os coordenadores possuem de indução docente? A pesquisa ancorou-se na abordagem qualitativa, que propicia um aprofundamento nas análises, buscando relatos de duas coordenadoras pedagógicas iniciantes, atuantes na rede municipal de Rondonópolis, município situado em Mato Grosso. Para a coleta de dados utilizou-se as entrevistas reflexivas, colhidas por meio de vídeo chamadas e ligações, devido ao momento atual de pandemia do novo Corona Vírus (Covid-19), respeitando o distanciamento social. Como resultados desse estudo as coordenadoras

apresentam que as ações de acolhimento, acompanhamento durante a indução de professores iniciantes partem, em maioria de suas ações intuitivas e de seus estudos próprios, pois ainda não há um programa institucionalizado na rede municipal, que propicie formação para os coordenadores receberem estes iniciantes. Embora esta institucionalização não seja efetivada, a pesquisa apresenta que esforços estão sendo realizados. Evidenciou-se ainda também a relevância de ouvir os coordenadores e suas necessidade formativas no que tange o acolher, acompanhar os professores iniciantes durante a indução.

Palavras-chave: Coordenadores pedagógicos Iniciantes; Acompanhamento; Indução; Professores principiantes.

Introdução

O presente trabalho parte de uma pesquisa de mestrado concluída no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), e tem como objetivo compreender como se dá a atuação dos coordenadores pedagógicos iniciantes (CPI) acerca da acolhida/accompanhamento e indução de professores iniciantes (PI) em Rondonópolis- MT. Para isso, questionou-se: É possível identificar no coordenador pedagógico iniciante, ações que contribuam para projetos de indução, acolhimento e acompanhamento para professores iniciantes? O que apresentam estes coordenadores a respeito deste momento de acolher e acompanhar os professores principiantes? Quais são as compreensões que os coordenadores possuem de indução docente?

Com o intuito de responder tais questões, ancoramos o presente texto em pesquisa qualitativa, e, para colaborar com a investigação, duas coordenadoras pedagógicas iniciantes atuantes na rede municipal de Rondonópolis (RME/ROO), município de Mato Grosso-MT foram selecionadas. Para a coleta de dados utilizamos as entrevistas reflexivas, utilizando como ferramenta vídeo chamada, devido ao período de pandemia que nos encontramos. Para a análise de dados utilizamos dois eixos norteadores: Eixo 1 - O iniciar da

trajetória na função de coordenador pedagógico e Eixo 2- Perspectivas sobre o acolhimento, acompanhamento e indução na proposta de formação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e da escola?

Ao se pensar em educação percebe-se que durante muito tempo ela vem avançando, entre a busca de novas metodologias de ensino, descobertas e estudos de novas teorias com o intuito de atender a sociedade vigente. Neste sentido, os estudos se intensificam a respeito da formação inicial e continuada de professores, para que a partir delas haja melhoria na escola e em seu ensino.

A formação inicial de acordo com estudos de Imbernón (2011) deve fornecer as bases para a construção de um conhecimento pedagógico especializado. Assim, os cursos de graduação/licenciatura visam apresentar as teorias e os métodos que possam contribuir para que o futuro docente desenvolva sua prática profissional.

Durante este período inicial o futuro professor passa a estudar, pesquisar e por meio de estágios supervisionados sejam eles remunerados ou não, a vivencia, ainda sua carreira. Após esse momento, pensando no professor como peça fundamental da educação, o professor precisa desenvolver novos saberes, metodologias de ensino para adequar suas aulas às mudanças sociais. Freire (1997) considera que

[...] a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 1997, p. 19)

Essa formação permanente como fomenta Freire (*ibid.*) concretiza-se com a formação continuada dos professores, considerando que ele aprende e reaprende a função.

Pensando na escola como espaço do trabalho docente, compreende-se que tal espaço apresenta organizações típicas flexíveis. Tardif e Lessard (2012) enfatizam que para que a escola se efetive como tal, cada profissional ali inserido precisa estar alinhado como um todo, independente das funções que exercem, a escola é local de trabalho coletivo.

Salientamos neste texto o coordenador pedagógico em especial aquele que é iniciante na função, para discutirmos acerca do acompanhamento dele aos professores em início de carreira e os sinais de indução que por ventura, acontecem na cidade de Rondonópolis, Mato Grosso.

Para isso, apresentaremos alguns termos que se aludem à vida docente, a inserção, acompanhamento, acolhimento e indução docente. Oliveira e Cruz (2017) salientam que o período que abarca os primeiros anos da carreira docente, se fazem cheios de tensões, isso acontece pelo fato de que o ambiente escolar muitas vezes é desconhecido e isso acaba refletindo no processo de socialização profissional.

Ao se falar em indução, considera-se o significado da palavra, o inserir algo ou induzir, neste sentido consideramos a indução o ato de se inserir na carreira docente. Neste sentido, a inserção profissional é fundamental para que esse docente se sinta na profissão.

Como mencionado anteriormente, diversos termos vão surgindo ao longo das leituras e estudos acerca da indução docente. Neste texto as palavras acolhimento e acompanhamento se diferem do termo indução, Marcelo (1999) fomenta que ao acolher e acompanhar professores iniciantes a escola fortalece o seu papel de formadora com o intuito de fortalecer os docentes que ali atuam, trabalho este que pode ser realizado pela própria escola.

Para fomentar o termo indução, consideramos importante salientar que existem diversas interpretações e compreensões de seus significados. Autores como: Feiman-Nemser; Schwille; Carver; Yusko (1999), Brito, Garcés, Gonzáles, Tapia (2005), consideram que ela pode ocorrer com ou sem o apoio externo, questão que aprofundaremos posteriormente no texto. Para a proposta desta pesquisa, assu-

mimos a partir de Wong (2020, p. 3) que a indução é um processo, organizado “por um distrito escolar para formar, apoiar e reter novos professores e fazê-los progredir num programa de aprendizagem ao longo da vida.”. O autor ainda elucida que este processo é detalhado, organizado por distritos escolares para dar apoio aos professores para progredir em um programa de aprendizagem, no qual se estenderá para a vida.

Desta forma, a indução é consentida e ocorre de forma estruturada, planejada pelas instituições de educação, secretarias, no qual se organizam e criam programas, projetos para acolher e acompanhar os professores iniciantes e se difere de mentoria, como explica Wong (*op. cit.*) ela se faz uma ferramenta relevante no processo de indução, auxiliando os iniciantes nos primeiros momentos de angústias e receios docentes, necessitando-se de um mentor, já a indução busca o auxílio em todo o desenvolvimento da aprendizagem profissional.

Caminhos metodológicos

Para a presente pesquisa com o intuito de olhar amplamente os participantes, utilizamos a abordagem qualitativa. Bodgan e Biklen (1994) consideram que a partir dessa abordagem o pesquisador pode compreender melhor e mais profundamente seu objeto de estudos. Neste sentido, Fernandes (2010) pondera ainda que os sentidos dos eventos analisados podem ser interpretados a partir dos significados de daquilo que lhe é dito e do que é realizado.

Essa perspectiva permite neste texto ampliar o olhar da investigação ao humano e suas práticas e ações de acolhimento, acompanhamento e indução, apresentando suas falas e suas práticas.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas reflexivas, a este respeito Szymanski (2018) considera que as entrevistas reflexivas permitem ao entrevistador compartilhar sua experiência com os participantes. Portanto, o discurso do colaborador da pesquisa é interativo e reflexivo para o pesquisador.

As colaboradoras da pesquisa, foram duas coordenadoras pedagógicas iniciantes, que receberam o nome de CP iniciante Hortência,

graduanda em Pedagogia e atuante na função desde 2013 em uma unidade de Educação Infantil, quando assumiu a CP pela primeira vez, possuía apenas quatro anos em sala. A segunda CP iniciante, denominada Girassol se efetivou na rede municipal de Rondonópolis e atua como coordenadora há dois anos, antes deste período era professora em uma instituição filantrópica.

Posteriormente no texto, apresentamos conceitos que norteiam os estudos: professor iniciante e coordenador pedagógico iniciante, para dar início as discussões e considerações de nosso objetivo.

O professor iniciante

Para conceituar o professor iniciante, segundo Marcelo (1999); Huberman (2000) e Tardif (2008), consideram-se professores iniciantes/principiantes, aqueles docentes egressos das licenciaturas, ou possuem até cinco anos de docência. O professor durante toda sua vida docente está construindo sua identidade, seus saberes e suas práticas. As autoras Mira e Romanowski (2016) apontam um crescimento significativo das pesquisas acerca deste processo inicial

A relevância de se refletir sobre o processo de inserção profissional dos docentes iniciantes justifica-se pela necessidade de as políticas de formação de professores no atual contexto educacional brasileiro, voltarem sua atenção para essa etapa do desenvolvimento profissional, considerada um momento fundamental, viabilizando ações efetivas que os auxiliam no seu ingresso e permanência na profissão. (MIRA; ROMANOWSKI, 2016, p. 168)

A afirmação das autoras reitera a importância em perpassar o conceito de que os iniciantes passam por dificuldades e adversidades, e incluir essa preocupação na rotina dos estudos e das práticas escolares para acolher, receber, amparar e propiciar aos iniciantes uma efetivação na função e assim sua permanência, considerando que as pesquisas também apontam que é neste período adverso que os professores recém formados abandonam a carreira.

De acordo com Romanowski e Martins (2013) consultando os bancos de teses e dissertações da Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (Capes), considerando o descritor “professor iniciante” 93 trabalhos foram encontrados. Os primeiros estudos reuniram dissertações defendidas em 1995. Essa pesquisa revelou que a partir do ano de 2000, as dissertações acerca da temática tinham como foco o “choque de realidade” frisando os desafios de se defrontar com a prática após os estudos teóricos da graduação.

O coordenador pedagógico iniciante: conceituando na pesquisa

Ao se pensar no coordenador pedagógico iniciante consideramos um termo novo, e para conceituar de modo a compreender o termo, pautamo-nos em estudos referentes sobre docentes iniciantes compreendendo que é iniciante aquele que ingressa em uma nova função.

A coordenação pedagógica faz parte da escola, porém apresenta funções e encargos diferentes da docência. Sendo assim, partindo das leituras de estudiosos a respeito da temática, considerou-se na pesquisa CP iniciante aquele que ingressa na coordenação pedagógica pela primeira vez, e ou apresenta até cinco anos atuando na função.

Ser coordenador pedagógico é uma tarefa complexa, podendo ser agravada ao estar na função ainda durante os primeiros anos de docência, como a coordenadora iniciante Hortência, que relata ter assumido a coordenação com apenas quatro anos após a graduação. Domingues (2009) enfatiza que, ao iniciar em uma nova demanda, o professor irá se ancorar em suas experiências antecessoras, assim como também em seus saberes e estudos, ao se tornar coordenador este profissional precisa reelaborar sua identidade e encontrar o equilíbrio entre suas vivências anteriores e sua nova atividade.

Importante ressaltar que a coordenação é um desafio tanto para aquele professor com algum tempo de docência, quanto para o recém inserido. Todavia, vale ressaltar que as funções de docente e coordenadores se entrelaçam, porém, tais funções acontecem de formas

distintas. Domingues (*ibid.*) ainda complementa que, mesmo sendo professores experientes, ao assumir a CP o ser coordenador não acontece da noite para o dia.

A pesquisadora Oliveira (2020, p. 81, grifos da autora) considera que, quando o professor ainda é iniciante e por algum motivo acaba assumindo a CP, isso pode agravar seus dilemas. A autora ainda salienta que isso acontece pois “[...] a partir deste momento, ele passa a ser visto pelos pares como alguém ‘completo’ e que possui os saberes necessários para esta atuação.”

Grosso e Almeida (2015), fundamentadas nos estudos de Huberman, sobre o choque de realidade, apresentam que existe o “duplo choque”, ou seja, iniciante na coordenação e também na docência. Com essa compreensão, passamos a estudar e investigar nos coordenadores pedagógicos iniciantes do município de Rondonópolis como eles recebem e acolhem seus professores iniciantes, para isso, necessário se faz compreender os termos inserção e indução.

Inserção profissional e indução: conceitos e caminhos que se cruzam

Para esse momento do texto, buscamos problematizar e compreender o conceito de indução profissional para distinguir termos compreendidos semelhantes, mas que possuem significados distintos. As autoras Cruz, Farias e Hobold (2020) defendem que neste início da carreira docente precisamos ter consciência dessas diferenças, para conceituar indução, pois é nesta etapa que o professor precisa de fundamentação para se firmar na docência. Neste sentido, elas ainda esclarecem que certos termos são utilizados de maneira equivocada, por se tratar de uma falsa polissemia. Assim, dois termos serão tratados para elucidar a pesquisa: a inserção profissional e a indução docente.

A palavra inserção remete-nos a ser inserido em algo, e é justamente o momento em que o professor iniciante é inserido na docência. Sobre isso as autoras ponderam que

[...] conceito de inserção profissional se reporta ao período que abarca os primeiros anos do professor em um novo contexto de exercício profissional, marcado, em geral, por tensões decorrentes da necessidade de atuar e de se afirmar em um ambiente de trabalho desconhecido, interferindo diretamente no seu processo de socialização profissional. (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 04)

Deste modo, a inserção é aquele momento que o professor termina a graduação e parte para o ensino. Estudos de Marcelo (1993) apontam que este iniciar por muitos anos fora ignorado pelas instituições de formação, e até pela formação continuada. Todavia, na atualidade o crescimento de tais discussões foram tomando espaço, e esse iniciar docente passou a ser visto e estudado, mesmo que ainda precise de maior assistência, especialmente se tratando de políticas de formação.

De acordo com Alarcão e Roldão (2014) as posturas mais comuns na iniciação dos professores principiantes, são buscar superar suas angústias por meio dos estudos e buscar diminuir estes dilemas, e também aquela no qual buscam-se ancorar-se em práticas mais “seguras”, como a atuação baseada em suas vivências escolares.

A indução profissional tem sido estudada por muitos autores, sendo alguns deles: Marcelo e Vaillant (2017); Freiman-Nemser, Schwille, Carver, Yusko (1999); Marcelo (1993); Wong (2020); Vaillant (2009); Alliaud (2014); Cruz, Farias e Hobold (2020).

Os autores Freiman-Nemser, Schwille, Carver, Yusko (1999) consideram que o termo indução pode conter três significados: primeiro indução para nomear o início da carreira; quando ela é nomeada para situar o processo inicial de preparação para a docência no qual se dá por meio da socialização durante sua atuação na escola; e a indução formal como formação, programa. Acerca disso exprimem

Pensando na indução como uma fase no desenvolvimento do professor e um processo do professor para a socialização nos lembra que, para o bem ou para o mal, a indução acontece com ou sem um programa formal. Ainda assim, nas discussões contemporâneas sobre políticas e práticas educacionais, a indução

geralmente significa um programa formal para professores iniciantes. (FREIMAN-NEMSER; SCHWILLE; CARVER; YUSKO, 1999, p. 8, tradução nossa).

Assim, muitos trabalhos apresentam diferentes concepções de indução. A mais comum é aquela que se refere ao início da carreira docente, durante a inserção do professor na profissão. Wong (2020) elucida que a indução é um processo de apoio ao docente, mas que precisa ocorrer de forma institucionalizada e sistematizada, durante os 2 e 3 anos, auxiliando o professor em seu desenvolvimento.

Com o intuito de melhor compreender este termo, Alarcão e Roldão elucidam que mesmo que exista uma semelhança entre o probatório, período que os professores são observados, avaliados para permanecer na função, ele é diferente da indução, pois para elas a indução se faz por meio das competências da profissão, enquanto o probatório avalia o professor a partir destas competências.

Para conseguirmos conceituar e caminhar neste texto, compreendemos que a indução pode acontecer com ou sem a institucionalização, todavia, observamos e buscamos ações formativas institucionalizadas e organizadas pelas escolas, e secretarias para realização da indução, conforme os estudos e pesquisas de Wong (2020).

O que as CPs iniciantes apontam sobre o acolhimento/acompanhamento e a indução em Rondonópolis-MT

Com estas compreensões a respeito do acolhimento, acompanhamento, inserção e indução podemos ouvir os coordenadores iniciantes que atuam em escolas municipais de Rondonópolis-MT. Para isso, utilizamos dois eixos de análises de dados: Eixo 1 - O iniciar da trajetória na função de coordenador pedagógico e Eixo 2- Perspectivas sobre o acolhimento, acompanhamento e indução na proposta de formação da SEMED e da escola?

No Eixo 1- O iniciar da trajetória na função de CP, as coordenadoras foram questionadas sobre suas trajetórias assumindo a coordenação pedagógica. Assim, as CP iniciantes narram

Atuar como coordenadora se mostrou um desafio constante, pois, a cada dia surgem novos desafios, principalmente em uma escola que atende aproximadamente 400 crianças divididas entre dois períodos, matutino e vespertino. O acolhimento por parte da equipe de professoras, diretora e secretário, foi muito importante para a construção e constituição do meu fazer profissional estando neste cargo de gestão. (CPI Hortênsia, 2021)

Tive dificuldade em me adaptar a primeira vez, no ano de 2018 quando fui CP já na metade do ano letivo, fui muito bem acolhida pelo meu grupo na época e isso me ajudou muito, mas me sentia perdida, chegava ao fim do dia exausta, e mesmo assim não enxergava nada de concreto que tinha realizado, às vezes esse sentimento aparece, mesmo nos dias de hoje. A coordenação é um aprendizado que vamos recebendo ao longo do tempo, por exemplo, o ano de 2020 foi tão atípico, e eu tinha apenas um ano e meio de experiência. (CPI Girassol, 2021)

Em suas falas fica claro como é desafiador estes momentos iniciais na função, pois os desafios que vão surgindo aos coordenadores diferem daqueles da época em sala. O coordenador pedagógico acaba sendo o primeiro contato pedagógico com alguns problemas que ocorrem na escola, diversas vezes os professores, entre outros funcionários escolares recorrem aos coordenadores para que eles sanem dúvidas ou conciliem desentendimento, mal-entendidos-entendidos que acabam sendo comuns no dia a dia das unidades escolares. Pereira (2017, p. 177) apresenta que ao se pensar em grupo, precisa estar “[...] desvinculada de um caráter mecânico que deduz a ação de seus integrantes unicamente a partir da posição que ocupam na escola, ou da categoria a qual pertencem (coordenadores ou professores)”.

Com isso, a ideia de trabalho em grupo precisa ser um dos primeiros passos para que o CP permaneça na função, mesmo que escolhido por diretores, ou por meio de votação de professores, ao estarem instalados na função as coisas podem mudar, os dilemas, a

pressão e as expectativas que são colocadas sobre este profissional podem desencadear uma grande insegurança. Os coordenadores pedagógicos devem ter em mente que são professores, e aquela nova funcionalidade na escola vem junto com muitos desejos, esperanças e anseios. Franco (2016) salienta que

Para a organização deste espaço profissional na escola, os coordenadores precisam estar conscientes de seu papel, construindo, cotidianamente, suas possibilidades pessoais e profissionais. Acredito que o processo crítico-coletivo-reflexivo poderá ajudar na construção e na ressignificação dos processos identitários e profissionais desses educadores. (FRANCO, 2016, p. 20)

Neste sentido, a identidade de coordenador pedagógico precisa ser construída, a partir da junção teoria, prática e ação e reflexão destas práticas. Assim, o novo coordenador compreende que existem demandas distintas da função docente, porém não se pode desprender-se completamente dela.

Para o Eixo 2- Perspectivas sobre o acolhimento, acompanhamento e indução salientamos que a formação dos professores municipais de Rondonópolis, é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e questionamos junto às coordenadoras a respeito de como acontecem o acolhimento, acompanhamento aos iniciantes, tanto por elas nas escolas como por meio da secretaria, foi questionado também se acontece algum tipo de suporte aos coordenadores na formação continuada sobre projetos de indução.

Assim, as CP iniciantes apontaram que

Em nossa unidade, somos a maioria, iniciantes, sempre promovemos estudos e realizamos discussões sobre nossas dificuldades, fazendo questionamentos sobre as necessidades formativas para que elas se realizem nas HTPCs. Porém, não existe um projeto específico para iniciantes. (CPI Hortência, 2021)

Professores iniciantes muitas vezes trazem aquela visão dos slides das aulas de pedagogia, um tatame com doze crianças, e isso sabemos que está distante da nossa realidade, mas ele vem com muita vontade e então fica mais fácil de trabalhar com ele, aqueles mais antigos costumam ser mais difíceis que os novos. Recebo-os como posso e ainda não tive a oportunidade de pensar em algo institucionalizado ou mais formal. (CPI Girassol, 2021)

A coordenadora iniciante Hortência apresentou que sua unidade possuem um quadro grande de efetivos, isso mostra que apenas as vagas técnicas recebem professores novos, como as vagas de diretores, coordenadores e licenças médicas. Em seu relato podemos perceber que sua inserção na coordenação foi tranquila, pois todos os docentes que chegaram na unidade eram iniciantes como ela. Com isso, ela ainda salienta que ao saírem da graduação os professores recém formados estão motivados, empolgados para aprender na prática e isso acaba ajudando o coordenador que os acolhe.

A CP iniciante Girassol considera que ao estar trabalhando com os iniciantes ela se sente mais tranquila e mais segura, pois, a aceitação de um CP iniciante na percepção da colaboradora da pesquisa é maior em casos de professores iniciante do que com professores experientes, ou seja, aqueles que possuem muitos anos de docência, acabam por não aceitarem ideias, sugestões com tanta facilidade como os em início de carreira, podendo então desestimular o coordenador iniciante, ou até mesmo os intimidando em suas ideias novas, ou mudanças de práticas de trabalho.

As CPs iniciantes apresentam na entrevista que aquilo que realizam na chegada de professores iniciantes em suas escolas partem da autoformação. Sobre a formação desenvolvida pela SEMED elas relatam

Em relação às formações da SEMED, contribuíram para discussões, porém, para um coordenador iniciante, as formações apresentam um déficit, não atendendo de forma global as dúvidas e necessidades de quem inicia no cargo. Vejo que o interessante seria um levantamento sobre as necessidades do CP iniciante, trazendo formações que contemplem suas dificuldades. (CPI Hortência, 2021)

Precisam ouvir do grupo suas necessidades, para dar um suporte pra gente começar, quando tem formação na SEMED a maioria dos coordenadores já está na função há anos e aí às vezes a gente chega na formação e cai de paraquedas, acabamos só ouvindo os colegas. (CPI Girassol, 2021)

Nos relatos podemos observar que a formação auxilia o novo coordenador pedagógico, mas não é específica para eles o que acaba distanciando as necessidades deste profissional, das falas e temáticas dos estudos. Gaio (2018) acentua que a maioria das formações para coordenadores focam-se nas burocracias e acabam deixando de lado algumas situações recorrentes da escola, pois os temas de estudos partem dos formadores das secretarias e não de seus coordenadores, sujeitos diretos da formação.

Nesse sentido, Konrath (2018, p. 102) compreende que “É fundamental que haja sintonia entre a proposta das Secretarias de Educação e as próprias coordenadoras quanto a sua função”. De acordo com o autor, isso não significa que os pensamentos e ideais precisem ser homogêneos, mas que tal proposta de ação apresente aos coordenadores, clareza e suporte nas diversidades da função.

Para entender o que as CP iniciantes compreendiam de indução, questionamos sobre o termo e ambas responderam a partir da palavra indução, com a perspectiva que este movimento estava atrelado no induzir, acompanhar alguém em algo. Em diálogos durante as entrevistas reflexivas ao relatar a elas o termo que fundamentava este estudo, ouviu-se a resposta unânime de que ainda não participaram de nada sistematizado e formal.

Deste modo, tanto a coordenadora iniciante Hortência quanto Girassol frisam que o que acontece em suas unidades partem delas e das necessidades que vão chegando em suas salas. A indução como processo institucionalizado, efetivo e formal ainda não acontece, porém, ao existir tal necessidade, as coordenadoras vão dando os primeiros passos para que a escola e a secretaria compreendam a necessidade da indução.

Algumas considerações

De acordo com os estudos e as entrevistas realizadas, foi possível compreender que ao adentrarem na função de coordenadores pedagógicos no município de Rondonópolis, a formação oferecida pela secretaria acaba não contemplando os profissionais recém-inseridos na função. Sendo assim, as colaboradoras acreditam que seria interessante fomentar e pensar em algo para aqueles que recebem a oportunidade de estarem na CP pela primeira vez, visto que as discussões de coordenadores experientes promovidos pela SEMED acabam distanciando os iniciantes e inibindo-os de expressarem suas angústias e dúvidas, ao compartilharem da mesma formação com os coordenadores pedagógicos mais experientes.

Neste sentido, ao ouvi-las a respeito de como acolhem, acompanham os professores iniciantes, foi observado que se trata de uma autoformação, partindo de uma ação intuitiva de acordo com cada realidade, ou necessidade das escolas e de seus docentes.

Pensando neste coordenador iniciante, a colaboradora Hortência possuía quatro anos ao se tornar coordenadora pedagógica, como visto isso pode significar um “duplo choque” ao docente, que ainda está se fazendo professor e muda de função. Uma fragilidade encontrada por elas na formação é que poderiam ser mais direcionadas, dando-lhe um suporte maior para que consigam compreender a função, os novos encargos e ainda ser formador dos professores, muitas vezes até mais experientes que eles.

Deste modo, fica evidente que a compreensão do termo indução por parte das coordenadoras iniciantes, partem do significado mais puro da palavra o de induzir. Ao dialogarmos sobre os projetos e programas de indução as colaboradoras apresentaram que seria interessante a efetivação de tais projetos na SEMED.

Para concluir, ressaltamos que estes estudos vêm se intensificando em Rondonópolis, com pesquisas que apresentam os coordenadores pedagógicos iniciantes como o trabalho de Oliveira (2020). Os estudos dos termos indução e inserção também vem ganhando seu espaço e é com essas ações que acreditamos que a SEMED junta-

mente com os pesquisadores pode-se ampliar suas perceptivas, para futuramente realizar um programa de indução defendido pelos autores citados no texto.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 6. n. 11, p. 109-126, 2014. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/108>>. Acesso em: 15 out. 2020.

ALLIAUD, Andrea. Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el programa de acompañamiento de docentes noveles en su primera inserción laboral de Argentina. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56, p. 229-242, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782014000100012&script=sci_abstract&tlng=es>. Acesso em: 15 out. 2020.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades (Professional induction and the beginning of teaching work: debates and needs). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 4149114, 2020. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149/1081>>. Acesso em: 15 out. 2020.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009. 237 fls. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

FEIMAN-NEMSER, Sharon; SCHWILLE, Sharon; CARVER, Cindy; YUSKO, Brian. **A conceptual review of literature on new**

teacher induction. Michigan State University, NPEAT, 1999. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED449147.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2020.

FRANCO, Maria A. S. Da pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. *In: A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas.* [e-book]. FRANCO, Maria A. S; CAMPOS, Elisabete F. E. (orgs.). Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 17-31.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho D'água, 1997.

GAIO, Victoria Mottim. **Formação continuada do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Ponta Grossa (1990-2018):** movimentos, possibilidades e limites. 2018.120 fls. Dissertação (Programa de Pós- Graduação em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

GROPPO, Cristiane; ALMEIDA, Laurinda R. Passagem de professor a professor coordenador: o choque com a realidade. *In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera M. N. de S. (org.). O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.* São Paulo: Edições Loyola, 2015.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, Antonio (org). Vida de professores.* 2. ed. Portugal: Porto, p. 31-61, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KONRATH, Raquel Dilly. **A concepção da coordenação pedagógica na rede municipal de ensino:** formação, o papel e saberes

necessários. 2008. 221 fls. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2008.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. Investigaciones y experiencias: el primero año de enseñanza. Análises del proceso de socialización de profesores principiantes. **Revista de educación**, Sevilla/ES, n. 300, p. 225-277, 1993. Disponível em: < <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0e2a014c-16f9-4d42-b891-938f61282062/re3001000488-pdf.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2020.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción em la docência em latinoamerica. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, nº 166, p. 1224-1249, out./dez., 2017. Disponível em:< https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742017000401224&script=sci_abstract&tlng=es>. Acesso em: 15 out. 2020.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Inserção profissional de professores iniciantes: elementos para pensar o processo de desenvolvimento profissional. *In*: PRYJMA, Mariêlda Ferreira; OLIVEIRA, Oséias Santos de (org.). **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016. p. 163-178.

OLIVEIRA, Andreia Cristiane de. **Professores iniciantes no exercício da coordenação pedagógica em Mato Grosso:** por entre nós e laços. 2020. 165 fls. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2020.

OLIVEIRA, Tatiana Pinheiro de; CRUZ, Giseli Barreto da. Inserção profissional docente no ensino superior. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**,

n. 25, p. 1-23, 2017. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275050047063.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2020.

PEREIRA, Rodnei. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação.** 2017.251 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia Oliver. O Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educación**, v. 6, p. 75-88, 2013.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes & Formação Profissional.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VAILLANT, Denise. Políticas de inserción a la docencia en America Latina: la deuda pendiente. Profesorado. **Revista de Curriculum y Formación del Profesorado**, Sevilha/ES, v. 13, n. 1, p. 27-41, 2009. Disponível em:< <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf> > Acesso em: 15 out. 2020.

WONG, Harry K. Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando (Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 4139112, 2020. Disponível em: < <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4139/1078f>>. Acesso em: 06 out. 2020.

A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA: DE ESTREANTES NO OFÍCIO DE ENSINAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ELOISA MARIA WIEBUSCH,
eloisamw@yahoo.com.br Instituto Federal Sul-rio-grandense
(IFSUL)

ANDRESSA WIEBUSCH,
andressagpfope@gmail.com Instituto Federal Catarinense
(IFC)

Resumo

Por estrear no ofício de ensinar, compreendemos o professor iniciante, principiante que está na fase inicial, de estreia nos palcos das salas de aula. O estudo investigou como se dá o processo de construção da docência de estreates no ofício de ensinar na Educação Profissional e Tecnológica. A investigação teve abordagem qualitativa, e o instrumento para a coleta de dados contou com a entrevista semiestruturada. Os professores investigados foram 11 estreates bacharéis, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), câmpus de Venâncio Aires (RS), Brasil. A utilização dos princípios da Análise de Conteúdo, para a leitura, a análise e a interpretação dos dados, deu-se por meio do *software* Atlas.ti. Como resultados principais, destacam-se o caráter processual que a carreira docente exige do professor estrear; a necessidade de identificação com a nova profissão; o aprender a ser professor; o aprofundamento de distintas competências; a serenidade para acolher os inéditos de uma sala de aula; a prática da solidariedade entre os pares, a exigência de alinhamento às diretrizes e normas vigentes nos Institutos Federais; a importância do estrear reconhecer-se como um formador em tempo integral; a reflexão sobre o acolhimento ao docente estrear; a abertura para as demandas

educacionais contemporâneas e a docência como fonte de felicidade. A aprendizagem da docência é um processo que se constitui ao longo da atuação profissional, é no exercício da profissão que se vai aprendendo a ensinar, na ação-reflexão, na articulação entre teoria e prática, vai-se construindo o ser e o fazer-se professor.

Palavras-chave: Professores Estreantes; Formação Docente; Educação Profissional e Tecnológica.

Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica é voltada principalmente ao ensino técnico profissionalizante, em diferentes níveis e modalidades de ensino, constitui-se um desafio para o docente atuar na Educação Básica (especialmente Ensino Médio Integrado, Concomitante ao Ensino Médio, Subsequente, ou seja Pós-Médio), na Educação Superior (Tecnólogo, Licenciatura e Bacharelado) e na Pós-graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado). A diversidade de níveis e de modalidades de ensino possibilita aos estudantes e aos professores circularem por diferentes espaços de aprendizagem, no Ensino Médio, Educação Superior e até a Pós-graduação, e os estudantes têm a oportunidade de concluir os estudos na mesma instituição, podendo chegar ao Doutorado.

A Educação Profissional e Tecnológica precisa articular o tripé que envolve ensino, pesquisa e extensão, na busca da integração entre ciência, tecnologia e cultura, como dimensões indissociáveis da vida humana, contribuindo para a formação pessoal e profissional, como também para o desenvolvimento da sociedade. Uma das finalidades dos Institutos Federais é contribuir com o progresso do desenvolvimento local e regional, na busca da construção da cidadania, por meio do diálogo com as instituições para atender as necessidades locais, melhorando a qualidade de vida da comunidade em que está inserida, bem como a busca da formação integral que promova a emancipação social.

No Brasil, com a crescente expansão dos Institutos Federais, a partir da criação de novos câmpus em todas as regiões brasileiras, nos últimos anos, cada vez é mais notório o ingresso de novos professores na Educação Profissional e Tecnológica. Muitos são professores estreantes¹, oriundos dos bancos acadêmicos ou do mundo do trabalho, alguns não tiveram à docência como primeira opção profissional, são bacharéis ou tecnólogos, mestres e/ou doutores e originários de diversas profissões. Por professor estreante, entende-se o professor iniciante, principiante, novato, que é estreante no ofício de ensinar, no início da carreira docente. Recém-graduado ou Pós-graduado e/ou do espaço laboral, que exerce a docência pela primeira vez, sem ou com pouca experiência docente.

Diante desse contexto, surgiu a inquietação e a necessidade de analisar o estado do conhecimento; buscamos, no Banco de Tese da Capes, o período de 2011 a 2016. Nesses seis anos, foram encontradas 124 produções científicas sobre os professores iniciantes, mas somente duas dissertações sobre professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica. Nas cinco edições (2008 a 2016) do *Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante e Insección Profesional a La Docencia*, foram 681 Comunicações, somente quatro pesquisas sobre os professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica.

Desse modo, constatamos que este é um campo inexpressivo de investigações, existe um silenciamento sobre esta temática, mesmo com a expansão dos Institutos Federais. Sendo assim, enfatizamos a necessidade de mais reflexão, atenção e pesquisas sobre a inserção dos professores estreantes na Educação Profissional e Tecnológica, por ser esta uma etapa fundamental na aprendizagem da docência e do processo de desenvolvimento profissional docente.

Neste sentido, consideramos a fase inicial de inserção profissional na carreira docente de extrema importância, marcada por muitas aprendizagens e desafios. Afirma Marcelo García (2009, p. 20) que “os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar

1. Expressão cunhada pela autora 1.

um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão”. Corroborar essa visão Tardif (2014, p. 84), ao expressar que é “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. É uma etapa de afirmação ou de negação na profissão docente, conforme a experiência pode permanecer ou abandonar a docência. É uma fase muito complicada que o professor estreado vive e vivencia no início da estreia na docência. Gallego e Marcelo García (2018, p. 40) explicam que: “*Convertirse en docente e investigador [...] es un proceso que requiere de mucha dedicación y esfuerzo [...]*”. O torna-se professor é um processo único e singular, bem como a maneira de aprender a docência.

Ser professor hoje é um desafio, é para pessoas especiais, que podem fazer a diferença na vida dos estudantes e na educação, deixando por onde passam marcas positivas que jamais serão esquecidas. Todos nós lembramos de alguns professores que foram importantes e que fizeram a diferença em nossas vidas. Que outra profissão pode influenciar tanto a vida das pessoas? É necessário ressaltar que, mesmo com a tecnologia disponível ao alcance de todos, nada substitui o professor. Enfatizam Vaillant e Marcelo García (2012, p. 92): “aprendemos a ser docentes quando somos conscientes do que fazemos e do porquê o fazemos; quando damos razões e refletimos sobre as origens e consequências de nossas condutas e das dos demais”. O interrogar-se sobre a prática pedagógica é fundamental, pensar em novas formas, em um jeito novo de ensinar e nas mediações coletivas permitem construir possibilidades de mudança.

Metodologia

A pesquisa com abordagem qualitativa e o instrumento para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, para os estreados do ofício de ensinar. O cenário da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), campus de Venâncio Aires (RS), Brasil. A investigação realizou-se com 11 professores bacharéis estreados, por entendermos a importância

do professor como gestor da aprendizagem, do ensinar e do aprender. Para a escolha dos sujeitos, como critério de seleção, definimos: ser efetivo, nomeado como Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, na formação inicial ter feito um curso de bacharel e ter até cinco anos de docência.

A utilização dos princípios da Análise de Conteúdo, proposto por Bardin (2009), para a leitura, a análise e a interpretação dos dados, deu-se por meio do *software* Atlas.ti.

Resultados

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica passou por significativa expansão, principalmente após 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o Brasil, trazendo a necessidade de professores para atuarem nesta modalidade de ensino, que teve um expressivo crescimento, com concursos públicos para as mais variadas áreas do conhecimento, para profissionais com formação inicial em licenciatura; bacharéis das mais diversas áreas; boa parte destes bacharéis, sem formação pedagógica. Muitos destes são professores estreantes no ofício de ensinar – não raras vezes, para muitos, é a primeira experiência na docência – enfrentando como se pode imaginar os mais distintos desafios. A fala de Jerez² ilustra bem tal argumento: *“A docência eu gosto muito e depois que eu comecei a trabalhar percebi que gosto ainda mais, mesmo estando no início da carreira. Mas, ensinar é um desafio, talvez seja maior por não ter uma licenciatura”*.

Nesse sentido, a Educação Profissional e Tecnológica historicamente sempre priorizou o saber fazer, o conhecimento da prática era suficiente para atuação docente. Conforme ressalta Masetto (2012, p. 15): “quem sabe, automaticamente saber ensinar”. A crença era que somente os saberes da prática, os conhecimentos técnicos eram suficientes para atuação docente. O mesmo autor enfatiza que

2. Os sujeitos de pesquisa foram denominados por sobrenomes, *apelidos* em espanhol, suas falas estão em itálico.

o exercício de qualquer profissão: “[...], exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica [...]” (MASETTO, 2012, p. 15). Dessa maneira, podemos constatar que a maioria dos professores da Educação Profissional e Tecnológica e da Educação Superior não tem a formação específica para o exercício da profissão docente, pois ao ingressar geralmente não é exigida essa formação pedagógica. Como Gálvez nos afirma: *“Da docência eu sempre gostei, o meu primeiro trabalho foi na área de informática, era instrutor de um curso de informática como gostava acabei voltando para a docência. Sempre admirei os professores que eu tive”*.

O domínio dos conhecimentos específicos da disciplina era/é o principal quesito a ser exigido, e não os pedagógicos que são os de inquestionável importância para o ofício que assumem. Sendo assim: “[...] predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 37).

A falta de valorização da profissão docente, aliada ao imaginário social, configura a profissão como algo sem prestígio, que fica em segunda opção, sendo exercida, inúmeras vezes, muito mais por circunstância do que por opção. Como Imbernón (2017, p. 17) salienta: *“Y insisto en ello porque en el pensamiento o imaginario colectivo se ve al profesorado como un profesional de segunda, una profesión subsidiaria”*. Nesse sentido, ser professor não é atrativo para os jovens, o que se pode comprovar com os estudantes que até cursam a licenciatura, mas não atuam, ou até iniciam na profissão e desistem nos primeiros anos da docência, embora contraditoriamente os bacharéis, sem formação para docência, escolhem cada vez mais ser professores. O docente da Educação Profissional e Tecnológica tem uma função social relevante, a responsabilidade de formar novos profissionais para atuar no mundo do trabalho, em uma profissão específica.

Dessa maneira, o professor exerce um papel fundamental na formação das mais variadas atividades profissionais, então, precisamos avançar mais, pois não é somente a formação meramente técnica. Estamos em um período que é necessária formação pedagógica, profissional e humana. Para tanto, são imprescindíveis mudanças que vão do incentivo para atrair mais jovens para a profissão que forma todas as outras profissões até a formação de professores estreates que levem para suas práticas outras dimensões necessárias para a docência, não somente a técnica.

Cabe ao professor atuar como o gestor da aprendizagem, sendo de extrema importância seu papel em sala de aula, para a efetiva gestão da aprendizagem. A mudança no perfil, nas incumbências do professor e das instituições formadoras exige um novo profissional, e outras competências e habilidades são necessárias. Cada vez mais se destaca a importância do professor como agente de transformação e os múltiplos papéis que desempenha na contemporaneidade para atender os estudantes desse tempo.

Cada período histórico traz aos professores estreates ou não desafios inéditos, exigindo a cada demanda recebida habilidades que no entendimento que este estudo assume de mediador, gestor, referência teórico-prática, testemunho de compromisso com o papel de ensinar, exercendo desta forma sua estreia no palco da sala de aula ou seu artesanato no caso dos que já fizeram seu *debut*. Nesse sentido, vale reafirmarmos a necessidade de observar a epistemologia dos professores, já que a forma de ensinar desvela nossas crenças e concepções acerca do que entendemos por educação.

E nessa direção nos parece razoável pensar que ensinamos, quando levamos em conta a totalidade da experiência humana e a subjetividade de que se reveste. A consequência pedagógica deste tipo de princípio exige um professor que desafie os estudantes para além dos aspectos técnicos do curso que são importantes, sem dúvida, já que representam a natureza da formação a que se propõe realizar, mas avançando para cenários inéditos, instigantes e plenos de incertezas. Talvez possamos mesmo afirmar que menos que respostas, buscamos a possibilidade de elaborar cada vez mais perguntas.

A investigação evidenciou as razões que levaram os bacharéis estreantes no ofício de ensinar a ingressarem na carreira docente: a influência positiva de professores; a admiração pela atuação destes profissionais; o gosto pela docência; a possibilidade de ajudar os outros, a educação e a sociedade; o sonho da infância. Motivos que justificaram os sentimentos dos bacharéis acerca da inserção na docência: sem percepção de progredir na carreira que atuavam; a insatisfação com o cotidiano laboral: a ausência de protagonismo no trabalho; fatores relacionados a aspectos práticos da vida cotidiana. O ingresso na docência pela via do concurso público também está nos motivos dos bacharéis: a carreira docente, como resultado de concurso público; expectativa de investigar, além de ministrar aulas; perfil empreendedor; visão de ensino pela pesquisa; perspectivas do ensino, pesquisa e extensão. Os professores estreantes desta pesquisa, somente após a graduação, mestrado e/ou doutorado, tiveram a vontade de ser professores, eram bacharéis. Como nos declara Freire (2003, p. 79):

Não nasci marcado para ser professor assim (como sou). Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas, na leitura persistente e crítica. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte.

Não nascemos prontos, vamos evoluindo e isto é a boniteza da vida, aprendemos sempre. As reflexões oriundas das falas dos sujeitos nos convidam a visitar palcos e cenários ainda não explorados mais a fundo. Nesse sentido, o exercício de conhecer os bastidores deste espetáculo nos coloca numa posição privilegiada: ora espectadores, ora protagonistas do que se passou naqueles tempos e espaços em que o trabalho de coleta de dados superou o exercício acadêmico e trouxe à tona muitos dos nossos roteiros individuais e coletivos; muitos dos nossos trajetos como estreantes e muito do que nos constitui como somos hoje. Talvez neste movimento de ir e vir; escutar; interpretar; anotar; observar; formar vínculos; analisar linguagens orais, gestuais,

corporais, aproximarmos-nos o mais possível dos relatos dos investigados, tenhamos não somente feito a leitura do que nos diziam, mas também feito a releitura de nós mesmas. E essa nuance foi vivida com muita suavidade, uma vez que um dado de pesquisa nunca é somente um dado de pesquisa.

A ação docente envolve um conjunto de saberes necessários para o exercício da profissão. Como Cunha (2010, p. 25) enfatiza: “O exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações”. Precisamos compreender as várias dimensões que compõem nossa profissão. Tardif (2014) defende que o saber docente é um saber social, porque é compartilhado com professores por meio do trabalho coletivo. Os saberes docentes são definidos por Tardif (2014, p. 36) como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Os bacharéis, ao se tornarem professores, não têm todos os saberes necessários para atuação na profissão docente, esses saberes deverão ser construídos no desenvolvimento da prática pedagógica; aprenderão com erros e acertos, enfrentando os problemas e os desafios que surgem na docência. Para Tardif (2014), os saberes docentes provêm também de múltiplos espaços e tempos sociais com as diferentes interações e continuam a ser construídos durante a vida profissional nas diversas trajetórias de vida do docente. O mesmo autor enfatiza três aspectos essenciais dos saberes docentes: são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados.

Os saberes dos professores são temporais obtidos ao longo do tempo, provêm da história de vida dos docentes, especialmente das histórias da vida escolar. Tardif (2014, p. 261) afirma que os saberes profissionais são temporais, no sentido de que: “Os primeiros anos da prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estrutura da prática profissional”. Concordamos com o autor que os primeiros anos da docência são primordiais para desenvolver competências e rotinas, já que os professores aprendem no exercício da prá-

tica pedagógica, por tentativas e erros vão construindo a profissão. Os saberes docentes são plurais e heterogêneos, em três sentidos: os saberes vêm de variadas fontes da cultura pessoal, da história de vida e da cultura escolar, de conhecimentos da universidade, da formação profissional e de experiências docentes e nas experiências de outros professores. E ainda os saberes profissionais são personalizados e situados.

Os saberes que os estreates no ofício de ensinar consideram essenciais para a prática docente na Educação Profissional e Tecnológica, como relatam, são: os saberes teóricos e práticos, de gestão, humanos, saberes técnicos depois os pedagógicos, relações interpessoais e diálogo. Um dos professores menciona: “*Saber se comunicar e saber se colocar no lugar do outro é fundamental*” (GONZÁLEZ). O professor necessita ter este olhar sensível com os estudantes, saber se colocar no lugar do outro. Assevera com este professor, o estreatante, ao evidenciar: “*Saber dialogar com o estudante, não adianta ter todo o conhecimento técnico e não saber dialogar com o estudante*” (MARQUEZ). O diálogo, o relacionamento e o vínculo afetivo com os estudantes e o professor são fundamentais para contribuir na construção do conhecimento, na aprendizagem significativa.

Outro professor estreatante coloca que: “*Saberes profissionais, pedagógicos, saber lidar com cada turma e ter um bom relacionamento com os estudantes*” (RAUDEZ). A união da teoria e da prática, conforme salienta o professor Cortínez: “*Os saberes fundamentais são conseguir unir os dois, teoria e prática, tem que ter uma abordagem teórica, oferecer a teoria, tem que desenvolver habilidades nos estudantes, mas também usar estes conhecimentos na prática*”. Proporcionar informações, dar subsídios técnicos e práticos, para os estudantes executarem as atividades.

Os conhecimentos da área técnica são necessários, mas é preciso conhecer também sobre gestão e relações humanas. Segundo Fernández: “*Os saberes na área técnica são importantes, não são essenciais, se consegue suprir. É importante conhecer um pouco sobre a gestão e ter conhecimento na área humana, que infelizmente o curso de bacharel tem muito pouco*”. Educação é humanização; precisamos de espaços mais humanos, porque estes deixam marcas na alma e no coração.

Para o professor Méndez: *“Saber lidar com pessoas é um ponto muito importante. Pegamos uma turma de estudantes e tem várias personalidades, saber lidar com a diversidade, com cada um, especificamente é uma dificuldade bem grande”*. É um desafio conviver e saber lidar com a diversidade presente na sala de aula.

Para Martínez, o saber pedagógico é o principal, em função de ser bacharel como expressa: *“Eu acho que é principal é o saber pedagógico, nos falta muito, sugestões práticas, não tivemos por não fazer licenciatura, dicas pedagógicas de como se portar frente a determinadas situações, isto faz a diferença, é importante”*. Realmente, os saberes pedagógicos são fundamentais para um bacharel que se tornou professor.

Os saberes da área técnica, da área do conhecimento que o professor vai atuar e os pedagógicos de como ensinar são importantes para desenvolver a prática pedagógica. O professor Gálvez salienta: *“Primeiro é a técnica, o conhecimento do que está ministrando, conhecimento profundo do assunto. E a outra é a questão da docência, a questão pedagógica, conhecer métodos, o que a gente precisa saber para ensinar”*.

Na mesma direção, Jerez afirma: *“Primeiro o domínio da formação técnica é fundamental. Segundo, é conhecer as práticas pedagógicas adequadas para cada situação, desenvolver a autonomia, trabalhar em grupo, o planejamento e organização das aulas”*. Todos os saberes mencionados pelos professores estreatantes são fundamentais para a docência, além de outros tantos, os saberes são múltiplos, aprender é todo dia, todo dia aprendemos alguma coisa. *“Aprendizagem da docência é uma evolução, é constante, tenho muito que aprender ao longo da profissão”* (GÁLVEZ).

Os estreatantes no ofício de ensinar gostariam de espaços de formação na área profissional/técnica, especialmente na área tecnológicas para acompanhar as novas tecnologias disponíveis no mercado, como evidenciou González: *“Na área técnica gostaria um pouco de atualização, principalmente na área tecnológica”*. E Jerez também ressalta: *“Nós da área técnica, precisamos do acompanhamento da evolução tecnológica, eu acho que deveríamos ter mais cursos na nossa área de formação específica, para que o profissional esteja atualizado”*.

Méndez complementa: *“Acho que nós da área de formação técnica temos que ter cursos mais específicos, para acompanhar o desenvolvimento das tecnologias”*. Dois professores enfatizaram a necessidade também de formação pedagógica com práticas mais inovadoras, novas metodologias como metodologias ativas ou criativas. Como expressa o professor: *“Para a formação docente, algo relacionado ao falar em público, dinâmicas de aula, metodologias ativas, para dinamizar a aula, para tornar a aula mais prazerosa e a aprendizagem significativa”* (GONZÁLEZ). Também Jerez reafirma: *“Na área pedagógica, com sugestões de novas metodologias”*.

Os professores entrevistados ressaltaram os desafios para melhorar a prática pedagógica que desenvolvem em sala de aula e a necessidade do planejamento. O professor Válquez pensa ser essencial na área que ministra as aulas ter a prática profissional, saber não só a química teórica, mas a química na prática, para que ela serve, como aplicar e ter um pouco de conhecimento da área técnica do curso no qual atua. Sobre isso, expressa Válquez: *“Se eu dou aula para o curso de Refrigeração e Climatização, eu tenho que entender um pouco pelo menos de Refrigeração e Climatização, como que funciona um ar condicionado, o que é a transferência de calor, essas coisas assim”*. Para ter mais propriedade ao falar, trazer a aplicabilidade para determinado conteúdo. Para o professor é conhecer um pouco mais, complementa Válquez: *“Não dou a mesma aula para o curso de Refrigeração e Climatização e para a Informática são muito parecidas, o conteúdo é o mesmo, mas as atividades são diferentes”*. São estudantes e cursos diferentes, e o professor procura relacionar os conteúdos com situações práticas do cotidiano e dos cursos.

A maioria dos estreates no ofício de ensinar, na medida do possível, se preocupam com as duas dimensões com o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, embora a ênfase tenha ficado mais no profissional. É um avanço muito significativo para professores bacharéis, que historicamente valorizavam muito o desenvolvimento profissional, era o principal, predominava exclusivamente, e hoje perceber no profissional existe uma pessoa, um ser humano, com sentimentos e problemas como qualquer outra, é uma evolução.

A autoformação e a autoconstrução do ser contribuem para o desenvolvimento de uma educação voltada para duas dimensões: pessoal e profissional, para o ser integral.

A educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa, do ser integral, pleno na sua inteireza. Trata-se de uma educação voltada a desenvolver a cidadania e a promover as múltiplas potencialidades humanas, estamos em constante transformação, colocando os seres humanos e, conseqüentemente, os professores a lidar com complexas questões do retorno ao universal, à totalidade, a uma nova abordagem em relação ao planeta Terra, à natureza, à comunidade humana. Essa nova visão de ser humano será, portanto, a de um sujeito singular que se autoconstrói permanentemente, que busca a autoformação, que sente, pensa, significa e age, e que, das suas mediações coletivas, construirá as possibilidades de uma vida melhor, com mais qualidade, passando por valores éticos e humanizadores.

Entretanto, a dimensão profissional acaba prevalecendo, e a dimensão pessoal é uma necessidade reconhecida a ser mais explorada nas práticas pedagógicas de um modo geral, mudanças são essenciais principalmente a valorização da pessoa. Tardif (2014) destaca que o professor transpõe para prática aquilo que é como pessoa. Mas os entrevistados bacharéis perceberam que somos pessoas e profissionais e não temos como separarmos isso, explicam a necessidade de trabalhar as duas dimensões que nos constituem a pessoal e profissional *“Queremos preparar nossos estudantes para o mundo do trabalho. Além, de tecnicamente bem, preparados para o convívio social, que saibam se relacionar, conviver com as pessoas no ambiente de trabalho”* (GÁLVEZ). Já o professor Jiménez mudou seus conceitos ao sustentar: *“Já me preocupei muito com a formação técnica, comecei a me preocupar bastante com a formação humana, estou procurando inserir no planejamento pedagógico, trabalhar para formar um cidadão”*.

Outro professor coloca que os estudantes precisam perceber a importância das duas dimensões na nossa vida. *“Que os estudantes consigam perceber a importância do desenvolvimento pessoal e profissional nas suas vidas, seja para resolver um problema, para pensar alguma*

solução ou para ajudar um colega” (JEREZ). Para o estreador Marquez: *“Acabamos trabalhando os dois, o pessoal e o profissional, acabamos olhando para os estudantes de uma maneira diferente, por mais que não estamos acostumados com isto, é uma construção*”. E Válquez complementa: *“O relacionamento interpessoal acho que tem que ter em qualquer profissão, mas com adolescentes mais ainda, porque tem que saber interagir com eles, isso é uma coisa que também estou desenvolvendo ainda*”. Nós que trabalhamos na Educação Profissional e Tecnológica queremos formar uma excelente pessoa e profissional, nas duas dimensões que nos constituem, para que possam fazer a diferença nas vidas das pessoas.

Os estreadores no ofício de ensinar buscaram socializar as conquistas e dificuldades no início da docência com os próprios colegas estreadores e com os professores experientes. O compartilhamento de saberes com os professores experientes é fundamental para quem está iniciando a profissão, a importância que o professor experiente tem no processo formativo do iniciante é primordial, visto que o seu papel é de mentor³. Como afirma o estreador: *“Com os professores com mais experiência na docência, é uma tentativa de procurar uma mentoria, um mentor para contribuir, para nos ajudar*” (JIMÉNEZ). Complementa outro professor:

“Quando eu comecei, os professores que tinham mais experiência no curso foram de grande auxílio” (JEREZ).

É um processo formativo de suma importância, onde o estreador e o mentor interagem e aprendem juntos; é o professor experiente orientando, ajudando o estreador, por meio do compartilhamento de saberes, do trabalho colaborativo e da partilha entre os pares. Reforçam esta ideia Vaillant e Marcelo García (2012, p. 144), ao afirmarem que: *“A tarefa que designa ao mentor é a de assessorar didática e pessoalmente ao docente principiante, de forma que se constitua como elemento de apoio”*.

O apoio e a parceria do mentor, do estreador e de outros professores que contribuem para a construção da docência são fundamentais. Como o professor González expressa: *“Estou aprendendo com os*

3. Professor com mais experiência.

experientes muito mais do que qualquer outra coisa”. Por isso que o professor experiente mentor é necessário para acompanhar os estreates no ofício de ensinar no início da docência. Compartilhar saberes é de extrema importância para a aprendizagem profissional docente, na busca constante da reflexão, da análise permanente e crítica da prática pedagógica. Destaca o professor que aprendeu a ministrar aulas, com os colegas, e salienta a importância do mentor:

Até hoje a minha maior formação como professor foi e é com os colegas, eu aprendi muito a dar aula com os colegas, então eu acho que esta parceria, uns ajudando aos outros, é muito importante, sempre que tenho a oportunidade procuro ajudar também, porque foi o que fizeram comigo. As dificuldades eu partilho, para tentar achar uma solução em conjunto ou se o colega já achou uma solução e posso aplicar. Eu converso, normalmente com os professores que têm mais tempo de docência, professores bem mais experientes que eu (VÁLQUEZ).

Um professor estreatante expressa que: *“As experiências compartilhadas vão agregando conhecimentos e vão melhorando a prática pedagógica e às vezes, servem como filtro para o desenvolvimento de atividades com os estudantes”* (JEREZ). Os professores usam diferentes espaços e meios para compartilhar suas práticas e dificuldades, seja em conversas informais, seja em reuniões da área, com professores iniciantes e experientes: *“Conversamos bastante nas reuniões de área, eu compartilho com os colegas e eles também compartilham, trocamos ideias entre nós, porque a maioria aqui é iniciante, procuramos também os experientes para trocar algumas ideias”* (CORTÍNEZ). Os professores usam o grupo no *WhatsApp* para compartilhar, como relata: *“Temos um grupo no WhatsApp que é da área da informática. Compartilhamos todas as ideias e conversamos entre nós da área”* (FERNÁNDEZ).

Os professores estreatantes no ofício de ensinar, entrevistados pensam que deveriam ter uma etapa de formação e apoio aos professores iniciantes. De maneira geral não existe uma formação/preparação anterior para ser professor na Educação Profissional e Tecnológica como expressa Méndez: *“Teríamos que ter um período de formação para*

quem está começando a docência”. Jiménez completa: “*O IFSUL deveria se preocupar com nós estreatantes na docência*”. Concordamos com Válvez ao dizer: “*Seria oportuno que o IFSUL olhasse para os professores novatos, para ter professores melhores e mais preparados para atuação docente*”.

Para termos uma educação de melhor qualidade, precisamos de acompanhamento, de um olhar atento da gestão, para ter os melhores professores, a instituição tem que oferecer as melhores condições de formação e de trabalho, acreditamos que somente com professores bem preparados poderemos ter mudanças nas práticas de ensinar e aprender, logo estaremos melhorando a aprendizagem dos estudantes e a qualidade da Educação Profissional e Tecnológica.

Conclusões e Discussão

A maioria das Instituições de Ensino não tem uma cultura de apoio aos professores estreatantes, são poucas iniciativas que existem a este respeito. Os estreatantes no ofício de ensinar necessitam de atenção especial, um trabalho específico voltado para o acolhimento e o acompanhamento a estes docentes. Trata-se, portanto de oferecer ações organizadas e elaboradas com vistas ao desenvolvimento profissional docente, um trabalho voltado ao compartilhamento de saberes, ao trabalho colaborativo, à partilha entre os pares.

Para contribuir na construção da docência de professores estreatantes é que sugerimos a proposta a que denominamos de Mentoria e Acompanhamento Institucional para Estreatantes na Docência (MAIED), a ser implementada nas Instituições de Ensino para colaborar com o professor que está estreado na profissão docente, experiência esta com duração prevista para os três anos de Estágio Probatório, conforme legislação (BRASIL, 1988), portanto imprimindo um novo caráter a esse período. Entendemos que este tipo de iniciativa pode contribuir para o fomento de uma educação efetivamente permanente, que cumpra seus ideais de criar/fomentar uma cultura de professor que estuda, que lê, que reflete, que escreve, que pesquisa, que dá testemunho real daquilo que somos, nosso trabalho é ou deveria ser de ampliar infinitas possibilidades.

O que pretendemos neste final é retomar nosso entendimento acerca de como se constrói o fazer docente do estreadante na Educação Profissional e Tecnológica, portanto, a docência dos estreadantes no ofício de ensinar se dá: com o autorreconhecimento de que a inserção profissional docente é uma etapa singular no processo de tornar-se professor; terão que ensinar e aprender a ensinar; com habilidades e competências específicas que podem ser desenvolvidas e aperfeiçoadas nos processos formativos; com uma atenção especial ao campo didático- pedagógico; com a reinvenção de si mesmo, num outro contexto, numa nova forma de atuar; com a inserção numa cultura que necessita criar uma identidade docente institucional própria desta modalidade de ensino; com professores estreadantes em permanente processo de aprender; que vão aos poucos relacionando os saberes profissionais, da experiência com os saberes específicos do fazer pedagógico; que veem na partilha de saberes uma forma de melhoria profissional e pessoal.

A construção da docência dos estreadantes no ofício de ensinar acontece no coletivo, a colaboração de todos no trabalho é essencial para alcançar o desejado. A aprendizagem da docência é um processo que se constitui ao longo da atuação profissional, é no exercício da profissão que vamos aprendendo a ensinar, na ação-reflexão, na articulação entre teoria e prática no contexto, vamos construindo o ser e fazer-se professor. Bonito é pensar que a docência é um processo que pode representar um repensar constante; um ofício que melhora o outro e a si mesmo; uma profissão que nos permite abrir horizontes e vislumbrar sonhos para os estudantes e para o próprio docente estreadante.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 1988.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa. *In*: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária**: Da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2010, p. 19-34.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

GALLEGO, Carmen; MARCELO GARCÍA, Carlos. Enseñar e investigar en la Universidad: Aprediendo los primeros pasos. *In*: WIEBUSCH, Eloisa Maria; VITÓRIA, Maria Inês Côrte (org.). **Estreantes no Ofício de Ensinar na Educação Superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 29-42.

IMBERNÓN, Francisco. **Ser docente em una sociedade compleja**: La difícil tarea de enseñar. Barcelona: Graó, 2017.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **El profesorado principiante**: Inserción de la docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

PIMENTA, Selma; ANASTASIOU, Léa. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de professores**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCÍA, Carlos. **Ensinando a ensinar**: As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

INGRESSO À CARREIRA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: ENTRE DESAFIOS E REALIZAÇÕES

DÂNDARA BELLÉ

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)
da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) – Brasil
Bolsista Capes
dandara.belle@unoesc.edu.br

NADIANE FELDKERCHER

Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação da
Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Brasil
Docente colaboradora do PPGE/Unoesc
nadianef@gmail.com

Resumo

O/A professor/a iniciante, caracterizado como aquele/a com experiência inferior a três anos, vivencia o ingresso à carreira docente tendo como marcas o enfrentamento de desafios e as realizações provenientes da prática, os quais proporcionam-lhe a reafirmação e a constituição de saberes próprios da profissão. Objetivamos discutir o período de ingresso à carreira de professores/as de Matemática, destacando seus desafios e realizações ao adentrar nas escolas de Educação Básica. O estudo é um recorte de uma pesquisa a nível de mestrado, com abordagem qualitativa. Participaram da pesquisa empírica professores/as iniciantes, egressos do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Catarinense, Campus Concórdia. A coleta de dados ocorreu em duas etapas, sendo a primeira através de questionário on-line com onze participantes e posterior entrevista com cinco participantes. Entre os desafios evidenciamos a instabilidade profissional ocasionada pelos contratos temporários, a gestão dos conteúdos *versus* tempo e métodos, a complexidade do trabalho com realidades sociais complexas e a relação com os/

as alunos/as. A relação com os/as alunos/as também foi apontada como um fator que gera realizações aos/às professores/as em início de carreira quando, a partir dela, é possível identificar as aprendizagens dos/das estudantes e possibilidades de aprimoramento para as práticas pedagógicas. O apoio e a colhida por parte da escola e dos/das colegas professores/as foi um fator que contribuiu no ingresso à carreira dos/das professores/as pesquisados/as. Para muitos professores/as iniciantes com instabilidade profissional devido ao modelo de contratação temporária, importância do apoio entre colegas de profissão para a superação de dificuldades do período e a dualidade no relacionamento com alunos/as.

Palavras-chave: Professor iniciante; Jovens professores; Ingresso à carreira de professor.

Introdução

O ingresso à carreira de professor/a é considerado desafiador pois é nele que se solidificam muitos dos conhecimentos relacionados à docência, provindos especialmente da própria experiência profissional. Consideramos, segundo Huberman (1995), como professor/a iniciante, o/a profissional com até três anos de experiência.

Nesta entrada à carreira o/a professor/a vive concomitantemente os confrontos com a realidade complexa do ambiente escolar e as descobertas e/ou realizações, que possibilitam a superação dos confrontos. A sobrevivência é marca deste período, a qual, segundo Huberman (1995, p. 39), é constituída pelos seguintes elementos:

[...] o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didáctico inadequado etc.

Por diversas vezes, o ambiente encontrado ao adentrar na profissão é antagônico a aquele idealizado na graduação. A observação, preparação e desenvolvimento da prática de maneira supervisionada em uma turma vivenciados durante a formação inicial são substituídos por uma quantidade de turmas, com diversas realidades - deixando o/a professor/a sem saber como começar. Dessa forma, os saberes produzidos durante a formação inicial necessitam de ressignificação para o exercício da docência. A fase inicial da carreira é a mais desafiadora (ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2019) e é marcada pelo enfrentamento de diversos desafios. Afinal, como aponta Zabala (1998), a atividade dos/das professores/as apresenta várias dimensões: a organização de sequências didáticas, o agrupamento e organização social em sala, a distribuição de espaço e tempo, a organização dos conteúdos, a utilização de materiais curriculares, os procedimentos de avaliação, entre outros. Assim sendo, todas estas dimensões requerem aprendizagens e podem, concomitantemente, trazer desafios e realizações ao/à professor/a que se inicia na profissão.

O ingresso à carreira de professor/a repercute em intensas aprendizagens, marcas da adaptação à realidade escolar. Ao adentrar ao ambiente escolar, o/a iniciante depara-se com uma confluência de exigências a serem seguidas, relacionadas a organização curricular e didática, além de uma série de normas que regem o ambiente, como gestão de tempo e preenchimento de diversas burocracias. Para ser professor/a, não basta ser especialista em determinada área do conhecimento, visto que o processo educativo requer habilidades pedagógicas atreladas a “porque”, “para que”, “como” ensinar. Cunha, Braccini e Feldkercher (2015) reforçam que ao adentrar em sala de aula, o/a professor/a iniciante percebe que dominar os conteúdos da disciplina não é suficiente para suprir as demandas do processo educativo.

A visão limitada acerca da profissão ocasiona o que Tardif (2002) denomina de choque de realidade, pois durante o curso de licenciatura os saberes são produzidos de maneira fragmentada, normalmente com poucas oportunidades de exercício da docência. Sendo assim, ao adentrar no ambiente escolar, o/a professor/a é desafiado/a a criar meios de integrar seus saberes - o que é denominado por Mar-

celo García (2012) como uma transição de aluno/a para professor/a, na qual emergem os saberes profissionais atrelados a profissão. O/A professor/a explora as possibilidades em sua prática, formulando novos meios para conciliar suas especificidades com as exigências e necessidades do ambiente no qual está inserido, constituindo sua forma de exercer o magistério.

Para Marcelo García (2012) a inserção no ensino é um período diferenciado para o tornar-se professor/a. Afinal, pode influenciar na formação identitária positiva ou negativamente no tocante a aquisição de saberes e, inclusive, permanência (ou não) na profissão. As condições e ambientes de trabalho nos quais se inserem os/as iniciantes, bem como o apoio dos pares são influência direta para a experiência, o desenvolvimento da identidade profissional e os sentimentos de bem-estar profissional.

As condições de trabalho nas quais os/as iniciantes se inserem são significativas para a carreira. Romanowski *et al.* (2016) compreendem que a contratação de professores/as se dá de três modos distintos: precário, temporário e por nomeação. Precário, por envolver professores/as com formação incompleta ou em andamento. Temporário, por encerrar-se após um período pré-estabelecido e sem estabilidade. E por nomeação, com a contratação feita por concurso público e, conseqüente, estabilidade. Apesar da diferenciação nas formalidades de contratação, todos/as professores/as contam com responsabilidades análogas, devendo prezar pelos processos educativos, pela sequência curricular e pelos aspectos burocráticos.

Apesar da responsabilidade ser igual frente as diferentes contratações, observamos variância nos benefícios e na remuneração salarial. Os/as contratados/as temporariamente e de maneira precária, muitas vezes, não são contemplados com a formação continuada e contam com salários menores (ROMANOWSKI *et al.*, 2016). Ademais, segundo Cunha (2003), essa condição desperta insegurança e ansiedade nos/as professores/as, pois além da incerteza sobre a vaga e a instituição de atuação, não há uma garantia financeira a longo prazo, devido à curta duração dos contratos.

Indiferente da forma de contrato, um ambiente acolhedor e com colegas receptivos é importante para o desenvolvimento profissional do/a professor/a iniciante, visto as dúvidas, questionamentos e inseguranças (MARCELO GARCÍA, 2009) vivenciados. Como estabelecer uma identidade profissional frente a ambientes com maior complexidade sem nenhum parâmetro em como proceder?

¿Qué podemos pensar de una profesión que deja para los nuevos miembros las situaciones más conflictivas y difíciles? Algo así ocurre en la enseñanza. En general se ha venido reservando a los profesores principiantes los centros educativos más complejos y las aulas y horarios que los profesores con más experiencia han desechado. (MARCELO GARCÍA, 2012, p. 214)

A inserção do/a iniciante em ambientes com maior complexidade, seja pela dificuldade ou falta de disciplina dos/as alunos/as, bem como pelo ambiente de difícil acesso ou com recursos limitados, pode dificultar a adaptação profissional e a constituição de uma identidade docente. Essas questões podem vir a acarretar insatisfação e, conseqüentemente, desistência da profissão (MARCELO GARCÍA, 2009). É oportuno que o ingresso se dê em ambientes e turmas com menor nível de dificuldade, para que a adaptação e aquisição dos saberes próprios da profissão não seja um completo choque de realidade, mas que o/a profissional vá aos poucos conhecendo o ambiente, adquirindo experiência e confiança para lidar com situações mais complicadas.

Para isso, contar com o apoio dos pares pode potencializar as aprendizagens e diminuir as dificuldades. Almeida, Pimenta e Fusari (2019) e Romanowski *et al.* (2016) destacam que o apoio do coletivo possibilita a superação de inseguranças, o isolamento, as dificuldades e a individualização no exercício da docência. Fortalecer essa rede de apoio, potencializar o diálogo, tomar decisões conjuntas e trocar experiências envolvendo professores/as, equipe pedagógica e gestores/as pode fortalecer o trabalho do/da docente iniciante.

Ademais dos desafios vivenciados pelos/as professores/as em início de carreira, há que considerar que essa fase propicia descobertas e realizações profissionais, que permitem superar os desafios (HUBERMAN, 1995). Destacamos duas descobertas desse período que permitem inúmeras realizações ao longo de toda carreira profissional: o relacionamento interpessoal e as práticas pedagógicas.

O relacionamento interpessoal com colegas de profissão, como já apontamos, permite suprir algumas carências de saberes acerca da profissão através do diálogo e troca de experiências, desde simples orientações pontuais acerca do cotidiano escolar até orientações mais complexas relativas à condução das práticas pedagógicas. O relacionamento com alunos/as também motiva o/a professor/a iniciante (FELDKERCHER, 2017; ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2019) e propulsiona a exploração de novas alternativas para os seus fazeres. Motivados/as pelos/as alunos/as, os/as professores/as iniciantes exploram possibilidades em suas práticas pedagógicas (HUBERMAN, 1995), descobrindo métodos e metodologias para compor os processos de ensino.

Especificamente sobre o ingresso na carreira de professores/as de Matemática é pertinente considerar o aumento da complexidade do período ocasionado pela área de concentração de atuação. A Matemática, comumente temida e questionada sobre sua usualidade, vem sendo trabalhada como uma série de conteúdos polidos e findados, desconexos da realidade. D'Ambrósio (2012) indica a necessidade de superar a desqualificação no trabalho com a Matemática de maneira obsoleta, pois ela pode se caracterizar como base de compreensão aos problemas cotidianos. O autor ainda considera o/a aluno/a como o elemento mais importante em um processo educativo, prevalecendo sobre programas, métodos e conteúdo.

Libâneo (2006, p. 74) nos ajuda a olhar para o papel do/a professor/a ressaltando a importância de suas práticas pedagógicas a frente à sociedade:

A dimensão educativa do ensino [...] implica que os resultados da assimilação de conhecimentos e habilidades se transformem em

princípios e modos de agir frente à realidade, isto é, em convicções, requerem do professor uma compreensão clara do significado social e político do seu trabalho, do papel da escolarização no processo de democratização da sociedade, do caráter político-ideológico de toda educação, bem como das qualidades morais da personalidade para a tarefa de educar.

Aproximando essa compreensão às práticas dos/das professores/as de Matemática, entendemos que o/a aluno/a não deve ser submetido à reprodução de uma série de conceitos matemáticos; os conteúdos devem possibilitar meios para uma ação no presente, ou seja, para compreender, reconhecer e agir no cotidiano. Com isso, o/a professor/a iniciante de Matemática tem um desafio maior: além de habituar-se na profissão precisará apropriar-se, contextualizar e problematizar os conceitos matemáticos, quebrando os paradigmas pré-estabelecidos acerca da disciplina no currículo escolar.

Metodologia

Nesse trabalho objetivamos discutir o período de ingresso à carreira de professores/as de Matemática, destacando seus desafios e realizações ao adentrar nas escolas de Educação Básica. O estudo é um recorte de uma pesquisa a nível de mestrado, que se encontra em andamento. Além disso, faz parte de uma pesquisa maior, sobre a “Inserção profissional no ensino: sujeitos, trajetórias, contextos e práticas” vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc.

Utilizamos uma abordagem qualitativa, considerando analisar “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo nas relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21-22). A escolha dessa abordagem se deu pela possibilidade de compreensão dos processos envolvidos nas vivências e experiências do grupo de professores/as iniciantes que compõe a amostra.

Os dados apresentados foram coletados através de dois instrumentos. Na primeira etapa, utilizamos questionários online, por compreender que se trata de um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião destes sobre os assuntos em estudo” (GIL, 2008, p. 121). Na segunda etapa, por meio de entrevista, visamos “o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário” (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 38), buscando informações sobre as vivências e experiências próprias de cada entrevistado/a.

A amostra da pesquisa é composta por 11 professores/as em início de carreira¹, com experiência inferior a 3 anos (HUBERMAN, 1995), egressos do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Catarinense, Campus Concórdia (IFC), localizado na região Oeste do Estado de Santa Catarina, Brasil. Destes, 5 professoras² foram entrevistadas.

Os/as 11 professores/as encontram-se na faixa etária de 22 a 29 anos, o que os caracteriza como jovens. Destes, sete se identificaram como mulher e quatro como homens. Referente a formação acadêmica, três professores/as são graduados, seis possuem especialização e dois são mestres. Observamos que mais de 70% dos/as professores/as iniciantes buscaram complementar suas formações iniciais, caracterizando uma preocupação com sua prática pedagógica, seus conhecimentos e, inclusive, pontuação em concursos.

Os dados foram trabalhados segundo princípios da análise de conteúdo, proposta por Moraes (1999). Buscamos compreender e interpretar os conteúdos coletados a partir das cinco etapas sugeridas pelo autor: 1. Preparação: identificação e organização das informações; 2. Unitarização: leitura, identificação e isolamento das unidades de análise; 3. Categorização: classificação dos dados para compreendê-los, extraíndo seus significados; 4. Descrição: expres-

1. Identificados com letras (A, B, C, D, E, F, G, H, I e J), para a preservação de suas identidades.

2. Professoras A, B, C, D e E.

sar os significados de cada categoria e; 5. Interpretação: compreensão profunda dos significados dos dados coletados. Nesse trabalho apresentamos somente uma das categorias de análise, denominada ingresso à carreira de professor/a.

Resultados e discussões

Delimitamos o ingresso à carreira de professor/a aos três anos de experiência profissional, com apoio em Huberman (1995). Nossa escolha por iniciantes voltou-se especificamente ao/à professor/a de Matemática atuante na Educação Básica. Para analisar esse ingresso na carreira consideramos os desafios e as realizações vivenciados por esses/as professores/as nesse período profissional.

Os/as jovens professores/as iniciantes pesquisados atuam em escolas das esferas municipais, estaduais e particulares, sendo que 9 deles possuem regime de contrato temporário e apenas 2 são concursados, com cargo efetivo e estável apenas. Os dados refletem o apontamento de Almeida, Pimenta e Fusari (2019) acerca do aumento no número de contratos temporários devido à falta de concursos. Mais do que apenas ter uma data para o término do contrato, essa vinculação significa insegurança e instabilidade profissional, emocional e financeira, pois não há como saber se o/a professor/a irá conseguir uma vaga no ano seguinte, em qual escola irá trabalhar, com quais turmas, com qual carga horária e, conseqüentemente, com que salário.

Notamos, portanto, uma precarização das condições de trabalho desses 9 professores/as de Matemática iniciantes na carreira, por vinculam-se às suas redes através de admissão em caráter temporário (ACT). Com isso, todo início de ano letivo, precisam ser selecionados segundo uma listagem prévia formada por meio de prova de múltipla escolha e, conseguindo a vaga, é estabelecido um contrato com uma data fim, de acordo com o término do ano letivo.

Devido a essa instabilidade contratual, uma professora, que até então atuava no magistério para complementar sua renda, explicitou que só assumiu o magistério como profissão quando conseguiu a estabilidade do concurso:

[...] eu estava em outra profissão, o salário posso dizer que era melhor que o de professora, mas eu passei no concurso do Estado, então resolvi sair do escritório e ir para a efetivação na escola [...], mais pela segurança que dá o concurso. Eu fui pela profissão, eu queria muito ser professora, mas eu tinha muito medo das escolhas de aula como ACT, porque a gente nunca sabe, janeiro fica desempregado [...]. E no momento de escolher aula porque a gente nunca sabe se vai conseguir logo escolher as aulas, que escola, onde, então é uma coisa que eu me preocupava muito e eu acho que é um absurdo o que fazem com os professores, a situação que é. (Professora B - Entrevista)

Observamos que a professora destaca o pouco salário e a instabilidade proporcionada pelo contrato temporário, o que a deixava insegura e ansiosa. Essa situação, como vimos, já é relatada e tensionada pela literatura da área da inserção profissional docente (ROMANOWSKI *et al.*; 2016; CUNHA, 2003). Compreendemos que enquanto a valorização dos/das professores/as não for garantida (seja por concurso, por salário, por condições de trabalho, entre outros) essas situações precárias da docência continuarão a influenciar na adesão à profissão e a repercutir nas práticas pedagógicas.

Estes/as jovens professores/as iniciantes exerceram o magistério no ano de 2020 com vínculo entre 15 e 50 horas/aulas semanais. Devido à contratação temporária de grande parte dos/as participantes, houve professor/a que chegou a vincular-se em 4 instituições de Educação Básica devido as vagas disponibilizadas serem vinculadas à curtas licenças. As Professoras H e I explicitam um pouco de suas experiências enquanto contratadas de forma temporária:

Meu ingresso foi um grande desafio, pois iniciei como ACT não habilitada, então tive dificuldade pra conseguir aulas. Dessa forma, no primeiro ano tive que trabalhar em uma Escola longe de casa e no segundo ano tive que trabalhar em várias escolas e com contratos curtos. (Professora H - Questionário)

[...] nos meus dois primeiros anos de docência eu trabalhei o ano letivo inteiro cobrindo licenças e atestados, logo, fui contratada e demitida várias vezes ao longo do ano por estar em vagas vinculadas. Então, fiquei dois meses com algumas turmas, três meses com outras, troquei 3 vezes de escola e não consegui ter uma continuidade, um acompanhamento dos alunos. Quando eu conseguia lembrar o nome de todos, acabava minha substituição. (Professora I - Questionário)

A realidade de muitas vagas disponibilizadas aos/as professores/as que se encontram em início de carreira tem uma complexidade para o qual o/a iniciante não está preparado para lidar (ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2019). Marcelo García (2012, p. 213) define situações semelhantes como “nada o húndate”, ou seja, nada ou afunda. Além de aprender a lidar com todas as peculiaridades do processo educativo, a maioria dos/das participantes da pesquisa precisou descobrir como lidar com condições desfavoráveis, como, por exemplo, o contexto social em que se encontra a escola.

Essas realidades descritas pelas iniciantes na profissão prejudicam o desenvolvimento dos saberes próprios da profissão, visto que as vagas não lhe possibilitavam tempo suficiente para conhecer as peculiaridades dos/as alunos/as, lidar com elas e aplicar um planejamento que atendesse as necessidades. A Professora H foi uma das participantes que se dispôs a participar da fase dois da coleta de dados, por meio de entrevistas, porém, quando contatada informou que, no seu segundo ano de magistério, havia desistido da profissão e planejava uma mudança de carreira.

Entre os relatos da Professora H, durante a etapa de coleta de dados por meio de questionários, constata-se sua contratação de forma precária e temporária (ROMANOVSKYI *et al.*, 2016), ou seja, iniciou sua atividade profissional estando na graduação assumindo contratos de curta duração. Como consequência, a Professora H aponta para o vínculo, no primeiro ano, em uma escola de difícil acesso, estando localizado longe de sua residência e, no segundo ano, contratos curtos, perpassando quatro instituições. Além da instabilidade financeira provocada pelas interrupções de contrato e oscilação de

carga horária, há o desafio em conseguir uma continuidade nas práticas pedagógicas. A Professora I auxilia na compreensão da situação da Professora H ao apontar as dificuldades nas práticas pedagógicas em contratos curtos:

[...] nos meus dois primeiros anos de docência eu trabalhei [...] cobrindo licenças e atestados, logo, fui contratada e demitida várias vezes ao longo do ano letivo por estar em vagas vinculadas. Então, eu fiquei dois meses com algumas turmas, três meses com outras, troquei 3 vezes de escola e não consegui ter uma continuidade, um acompanhamento dos alunos. Quando eu conseguia lembrar o nome de todos, acabava minha substituição. (Professora I – Questionário)

Ambas professoras vivenciaram a experiência de adentrar em turmas que já possuíam um planejamento em andamento, com isso, necessitaram alinhar suas práticas pedagógicas com as que já haviam sido realizadas. Como o intervalo de contratação era limitado, as práticas se limitavam, pois como é apontado pela Professora I, há pouco tempo para diagnosticar as especificidades dos/as alunos/as e desenvolver um planejamento adequado. Marcelo García (2012) indica que os primeiros anos são os mais importantes para o desenvolvimento das aprendizagens docentes, porém, para as Professoras H e I essas aprendizagens sequer foram consolidadas devido a fragmentação de suas vivências profissionais.

A Professora H indicou pretensão de continuar por longo período na profissão e afirmou que suas maiores conquistas estão atreladas aos/as alunos/as no tocante às suas aprendizagens e formação humana. Porém, opondo-se à Huberman (1995), analisamos que os desafios vivenciados por ela superaram às descobertas da profissão, não possibilitando que a Professora constituísse sua identidade docente devido às suas condições precárias de contrato profissional.

Contar com auxílio de colegas de profissão e equipe gestora pode aliviar as tensões e dificuldades daqueles/as que iniciam a carreira. Esse apoio foi destacado como uma das realizações pelos/as professores/as iniciantes. A Professora D, que teve sua primeira vaga

em uma escola da área rural do município vizinho, evidenciou que a diretora da escola a auxiliou para que não desistisse da profissão:

No primeiro dia furou o pneu da moto. No segundo dia choveu, era longe. Sério, eu queria desistir. Não pela escola, mas para chegar lá porque era de difícil acesso. Foi ela que me incentivou a continuar, foi organizando, ajeitando. Então comecei a trocar carona com as profes. (Professora D - Entrevista).

Essa Professora complementou que mesmo não tendo contato previamente com ninguém da escola, ao adentrar no ambiente recebeu auxílio de todos/as os/as colegas e justificou que, pela escola ter um grupo menor de professores/as, todos são muito próximos e costumam trabalhar em conjunto. A Professora E teve seu ingresso na profissão na mesma instituição da Professora D e compartilha dessa experiência, reafirmando a importância do auxílio constante da equipe pedagógica e gestora da escola, possibilitado:

[...] estavam sempre acompanhando, pedindo se precisava de ajuda, foram sempre acompanhando e ajudando. Tanto eu quanto a outra professora nova que estava comigo na época, eles estavam sempre ajudando. (Professora E - Entrevista)

Já as professoras A e C adentraram na profissão atuando no Ensino Médio, na mesma instituição na qual cursaram a Licenciatura. Assim, acabaram por ter como colegas de profissão os/as seus/as antigos/as professores/as:

[...] eu não me imagino chegando no Instituto Federal sem conhecer nenhum dos meus colegas de trabalho. Duas professoras com quem tive mais contato na graduação estavam de afastamento. Então, as duas que eu mais esperava acolhimento lá não estavam. Mas [tive acolhimento de] outras professoras que nem foram minhas professoras de graduação, [...] foi uma acolhida muito maternal, uma acolhida como “a [Professora A] voltou para nós”. Foi muito bom para aquele início, me senti acolhida,

me senti abraçada, me sentia motivada para estar indo para aquele ambiente. (Professora A - Entrevista)

[...] eles me auxiliavam, [...] a coordenadora do Curso de Matemática me auxiliou muito, até a buscar materiais ali. Parece simples, mas ao mesmo tempo quando você nunca fez isso, você não sabe como proceder, precisa de alguém pra para dar essas orientações. Então teve sim os professores que me ajudaram muito. Fizeram uma festa de despedida quando eu saí. (Professora C - Entrevista)

Pelos relatos das professoras D, E, A e C reafirmamos que os ambientes colaborativos favorecem o desenvolvimento dos saberes próprios da profissão e acalentam as dificuldades sentidas pelos/as iniciantes. Essa constatação é apoiada também por Romanowski *et al.* (2016) quando destacam que o apoio de professores/as com maior experiência possibilita que os/as iniciantes superem a individualização e o isolamento frente a profissão.

Outro desafio relatado pelos/as iniciantes diz respeito ao currículo escolar. D'Ambrósio (2012, p. 68) considera que “currículo é a estratégia para a ação educativa” e aponta que para essa ação devem ser levados em consideração os objetivos, os conteúdos e os métodos. Apesar de os currículos darem um direcionamento quanto aos conteúdos de ensino que deverão estar presentes em cada ciclo escolar, cabe ao professor/a contextualizar e problematizar para que, despertando a curiosidade do/a aluno/a, possa desenvolver as aprendizagens. Lidar com o currículo escolar se caracteriza como uma das dificuldades no aprendizado da profissão, segundo os/as participantes da pesquisa. Os/As professores/as D e G citam suas dificuldades atreladas aos conteúdos, no tocante a gestão do tempo e método de ensino:

No início, a gente se sente bem perdida porque sai da faculdade tendo aquela base teórica que a gente estuda, mas a realidade da sala de aula é outra. Então até você encontrar quais conteúdos trabalhar com cada turma, a questão da gestão do tempo... A gente sai de lá com muitas ideias: 'a eu vou fazer esse jogo aqui, vou fazer isso aqui'. Aí acabava que

eu passava mais tempo trabalhando um conteúdo e depois tinha que correr com outro porque não ia dar tempo de ver tudo até final do ano. Então, o que eu mais tive dificuldade foi essa gestão do tempo, em encontrar quais conteúdos que se trabalha em cada turma e quanto tempo eu posso trabalhar com cada conteúdo, para ver o que eu posso aprofundar, o que eu consigo fazer de diferente. Nesse sentido. (Professora D - Entrevista)

O começo foi difícil, pois tinha bastante conhecimento matemático, porém, dificuldade em ensinar, pois os alunos eram crianças. Por isso a dificuldade em transformar a linguagem matemática que utilizava na universidade em algo mais simples e de fácil compreensão aos alunos. (Professor G - Questionário)

Esses apontamentos relembram a ponderação de Cunha, Braccini e Feldkercher (2015) de que o domínio do conhecimento específico não é suficiente para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem. O que vemos nos relatos é o ainda insuficiente domínio de conhecimentos didáticos. A gestão do conteúdo *versus* tempo é uma competência que pode se desenvolver com a experiência. É válido considerar que essa gestão é influenciada por diversos fatores, dentre eles, as dificuldades de cada turma, de cada aluno/a. Essa heterogeneidade discente atrelada as metodologias de ensino caracterizaram outro desafio dos/as professores/as iniciantes:

[...] entender que cada aluno tem um diferente modo e tempo de aprender [...]. (Professora C - Questionário)

O maior desafio é conseguir compreender que as dificuldades de cada aluno são diferentes e conseguir encontrar um ponto de equilíbrio. (Professor F - Questionário)

Outro desafio é conseguir ensinar vários alunos que vivem em contextos sociais distintos, ou seja, elaborar um planejamento que contemple a maioria dos alunos, pois percebe-se que cada um aprende de um jeito e em seu tempo. (Professora H - Questionário)

Um dos maiores desafios foi conseguir entender a necessidade de todos e atender da melhor forma possível. (Professora I - Questionário)

É interessante perceber o reconhecimento que os/as iniciantes dão às condições e/ou necessidades de cada aluno/a, o que direciona as escolhas das práticas pedagógicas. As dificuldades são “provocadas pelo modo de organização econômica e social da sociedade, [são] determinante das condições materiais e concretas da vida das crianças [...] [ademais] influem na percepção e assimilação dos conteúdos das matérias” (LIBÂNEO, 2006, p. 42). É ilusório pensar que existam práticas pedagógicas sem o enfrentamento dessas dificuldades. Portanto, cabe a escola e os/as professores/as lutarem pela superação delas através da práxis consciente e situada.

A superação de alguns desafios encontrados na prática leva a aprendizagens ou realizações docentes. A partir de cada aula o/a professor/a poderá aprender e ressignificar sua prática, adaptando os métodos de ensino as dificuldades dos/as alunos/as. A experiência pode trazer mais sabedoria para que o docente lide com cada situação. Essa experiência advinda da prática é expressa pela Professora C, que compreende que apesar de todos os saberes produzidos durante a graduação, é na relação com os/as alunos/as que aprende a lecionar:

[...] por mais conhecimento que a gente tinha recebido ali na graduação, eu nunca tinha feito isso na prática, só nos estágios e a gente sabe que a realidade é diferente do que a gente aprende lá em sala de aula até porque a gente não aprende dar aula, ninguém falava ‘você tem que explicar assim’ [...]. (Professora C - Entrevista)

Em uma fala da Professora A, que vivencia seu terceiro ano como professora, aponta que se voltasse ao mesmo ambiente do seu primeiro ano, faria muita coisa diferente por, agora, compreender que transpareceu sua insegurança para os/as alunos/as e isso não foi por não saber o que fazia, mas por inexperiência. Com os dois relatos, compreendemos que a aprendizagem da docência se intensifica com os desafios enfrentados no chão da sala de aula, com a imersão em

lócus, com o envolvimento com o público aprendiz. Assim, reconhecemos que os/as professores/as nunca dominarão um método padrão que atenda as peculiaridades de todos pois cada contexto, cada educando/a é singular.

O relacionamento com os/as alunos/as também foi identificado como um desafio para as primeiras práticas pedagógicas dos/das professores/as pesquisados/as. As Professoras C e D relatam situações marcantes de maneira negativa em suas trajetórias relacionadas ao relacionamento com alunos/as. A Professora C relata o choque de realidade com a transição de uma instituição federal, com alunos/as dedicados e respeitosos, para uma municipal, com alunos/as em situações sociais complexas:

Nos técnicos os alunos eram muito, muito bons. A gente não tinha indisciplina, os alunos eram interessados. Nos momentos extraclasse, de tirar dúvidas, eles participavam. Ali eu não tive frustração nenhuma, ao contrário, nossa! Se eu pudesse eu voltava hoje [...]. Mas no ano seguinte, quando eu fui atuar [...] numa escola municipal, ali sim. Eu pensei que não ia me deparar com isso em sala de aula, de um aluno não tirar o caderno de dentro da mochila. Eu pensava assim: 'não, eu vou fazer com que todos os meus alunos aprendam', 'não vai ter esse tipo de coisa na minha sala', 'não vai ter aluno dormindo na minha sala', 'não vai ter aluno que não vai fazer nada na minha nas minhas aulas'. Ali sim, tinha alguns alunos que eram repetentes, eles estavam no sexto ano, mas já tinham 17 anos, [...] não tinham completado 18 para sair da escola. Eles eram um pouco barra pesada. Eu até tentei no início argumentar, falar que eles precisavam, que era importante, tudo mais. Ai eles me falaram assim "professora, quanto que você ganha? Ah, eu ganho isso só vendendo droga ali na esquina, para que é que eu vou estudar?". A gente tem esse espírito de 'não, eu vou conseguir mudar esse aluno', 'eu vou conseguir tirar ele desse mundo' [...]. Então teve essa frustração ao perceber que embora a gente tenha vontade de ensinar, de querer transformar a realidade dos alunos, de fazer com que ele consiga aprender, teve isso que cai na real, que não é possível fazer isso sempre. A gente pode tentar, fazer o máximo, mas nem sempre a gente consegue. (Professora C - Entrevista)

A Professora relata uma quebra de paradigma acerca da efetividade de sua prática pedagógica ao, em um novo contexto de atuação, perceber que não poderia fazer nada se o/a aluno/a não quisesse ajuda, sentindo-se frustrada. A Professora iniciante estava animada e motivada com sua prática educativa com potencial transformador, porém decepcionou-se diante de uma nova realidade social que lhe foi apresentada por seus/suas alunos/as.

A Professora D também destacou uma situação negativa ocorrida com os/as alunos/as. Em seu primeiro ano enfrentou uma turma que, apesar de seu número reduzido de estudantes, tinha um nível maior de complexidade em relação a comportamento. Ela destaca uma situação em que um aluno zombou sua pouca experiência ao tirar uma dúvida com a equipe gestora, na qual sentiu-se ofendida:

[...] uma turma que a gente tinha na escola era muito complicada, não queria nada com nada. E eu em meu primeiro ano dando aula. Eles eram do Ensino Médio e eu não tive uma caminhada com eles. Então eles me viram como a professora novata que chegou, inexperiente. Uma coisa que eu nunca vou esquecer, que me marca até hoje [...]: eles estavam numa sala e eu estava aplicando exame. Até um aluno acabou o exame e a orientação que tivemos era que eles aguardassem um pouco mais na sala, até que os outros concluíssem. Ele acabou e queria sair da sala, aluno de 3º ano do Ensino Médio. E eu falei 'aguarda só um pouquinho que vou ver com a direção se posso permitir tua saída'. Até ele me falou assim 'vai, novata'. Isso eu nunca vou esquecer, sério! (Professora D - Entrevista)

Mesmo com a afirmação da Professora D de que vivenciou muitos momentos positivos, essa passagem específica prevalece, por se sentir diminuída perante à turma. O que para o aluno pode ter sido uma fala sem relevância, marcou negativamente a Professora D, em sua condição de iniciante na profissão ao buscar sanar um questionamento. Por outro lado, a mesma relação professor/a-alunos/as foi motivo de realização para outra professora. A Professora A relatou como positivo ser convidada para orientar trabalhos em uma feira realizada pela instituição:

A realidade do IFC são alunos que fazem o técnico, então tinha uma turma de Técnico em Agropecuária e uma de Técnico em Alimentos, são todos alunos que eles vivem o IFC e pra eles é a casa deles. A turma da agropecuária era a grande maioria, formada por internos e ai você tem a responsabilidade de 'tenho que fazer com que aula de Matemática ao menos tenha alguma ligação com a realidade dele', que é ou alimento ou agropecuária, ai chegar com o desafio de tentar fazer esses elos, que não é fácil mas fazer e ver que consegui fazer e chegar na SEPE que é a semana de ensino, pesquisa e extensão do Instituto e ser solicitada pra orientar trabalhos da área deles que tinha um pouco a ver com a Matemática fez ver que consegui fazer isso em sala de aula foi a parte mais gratificante, ver que eles tiveram em mim a confiança de coordenar, de orientar algum trabalho de pesquisa deles. (Professora A – Entrevista)

Assim como apontam Feldkercher (2017) e Almeida, Pimenta e Fusari (2019), é possível identificar o bom relacionamento com os/as alunos/as como um fator positivo e motivador da prática pedagógica dos/das iniciantes - como contou a Professora A. Observamos, ainda, que a Professora A reconhece que essa aproximação com os/as alunos/as ou o convite foi fruto da articulação que conseguiu estabelecer entre os conteúdos da Matemática e os conteúdos da área específica do Curso técnico integrado. A Professora se realiza ao ver que os/as alunos/as, de certo modo, também conseguiram compreender essa articulação de conteúdos.

Observado os relatos de todos/as os/as participantes, constatamos que a aprendizagem dos/as alunos/as é a maior realização para os/as iniciantes em Matemática, mesmo considerando o alto grau de abstração dos conteúdos matemáticos. D'Ambrósio (2012, p. 219) compreende que reproduzir algoritmos matemáticos é uma prática equivocada frente aos avanços nos entendimentos acerca dos processos c3gnitos. O autor concebe que reproduzir um saber obsoleto n3o agrega ao cognitivo do/a aluno/a se ele/a n3o seguir a carreira de matem3tico/a; 3 necess3rio usar esses saberes antigos para criar a Matem3tica atual, de maneira contextualizada e que fa3a sentido para o/a aluno/a. Para isso, o conhecimento t3cnico da Matem3tica s3 ser3 3til se agregado de

saberes pedagógicos. O Professor G ressalta a sua dificuldade com a pouca experiência em trabalhar a Matemática de forma que esteja em uma linguagem acessível ao seu público:

O começo foi difícil, pois tinha bastante conhecimento matemático, porém, dificuldade em ensinar, pois os alunos eram crianças, por isso a dificuldade em transformar a linguagem matemática que utilizava na universidade em algo mais simples e de fácil compreensão aos alunos. (Professor G – Questionário)

A evidente preocupação do Professor G em tornar a Matemática menos complexa aos olhos dos/as alunos/as vem caracterizando a quebra de paradigma acerca da disciplina como complicada e de difícil entendimento. Portanto, o relacionamento com os/as alunos/as também proporciona o repensar sobre as práticas pedagógicas realizadas nas disciplinas de Matemática. O relato dos/das professores/as revela que os resultados que percebem do envolvimento dos/as alunos/as nas atividades propostas permitem-lhes melhor compreender e planejar suas ações.

Conclusões

O ingresso à carreira de professor/a é um momento de muitas ressignificações de saberes necessários a profissão, de enfrentamento de distintos desafios, de várias aprendizagens, da constituição (ou não) de uma identidade profissional, da definição por algumas práticas pedagógicas, de frustrações e realizações.

Nesse trabalho buscamos discutir o período de ingresso à carreira de professores/as de Matemática, destacando seus desafios e realizações ao adentrar nas escolas de Educação Básica. Entre os desafios foi destacado significativamente a instabilidade da profissão, ocasionada pelo formato de contratação temporária, o que prejudica o trabalho docente, gera incertezas, revela precária condições de trabalho e leva, inclusive, ao abandono da carreira. O trabalho pedagógico que envolve a articulação entre conteúdos, tempo e métodos de ensino

também foi destacado como um desafio do início da carreira, visto os/as professores/as ainda não terem desenvolvido o “tato” com a prática de sala de aula. A heterogeneidade das turmas e a singularidade de cada educando/a foi outra preocupação dos/das professores/as de Matemática em início de carreira, que almejavam desenvolver práticas transformadoras.

O relacionamento com alunos/as foi apresentado como uma dualidade: alguns/as professores/as apontaram-no como um desafio por ser conflituoso e provocativo enquanto outros/as o evidenciaram como realização profissional por ser um fator motivador. A relação com os/as alunos/as e o retorno deles/as quanto às atividades pedagógicas propostas também é tido pelos/as iniciantes como uma possibilidade de aprimoramento de seus fazeres.

Ademais da boa relação com os/as alunos/as, o reconhecimento por parte deles/as dos conhecimentos matemáticos motivou uma professora. O ambiente colaborativo da escola, o apoio e auxílio dos/das colegas de profissão foram apontados com grande ênfase como sendo uma das realizações do início da carreira.

Os resultados da pesquisa também evidenciam que a superação dos desafios vivenciados na prática pedagógica leva os/as professores/as iniciantes a desenvolverem aprendizagens docentes. Isso significa que alguns aspectos que a princípio eram considerados desafios viram realizações quando superados.

De outro modo, assim como pondera Huberman (1995), podemos concluir afirmando que para a maioria dos/das participantes da pesquisa as descobertas (ou realizações) permitem aos/as professores/as sobreviver as dificuldades (ou desafios) do início da carreira do magistério.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 187-206, dez.+ 2019.

CUNHA, António Camilo. A socialização dos professores e os ciclos de vida profissional.

Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 4, n. 4, p. 51-63, 2003.

CUNHA, Maria Isabel; BRACCINI, Marja Leão; FELDKER-CHER, Nadiane. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos Congressos Internacionais sobre o Professorado Principiante. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 73-86, mar. 2015.

D'AMBROSIO, Ubiratã. **Educação matemática**: da teoria à prática. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 31-60. LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 209-221, fev. 2012.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 13, n. 1, p. 1- 25, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 09 - 30.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7- 32. 1999.

ROMANOWSKI, Joana Paulin *et al.* Inserção profissional dos professores da educação básica: dos desafios iniciais às proposições de superação. *In*: SOUZA, Flávia Dias de (org.). **Professores principiantes e a inserção à docência**: contextos, programas e práticas formativas. Curitiba: Editora UTFPR, 2016. p. 34-55.

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

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MAPEAMENTO DA INSERÇÃO PROFISSIONAL DE
EGRESSOS DE CURSOS DE LICENCIATURA
EM MATEMÁTICA E CIÊNCIAS DE UMA
UNIVERSIDADE AMAZÔNICA.

NAYANA CRISTINA GOMES TELES
Amazonas/Brasil nayanateles@ufam.edu.br
(ICET/UFAM)

Doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP

FABRÍCIO VALENTIM DA SILVA
fvalentims@ufam.edu.br
Amazonas/Brasil (ICET/UFAM)

Doutor em Educação pela Université de Montréal, Québec, Canadá
Agência Financiadora: CNPq

RESUMO

Discute-se, neste texto, dados parciais de uma pesquisa conduzida no âmbito de um projeto aprovado no Programa Ciência na Escola. Buscou-se identificar se os egressos de dois cursos de Licenciatura estão, ou não, atuando como professores, se sim, em qual rede de ensino estão lecionando e, em caso negativo, quais os motivos; se os egressos cursaram ou estão cursando pós-graduação, há quanto tempo atuam como professores, sua carga horária semanal e como avaliam a formação continuada recebida nas escolas nas quais atuam e suas condições de trabalho. Os dados foram coletados entre os meses de março e maio de 2020 através de um questionário disponível na Plataforma Survey Monkey. Cento e dois egressos responderam ao questionário, destes 76,12% dos respondentes possuem até 5 anos de experiência profissional, logo, podem ser considerados professores iniciantes. Conclui-se que os professores estão investindo em seu desenvolvimento profissional ao buscar cursos de especialização *lato sensu* ou *strictu sensu*, mas falta investimento, por parte das redes de ensino, na formação continuada de seus professores. Os docentes, iniciantes e ex-

perientes, afirmam enfrentar resistências dos pares quando buscam realizar práticas pedagógicas inovadoras, porém, também predomina entre os professores, a percepção de receberem apoio da equipe gestora da escola. No que se refere as condições de trabalho, percentual significativo dos respondentes avaliam negativamente a disponibilidade de materiais pedagógicos, laboratórios e equipamentos nas escolas que lecionam. Sobre as suas práticas pedagógicas, apontam a como desafiador atender alunos de diferentes níveis de aprendizagem e lidar com a indisciplina.

PALAVRAS-CHAVE: Inserção profissional; Condições de trabalho; Formação Continuada; Práticas Pedagógicas.

Introdução

Discute-se, neste texto, dados parciais de uma pesquisa conduzida no âmbito do Projeto Mentoria de Professores de Ciências Iniciantes, submetido e aprovado na Chamada MCTIC/CNPq N° 05/2019 – PROGRAMA CIÊNCIA NA ESCOLA – Ensino de Ciências na Educação Básica.

O principal objetivo do projeto é auxiliar os professores iniciantes das áreas de Matemática, Ciências, Biologia, Química e Física do Município de Itacoatiara-AM, a se inserirem na realidade escolar de uma forma mais adequada, estabelecendo estratégias que permitam minimizar o choque com a realidade, além de oferecer apoio didático, pessoal e técnico para o desenvolvimento de atividades e práticas docentes potencializadoras da aprendizagem dos estudantes. Para alcançar este objetivo, o projeto é desenvolvido em torno de 3 eixos de atuação, **pesquisa**, pois é preciso conhecer a realidade do ensino destas disciplinas no município para que se possa planejar e executar estratégias de intervenção; formação de **estagiários**, ressignificando o estágio curricular nas licenciaturas, integrando os licenciandos a escola com o intuito de auxiliar os professores desde o planejamento e a confecção de material pedagógico até a realização das aulas, proporcionado aos futuros professores uma experiência de estágio significativa e estimulante a permanência na profissão; e **mentoria** dos docentes iniciantes por professores universitários.

A primeira etapa do eixo **pesquisa**, cujos dados serão aqui apresentados, buscou mapear a inserção profissional e as condições de trabalho dos egressos dos cursos de Licenciatura em Ciências: Matemática e Física; e Licenciatura em Ciências: Química e Biologia do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), localizado no município de Itacoatiara/AM.

Buscou-se identificar, neste mapeamento, se os egressos estão, ou não, atuando como professores, se sim, em qual rede de ensino (municipal, estadual, federal ou privada) estão lecionando e, em caso negativo, quais os motivos. Também foi objeto de interesse da pesquisa identificar se os egressos cursaram ou estão cursando pós-graduação *strictu sensu* ou *lato sensu*, há quanto tempo atuam como professores, sua carga horária semanal e como avaliam a formação continuada recebida nas escolas nas quais atuam e suas condições de trabalho.

A próxima etapa da pesquisa, ainda em fase de coleta de dados, tem como objetivos compreender os problemas educacionais do ensino de ciências da realidade investigada; identificar quais os principais problemas enfrentados pelos professores em sua atuação nas escolas e quais recursos utilizam para fazer frente a esses desafios; analisar a pertinência dos conhecimentos, habilidades e competências desenvolvidos nos alunos das licenciaturas durante a graduação; e, por fim mapear as fragilidades dos cursos de licenciatura oferecidos pelo ICET na concepção de seus egressos inseridos nas escolas.

Pretende-se, ao final do projeto, conhecer a realidade escolar e os desafios da atuação profissional dos docentes iniciantes de forma a orientar a elaboração de projetos de formação continuada de professores, em parceria com as secretarias municipal e estadual de educação, além de retroalimentar a formação inicial de professores nas licenciaturas do ICET/UFAM a partir da compreensão dos problemas concretos vivenciados nas escolas, e assim orientar a construção de projetos pedagógicos curriculares que melhor qualifiquem os professores para o exercício da docência.

Formação de professores de matemática e ciências em duplas licenciaturas: Desafios da formação docente e da inserção profissional

O Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), está localizado em Itacoatiara, município do centro-oeste do Estado do Amazonas, a 260 km de Manaus, capital do Estado, e tem uma população estimada de 102.701 pessoas¹. É a terceira cidade mais populosa do Amazonas, sendo a agricultura uma das principais fontes de renda.

O Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia iniciou suas atividades no ano de 2007 com uma proposta ousada de interiorização do ensino superior público federal. O município de Itacoatiara, não contava, até então, com cursos superiores permanentes e a formação dos municípios, em nível superior, acontecia através de parcerias temporárias, firmadas entre a prefeitura municipal e o governo do estado e as universidades, em geral voltadas para a formação dos docentes que já atuavam nas escolas.

Assim, o ICET começou suas atividades ofertando vagas em cinco cursos de graduação, dois deles voltados a formação de professores: Licenciatura em Ciências: Química e Biologia e Licenciatura em Ciências: Matemática e Física. À época da concepção dos cursos vivia-se no país o receio do que foi intitulado “apagão do ensino médio”, dada a escassez de professores para lecionar nas escolas, principalmente nas áreas de Física e Química.

O relatório “Estatísticas dos Professores no Brasil” (Brasil, 2003) produzido pelo INEP em parceria com o IBGE trazia dados preocupantes. Segundo esse relatório, faltavam, no Brasil, 246 mil professores para atender a todas as áreas do conhecimento. E a situação das disciplinas de Física e Química eram as mais críticas. Dados divulgados pelo MEC em 2007, identificavam entre 6 mil e 8 mil professores licenciados nestas áreas, mas apenas cerca de 60 mil exerciam a docência nas escolas. Logo, cerca de 90% de quem ensinava essas disciplinas não era formado na área.

1. Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/itacoatiara/panorama>. Acesso em: 23 maio 2020.

A formação dos professores em licenciaturas duplas, foi uma saída encontrada pela UFAM para tentar suprir essa carência de professores de ciências, realidade particularmente preocupante no município de Itacoatiara. No ano de 2012, foi realizado um levantamento nas 5 escolas que ofereciam ensino médio na zona urbana desse município, com o intuito de identificar quantos professores atuavam lecionando as disciplinas de química e física, além da formação desses docentes. Dos 15 professores que lecionavam Química para o ensino médio, apenas quatro possuíam formação em química, obtida em cursos do PARFOR. Na disciplina de Física o quadro era ainda mais preocupante, pois nenhum dos 14 professores que lecionavam a disciplina eram formados na área.

A carência de profissionais habilitados para lecionar as disciplinas de química e física, trouxe como reflexo estudantes universitários com significativa dificuldade em prosseguir nos cursos oferecidos pelo ICET, resultando em altas taxas de reprovação e evasão, problemática intensificada pela ausência de uma base sólida de conhecimentos básicos, principalmente em matemática e língua portuguesa. O resultado dessa equação ainda é sentido pela universidade e se reflete, principalmente, na pequena quantidade de alunos que conseguem concluir os cursos.

Entretanto, cabe ponderar que, quando se trata de processos educacionais, é preciso pensar em medidas a curto, médio e longo prazo. A curto prazo é preciso auxiliar os alunos dos cursos de graduação com atividades de nivelamento e monitoria, em uma tentativa de minimizar suas dificuldades; a médio prazo é necessário atrair e reter bons professores nas escolas, os auxiliando a enfrentar as dificuldades comuns ao início da atividade profissional; e a longo prazo, os alunos que formamos e que atuam nas escolas irão contribuir para recebermos estudantes melhor preparados e que terão menos dificuldades nos cursos de graduação, daí o necessário compromisso da universidade com seus egressos.

Hoje, pode-se afirmar que as escolas do município de Itacoatiara têm, a sua disponibilidade, professores habilitados para atuar nas disciplinas de ciências, porém, o ingresso nas escolas dos professores formados pela UFAM trouxe aos formadores universitários, novas preocupações e responsabilidades, pois, cientes das fragilidades dos cursos de licenciatura ofertados, começa-se a questionar como as escolas que recebem esses

jovens docentes lidam com a existência de lacunas e necessidades formativas, como eles são acolhidos e quais são suas condições de trabalho.

A realidade encontrada nas escolas do município de Itacoatiara, no que se refere ao acolhimento ao professor iniciante, em nada difere do que é amplamente descrito na literatura da área. Não há, nas escolas, acolhimento ou acompanhamento sistematizado dos novos professores, que recebem o mesmo tratamento que os docentes mais experientes, e como as suas peculiaridades não são reconhecidas, terminam por receber as turmas consideradas “piores” e são encaminhados as escolas mais vulneráveis. Logo, para fixar estes jovens professores nas escolas e potencializar suas competências em prol da aprendizagem dos alunos, é preciso investir em programas de inserção que a eles ofereçam suporte nesse momento crucial do seu desenvolvimento profissional.

A relevância do apoio à inserção profissional do iniciante se justifica pela importância do papel do professor em relação as possibilidades de aprendizagem do aluno, como apontam as pesquisas sobre a aprendizagem dos estudantes (OCDE, 2006), além de contribuir para a redução da probabilidade de abandono precoce da carreira (COMISSÃO EUROPEIA/EACEA/EURYDICE, 2013).

A importância do professor para a aprendizagem do aluno é uma realidade difícil de contestar, segundo o estudo “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” (OCDE, 2006, p. 12) há inúmeras pesquisas indicando que “[...] a qualidade dos professores e a de seu ensino são os fatores sensíveis a políticas mais importantes no resultado dos estudantes [...]”, assim, formar bons professores, ajuda-los a desenvolver-se profissionalmente, oferecendo boas condições de trabalho e remuneração são fatores que certamente contribuem para a melhoria da educação.

Darling-Hammond (2014) após a revisão de pesquisas realizadas nos últimos 30 anos confirma que a formação do docente e suas qualificações é um dos fatores mais importantes na aprendizagem dos alunos e que a qualificação dos professores influi substancialmente no aprendizado dos estudantes.

Também é consenso na literatura que cada etapa do desenvolvimento profissional docente apresenta diferentes necessidades de

formação e atuação, Cunha (2005, p. 89) afirma que as primeiras experiências de trabalho são fundantes dos saberes que os professores constroem, daí a importância de conhecer como se dá a entrada na docência e de fornecer apoio à inserção profissional do professor.

Entretanto, e talvez por se tratar de uma problemática recente, o ingresso dos professores na docência e sua condição de iniciantes necessitam de mais estudos que consigam abarcar a complexidade do tema e fornecer subsídios para a construção de programas de iniciação à docência, ainda muito incipientes na realidade brasileira.

Ainda é comum lançar críticas à Universidade por seu distanciamento da escola e por manter com as instituições de Educação Básica uma relação mais prescritiva do que de troca e compartilhamento de saberes, hoje é preciso repensar essa relação, de maneira que ambas as instituições ganhem com essa parceria, por meio de um diálogo que permita que as bases da docência sejam construídas dentro da profissão, e não, como ainda é comum, alheias aos desafios que a docência na educação básica apresenta. Se, por um lado, cabe a universidade buscar contribuir com as escolas, é essencial com elas aprender.

Nesse sentido, acompanhar o egresso dos cursos de licenciatura possibilita à Universidade melhor conhecer a formação que oferece e se os conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidos nos cursos são adequadas as demandas impostas pelo exercício profissional.

Método

O objetivo da primeira etapa da pesquisa, cujos dados serão aqui discutimos, foi mapear a inserção profissional e as condições de trabalho dos egressos dos cursos de Licenciatura em Ciências: Matemática e Física; e Licenciatura em Ciências: Química e Biologia do ICET/UFAM.

Para os propósitos desta comunicação, trataremos para a análise, sempre que for significativo, a comparação entre as respostas dos professores com até cinco anos de atuação profissional, marco temporal adotado por Marcelo (2010) para considerar um professor como iniciante na profissão, e os professores experientes.

Instrumento

Os dados foram coletados nos meses de março, abril e maio de 2020 através de um questionário disponível na Plataforma Survey Monkey. A divulgação do questionário foi realizada através das mídias sociais, aplicativos de mensagem e envio de convite para o e-mail dos egressos. A lista de e-mails foi disponibilizada pela universidade e complementada pelos professores que atuam no curso.

Na primeira página do questionário, os sujeitos eram esclarecidos sobre o sigilo dos dados, sua utilização exclusivamente para fins científicos, e concordavam que, ao respondê-lo, autorizavam a publicação dos resultados, sem ônus ou bônus aos respondentes.

O questionário continha 10 questões fechadas e, destas 10 questões, 3 permitiam comentários.

Participantes

Até o período da coleta, o ICET havia formado 71 professores de Matemática e Física e 91 professores de Química e Biologia, dois egressos, 1 de cada curso, faleceram, o que contabilizava, à época da coleta, 160 possíveis respondentes.

Obteve-se 102 respostas ao questionário (taxa de resposta de 63,75%), 55 respostas de egressos do Curso de Licenciatura em Ciências: Química e Biologia (61,2% do total de egressos), e 47 respostas de egressos do Curso de Licenciatura em Ciências: Matemática e Física (67,14% do total de egressos).

Análise dos dados

Deve-se ressaltar que, a presente pesquisa de survey foi desenvolvida como método, assim a análise centrou-se nas seguintes premissas: os dados foram interpretados de maneira cuidadosa através do pensamento lógico, isto é, explicou-se “as razões para” e “as fontes de eventos, características e correlações observados” (BABBIE, 2001); E assumiu-se uma postura determinística baseada nas relações de causa e efeito (BABBIE, 2001).

Justifica-se a escolha da pesquisa de survey pois, desejou-se entender a população maior da qual a amostra foi inicialmente selecionada de maneira não aleatória, os professores e professoras egressos dos cursos de Licenciatura do ICET/UFAM. As análises explicativas deste estudo versaram sobre proposições gerais acerca do comportamento humano na atividade do professorado de matemática e ciências de uma universidade amazônica, como já mencionado.

Buscou-se, o máximo de compreensão com o menor número possível de variáveis, tendo em vista que, os achados entre subgrupos diferentes (como por exemplo, tempo de atuação de 1 a 3 anos, seguido dos docentes com tempo de atuação de 3 a 5 anos etc.), podem enfatizar a ocorrência dos resultados detectados enquanto fenômeno geral do grupo da sociedade representado neste estudo.

O Survey Monkey, software de questionário, utilizou a Média Aritmética, também chamada de média simples, que é a soma das amostras dividido pelo número de amostras. Muito utilizada no cotidiano a média dos resultados pode determinar o direcionamento de ideias e preferências do público-alvo da amostra definida pela pesquisa.

Resultados e discussão

Opta-se, neste texto, pela apresentação de todas as respostas, na ordem proposta no questionário, intercalando os resultados obtidos com as análises dos autores.

1. Mapeamento da Inserção profissional

A primeira questão proposta aos egressos buscou identificar se eles cursaram, ou estavam cursando, pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*).

Dos 102 respondentes, 64,71% cursaram, ou estão cursando, especializações, sendo 40,20% especializações *latu sensu*, 22,55% mestrado e 1,96%, cursaram ou estão cursando doutorado.

Como professores dos cursos de Licenciatura analisados, os autores notaram, ao longo dos anos, que era comum professores já formados cursarem as Licenciaturas em Ciências para obter nova formação, por esta

razão, a segunda pergunta direcionada aos egressos foi: Você já trabalhava como professor antes de concluir o curso de Licenciatura em Ciências?

As respostas obtidas estão no quadro a seguir:

Quadro 1 – Atuação docente anterior a conclusão do curso de Licenciatura.

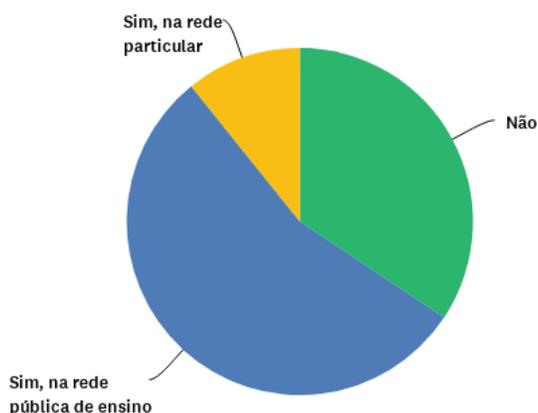
OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS
Não	68.63% 70
Sim, como professor da educação infantil	3.92% 4
Sim, como professor do Ensino Fundamental I	6.86% 7
Sim, como professor do Ensino Fundamental II	16.67% 17
Sim, como professor do ensino médio e/ou ensino técnico ou profissionalizante	3.92% 4
TOTAL	102

Fonte: Quadro gerado pela Plataforma Survey Monkey.

Nota-se que apenas 30% dos respondentes já atuavam como professores, e a maior parte deles (16,67%), no Ensino Fundamental II.

A terceira pergunta do questionário foi: Você está atuando como professor?

Gráfico 1



Fonte: Gráfico gerado pela Plataforma Survey Monkey.

Observa-se, no gráfico acima, que a maioria dos egressos que responderam ao questionário atuam na rede pública de ensino (54,90%), e 10,78% atuam em escolas da rede particular. Cabe ressaltar que o Município de Itacoatiara possui apenas 8 escolas particulares², e a rede pública conta com 136 escolas.

Buscou-se identificar os motivos pelos quais 34,31% dos respondentes não estavam atuando como professores. As respostas obtidas são apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 2 – Motivos que justificam porque os egressos não estão atuando como professores.

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Falta de oportunidade	51.28%	20
Exerce outra atividade profissional	17.95%	7
Não se identifica com a docência	0.00%	0
Está estudando	17.95%	7
Começou a lecionar mas desistiu diante das dificuldades	2.56%	1
Remuneração insuficiente	2.56%	1
Casamento, maternidade, paternidade	2.56%	1
Outros (especifique)	23.08%	9
Total de respondentes: 39		

Fonte: Quadro gerado pela Plataforma Survey Monkey

A falta de oportunidades foi o motivo alegado por 51,28% dos egressos que não estão atuando na sua área, seguida, em porcentagem, por exercerem outra atividade profissional (17,95%), estarem estudando (17,95%) e outros (23,08%).

Cabe destacar que, dos 20 egressos que alegaram falta de oportunidade, 18 concluíram a graduação entre os anos de 2017 e 2020, 1 egresso concluiu a graduação em 2014 e outro, que alega perseguição política, em 2016. Dessa maneira, em pouco mais de 3 anos verifica-se demora na contratação via concurso público, fato que pode

2. Fonte: https://www.qedu.org.br/cidade/3106-itacoatiara/censo-escolar?year=2020&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item= Acesso 25 mai. 2021.

denotar ausência de vontade política para a realização de certames, os quais visam geralmente a reposição de aposentadorias e exonerações de professores da rede pública de ensino brasileira. Além disso, pode-se considerar também que, a via de Processo Seletivo Simplificado (PSS) é mais “barata” para Estados e Municípios, pois se constitui em um tipo de contratação com piores salários e menos direitos. E pode permitir uma margem maior de subjetividade no processo de seleção de docentes por agentes políticos com espírito não republicano, que tenham o interesse de excluir do PSS professores classificados como desafetos políticos.

Assim, destaca-se no campo aberto para complemento da opção “outros”, os egressos alegaram perseguição política, estarem esperando serem chamados no último processo seletivo da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC/AM) e atuarem em funções administrativas como coordenadora escolar.

A partir da quinta pergunta (P5), as questões são direcionadas aos respondentes que estão atuando como professores. Com o intuito de identificar em qual fase do ciclo de vida profissional os respondentes se encontravam, questionou-se há quanto tempo os sujeitos atuavam como docentes. As respostas são trazidas na figura abaixo.

Figura 1



Fonte: Adaptação de gráfico e quadro gerados pela Plataforma Survey Monkey pelos autores.

Diferentes estudos buscaram estabelecer relações entre o tempo de carreira e o ciclo de vida profissional do professor, o mais popular

desses estudos foi conduzido por Huberman (1992, p. 31). O autor propõe 7 fases perceptíveis da carreira do professor.

A primeira fase ou entrada na carreira inclui as fases de sobrevivência e descoberta. O estágio de sobrevivência é marcado pelo “choque de realidade”. Ao defrontar-se com a complexidade da situação profissional, o professor iniciante enfrenta o contraponto entre o idealizado, o real e o inesperado, e, mesmo diante de todas as suas dúvidas, inseguranças e incertezas, é preciso “ensinar e aprender a ensinar” (MARCELO, 2010). Em contrapartida, o aspecto da descoberta equilibra a vivência da profissão, ao trazer consigo o entusiasmo diante da pertença a um corpo profissional e as responsabilidades nela implicadas, bem como a possibilidade de experimentar e explorar.

Na segunda fase, marcada pela estabilização, o professor adquiriu um domínio básico sobre as técnicas de ensino e com isso adquire um sentimento crescente de competência pedagógica, fortalecido pelo pertencimento a um coletivo profissional.

Já na terceira fase, denominada experimentação ou diversificação, o docente busca novos desafios profissionais, seja diversificando os seus métodos de ensino e experimentando novas práticas, seja na busca de nova colocação profissional no campo educacional (cargos de gestão, direção de escolas, supervisão etc.) ou, por outro lado, reduzindo o investimento de tempo e esforços na docência e buscando outro foco de dedicação.

A quarta etapa representa a busca de uma situação profissional estável. Aqui se diferenciam dois grupos de professores, no primeiro, marcado pela serenidade e distanciamento afetivo, os professores diminuem o nível de ambição e de investimento, tornam-se menos preocupados com os problemas da classe e mais relaxados, desinvestem afetivamente dos alunos, que com eles guardam grandes diferenças geracionais e culturais; o segundo é marcado pelo conservadorismo e lamentação, desprovidos de características construtivas.

A última etapa é a preparação da jubilação, que pode apresentar três padrões de reação:

Perspectiva positiva (grifo do autor), supõe um interesse em se especializar ainda mais, uma preocupação com a aprendizagem dos alunos, trabalhando com os colegas com quem se dá melhor (...) o **“defensivo”** e, sendo semelhante ao anterior, mostra menos otimismo e uma atitude menos generosa face às experiências passadas (...) os **“desencantados”**, pessoas que adotam padrões de desencanto em relação às experiências passadas, estão cansadas e podem ser uma frustração para os mais jovens. (GARCIA, 1999, p. 66)

Huberman (1992) alerta para a importância de considerar que as fases, ou sequências perceptíveis no ciclo de desenvolvimento profissional do professor, representam tendências gerais de muitos professores, mas não necessariamente de todos, além disso a vivência de cada fase é marcada pelas expectativas sociais e de organização do trabalho.

Assim, o início da docência não está relacionado apenas ao tempo de experiência do professor, mas deve considerar a “novidade” da situação de ensino que se apresenta, ou seja, independente do tempo de carreira, a mudança para outro nível de ensino, escola ou região pode levar os professores a enfrentarem os mesmos desafios presentes no início da carreira (LIMA, 2006).

Nesse mesmo sentido, o tempo de atuação na profissão não é suficiente para considerar um professor como experiente. Como afirma Marcelo (2010), faz-se necessário que o docente experiente possua um “elevado nível de conhecimento e destreza”, que não é adquirido apenas pelo passar dos anos e requer dedicação “pessoal e constante” do professor, adquirido pela reflexão sobre a sua prática e busca de inovação.

No que se refere ao espaço temporal, Huberman (1992) adota o limite de dois a três anos de atuação para caracterizar um professor como iniciante, já Marcelo (2010) estabelece, como um marco temporal possível para considerar um professor como iniciante, os cinco primeiros anos de atuação na docência. Diante da diversidade de contextos dos sistemas de ensino brasileiros, e da escassez de programas ou ações de indução pensadas para responder às necessi-

dades formativas dos professores que neles ingressam, adota-se nessa pesquisa o marco temporal de cinco anos para considerar o professor como iniciante, sem desconsiderar as situações que podem gerar desconfortos e desafios que reconduzem o docente, com mais tempo de profissão, à situação de iniciante.

Assim, estabelecido o critério de até 5 anos de atuação profissional para considerar um professor como iniciante, 76,12% dos respondentes estão nesta fase do ciclo de vida profissional.

A sexta pergunta do questionário foi: Qual a sua carga horária semanal?

As respostas podem ser visualizadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Carga horária semanal de atividades docentes

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
até 12 horas semanais	4.23%	3
20 horas semanais	50.70%	36
40 horas semanais	40.85%	29
Mais de 40 horas semanais	4.23%	3
TOTAL		71

Fonte: Quadro gerado pela Plataforma Survey Monkey

Hirata, Araújo e Oliveira e Mereb (2019), analisaram o perfil, a remuneração, as condições de trabalho e a forma de atuação dos professores brasileiros a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC, 2017). Os autores concluem que a maioria dos professores da educação básica trabalha em um único turno. Entretanto, a disparidade observada pelos autores entre os professores do Ensino Fundamental II (anos finais) que atuam em um turno, 75,25%³ dos docentes, e os que atuam em dois turnos, 24,55% dos professores, bem como entre os professores do Ensino Médio que atu-

3. Os autores apresentam os dados divididos entre professores da rede pública e professores da rede privada que atuam em um, dois ou mais turnos. Para o propósito desta comparação, utilizamos a média simples dos dados dos professores das redes pública e privada.

am em um turno, cerca de 76,07% dos docentes, e os que atuam em dois turnos, 20,22% dos professores, não foi encontrada entre os respondentes da presente pesquisa.

Em seguida, questionamos quais disciplinas os respondentes lecionam atualmente?

Quadro 4 – Disciplinas que lecionam

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Matemática	48.53%	33
Física	19.12%	13
Química	22.06%	15
Biologia	20.59%	14
Ciências	29.41%	20
Outra(s) disciplinas	22.06%	15
Total de respondentes: 68		

Fonte: Quadro gerado pela Plataforma Survey Monkey

Recorda-se que os professores egressos dos cursos de Licenciatura do ICET recebem “dupla formação”, estando habilitados para atuar nas disciplinas de Química e Biologia, ou

Matemática e Física. Ainda assim, e como é comum nas escolas brasileiras, têm-se o registro de egressos habilitados em Matemática e Física lecionando Matemática e Ciências, Química e Ensino Religioso, entre outras combinações necessárias para complementar a carga horária dos professores das secretarias de ensino, mais um elemento que pode apontar a demora e ausência de concurso públicos docentes a nível estadual e municipal.

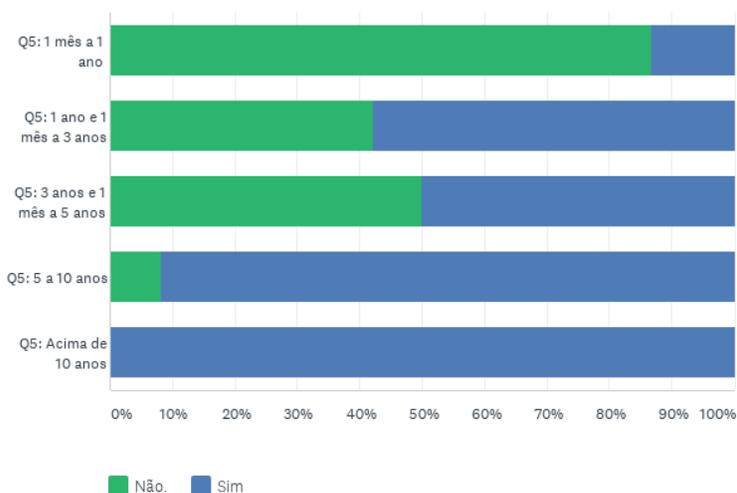
Dado que a docência é uma profissão ainda mal remunerada no país, questionamos se os respondentes, além de atuarem como professores, exerciam outra atividade profissional, 76,62% dos sujeitos responderam que não, 19,48% responderam que sim, outra atividade não vinculada ao ensino e 3,90%

responderam que atuam em outras atividades como gestor(a), coordenador(a), diretor(a) escolar.

As questões 9 e 10 trataram, mas especificadamente, das condições de trabalho, da formação continuada, das práticas pedagógicas e gestão de sala de aula. Os respondentes que atuam como professores foram questionados se participam, ou já participaram, de atividades de formação continuada na rede de ensino/escola na qual trabalham, 51,25% dos docentes responderam que não participam/participaram, e 48,75% responderam que sim.

Os dados obtidos são preocupantes, pois revelam que significativa parcela dos professores não participam/participaram de nenhum processo de formação continuada, e, conforme podemos observar no quadro comparativo abaixo, este percentual é maior entre os docentes iniciantes, o que corrobora a hipótese da ausência de um suporte profissional a este público.

Gráfico 2 – Participação em atividades de formação continuada.



Fonte: Gráfico gerado pela Plataforma Survey Monkey

A docência, como qualquer outra profissão, precisa assegurar que aqueles que a exercem “[...] tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional.” (GARCIA, 1999, p. 22). A formação inicial é essencial para a construção da competência profissional dos futuros professores, porém, e como afirma Zeichner (1993, p. 55), referindo-se à formação inicial, “[...] na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começar a ensinar [...]”, a formação inicial é essencial e indispensável para oferecer aos futuros docentes os conhecimentos fundamentais para a aprendizagem da profissão, mas é preciso compreender que a aprendizagem da profissão se dá ao longo da vida, e a formação continuada e em serviço é imprescindível.

A aprendizagem da docência é complexa e deve ocorrer ao longo de toda a vida profissional dos docentes já que esses lidarão, constantemente, com novos conhecimentos e novos sujeitos, o que requer que “[...] a base conceitual e as habilidades pedagógicas dos professores sejam constantemente expandidas e aprimoradas, de modo que consigam atender às novas demandas da profissão docente.” (DAVIS, NUNES e ALMEIDA, 2012, p. 13). Logo, é urgente que as secretarias municipal e estadual de educação invistam na FC dos professores.

Para a décima e última pergunta do questionário, utilizamos parte do instrumento criado e validado por Príncipe (2017) em sua tese de doutorado, que teve por objetivo investigar as implicações das condições de trabalho no desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação (RME). Questionamos os docentes sobre como avaliam os cursos de formação continuada oferecidos pelas redes nas quais atuam (Q1 e Q2); Condições objetivas e subjetivas de trabalho (Q3, Q4, Q5, Q6, Q8, Q9, Q10, Q11 e Q12); Práticas pedagógicas e Gestão de sala de aula (Q7, Q13, Q14, Q15, Q16, Q17 e Q18).

O quadro a seguir traz o valor total de cada resposta.

Quadro 6 – Pergunta 10 – Respostas em porcentagem

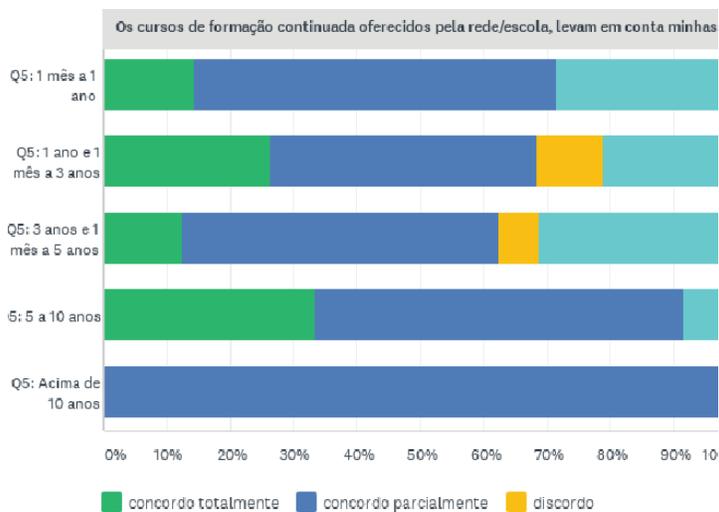
	CONCORDO TOTALMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO	NÃO SE APLICA	TOTAL
Os cursos de formação continuada oferecidos pela rede/escola, levam em conta minhas necessidades de professor(a)	20.00% 13	53.85% 35	4.62% 3	21.54% 14	65
As formações me ajudam a enfrentar os desafios da minha sala de aula.	24.62% 16	52.31% 34	6.15% 4	16.92% 11	65
Os professores que estão na escola há mais tempo, não me encorajam ao trabalho.	21.21% 14	40.91% 27	31.82% 21	6.06% 4	66
Percebo resistência de alguns professores da escola em relação às novas práticas pedagógicas.	46.97% 31	37.88% 25	12.12% 8	3.03% 2	66
Minhas ideias para desenvolver um novo projeto ou atividade na escola, são bem recebidas pela equipe gestora.	39.39% 26	45.45% 30	12.12% 8	3.03% 2	66
Percebo a gestão escolar (diretor/vicediretor/coordenador pedagógico), muito envolvida com questões burocráticas.	37.88% 25	46.97% 31	10.61% 7	4.55% 3	66
Não enfrento dificuldades para avaliar meus alunos.	30.30% 20	42.42% 28	24.24% 16	3.03% 2	66
O espaço físico da sala de aula é adequado.	31.82% 21	37.88% 25	22.73% 15	7.58% 5	66
Os materiais que preciso para desenvolver minhas aulas são suficientes.	9.09% 6	40.91% 27	40.91% 27	9.09% 6	66
Às vezes preciso comprar, com recursos próprios, alguns materiais para desenvolver as atividades com meus alunos.	68.18% 45	30.30% 20	0.00% 0	1.52% 1	66
Na escola em que leciono há data show e computador em quantidade suficiente e boas condições de uso.	18.18% 12	27.27% 18	39.39% 26	15.15% 10	66
Os espaços pedagógicos existentes na escola (laboratórios, biblioteca, sala de informática) são bem equipados e estão em boas condições de uso.	6.06% 4	30.30% 20	40.91% 27	22.73% 15	66
Um dos desafios que enfrento em sala de aula é atender alunos em diferentes níveis de aprendizagem.	71.21% 47	22.73% 15	6.06% 4	0.00% 0	66
Não tenho dificuldades para organizar minha rotina de trabalho	34.85% 23	54.55% 36	10.61% 7	0.00% 0	66
As questões de indisciplina dos meus alunos, prejudicam meu trabalho em sala de aula	19.70% 13	54.55% 36	19.70% 13	6.06% 4	66
Não me sinto preparada (o) para enfrentar os desafios que encontro no meu trabalho diário	4.55% 3	30.30% 20	51.52% 34	13.64% 9	66
Recorro aos livros didáticos para preparar minhas aulas.	40.91% 27	59.09% 39	0.00% 0	0.00% 0	66
Costumo pesquisar conteúdos, metodologias, modelos de aulas e de avaliações na internet.	72.73% 48	24.24% 16	3.03% 2	0.00% 0	66

Fonte: Gráfico gerado pela Plataforma Survey Monkey
Formação Continuada (FC)

Para 73,85% dos respondentes, a FC a eles ofertada pelas redes de ensino, leva em consideração, em maior ou menor medida, suas necessidades de professor e os ajudam (76,93%) a enfrentar os desafios de sala de aula⁴.

Comparando as respostas entre sujeitos em diferentes momentos de vida profissional (quadro 7), percebe-se que o maior nível de insatisfação com a FC está nos professores com tempo de atuação de 1 a 3 anos, seguido dos docentes com tempo de atuação de 3 a 5 anos.

Gráfico 3 – Questão 10/P1: Os cursos de formação continuada levam em consideração as necessidades do professor?



Fonte: Gráfico gerado pela Plataforma Survey Monkey.

4. Nesta questão, cabe uma ressalva, apenas 36 professores que atuam como professores responderam que participam ou participaram de cursos de FC. Analisando apenas as respostas apenas destes sujeitos, 97,22% concordam, em maior ou menor medida, que os cursos de formação continuada oferecidos pela rede/escola, levam em conta suas necessidades de professor(a) e, 91,67% concordam com a afirmativa que as formações ajudam a enfrentar os desafios da prática de sala de aula.

Embora professores iniciantes e experientes enfrentem as mesmas tarefas e responsabilidades, os primeiros encontram-se em um momento de construção do seu repertório profissional, aprendendo a ensinar enquanto ensinam e desenvolvem sua identidade profissional, talvez por isso os respondentes iniciantes avaliam de forma mais crítica a FC a eles ofertadas, pois precisam de mais “respostas” aos desafios do cotidiano da sala de aula.

Cabe ressaltar que uma proposta de formação continuada de professores que se pretenda eficaz precisa considerar, como aponta Moriconi *et al.*: 1. foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; 2. métodos ativos de aprendizagem; 3. participação coletiva; 4. duração prolongada; e 5. coerência com as políticas educacionais de formação inicial, as avaliações externas, o currículo escolar e os livros didáticos; o contexto da escola; as características dos docentes; e os achados das pesquisas recentes.

Acrescenta-se a importância da FC considerar o ciclo de vida profissional do professor na perspectiva de um desenvolvimento profissional que se estende ao longo da vida, como um *continuum*, na direção da ideia de processo explicada por Mizukami (2002, p.16)

A ideia de processo – e, portanto, de *continuum* – obriga a considerar a necessidade de estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas.

Nesta direção, a proposta de formação continuada desenvolvida no Projeto Mentoria de Professores de Ciências Iniciantes, conduzido pelos autores, tem como ponto de partida da formação a reflexão da prática e sobre a prática como *fio condutor*, capaz de estabelecer os *nexos* necessários entre os saberes adquiridos na formação inicial, na formação continuada e com as experiências vividas em uma formação contextualizada, significativa e relevante que de fato contribua para formar professores críticos e transformadores das realidades institucionais estabelecidas.

Condições objetivas e subjetivas de trabalho

O termo condições de trabalho designa o conjunto de recursos necessários à realização de uma determinada atividade laboral, incluindo as instalações físicas, os materiais e os insumos, equipamentos, além das relações de emprego que incluem o processo de trabalho e as condições de emprego (OLIVEIRA e ASSUNÇÃO, 2010).

Imbernón (2006) afirma que um conjunto diverso de fatores pode contribuir ou dificultar o desenvolvimento profissional dos professores, entre eles as condições de trabalho.

Estudos que abordaram as condições de trabalho dos professores iniciantes (Alarcão e Roldão [2014], Marcelo [2010], Flores [2008], Giovanni e Guarnieri [2014], Lima [2006], Tancredi [2009], Vaillant e Marcelo [2012]) apontam que embora o nível de exigência das escolas para os professores iniciantes seja o mesmo dos professores experientes, os iniciantes são encaminhados para as condições de trabalho mais difíceis, além disso, é comum um deslocamento constante dos professores em início de carreira.

A pergunta 10 do questionário traz 09 afirmativas sobre as condições de trabalho dos egressos (Q3, Q4, Q5, Q6, Q8, Q9, Q10, Q11 e Q12) que serão discutidas a seguir.

Percepção dos professores sobre os pares de trabalho e a equipe gestora.

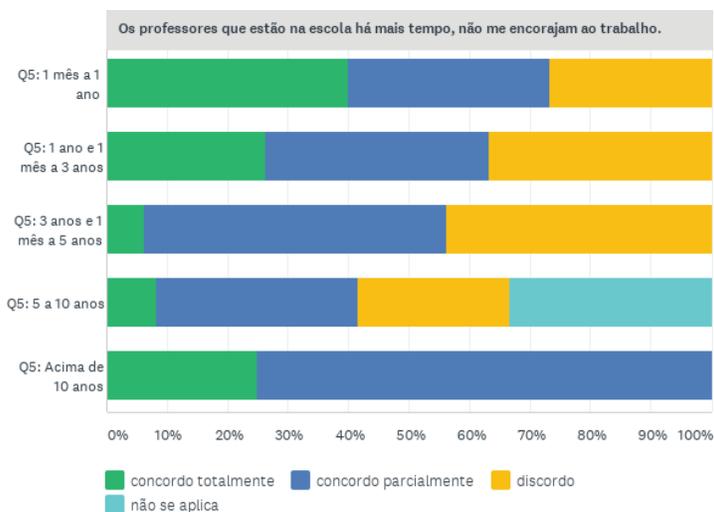
Quando questionados se concordavam totalmente, concordavam parcialmente ou discordavam da afirmativa “Os professores que estão na escola há mais tempo, não me encorajam ao trabalho (Q3)”, 21,21% concordaram totalmente com a afirmativa, 52,31% concordavam parcialmente, 31,82% discordavam e para 16,92% dos sujeitos, não se aplica.

Esta afirmativa tem sua intencionalidade complementada pela afirmativa seguinte (Q4) “Percebo resistência de alguns professores da escola em relação às novas práticas pedagógicas.”, 46,97% concordaram totalmente com a afirmativa, 37,88% concordavam parcialmente, 12,12% discordavam e para 3,03% dos sujeitos, não se aplica.

Tais resultados indicam que os professores ainda enfrentam resistências quando buscam realizar práticas inovadoras e encontram, nas escolas, ambientes pouco encorajadores ao trabalho e, conseqüentemente, ao desenvolvimento profissional.

O gráfico abaixo traz um comparativo das respostas dos egressos de acordo com o seu tempo de atuação.

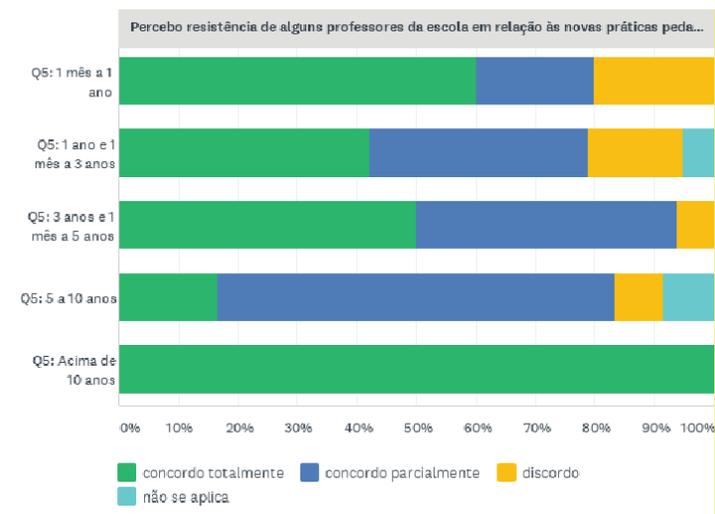
Gráfico 4 – Pergunta 10/Q3: Os professores que estão na escola há mais tempo, não me encorajam ao trabalho.



Fonte: Gráfico gerado pela Plataforma Survey Monkey.

Cabe observar que, embora os maiores percentuais de discordância da afirmativa foram atribuídos, respectivamente, pelos docentes entre 3 e 5 anos de profissão e entre 1 ano e 3 anos de profissão, os professores experientes também enfrentam o mesmo desafio.

Gráfico 5 – Pergunta 10/Q4: Percebo resistência de alguns professores da escola em relação às novas práticas pedagógicas.



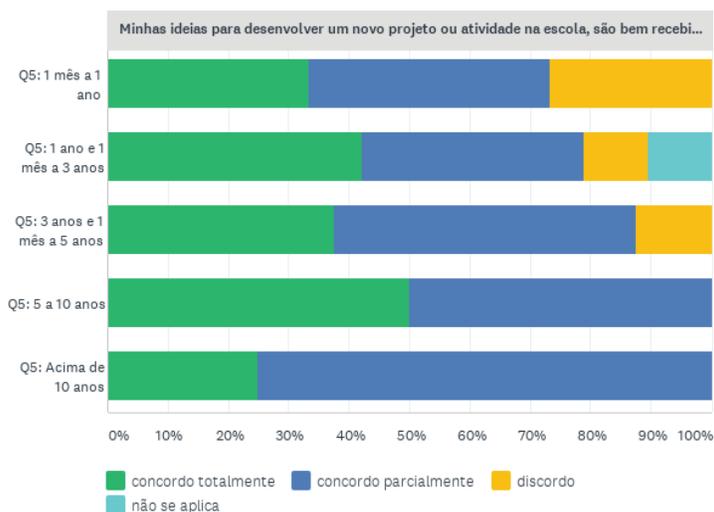
Fonte: Gráfico gerado pela Plataforma Survey Monkey.

Em maior ou menor medida, todos os respondentes, independente da fase do ciclo de desenvolvimento profissional, concordam que práticas inovadoras enfrentam resistência. Porém, para os professores iniciantes, a ausência deste apoio e o desencorajamento de novas práticas pode influenciar, negativamente, na sua identidade profissional. Destaca Príncipe (2017)

O desencorajamento do iniciante, por parte do professor que está atuando há mais tempo na escola, pode indicar a falta ou insuficiência de apoio, que é tão importante para a sobrevivência na carreira. Diante das inúmeras dificuldades que o iniciante enfrenta, o que ele menos precisa é de alguém que o desencoraje ao trabalho. (PRÍNCEPE, 2017, p.177)

Porém, em semelhante proporção ao desencorajamento dos pares, os professores afirmam receber apoio da gestão escolar, como pode ser observado no gráfico abaixo.

Gráfico 6 – Pergunta 10/Q5: Minhas ideias para desenvolver um novo projeto ou atividade na escola são bem recebidas pela equipe gestora.



Fonte: Gráfico gerado pela Plataforma Survey Monkey.

Para 84,84% dos respondentes, suas ideias são bem recebidas e encontram apoio na equipe gestora, o que pode “equilibrar” a resistência e falta de suporte e encorajamento dos pares.

Condições materiais de trabalho.

A importância das condições de trabalho reside, entre outros aspectos, na relação que se estabelece entre estas condições e o trabalho desenvolvido pelo docente.

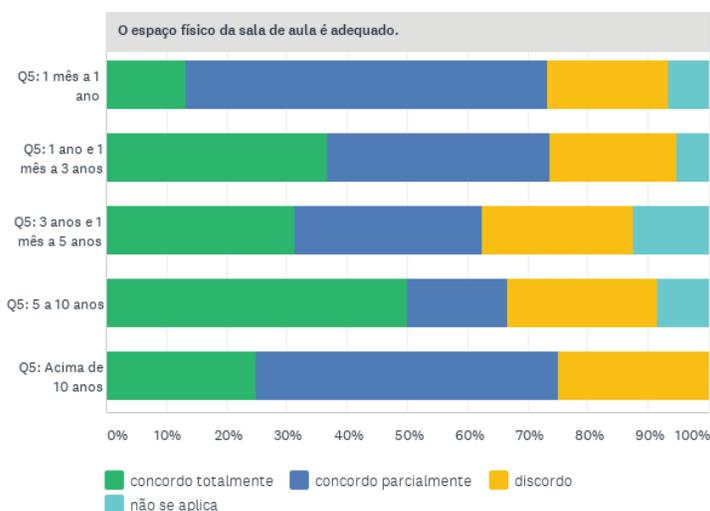
Dados do Censo Escolar 2017 (MEC/INEP) revelam que as escolas brasileiras ainda têm graves deficiências de infraestrutura. A presença de recursos tecnológicos como laboratórios de informática e acesso à internet, por exemplo, não é realidade para muitas escolas brasileiras. Segundo o censo, apenas 46,8% das escolas de ensino funda-

mental dispõem de laboratório de informática; 65,6% das escolas têm acesso à internet; em 53,5% das escolas a internet é por banda larga⁵.

No que se refere as 136 escolas públicas do município de Itacotiara, local de trabalho dos respondentes da pesquisa, os dados do Censo (MEC/INEP, 2017) mostram que apenas 26% (36 escolas) tem acesso à internet e 15% (21 escolas), à internet banda larga.

As questões 8,9,10,11 e 12 da décima pergunta do questionário buscam identificar como os professores avaliam o espaço físico da escola, os materiais disponíveis, e a presença de recursos como Datashow e computador.

Gráfico 7-Pergunta 10/Q8: O espaço físico da sala de aula é adequado.

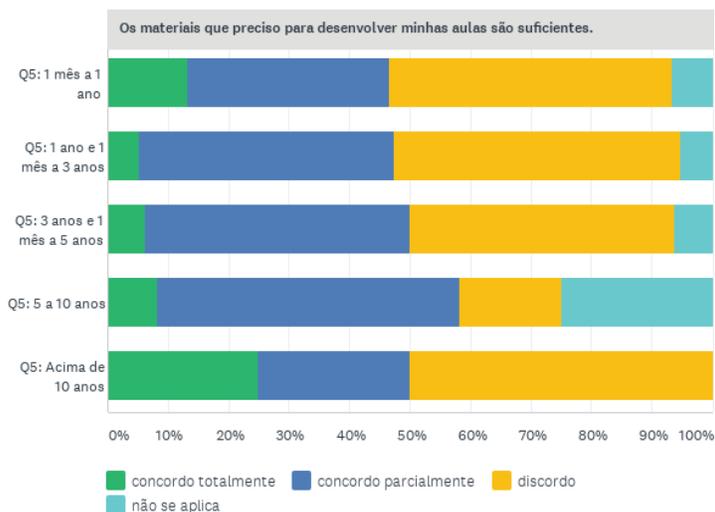


Fonte: Gráfico gerado pela Plataforma Survey Monkey.

Para 67,53% dos respondentes, o espaço físico da sala de aula é adequado. Porém, como observa-se no gráfico a seguir, os materiais disponíveis para a realização das aulas nem sempre é suficiente.

5. Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-01/censo-aponta-que-escolas-publicas-ainda-tem-deficiencias-de-infraestrutura>. Acesso 29 mai. 2021.

Gráfico 8-Pergunta 10/Q9: Os materiais que preciso para desenvolver minhas aulas são suficientes.

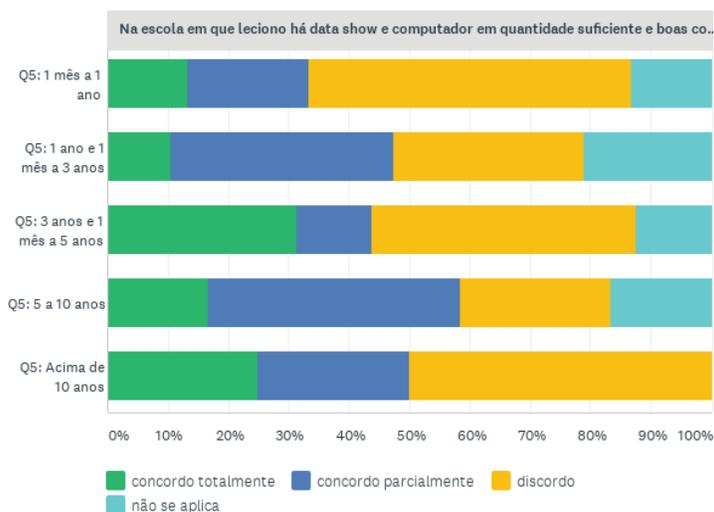


Fonte: Gráfico gerado pela Plataforma Survey Monkey.

Embora 38,96% concordem parcialmente com a afirmativa (Q9), igual porcentagem discorda que os materiais disponíveis na escola são suficientes para as suas aulas. Na ausência de recursos suficientes para realizar as aulas, 96,1% dos respondentes afirmam ter comprado, com recursos próprios, materiais para desenvolver suas atividades.

Recursos básicos, como Datashow e computadores, também não estão presentes em quantidade e boas condições de uso, em todas as escolas, como observa-se no gráfico abaixo.

Gráfico 9-Pergunta 10/Q11: Na escola em que leciono há Datashow e computadores suficientes e em boas condições de uso.

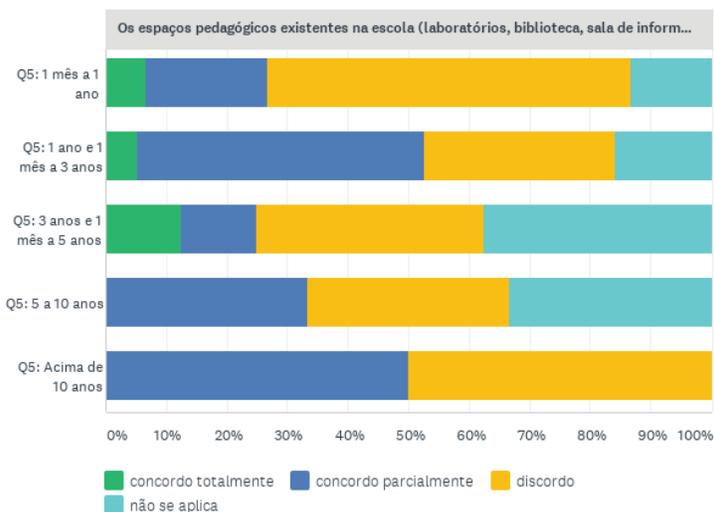


Fonte: Gráfico gerado pela Plataforma Survey Monkey

Cerca de 44,15% dos respondentes concordam, em maior ou medida, que a escola possui Datashow e computadores suficientes e em boas condições de uso, já 35,06% dos docentes discordam da afirmativa.

Questionados sobre os espaços pedagógicos da escola (laboratórios, biblioteca, sala de informática), se são bem equipados e estão em boas condições de uso, 35,06% concordam que sim, e 37,66% discordam, como exposto no gráfico abaixo.

Gráfico 9-Pergunta 10/Q12: Os espaços pedagógicos existentes na escola (laboratórios, biblioteca, sala de informática) são bem equipados e estão em boas condições de uso.



Fonte: Gráfico gerado pela Plataforma Survey Monkey

Destacamos que o maior percentual de discordância das afirmativas 11 e 12 da questão 10 vem dos professores com até um ano de experiência profissional, o que pode indicar que estes docentes são encaminhados para as escolas com estrutura mais precária, como aponta a literatura da área.

Práticas Pedagógicas e Gestão de Sala de Aula

Para Libâneo (2006), o trabalho docente busca os seguintes objetivos primordiais:

- assegurar aos alunos o domínio mais seguro e duradouro possível dos conhecimentos científicos;
- criar as condições e os meios para que os alunos desenvolvam capacidades e habilidades intelectuais de modo que dominem

- métodos de estudo e de trabalho intelectual visando a sua autonomia no processo de aprendizagem e independência de pensamento;
- orientar as tarefas de ensino para objetivos educativos de formação da personalidade, isto é, ajudar os alunos a escolherem um caminho na vida, a terem atitudes e convicções que norteiem suas opções diante dos problemas e situações da vida real. (LIBÂNEO, 2006, p.71)

Ainda segundo este autor, a aprendizagem escolar é uma aprendizagem organizada, isto é, planejada, intencional e sistemática, cabendo ao professor a organização lógica dos “[...] conceitos, ideias, habilidades, em nível crescente de complexidade [...]” (LIBÂNEO, 2006, p.87). Porém, amparados por Alarcão (2011) ao abordar o papel dos professores na sociedade da informação e da aprendizagem, o papel do docente não é mais a simples transmissão de um conhecimento que apenas ele ou ela detêm, e sim “[...] Criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais pra aprender [...]” (ALARCÃO, 2011, p. 32).

Concluída esta breve introdução sobre o papel do professor, inicia-se a análise dos dados da questão 10 que tratam das práticas pedagógicas e gestão de sala de aula. Sete afirmativas abordaram a temática, são elas:

P7: Não enfrento dificuldades para avaliar meus alunos.

P13: Um dos desafios que enfrento em sala de aula é atender alunos em diferentes níveis de aprendizagem.

P14: Não tenho dificuldades para organizar minha rotina de trabalho.

P15: As questões de indisciplina dos meus alunos, prejudicam meu trabalho em sala de aula

P16: Não me sinto preparada (o) para enfrentar os desafios que encontro no meu trabalho diário.

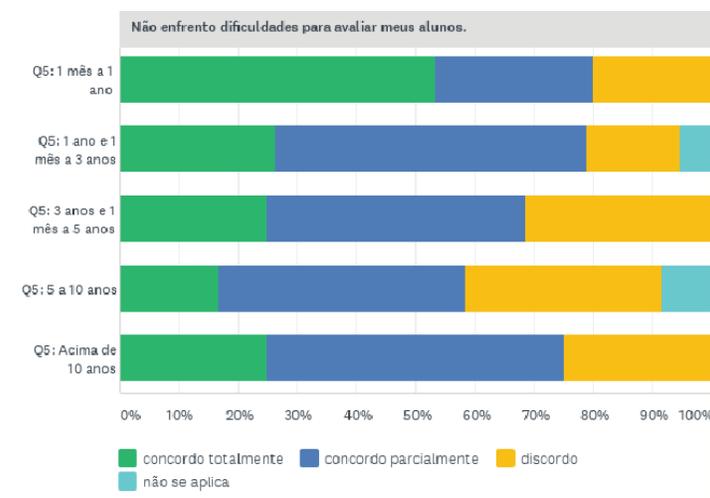
P17: Recorro aos livros didáticos para preparar minhas aulas.

P18: Costumo pesquisar conteúdos, metodologias, modelos de aulas e de avaliações na internet.

As respostas à afirmativa P7 revelam que, para 71,43% do quantitativo de respondentes, avaliar não é uma dificuldade, porém, e este talvez seja um indicativo para estudos futuros, é preciso compreender melhor qual o conceito de avaliação que norteia a prática pedagógica dos professores, se é uma concepção classificatória, diagnóstica ou emancipatória.

Cabe pontuar, conforme pode ser observado no gráfico abaixo, que para os professores iniciantes com até três anos de experiência profissional, esse percentual é ainda maior.

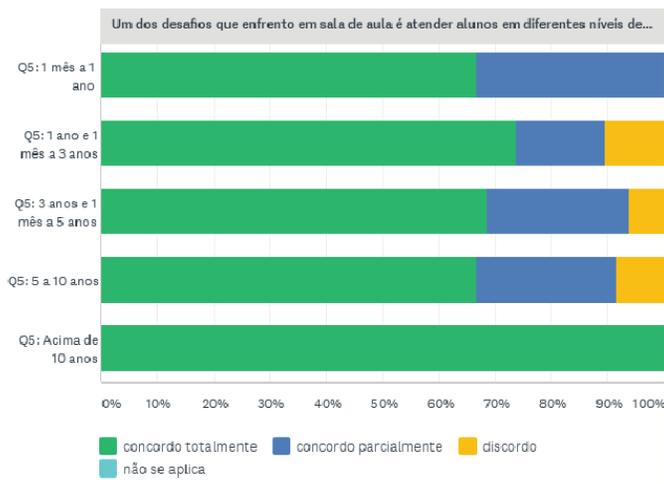
Gráfico 10-Pergunta 10/Q7: Não enfrento dificuldades para avaliar meus alunos.



Fonte: Gráfico gerado pela Plataforma Survey Monkey

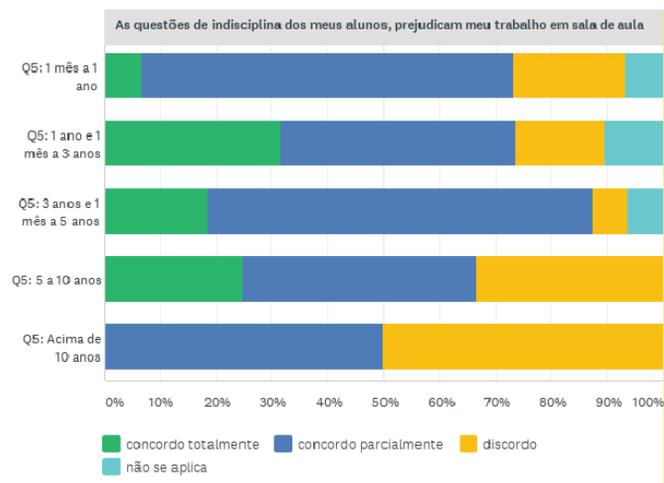
Se, para os docentes que responderam ao questionário, a avaliação não é um problema, os respondentes indicam como grandes desafios, atender alunos em diferentes níveis de aprendizagem e lidar com a indisciplina, como podemos observar nos gráficos a seguir.

Gráfico 11-Pergunta 10/Q13:Um dos desafios que enfrento em sala de aula é atender alunos em diferentes níveis de aprendizagem.



Fonte: Gráfico gerado pela Plataforma Survey Monkey

Gráfico 12-Pergunta 10/Q15: As questões de indisciplina dos meus alunos prejudicam meu trabalho em sala de aula



Fonte: Gráfico gerado pela Plataforma Survey Monkey

Os estudos sobre o início da vida profissional dos professores revelam que, para os docentes iniciantes, a preocupação principal é sobre como ensinar, em geral com pouca reflexão sobre o porquê de suas escolhas pedagógicas. Para bem ensinar, a gestão da sala de aula (controle dos alunos e manutenção da disciplina) e do conhecimento (saber o conteúdo e ensiná-lo de forma a promover a aprendizagem dos alunos) ocupam as principais preocupações dos iniciantes.

Infelizmente, o “mito” da classe homogênea, amparado pela ênfase a uma suposta meritocracia, ainda persiste no imaginário docente. Quer-se dizer com isso, que a homogeneidade de conhecimentos e aprendizagens, em uma sociedade profundamente desigual é uma ilusão. A escola é lugar da diversidade e da inclusão.

Assim, os dados da pesquisa são reveladores da urgência de se pensar estratégias de recuperação da aprendizagem, preferencialmente no contraturno escolar de forma a garantir, minimamente, os direitos de aprendizagem de todos os alunos.

Retomamos Libâneo (2006), para pontuar que

O verdadeiro ensino [...] busca a compreensão e assimilação sólida das matérias; para isso, é necessário ligar o conhecimento novo com o que já se sabe, bem como prover os pré-requisitos, se for o caso. A avaliação deve ser permanente, de modo que as dificuldades vão sendo diagnosticadas aula a aula. (LIBÂNEO, 2011, p,79)

A ausência de suporte das secretarias de ensino para as dificuldades de aprendizagem dos alunos, cria um círculo vicioso de não-aprendizado que pode gerar desde a distorção idade-série até a evasão.

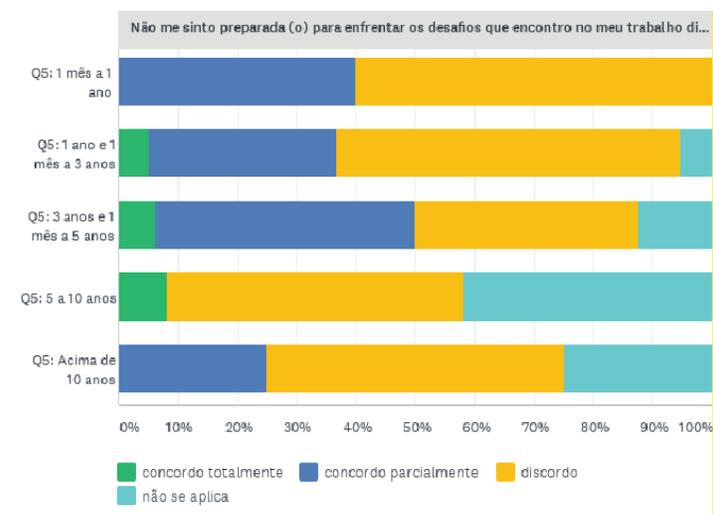
Embora os resultados de professores iniciantes e experientes guarde sutis diferenças, lembramos que, diante do pouco repertório profissional, da insegurança e da falta de suporte, o

desenvolvimento profissional dos iniciantes pode ser significativamente prejudicado nestes contextos.

Questionados sobre a rotina de trabalho, 88,31% dos docentes concordam, total ou parcialmente, com a afirmativa “Não tenho dificuldades para organizar minha rotina de trabalho (Q14).

Apesar de todos os desafios, os professores pesquisados parecem não se sentir despreparados para enfrentar os desafios da docência, como observa-se no gráfico abaixo.

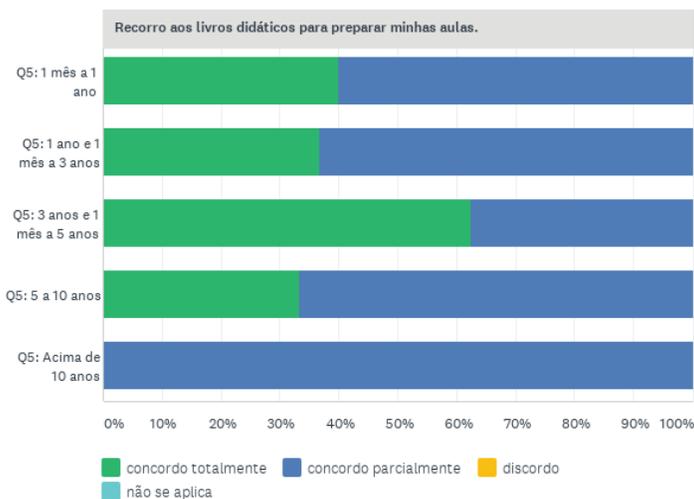
Gráfico 13-Pergunta 10/Q16: Não me sinto preparado(a) para enfrentar os desafios que encontro no meu trabalho em sala de aula.



Fonte: Gráfico gerado pela Plataforma Survey Monkey

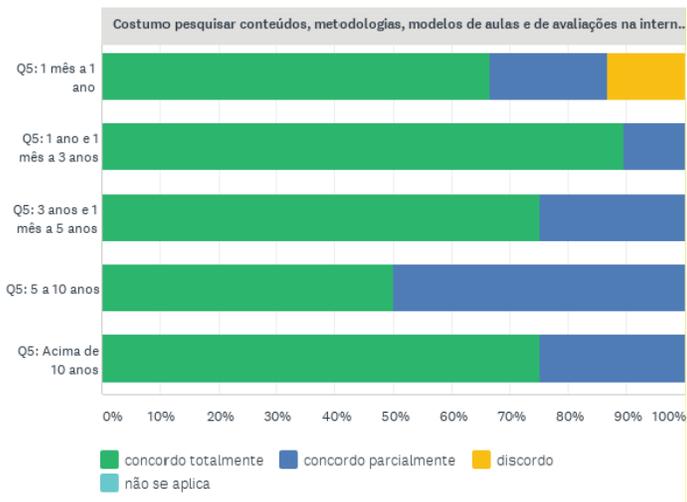
Por fim, buscou-se investigar quais materiais os docentes usam para preparar suas aulas e onde buscam as informações.

Gráfico 14-Pergunta 10/Q17: Recorro aos livros didáticos para prepara minhas aulas



Fonte: Gráfico gerado pela Plataforma Survey Monkey

Gráfico 15-Pergunta 10/Q18: Costumo pesquisa conteúdos, metodologias, modelos de aulas e avaliações na internet.



Fonte: Gráfico gerado pela Plataforma Survey Monkey

O livro didático é unanimemente adotado pelos professores no planejamento das aulas, assim como a pesquisa na internet. Entretanto, 2 professores iniciantes com até 1 ano de atuação profissional discordam da afirmativa, o que nos leva a inferir que não utilizam este recurso.

Conclusões

Buscamos, neste mapeamento, levantar informações sobre a inserção profissional e as condições de trabalho dos egressos dos cursos de Licenciatura em Ciências: Matemática e Física; e Licenciatura em Ciências: Química e Biologia do ICET/UFAM.

A atuação dos professores da área de educação do ICET/UFAM é pautada em uma constante busca de “estreitar pontes” com a escola, em uma relação de troca e compartilhamento de saberes.

Os licenciandos, futuros professores, são formados para atuar na escola, e, neste sentido, acompanhar o egresso dos cursos de licenciatura é o melhor caminho para avaliarmos se os conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidos nos cursos são adequadas as demandas impostas pelo exercício profissional.

Os professores que responderam ao questionário, egressos dos cursos de licenciatura do ICET, apesar dos inúmeros desafios que enfrentam, tem buscado, individualmente, fazer frente a estes desafios.

Assim, conclui-se que os professores estão investindo em seu desenvolvimento profissional ao buscar cursos de especialização lato sensu ou strictu sensu, mas falta investimento, por parte das redes de ensino, na formação continuada de seus professores.

Os docentes, iniciantes e experientes, afirmam enfrentar resistências dos pares quando buscam realizar práticas pedagógicas inovadoras, porém, também predomina entre os professores, a percepção de receberem apoio da equipe gestora da escola.

No que se refere as condições de trabalho, percentual significativo dos respondentes avaliam negativamente a disponibilidade de materiais pedagógicos, laboratórios e equipamentos nas escolas que lecionam. Sobre as suas práticas pedagógicas, apontam a como desafiador atender alunos de diferentes níveis de aprendizagem e lidar com a indisciplina.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Editora Cortez, 2011. 8. ed. (Coleção questões da nossa época; v.8)

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no Desenvolvimento Profissional dos Professores: O ano de indução. **Formação Docente**: Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente. Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/108>. Acesso em: 10 maio 2021.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001, 519 p.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Estatística dos professores no Brasil**. Brasília: Inep, 2003. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/censo/2003/estatisticas_professores.pdf Acesso 10 mai. 2021

FLORES, Maria Assunção. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e Implicaciones. *In*: MARCELO GARCIA (coord.). **El profesorado principiante Inserción a la docência**. Barcelona: Octaedro, 2008. ISBN: 978-84-8063-352-9 Edición electrónica.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Editora Porto, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec**, 2014, v.4, n.2, p. 230-247. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/303>. Acesso em: 16 mai o 2021.

DAVIS, Cláudia Leme Ferreira; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012. (Coleção Textos FCC, v. 34).

FLORES, Maria Assunção. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e Implicaciones. *In*: MARCELO GARCIA (coord.). **El profesorado principiante Inserción a la docência**. Barcelona: OCTAEDRO, 2008. ISBN: 978-84-8063-352-9 Edición electrónica.

GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. *In*: GIOVANNI, Lucia Maria;

MARIN, Alda Junqueira. **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2014. p. 33-44

HIRATA, Guilherme; OLIVEIRA, João Batista Araujo e MEREB, Talita de Moraes. Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 27, n. 102, p. 179-203, jan. 2019. ISSN 1809-4465. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1888>>. Acesso em: 31 maio 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002701888>.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional de professores. *In*: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Emília Freitas de (org.). **Sobrevivências no Início da Docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MARCELO Garcia, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacao-docente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 20 maio 2021.

MORICONI, G. M.; DAVIS, C. L. F.; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. N. R.; ESPOSITO, Y. L.; SIMIELLI, L. E. R.; TELES N. C. G. **Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências**. São Paulo: FCC, 2017. 59 p. (Textos FCC: Relatórios técnicos, 52). Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/view/340/showToc>. Acesso em: 10 maio 202

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS (OCDE). **Professores são importantes: Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: Moderna, 2006.

PRÍNCEPE, Lisandra Marisa. **Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação**. 2017. 234 f. Tese (Doutorado em Educação):

Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização**. São Carlos; EDUFSCAR, 2009.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Garcia. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES INICIANTES E EXPERIENTES SOBRE A APRENDIZAGEM DOCENTE

CRISTIANE ANTUNES ESPINDOLA

Cristiane.zapelini@gmail.com

Brasil

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
de Santa Catarina – IFSC

Psicóloga Educacional e Doutoranda em Educação (PPGE/UFSC)

MÁRCIA DE SOUZA HOBOLD

mhobold@gmail.com

Brasil

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFSC)

Resumo

O presente artigo é parte das reflexões da tese de Doutorado, em curso, sobre Aprendizagem Docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O objetivo é apresentar o que dizem os professores iniciantes e experientes sobre a aprendizagem docente na EPT, tendo como foco de análise as possibilidades de indução nas trajetórias docentes. A pesquisa foi realizada com 60 docentes do Instituto Federal de SC (IFSC) – Campus Florianópolis, por meio de questionário, entrevista e observação participante, durante o ano de 2019. Neste recorte apresentaremos os recursos a que recorrem para sanar dúvidas e aprofundar os conhecimentos na área de atuação; a importância dos programas de indução ao longo da carreira e como definem a aprendizagem docente. Como referencial teórico para discutir a aprendizagem docente nos aproximamos dos estudos de Nó-

voa (2017), Shulman (2004), Cunha (2014), Alarcão e Roldão (2014). E como referência principal utilizamos os conceitos de Lee Shulman (2004) sobre a sabedoria da prática que, por meio da aprendizagem profissional, dos conhecimentos base para o ensino e os conhecimentos pedagógicos do conteúdo, possibilitou desenhar uma compreensão sobre os elementos fundamentais para a aprendizagem docente na EPT.

Palavras Chaves: Formação de professores; Aprendizagem Docente; Educação Profissional e Tecnológica; Desenvolvimento Profissional Docente; Indução.

Educação Profissional e Tecnológica:

O que dizem os professores iniciantes e experientes sobre a aprendizagem docente

O presente artigo é parte das reflexões da tese de Doutorado, em curso, sobre Aprendizagem Docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O objetivo é apresentar o que dizem os professores iniciantes e experientes sobre a aprendizagem docente na EPT, tendo como foco de análise as possibilidades de Indução nas trajetórias docentes.

A pesquisa que dá origem a tese foi realizada com 60 docentes do Instituto Federal de SC (IFSC) – Campus Florianópolis, por meio de questionário, entrevista e observação participante, durante o ano de 2019. Neste recorte apresentamos os recursos aos quais os professores recorrem para sanar dúvidas e aprofundar os conhecimentos na área de atuação; a importância dos programas de indução ao longo da carreira; e como definem a aprendizagem docente neste contexto. Como referencial teórico para discutir a aprendizagem docente nos aproximamos dos estudos de Nóvoa (2017), Shulman (2004), Cunha (2014), Alarcão e Roldão (2014). E como referência principal utilizamos os conceitos de Lee Shulman (2004) sobre a sabedoria da prática que por meio da aprendizagem profissional, dos conhecimentos base

para o ensino e os conhecimentos pedagógicos do conteúdo, possibilitou desenhar uma compreensão sobre os elementos fundamentais para a aprendizagem docente na EPT e que nortearam nosso itinerário de pesquisa.

A aprendizagem docente é um foco importante de análise neste estudo e a compreensão sobre o desenvolvimento profissional docente é de que ocorre em grande parte durante a trajetória profissional, tendo início nos primeiros processos formativos ou de indução profissional, anos iniciais do exercício docente. Os estudos de Lee Shulman (2004b, p. 116), busca compreender como os professores passam pela “[...] metamorfose de aprendiz experiente a professor novato;” e “como aprendem a transformar o que sabem em representações e apresentações que fazem sentido para outras pessoas.” Neste sentido, a aprendizagem docente vai sendo cunhada por um conhecimento base para a docência, em que o professor transforma suas representações acerca dos conteúdos educacionais em ensino, mediadas pelos pares, por processos formativos formais e informais, diante das dinâmicas educacionais postas.

Alarcão e Roldão (2014, p. 110) argumentam que “[...] as dificuldades sentidas pelos professores no confronto com a realidade nos primeiros anos de vida do seu exercício profissional e a importância do que se tem vindo a designar por período de indução [...]”, tem justificado processos formativos contínuos que se estende da formação inicial aos primeiros anos de atividade docente. Neste sentido, compreendem a indução profissional, parafraseando Marcelo (1999), como atividades de,

[...] apoio na própria escola; observação de aulas e feedback, reuniões de professores, seminários, cursos para neófitos e mentores, estabelecimento de contatos entre professores, estudos de casos. De referir ainda a oportunidade por vezes oferecida aos professores principiantes para observarem aulas de professores experientes, usufruírem de conselhos dados por estes, intercambiarem entre colegas e serem desafiados para

a escrita reflexiva. Estas atividades são, nalguns programas, acompanhadas de diminuição da carga horária letiva para esses professores iniciantes e seus mentores (2014, p. 112).

Com relação ao formato destes programas de indução as autoras comentam que são variados, tanto na sistematização e tempo, quanto nas abordagens formativas utilizadas. No entanto, a literatura tem apresentado que este período de indução pode correr de 1 a 5 anos, muitas vezes, coincidindo com o período probatório.

Com base nos períodos citados, para caracterizar o grupo de professores neste estudo e reconhecer como ocorre a indução profissional e a aprendizagem docente, utilizamos o período de 1 a 6 anos de exercício para professores iniciantes e 7 a 40 anos para professores experientes. Este recorte, tem por base os ciclos de vida profissional dos professores, que Huberman (2013, p. 47) nomeou em fases por anos de carreira:

- 1 a 3 anos – Início da carreira: entrada e tateamento;
- 4 a 6 anos – Estabilização: consolidação de um repertório pedagógico;
- 7 a 25 anos – Diversificação e experimentação: questionamentos;
- 25 a 35 anos – Serenidade, distanciamento afetivo ou conservadorismo;
- 35 anos até o final da carreira – Contração, descompromisso e desinvestimento.

O conjunto de professores pesquisados foi de 60 participantes, todos docentes do Instituto Federal de SC – Campus Florianópolis, entre eles licenciados e bacharéis que atuam no ensino técnico de nível médio integrado e subsequente, superiores de tecnologia, engenharias e demais cursos de pós-graduação, conforme dados a seguir.

QUADRO 1 – Dados gerais dos professores do IFSC – Campus Florianópolis que responderam ao questionário.

Total de professores	60 docentes	
Sexo	Masculino	45 docentes
	Feminino	15 docentes
Faixa etária	20 a 29 anos	01 docente
	30 a 39 anos	20 docentes
	40 a 49 anos	20 docentes
	50 a 59 anos	15 docentes
	60 anos ou mais	04 docentes
Tempo de serviço no IFSC	De 01 a 03 anos	06 docentes
	De 04 a 06 anos	12 docentes
	De 07 a 25 anos	32 docentes
	De 25 a 35 anos	09 docentes
	De 35 a 40 anos	01 docentes

Dos 60 professores que responderam ao questionário, **75% (45) são do sexo masculino** e a maioria tem **idade entre 30 a 59 anos**. Com relação a formação inicial, **68%**

(41) são bacharéis, 27% (16) são licenciados e 5% (07) são tecnólogos. E sobre a experiência na carreira docente, **55% (32) tem de 07 a 25 anos e 23% (09) tem de 25 a 35 anos** de tempo de serviço como professor, sendo que o tempo de serviço no IFSC corresponde com as porcentagens da carreira. No entanto, para fins de análise neste recorte, temos **30%**

(18) tem de 01 a 06 anos, caracterizados como iniciantes e **70% (42) tem de 07 a 40 anos**, como experientes.

Com base nos ciclos de vida profissional dos professores, utilizados para a diferenciação entre iniciantes e experientes, o autor alerta para o fato de que os ciclos não são estáticos e que precisam ser

levados em consideração outros fatores para enquadrar o professor, como, por exemplo, a história de vida e seus percursos.

Nos **30%** dos professores em fase inicial do exercício docente, com experiência de **01 a 06 anos**, Huberman (2013, p. 37) nos ajuda a refletir sobre os movimentos “de exploração” e “estabilização” que caracterizam as primeiras experiências dos professores no contexto educacional. “A exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis”. Já no período de estabilização, “[...] as pessoas centram sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um setor de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórias [...]”.

Nesta direção, levando em consideração que **55%** dos professores pesquisados tem **de 07 a 25 anos** de profissão, esta parcela significativa estaria na fase da diversificação e experimentação. Para o autor, nessa fase o professor busca se atualizar profissionalmente e superar a rotina. Busca novas experiências dentro e fora da sala de aula a fim de diversificar seu repertório pedagógico (HUBERMAN, 2013).

Cabe destacar que os **23% de docentes** que tem **de 25 a 35 anos** de profissão, vivenciam outro ciclo importante que é o da serenidade e distanciamento afetivo. Nesta fase, o professor pode experimentar também momento de conservadorismo e queixas. Diferente da fase anterior, em que o professor vive momentos de “ativismo” e inquietação, a busca por novas experiências dá lugar a certa tranquilidade e distanciamento, especialmente, no que diz respeito aos movimentos de classe e problemas institucionais, distanciando-se afetivamente, também, dos alunos. A importância destes dados para nosso estudo é poder relacionar de que maneira o processo de indução acontece para professores iniciantes e experientes e como concebem sua aprendizagem a partir do exercício profissional.

Aprendizagem Docente: da Indução a Experiência

O processo de indução ora descrito anteriormente, que descreve inúmeras mediações intencionais da instituição para o desenvolvimento docente no início da carreira, nos ajuda refletir sobre “como os professores lidam

com o caráter inevitável das escolas como locais onde grupos de estudantes trabalham e aprendem em conjunto” (SHULMAN, 2004a, p. 231).

Lee Shulman (2004a, p. 225) em seus estudos traz uma contribuição significativa para a aprendizagem docente quando defende que deve existir um conhecimento base para o ensino, isto porque, para ele, diferente da visão antiga de que o ensino exige somente “habilidades básicas, conhecimento de conteúdo e habilidades pedagógicas gerais”, vê com certa complexidade e, muitas vezes, é banalizado, ignorado e suas demandas reduzidas. Argumenta que “os próprios professores têm dificuldade para articular o que sabem e como sabem”.

Aspectos fundamentais do ensino, como o conteúdo lecionado, o contexto da sala de aula, as características físicas e psicológicas dos alunos ou a realização de propósitos não necessariamente avaliados por testes padronizados são tipicamente ignorados na busca por princípios gerais de ensino eficaz (SHULMAN, 2004a, p. 225).

Sua contribuição versa sobre uma possível “estrutura de base de conhecimento para o ensino, as fontes desta base de conhecimento [...]” em que “os professores podem extrair o conhecimento necessário” e “os processos de raciocínio e ação pedagógicos” (SHULMAN, 2004a, p. 224-225). Neste sentido, entende o ensino como a capacidade docente de “transformar compreensão, habilidades de desempenho ou atitudes ou valores desejados em representações e ações pedagógicas” (SHULMAN, 2004a, p. 227).

Essas são formas de falar, mostrar, representar ou representar de outra forma ideias para que o não-conhecido possa conhecer, aqueles que não compreendem podem compreender e discernir, e os não-qualificados podem se tornar adeptos. Assim, o ensino começa necessariamente com a compreensão do professor sobre o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. Ele prossegue através de uma série de atividades durante as quais os alunos recebem instruções e oportunidades específicas de aprendizado, [...] embora o aprendizado em si continue sendo de responsabilidade dos alunos.

O ensino termina com uma nova compreensão, tanto do professor quanto do aluno [...] (SHULMAN, 2004a, p. 227).

Essa compreensão intrínseca entre professores e estudantes necessita de um conhecimento base para alicerçar a compreensão tão esperada na aprendizagem. Lee Shulman (2004a) organizou este conhecimento base em **quatro fontes de conhecimento** necessários à formação docente e sustentam o professor na construção de **sete tipos de conhecimentos base para o ensino**.

Os quatro elementos dizem respeito a **formação acadêmica na disciplina, a estruturas e materiais educacionais, a formação acadêmica formal em educação e a sabedoria da prática**. Estes temas identificam que tipo de conhecimento envolve o ensino e sob quais bases o conhecimento pedagógico do conteúdo se sustenta. Para Shulman (2004a, p. 228) “o conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo”. Portanto, nossa escolha teórica sobre o ensino e a aprendizagem docente alicerça a dimensão da indução no cotidiano do desenvolvimento dos professores, sendo sua principal função a mediação e construção do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Na formação inicial é possível construir um conhecimento pedagógico especializado, fornecendo uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, psicopedagógico e pessoal, para uma docência que assuma a complexidade, a reflexividade, a flexibilidade e o rigor no ato educativo. Já na formação continuada, vista como continuidade da formação inicial, é possível o desenvolvimento profissional e atualização dos conhecimentos docentes, por meio da reflexão crítica sobre a prática estando mais próxima da realidade das instituições. Dentre as ações da formação continuada temos seminários, congressos, cursos, orientações técnicas, estudos individuais, ou horário de trabalho pedagógico coletivo, como processos intencionais de desenvolvimento profissional (ANDRÉ, 2009).

Nesta etapa de desenvolvimento profissional em que os participantes desta pesquisa vivenciam, é necessário compreender quais recursos façam mão para a construção dos saberes docentes, que mediações a instituição oferece como espaço formativo e de que maneira são organiza-

dos os espaços coletivos de discussão pedagógica. Além disso, identificar o que a legislação prevê como formação continuada no ensino técnico, bem como, os incentivos institucionais que vão determinar a aprendizagem docente de professores iniciantes e experientes, sendo que suas trajetórias acadêmica e profissional irão determinar os recursos para sanar dúvidas e aprofundar o conhecimento na sua área de atuação.

As diferentes instâncias formativas dos professores do IFSC – Campus Florianópolis

O processo de Indução neste contexto parte de algumas iniciativas tanto dos docentes quanto da instituição para compor o desenvolvimento profissional. É um dos elementos primordiais sinalizado pelos professores diz respeito a sua maneira de aprender e buscar alternativas para este fim, a partir de recursos que viabilizam o aprofundamento do conhecimento na sua área de atuação, conforme quadro a seguir.

QUADRO 2 – Recursos que os professores do IFSC – Campus Florianópolis recorrem para sanar dúvidas e aprofundar seu conhecimento na área de atuação.

	Cursos	41 docentes
	Leituras	57 docentes
RECURSOS	Troca de experiências com colegas da área	47 docentes
	Atividades de pesquisa	44 docentes
	Participação em eventos da área	43 docentes
	Outros: Projetos Integradores, Trabalhos de Conclusão de Curso, Seminários, Congressos, Projetos de Extensão, Cursos On-line e presenciais, Vídeos na internet para buscar novas abordagens para os conteúdos, Acesso a sites especializados na área.	08 docentes

Com relação aos recursos que os professores recorrem para sanar dúvidas e aprofundar seu conhecimento na área de atuação, **95% dos docentes** usam a **leitura** como principal meio de aprendizagem. Já a **troca de experiências com os colegas da área** é o segundo recurso

mais utilizado por **78% dos professores**. Outro dado interessante é o uso de **atividades de pesquisa e participação em eventos da área** como estratégias significativas, com **73% e 71%**, respectivamente. Mostram com isso a disposição dos professores em construir conhecimentos e se desenvolver de maneira autônoma. Com relação à troca de experiência, os dados mostram que há uma construção do trabalho coletivo com seus pares e sugere que há um movimento de auxílio dos professores mais experientes aos inexperientes.

Já os **cursos**, que seriam os espaços formais de aprendizagem docente, foram utilizados por somente **68%** dos professores. E como destaque, embora por um percentual de **13%** dos docentes, os **Projetos Integradores, Trabalhos de Conclusão de Curso, Seminários, Congressos, Projetos de Extensão, Cursos On-line e presenciais, Vídeos na internet para buscar novas abordagens para os conteúdos, Acesso a sites especializados na área**, apresentam uma ampliação das mediações na aprendizagem docente. Neste sentido, o desenvolvimento docente ao longo da trajetória profissional é concebido por boa parte dos professores a partir de cursos, sendo que muitos também consideram outras atividades acadêmicas e de ensino, como espaço de aprendizagem do conhecimento na sua área de atuação ou do conhecimento pedagógico.

No entanto, esta dimensão da aprendizagem docente se insere, na sua grande maioria, em iniciativas individuais dos professores para se desenvolverem, o que nos alerta investigar as ações coletivas propostas pela instituição. Isto porque, como enfatiza Moura (2014, p. 103),

a formação continuada do docente tem grande importância no sentido de contribuir para a aproximação das diferentes trajetórias prévias (acadêmica, profissional, de compreensão de mundo, de educação etc.) dos licenciados e dos bacharéis/tecnólogos [...] é preciso romper com certa tradição de que esse espaço é ocupado por cursos aleatórios, isolados, que não fazem parte de um projeto global da formação docente, [...] estando estreitamente vinculados ao projeto formativo da instituição escolar e à formação didático-político-pedagógica/da área específica dos docentes.

No quadro a seguir, conseguimos visualizar um pouco melhor que tipo de formação os professores realizam a partir do ingresso na Educação profissional e tecnológica – EPT e qual a porcentagem de participação dos docentes. Nesta análise foi possível identificar 04 categorias com relação aos processos formativos dos professores, sendo eles: Pós-graduação; Cursos na área de atuação, Cursos na área de Gestão Institucional; Cursos na área pedagógica; e outros. Outra inferência possível foi verificar as necessidades formativas a partir do ingresso na EPT e as diferentes formas de atuação docente no espaço institucional.

QUADRO 03 – Formação continuada que os professores do IFSC – Campus Florianópolis realizaram após ingressar na instituição.

FORMAÇÃO CONTINUADA NO IFSC		
	Realizou	35 docentes
	Não realizou	25 docentes

O número de professores que **realizara algum curso** após o ingresso no IFSC foi de **58%** e que não realizaram foi de **42%**, sendo que os que realizaram elencaram inúmeros cursos na área de atuação, especializações, mestrado e até doutorado. Com relação à **pós-graduação** houve especializações, mestrados e doutorados como alternativa de formação continuada por 11 docentes, o que corresponde a **18%** dos professores pesquisados. O maior número de cursos realizados foi **na área de atuação** e com quantidades bastante diferenciadas por professores. Houve cursos também **na área de gestão institucional** e uma pequena parcela sem identificação.

Entretanto, podemos destacar algumas alternativas de cursos **na área pedagógica**, mesmo que em menor número, que visam a construção do conhecimento pedagógico para além da formação do conteúdo na área de atuação, como: **Especialização em docência na EPT (03 professores), Semanas pedagógicas; Elaboração de projetos; Docência para a educação profissional; Educação; EAD (4**

professores); Formação de professores (GRUFOR); Capacitação pedagógica professores para o futuro; Internacionalização do currículo; Oratória; Escrita científica; Avaliação em feiras de ciências e tecnologia; Curso de escrita de artigo científico em Inglês.

Estes cursos demonstram as alternativas de formação continuada realizada pelos professores e algumas delas oferecidas pela instituição ou subsidiadas por meio da rubrica capacitação/formação. Cabe destacar que o conhecimento do conteúdo sobre o qual o professor leciona, ainda tem sido a maior necessidade de aprendizagem na docência. E os cursos na área de gestão institucional apresentam o incentivo à dupla função na carreira docente, levando os professores a se formarem também para gerir a instituição.

Do ponto de vista do processo de Indução, cabe refletir que não há um processo formativo institucional que contemple a todos a partir da entrada no IFSC, ficando a cargo do docente buscar as alternativas de qualificação. E ainda, definir se as necessidades de aprendizagem na EPT estão mais voltadas ao conhecimento do conteúdo ou ao conhecimento pedagógico, longe de alcançar alternativas que desenvolvam o conhecimento pedagógico do conteúdo, conforme o proposto por Shulman.

Para confrontar os dados, outro elemento do questionário foi reconhecer se existem iniciativas institucionais que estimulem a aprendizagem do conhecimento docente e se há tendências com relação as iniciativas mais estimuladoras da aprendizagem do professor. No quadro a seguir, apresentamos a visão dos docentes e as principais iniciativas institucionais.

QUADRO 04 – Iniciativas institucionais que estimulem a aprendizagem do conhecimento docente no IFSC – Campus Florianópolis.

Iniciativas Institucionais para a Aprendizagem Docente		
Visão dos professores	Sim	36 docentes
	Não	24 docentes

Dos 60 professores pesquisados, **36 deles, em torno de 60 %**, dizem haver iniciativas institucionais que estimulam a aprendizagem docente, no entanto, **24 deles, os 40% restante**, dizem não haver proposições ou talvez o que exista não seja estimuladora do seu desenvolvimento. Os dados sugerem que as diferentes opiniões estão muito próximas de um empate, o que nos leva a questionar se as alternativas existentes seriam de fato estimuladoras de novas aprendizagens. Nesta direção, as proposições mais significativas foram os **cursos, palestras, rodas de conversa e debates, com 25% das respostas, a Licença Capacitação, com 19%** e o apoio a **Pesquisa e Extensão, com 16%**. Os cursos ofertados são vistos como alternativas esporádicas e alguns deles realizados por iniciativas dos próprios docentes. Já a licença capacitação é uma alternativa para a saída à Pós-graduação, onde os professores têm direito ao afastamento, professor para substituir suas aulas, mas depende de edital e nem todos conseguem ser contemplados como gostariam. Já a pesquisa e extensão estão previstas na carga-horária docente e passa ser um incentivo que contempla a todos.

Estas reflexões sugerem que as iniciativas para o desenvolvimento profissional continuam sendo individuais e não uma política que contemple a todos de igual maneira e que esteja inserida no “projeto global da formação docente” e “estritamente vinculados ao projeto formativo da instituição escolar e à formação didático-político-pedagógica/da área específica dos docentes”, como aponta Moura (2014, p. 103).

Para isto, pauta-se na regulamentação da Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no Capítulo IV, artigo 40, em que trata da formação docente e define que “A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.” A legislação infere ainda que:

§ 4º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores.

Portanto, há uma implicação regulatória para que a formação continuada aconteça a todos os docentes, no que tange ao conhecimento pedagógico, mas que ainda não é uma política que contemple a todos e oportunize a formação pedagógica tão esperada. Neste sentido, com relação a etapa de Indução Profissional também não há uma formação planejada a todos a partir do ingresso na instituição, sendo o período probatório, tratado com um viés extremamente avaliativo do desempenho docente, uma vez que não há alternativas de desenvolvimento neste período.

Além da formação por meio de cursos de curta duração, pós-graduação e eventos técnico-científicos, outras mediações pedagógicas durante o exercício profissional podem ser dinamizadoras da aprendizagem docente. Esta afirmação se sustenta nas **78% de respostas** dos professores que vem a **troca de experiências com os colegas da área**, como o segundo recurso mais utilizado para sanar dúvidas e aprofundar seu conhecimento, conforme quadro 4, descrito anteriormente. Neste sentido, foi possível verificar as orientações e formações pedagógicas que acontecem por meio de reuniões institucionais, mediações de apoio pedagógico e o planejamento do ensino.

Orientação e Formação Pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica

A dimensão coletiva da formação de professores ganha destaque quando é um dos elementos centrais da organização escolar e do planejamento do ensino, sendo os profissionais do apoio pedagógico atores importantes nas aprendizagens docentes. Neste sentido, estas aprendizagens podem ocorrer em diferentes momentos da trajetória

profissional, desde processos de indução, quando houver, até as rotinas educacionais que vão se estabelecendo ao longo da carreira.

Neste estudo, foi possível mapear os espaços coletivos de reuniões de professores e a frequência com que as discussões educacionais e pedagógicas acontecem. E ainda, de que maneira o planejamento pedagógico é realizado neste coletivo institucional. Isto porque, questionamos os professores sobre as iniciativas institucionais de orientações e formação pedagógica que ele recebeu para atuar nesta modalidade de ensino, ou seja, na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O interesse pela mediação pedagógica neste processo, se dá pelo entendimento de que há um investimento importante dos espaços de formação de professores em instigar a leitura, a reflexão, a pesquisa e a construção de estratégias de aprendizagem cada vez mais assertivas e instrucionais. Isto ocorre tanto nos espaços formais quanto no cotidiano docente pelas orientações e formações, reuniões institucionais, de planejamento e diferentes espaços de diálogo formativo, na mediação dos setores de apoio ao ensino.

No quadro a seguir destacamos as orientações e formações recebidas pelos ingressantes e experientes e os documentos institucionais utilizados.

QUADRO 05 – Orientações e formação pedagógica para o ensino na EPT, disponibilizadas aos professores do IFSC – Campus Florianópolis.

Orientação e Formação Pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica		
Após o ingresso no IFSC	Receberam	25 docentes
	Não receberam	35 docentes
Professores Iniciantes	Receberam	11 docentes
	Não receberam	07 docentes
Professores Experientes	Receberam	14 docentes
	Não receberam	28 docentes

Dos 60 professores pesquisados, **35 deles, em torno de 58 %**, dizem não ter recebido orientações e formação para atuar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Dos que receberam, o número de iniciantes e experientes quase igualou-se, **11 iniciantes**, entorno de **18% do total**, e **14 experientes, com 23% do total**. Como vimos anteriormente, a entrada no ensino técnico ainda se dá por ações esporádicas quanto as especificidades da educação profissional, não alcançando a todos. E uma reflexão possível diz respeito as ações institucionais quanto a responsabilidade em relação a formação de professores, deixando a cargo muitas vezes somente da leitura de documentos regulatório e orientativos para que os docentes se situem da proposta pedagógica da instituição.

Neste sentido, foi possível investigar quais documentos institucionais são utilizados para a compreensão dos processos de escolarização, ensino e aprendizagem na EPT. Cabe salientar que as respostas dizem respeito aos **25 docentes** que receberam orientações e formações, totalizando **41% dos investigados**. Dentre os documentos encontramos Legislações Federais, Documentos Institucionais, Materiais de cursos ofertados por outras instituições e outras referências pedagógicas de ações internas em cursos de formação pedagógica. Dos 25 professores que tiveram formação, só 07 iniciantes e 12 experientes lembraram dos documentos institucionais utilizados, totalizando 19 docentes. Já as porcentagens correspondem a frequência em que cada documento foi citado, sendo que cada professor citou mais de um documento, conforme quadro a seguir.

QUADRO 06 – Documentos institucionais e utilizados nas Orientações e formação pedagógica na EPT.

Documentos referenciados na Orientação e Formação Pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica		
Legislações Federais	Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos – (CNCT) ¹	5 %
	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB ²	10 %
	Legislação Nacional do ensino médio e superior ³	10 %
	Diretrizes nacionais para a educação profissional e tecnológica ⁴	10 %
Documentos Institucionais ⁵	Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC - PDI	10 %
	Projeto Pedagógico Institucional do IFSC - PPI	10 %
	Regulamento Didático Pedagógico do IFSC - RDP	63 %
	Plano de Permanência e Êxito do IFSC - PPE	5 %
	Regimento Interno do IFSC - (Campus Florianópolis)	26 %
	Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos e Tecnológicos – PPC (Campus Florianópolis)	47 %
	Organização Didático Pedagógica do IFSC – ODP (Campus Florianópolis)	5 %
	Resoluções e Instruções Normativas do Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFSC - CEPE	10 %

1. O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio para orientar e informar as instituições de ensino, os estudantes, as empresas e a sociedade em geral. <http://cnct.mec.gov.br/>
2. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
3. <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13559-ensino-medio-introducao>; <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13039-legislacao-da-educacao-superior>.
4. <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/legislacao-e-atos-normativo>
5. <https://www.ifsc.edu.br/documentos-norteadores>. http://www.florianopolis.ifsc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=108&Itemid=195.

Continuação (QUADRO 6)

Documentos referenciados na Orientação e Formação Pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica		
Materiais de cursos ofertados por outras instituições	Material específico da formação pedagógica oferecido no Esquema I ⁶ , ministrado pelo CEFET-PR.	5 %
Outras referências pedagógicas	Material sobre avaliação por competência.	5 %
	Material do encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão oferecido pela Pró-reitoria de Ensino do IFSC – PROEN.	5 %
	Material do curso para Coordenadores de Curso, via Centro de Referência em Formação e Educação a Distância do IFSC – CERFEAD.	5 %
	Materiais em temas diversos utilizados nas capacitações das semanas pedagógicas e para servidores ingressantes.	10 %
	Material da Formação Pedagógica para a EPT, via Centro de Referência em Formação e Educação a Distância do IFSC – CERFEAD	5 %

Dentre os documentos citados, o Regulamento Didático Pedagógico do IFSC – RDP, é a referência mais destacada como base de orientação para o ensino no IFSC, **com 63% das respostas**. Cabe destacar que este documento orienta os processos pedagógicos indicando as ações docentes que devem ser realizadas durante o processo de ensino. Neste documento as orientações também servem aos estudantes para conhecer seus direitos e deveres no processo pedagógico. Ou seja, o documento volta-se quase que exclusivamente a regular, normatizar e uniformizar os processos de ensino-aprendizagem.

6. “Tornava-se imperioso, assim, preparar em nível superior os professores para o ensino das disciplinas “profissionalizantes”, e fazê-lo rapidamente utilizados, inclusive, os recursos humanos já existentes, portadores de uma formação semi-acabada: de um lado os chamados “profissionais liberais” em exercício nos respectivos campos de atividades (médicos, odontólogos, farmacêuticos, economistas, enfermeiros, bacharéis em Direito, engenheiros, administradores e outros mais) aos quais se proporcionaria a necessária formação pedagógica; de outro os então denominados “técnicos de nível médio” os quais receberiam não apenas essa formação de natureza pedagógica, como também a “de conteúdo”, esta complementando a obtida no grau escolar anterior. Nasceram assim os Esquemas I e II, apresentados de forma introdutória pelo art. 1º e seus §§ da Portaria nº 432/71[...]. (Parecer 335/82 CNE).

Estas ações são reforçadas, quando **26% das respostas** indicam o Regimento Interno do IFSC - (Campus Florianópolis), como mais um documento orientador. O regimento é um regulamento das ações docentes e demais profissionais do ensino, a fim de manter a ordem institucional e as dinâmicas administrativas. O interessante é refletir o quanto os docentes reconhecem este instrumento como um documento que interfere na sua compreensão e desenvolvimento diante dos processos de ensino aprendizagem.

Por outro lado, os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos e Tecnológicos – PPC (Campus Florianópolis), são reconhecidos por **47% das respostas** como um documento importante de orientação e formação pedagógica. Embora muitos projetos pedagógicos na área técnica deem maior ênfase aos conteúdos e itinerário formativo, consegue explicitar metodologias próprias que trazem inferências pedagógicas, e para os iniciantes pode auxiliar como ponto de partida na orientação pelos experientes.

Outra reflexão possível diz respeito ao destaque que os docentes dão as orientações institucionais, dando um caráter mais personalista aos processos de ensino aprendizagem no IFSC, em detrimento das orientações da política nacional por meio das legislações federais. Isto porque, o processo de construção dos documentos institucionais respeita a construção pelos pares e sofrem constantes revisões e debates, com o objetivo de promover a gestão democrática. Muito embora, nem sempre as dinâmicas institucionais conseguem obter o envolvimento de todos, mas na sua grande maioria há uma parcela significativa de docentes.

Nesta direção, com relação as instâncias colegiadas como reuniões de curso, áreas, departamentos ou encontros de discussão pedagógica, neste estudo pudemos verificar como elas acontecem e de que maneira interferem no processo de ensino-aprendizagem. Nosso objetivo foi identificar como as discussões sobre questões pedagógicas e educacionais vão sendo construídas no cotidiano docente, com fins formativos e orientativos, conforme quadro a seguir.

QUADRO 07 – Frequências das reuniões de área ou curso, dos professores do IFSC – Campus Florianópolis, e discussões sobre questões pedagógicas e educacionais.

Frequência das reuniões de área	Semanal	28 docentes
	Quinzenal	19 docentes
	Mensal	07 docentes
	Ocasional	06 docentes
Reflexões pedagógicas e educacionais nas reuniões	Nunca	02 docentes
	Raramente	14 docentes
	Às vezes	26 docentes
	Frequentemente	12 docentes
	Sempre	06 docentes

Com relação à **frequência das reuniões**, para **78%** dos docentes, acontece semanal ou quinzenal, e para os demais, **21%**, acontece mensal ou ocasional. Para a maioria há uma regularidade destas reuniões mostrando que o espaço de planejamento e discussão coletiva faz parte da rotina da instituição. Esta frequência é um fator importante de trocas entre professores e pode ser considerado um espaço de desenvolvimento docente entre os experientes e os iniciantes. Com relação às **reflexões pedagógicas e educacionais**, para **73%** elas acontecem sempre, às vezes ou frequentemente e, para os demais, **27%** acontecem raramente ou nunca. Estes dados evidenciam uma organização e planejamento que possibilita a qualidade das discussões visando desenvolvimento do ensino e da instituição, para além das demandas burocráticas, administrativas e de gestão. No entanto, o tempo para o planejamento da ação docente pode ser melhor descrito no próximo quadro.

QUADRO 8 – Frequências das reuniões de planejamento dos professores do IFSC – Campus Florianópolis.

Reuniões de Planejamento		
Reuniões entre professores e estudantes	Sim	09 docentes
	Às vezes	33 docentes
	Não	18 docentes
Frequência: reuniões entre professores e estudantes	Semanalmente	03 docentes
	Quinzenalmente	03 docentes
	Mensalmente	06 docentes
	A cada dois meses	06 docentes
	Uma vez no semestre	24 docentes
	Sem resposta	18 docentes
Reuniões entre professores	Semanalmente	06 docentes
	Quinzenalmente	04 docentes
	Mensalmente	07 docentes
	A cada dois meses	07 docentes
	Uma vez no semestre	22 docentes
	Não ocorre	14 docentes

Com relação ao momento de planejamento envolvendo professores e estudantes, para **33 professores**, em torno de **55% deles**, respondeu que acontece às vezes, sendo a frequência de uma vez no semestre. Já a reunião entre os professores para 22 docentes, cerca de **36% deles**, dizem que ocorre também uma vez no semestre. Neste sentido, a etapa de planejamento não parece ser um espaço com maior frequência para a troca entre os professores, sugerindo que na maior parte do tempo são realizados individualmente. Outro dado foi verificar quais espaços de diálogo formativo são dinamizados entre os professores e propostos pela instituição ao longo do ano letivo, conforme quadro a seguir.

QUADRO 09 – Espaços de diálogo formativo, proporcionado pelo IFSC – Campus Florianópolis, entre os professores.

Espaços de Diálogo Formativo		
Entre professores e ofertado pelo IFSC	Sim	16 docentes
	Não	44 docentes

A existência de espaços formativos entre os professores e dinamizados pela instituição, para **44 professores, em torno de 73%**, respondeu que não existe. É uma demanda bastante significativa, já que para os professores, conforme o quadro 2, a troca de experiências com colegas da área é um recurso importante que recorrem para sanar dúvidas e aprofundar seu conhecimento na área de atuação. Portanto, na sua maioria este diálogo entre os professores acontece na informalidade do cotidiano docente, não sendo previsto no seu planejamento pedagógico. Dos espaços mais citados por aqueles que dizem que a instituição propõe temos **a Semana Pedagógica, com 56% das respostas e as Reuniões de Departamento/Área, com 31%**. A semana pedagógica acontece uma vez por semestre, sendo duas anuais, aparecendo como espaço único de diálogo formativo entre os professores. Já reuniões de Departamento/Área tem frequência mensal, mas com dinâmicas próprias, intercalam discussões administrativas com pedagógicas, não proporcionando o aprofundamento de temas e a troca entre os professores para além dos aspectos informativos. Outro ponto importante são as mediações realizadas pelo setor de apoio pedagógico para auxiliar com intervenções que venham melhorar o processo de ensino-aprendizagem, nas quais destacamos no quadro a seguir.

QUADRO 10 – Mediações pedagógicas realizadas pelos setores de apoio pedagógico do IFSC – Campus Florianópolis.

Mediações realizadas pelo setor de apoio pedagógico		
Mediações pedagógicas	Sim	10 docentes
	Às vezes	22 docentes
	Não	28 docentes

Para a maioria dos docentes, **32 deles**, as mediações pedagógicas acontecem, totalizando **53% das respostas**, no entanto, para a outra metade dizem não existir tais iniciativas. Dentre as mediações mais citadas, **totalizando 40%**, estão as orientações de casos excepcionais, problemas de aprendizagem ou adaptação à rotina da instituição. E as reuniões, cursos, palestras, rodas de conversa e Semana Pedagógica, também se destacam com **40% das respostas**. Estas orientações de estudantes com alguma dificuldade sugerem um espaço formativo interessante, uma vez que o professor ao se defrontar com estas demandas acaba avaliando sua maneira de ensinar e, ao rever suas estratégias, qualificam sua ação e se desenvolvem profissionalmente. Aqui são citadas novamente as reuniões e atividades formativas como mediação pedagógica dinamizadas pelos setores de apoio ao ensino, no entanto, como vimos anteriormente, estes espaços parecem não ser os mais adequados para a aprendizagem docente, e sim estratégias paralelas para instigar o desenvolvimento contínuo dos professores.

Para além da frequência, as reuniões coletivas são espaços formais onde o planejamento, as discussões, os desafios e os saberes docentes são compartilhados. São possibilidades formativas que podem proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico, pela construção coletiva e permanente. Seria a possibilidade mais imediata de construção das “comunidades de aprendizagem docente”, expressas por Cunha (2014), potencializando o repertório de saberes docentes à medida que vão sendo expressos, questionados e validados. Neste sentido, este estudo pode identificar ainda, os saberes que os professores se apropriaram no exercício da docência e diferenciais na sua maneira de ensinar, além dos elementos da trajetória profissional que foram significativos para o aprimoramento da prática.

Da sabedoria da prática à aprendizagem docente na EPT

Toda a trajetória docente, vivida por iniciantes ou experientes, se consolida com uma sabedoria da prática que vai se constituir por inúmeras mediações institucionais e pessoais, durante o exercício docente. A sabedoria da prática é a síntese de todos os conhecimentos anteriores, em uma ação pedagógica que se desenvolve no contexto educacional,

com a intencionalidade de aprendizagem de determinados sujeitos, tendo por objetivo o desenvolvimento humano e profissional em uma determinada área do conhecimento. “Uma das tarefas mais importantes para a comunidade acadêmica é trabalhar com os educadores para desenvolver representações codificadas da sabedoria pedagógica prática de professores competentes” (SHULMAN, 2004a, p. 232).

Por meio do processo de desenvolvimento profissional, na interação entre estudantes e professores, e mais especificamente entre professores inexperientes e experientes, é possível o aprofundamento da prática profissional, sendo as boas práticas “uma fonte significativa para os padrões de ensino” (SHULMAN, 2004a, p. 232). Shulman salienta que “uma das frustrações do ensino como ocupação e profissão é a extensa amnésia individual e coletiva, a consistência com que as melhores criações dos educadores são perdidas por seus pares tanto contemporâneos como futuros” (SHULMAN, 2004a, p. 232).

O foco principal desta pesquisa foi identificar os saberes que os professores se apropriaram no exercício da docência e que consideram um diferencial na sua maneira de ensinar. E com isso, verificar que elementos na sua trajetória profissional foram significativos para o aprimoramento da sua prática docente. Para fins de análise, optamos por diferenciar as respostas entre iniciantes e experientes, buscando identificar se há pontos convergentes ou dissidentes entre os saberes docentes, o que proporcionou o conhecimento e o tempo de experiência para a aprendizagem da docência.

Para retratar os saberes docentes, compilamos as respostas pelas categorias dos conhecimentos base de Lee Shulman que sinaliza a visão dos professores sobre o que determina sua aprendizagem, conforme quadro a seguir.

QUADRO 11 – Saberes docentes e diferenciais no ensino dos professores do IFSC – Campus Florianópolis.

Saberes significativos adquiridos no exercício docente		
Docentes	Experientes	42 docentes
	Iniciantes	18 docentes

Com relação aos saberes docentes a partir do exercício profissional, os professores na sua maioria consideram o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo como um diferencial na sua maneira de ensinar. Lee Shulman descreve como sendo o conhecimento que vai sendo construído pelo professor durante sua trajetória profissional “[...] inclui uma compreensão do que torna fácil ou difícil o aprendizado de tópicos específicos: as concepções e os preconceitos que estudantes de diferentes idades e origens trazem consigo para o aprendizado dos tópicos e lições mais frequentemente ensinados” (SHULMAN, 2004a, p. 203).

Para os professores iniciantes, o Conhecimento Pedagógico Geral é considerado em **39% das respostas**, como sendo um saber importante e um diferencial. Já o conhecimento dos alunos e de suas características, **aparece em 28% das respostas**, o que sugere que o público alvo e suas características ou as problemáticas, conforme apontadas no quadro 10, geram aprendizagem docente e qualificam a atuação profissional. E por fim, o Conhecimento Pedagógico do conteúdo, para os iniciantes aparece em **33% das respostas**, o que na visão de Shulman (2004a, p. 203) seria uma “[...] forma particular de conhecimento de conteúdo que incorpora os aspectos do conteúdo mais pertinentes à sua capacidade de ensino”. Nestas respostas foi possível observar o quanto a articulação entre teoria e prática e elementos próprios do campo do conhecimento, quando destacados no processo de ensino em função das características dos estudantes, tornam-se instrumentos eficazes de aprendizagem.

Para os professores experientes o Conhecimento Pedagógico geral, o Conhecimento do Currículo, Conhecimento dos Alunos e de suas Características, foram destacados em **19% das respostas** como sendo conhecimentos importantes e que se tornam saberes significativos na atuação docente. Já o Conhecimento Pedagógico do conteúdo, **com 42% das respostas**, ou seja, formas singulares de representar e formular assuntos de maneira que os tornem compreensíveis para os outros, é o grande diferencial para estes professores. Sintetizando a análise, um dos relatos diz: **“O saber de compreender o nível de**

absorção do conhecimento por parte dos alunos e adaptar o ensino para sempre melhorar essa condição” (professor X).

E um último aspecto desta análise, foi compreender os elementos da trajetória profissional que foram significativos para o aprimoramento da prática docente, entre iniciantes e experientes, conforme quadro a seguir.

QUADRO 12 – Elementos da trajetória profissional que foram significativos para o aprimoramento da prática docente, dos professores do IFSC – Campus Florianópolis.

Como aprendem a ser docentes		
Docentes	Experientes	42 docentes
	Iniciantes	18 docentes
Diferenciais na aprendizagem docente	Iniciantes	
	Aprendizagem com os pares	11%
	Experiência docente pela diversidade de públicos	11%
	Interesse e motivação pelo campo de conhecimento que leciona	5%
	Experiência prática	22%
	Formação continuada	11%
	Experiência pedagógica	22%
	Estudos e pesquisas na área	16%
	Experiência de gestão do ensino	5%
	Aspectos políticos	0%
	Sem resposta	11%
	Experientes	
	Aprendizagem com os pares	28%
	Experiência docente pela diversidade de públicos	26%
	Interesse e motivação pelo campo de conhecimento que leciona	5%
	Experiência prática	26%
	Formação continuada	21%
	Experiência pedagógica	24%
	Estudos e pesquisas na área	14%
	Experiência de gestão do ensino	0%
Aspectos políticos	2%	
Sem resposta	0%	

Para os professores iniciantes, a Aprendizagem Docente ocorre quando há Experiência prática (**22% das respostas**), Experiência pedagógica (**22% das respostas**) e Estudos e pesquisas na área (**16% das respostas**). A experiência prática corresponde a todas as atividades da prática profissional para além da prática docente, ou seja, a experiência profissional exercida antes da docência, na sua maioria como Engenheiros, Técnicos e Tecnólogos. A experiência pedagógica seria a experiência como docente nas suas diversas funções e os Estudos e pesquisas na área, referem-se as possibilidades de pesquisa e extensão.

Para os professores experientes, a Aprendizagem Docente ocorre quando há aprendizagem com os pares (**28% das respostas**), Experiência prática (**26% das respostas**), Experiência docente pela diversidade de públicos (**26% das respostas**), Experiência pedagógica (**24% das respostas**) e Estudos e pesquisas na área (**16% das respostas**). Diferente dos iniciantes, os dados chamam a atenção para a aprendizagem com os pares e a diversidade de públicos como significativas para a aprendizagem docente. A troca de experiência torna-se imperativo ao desenvolvimento docente, assim como ter experiência de ensino com diferentes públicos e itinerários formativos, característica singular no ensino técnico.

Em síntese, a aprendizagem docente de iniciantes e experientes, pauta-se em diversas experiências durante o exercício docente, na inter-relação do conhecimento com os pares e estudantes, que pela aprendizagem prática vão influenciando os professores a refletir e construir diferentes repertórios de ensinar e aprender. O que difere nos iniciantes são experiências mais recorrentes voltadas a sua atuação individual, onde a dimensão do coletivo docente e dos estudantes não são tão dinamizadoras do seu desenvolvimento. Outra reflexão é com relação à formação continuada, vista aqui como proposições de cursos e especializações, que não aparece como um espaço de desenvolvimento, nos fazendo refletir sobre a Indução na EPT.

A Aprendizagem Docente na EPT: compreendendo as tessituras

A reflexões propostas neste estudo nos levam a compreensão de que a Aprendizagem Docente na EPT, se dá na tessitura de iniciativas ora individuais, ora coletivas. Nosso objetivo foi apresentar o que dizem os professores iniciantes e experientes sobre a aprendizagem docente na EPT e compreender de que maneira, processos formativos como a Indução e o cotidiano docente, podem ser dinamizadores do desenvolvimento profissional.

Nesta direção, há uma dimensão de especificidade deste desenvolvimento profissional docente em que algumas aprendizagens são necessárias, e que Nóvoa *apud* Lee Shulman (2017, p. 1114) vai dizer que existem contornos pedagógico para cada profissão. Para Shulman (2005a, 2005b) há três aprendizagens que sintetizam o desenvolvimento docente: “a aprendizagem cognitiva, na qual aprende a pensar como um profissional; uma aprendizagem prática, na qual se aprende a agir como um profissional; e, uma aprendizagem moral, na qual se aprende a pensar e agir de maneira responsável e ética”. Nóvoa (2017), ao citar Guy Le Boterf (1995), diz que para pensar em um conceito de competência profissional é preciso “um repertório de meios ao dispor dos profissionais”, “da capacidade de improvisação e decisão”, que vai depender das redes coletivas disponíveis.

Na dimensão das instituições educativas “o conhecimento é indissociável de lógicas pessoais e colegiais, de um conhecimento que reside também na experiência e nas “comunidades profissionais” que produzem e difundem”. Este conhecimento “prolonga-se por expectativas que abrangem os grupos e as comunidades em que cada um está inserido” (Nóvoa, 2017, p. 1121). Uma organização aprendente em que “indivíduos aprendem como parte de suas atividades diárias, especialmente quando entram em interação com outros e com o meio exterior. Os grupos aprendem quando os membros cooperam para atingir objetivos comuns. O sistema aprende ao obter retroalimentação do ambiente e antecipa mudanças posteriores” (CUNHA-APUD ARGYRIS E SCHON, 2014, p. 795)

Portanto, foi possível observar que a aprendizagem docente na EPT, se insere naquilo que Nóvoa (2017, p. 1121) chamou de “[...] composição pedagógica na tessitura do conhecimento disciplinar, pedagógico e das relações transformando-as em experiências refletidas.” Sendo a trajetória dos professores iniciantes vivida de maneira mais individual, que ao longo da experiência, vão tornando-se experientes no aprofundamento das relações com os pares, com os estudantes e com conhecimentos teóricos na sua área de atuação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. **Um passo importante no desenvolvimento profissional dos Professores: o ano de indução.** Revista Brasileira de Formação Docente, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

ANDRÉ, Marli. **A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000.** Revista Brasileira de Formação Docente, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 06 de 20 de setembro de 2012. Define as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 21 set. 2012, Seção 1, p. 22. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>> Acesso em: 15 jul. 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. **Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores?** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 789 – 802, nov. 2014.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, António (org.). Vidas de professores. Tradutores: Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira, Editora: Porto Editora, 2013, p. 31- 61.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional** [recurso eletrônico] / Dante Henrique Moura. Coleção formação pedagógica; v. 3. Curitiba: Instituto Federal do Paraná: Curitiba, 2014.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** *Cad. Pesqui.* [online]. 2017, v. 47, n. 166, p.1106-1133. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053144843>.

SHULMAM, Lee S. **A sabedoria da prática: ensaios sobre ensino, aprendizagem e aprender a ensinar.** Editado por Suzanne M. Wilson. Prefácio de Pat Hutchings. 1. ed. p. cm. (A série de educação superior e de adultos Jossey-Bass) 1. Ensino. Aprendizado. 3. Professores - Classificação de I. Wilson, Suzanne M., 1955 - II. Título. III Série LB 1027.S475 2004a.

SHULMAM, Lee S. **O ensino como propriedade comunitária: ensaios sobre ensino superior.** Editado por Pat Hutchings. 1. ed. p. cm. (A série de ensino superior e de educação de adultos Jossey-Bass) 1. Educação superior. 2. Ensino universitário. I Hutching, Pat. II Título. Série III. LB 2305.S58 2004b.

PROBLEMAS DE LAS PROFESORAS PRINCIPIANTES
DE CIENCIAS Y EL VALOR DE LA PROFESORIDAD:
ESTUDIO DE CASO COLECTIVO

Línea: Problemas de profesores principiantes

ADRIANA MARCELA TORRES DURÁN
Colombia, Universidad de Antioquia amarcela.torres@udea.edu.co

MARIA MERCEDES JIMÉNEZ NARVÁEZ
Colombia, Universidad de Antioquia maria.jimenez@udea.edu.co

Resumen

Se presentan parte de los resultados de una tesis doctoral, con cinco profesoras de ciencias naturales egresadas de la Universidad de Antioquia; tiene su origen en la necesidad de revisar la formación continua de los profesores que inician sus labores y manifiestan sentirse “ahogados” por las problemáticas que enfrentan en el proceso de convertirse en profesor. Este estudio indaga sobre los saberes profesionales en la etapa de inserción a la carrera docente, sin embargo, en este documento se hace mayor énfasis en la pregunta ¿Qué dificultades afrontan los profesores principiantes durante los primeros años de su carrera profesional, acorde a los diferentes contextos educativos? Se realizó un estudio de caso colectivo, y se implementó un cuestionario, tres entrevistas semiestructuradas y la construcción de narrativas cortas. Entre los resultados se identificaron algunas condiciones particulares que aportan u obstaculizan la articulación de docentes como sujetos activos del profesorado; así como, la tensión entre las creencias sobre las funciones, el tiempo de dedicación y el salario que iban a tener y la realidad que viven. Este estudio reitera la necesidad de

generar apoyo y seguimiento al ingreso de los profesores nuevos, especialmente en el contexto colombiano, y una alternativa que surge es fomentar la *profesoridad*, comprendida como la relación asertiva de colegaje, solidaridad y colaboración entre dos o más profesores, para facilitar el intercambio de saberes en la inserción y la adaptación a la función docente.

Palabras clave: problemas; profesor principiante; inserción profesional, profesoralidad.

Introducción

La inserción profesional docente es considerada una etapa compleja del ciclo de vida de los profesores y ha sido estudiada desde diferentes perspectivas y por variados autores de todo el mundo. Para el reconocimiento de los problemas del profesor principiante se tiene en cuenta la revisión de Veenman (1984) y otros estudios que han trabajado en torno a esas mismas problemáticas (Ávalos, 2008; 2009; Ávalos et al., 2004; Esteve, 1997; Feiman-Neimser, 2001; Imbernón, 1994; Marcelo, 1999; Tardif y Borges, 2013; Vaillant y Marcelo, 2001).

A nivel internacional los profesores cuentan con programas de inserción profesional como parte del proceso de aprender a enseñar, que se encargan de la transición entre la formación inicial y su incorporación al mundo laboral; lo que incluye, estrategias de apoyo en la adaptación a la escuela, acompañamiento en el aula y asignación laboral progresiva, mientras logra un reconocimiento de la cultura escolar. En nuestro país se reconocen algunos estudios (Jiménez, 2014; Jiménez *et al.*, 2011; Jiménez, 2018; Jiménez *et al.*, 2020; Mejía *et al.*, 2012; Mejía *et al.*, 2018; Quiceno, 2016; Quiceno *et al.*; 2017 y Ramírez, 2016), pero todavía no se incluya a la inserción como parte fundamental de la formación continua o de la política pública.

Una de las grandes dificultades es que los profesores principiantes deben cumplir con la misma asignación y

funciones de los docentes más experimentados, aun cuando se encuentran en el proceso de aprender a ser profesores (Marcelo, 1999). Y la consecuencia de desatender los problemas específicos que enfrentan los docentes principiantes se traduce en un elevado número de desertores de la docencia (OCDE, 2005). Acentuándose en las escuelas de zonas desfavorecidas y generando un alto costo social y personal, porque acarrea una reducción de la confianza profesional. En la mayoría de los casos la forma en la que los profesores superan estos problemas se realiza de forma individual acorde a su idiosincrasia, pero algunos recurren a la ayuda de los colegas (Flores, 2009).

Para Tardif (2004), la relación de compañerismo no se limita a una transmisión de información, sino que desencadena un verdadero proceso de formación en el que el profesor principiante aprende durante un periodo más o menos largo, a asimilar las rutinas y prácticas del trabajo. Por esta razón, en la tesis doctoral de Torres (2021), se propone el término profesoridad, para romper con el paradigma de lobo solitario con el que se identifican algunos profesores de aula y que permita caracterizar la relación asertiva de colegaje y colaboración que facilita el intercambio de saberes, al mismo tiempo que permitiría a los profesores principiantes tener un proceso de inserción más amigable.

A continuación, se presenta la metodología y los resultados parciales del estudio doctoral que tuvo como uno de sus objetivos, identificar las condiciones de inserción profesional, los problemas comunes del profesor de ciencias naturales y su relación con los contextos escolares.

Metodología

La investigación cualitativa en la que fue enmarcada el estudio, facilitó la comprensión e interpretación de la realidad que vivieron cinco profesoras egresadas de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Antioquia. Las profesoras

Maria, Afrodita, Carolina, Helena y Swara (pseudónimos) terminaron su formación inicial entre el 2018 y 2019. Durante la recolección de información, las participantes se encontraban laborando en diferentes contextos y momentos de la carrera docente. Así mismo, se escogió el estudio de caso colectivo, para explicar las relaciones entre casos para hacer una interpretación global del proceso de inserción profesional, partiendo de las condiciones particulares que ellas estaban viviendo.

Un cuestionario y las entrevistas semiestructuradas, permitieron que las participantes contaran sus experiencias laborales y la identificación de los principales problemas que influyeron en la inserción. Así mismo fue importante la sugerencia de realizar narrativas de tipo autobiográficas y *pipocas pedagógicas*¹, pues ayudaron a conocer las trayectorias en la búsqueda de empleo y sus primeros días de ejercicio profesional. La información se transcribió y se analizó siguiendo los procesos de codificación, y de triangulación vertical y horizontal, estableciendo relaciones entre el marco teórico y la información recolectada durante todo el proceso de investigación (Simons, 2011).

Resultados y discusión

Las participantes dieron a conocer algunos de sus problemas como profesoras principiantes, que coinciden con lo planteado en la reconocida revisión de Veenman (1984). Se presenta en la tabla 1, un paralelo con este referente.

1. Las pipocas pedagógicas son un tipo de narraciones creadas en 2008, por un el Grupo de Estudios e Investigaciones en Educación Continuada del programa de pos graduación – GEPEC, de la Universidad Estatal de Campinas de São Paulo. Fue conocido por las autoras, en las sesiones de conversación en el congreso CIPA, 2018. Una técnica adaptada al contexto colombiano, en el estudio doctoral de Torres (2021, en proceso de publicación).

Tabla 1. Paralelo de problemas comunes encontrados por Veenman y las profesoras participantes

Problemas comunes del profesorado novel según Veenman (1984)	Problemas comunes de las profesoras participantes Torres (2021)
La disciplina en el aula	El manejo y dominio del grupo
Evaluar a los alumnos	Evaluación de los aprendizajes, evaluación formativa
Relaciones con los padres de familia	Relaciones con los padres de familia
Organización de trabajo en clase	Gestión de aula
Insuficiente material	Ausencia de material en la escuela rural
Problemas con alumnos en concreto	Manejo de situaciones conflictivas en el aula
Sobrecarga de trabajo	Sobrecarga laboral y actividades extracurriculares
Relaciones con los otros profesores y con los directivos	Relaciones con colegas, trabajo en solitario y poca escucha por parte de directivos
Falta de tiempo para preparar las clases. La programación diaria	Planeación de clases con muchos grupos y múltiples responsabilidades, sin tiempo en la jornada para planear
Tratamiento de alumnos de aprendizaje lento	Manejo de estudiantes e inclusión escolar
Falta de tiempo libre	Falta de tiempo libre, dedicación exclusiva al trabajo
Falta de apoyo y orientación	Poco acompañamiento durante la inserción

Fuente: Torres (2021).

Entre los problemas comunes a las cinco participantes, se encuentra el manejo del grupo y control de disciplina, que se incrementa por la asignación de grupos difíciles como parte de una cultura profesional que, de manera no consensuada, ha llevado a que al profesor principiante le den tareas y grupos que los otros profesores suelen rechazar. Además, se presentó que su asignación laboral ofrecida en la entrevista cambió totalmente al empezar a trabajar, fue el caso de Carolina, que iba a ocupar la plaza de profesora de ciencias naturales, pero luego su asignación cambió y en el primer año tuvo que orientar clases de Inglés, Lengua Castellana, Matemáticas y Artística, diferentes al área de su formación inicial.

Las dificultades relacionadas con el control de la disciplina tienen que ver con las creencias del aula ideal y de los comportamientos

esperados de los estudiantes por parte de los profesores principiantes; así mismo, la falta de reconocimiento del contexto, que disminuye la asertividad en el manejo de situaciones que se enfrentan a diario en el aula. En estos casos el manejo de las emociones propias y de los estudiantes es crucial, identificado en el estudio como un saber que se logra gracias a la acumulación de vivencias y aplicación de estrategias de diferente índole.

La profesora Maria, relata que, en su primer año, laborando en colegio privado femenino, tuvo un grupo de octavo grado al que llamó “el grupo pesadilla”, que presentó muchas dificultades que la llevaron a pensar que era una mala profesora. Sin embargo, la tranquilizó escuchar que otros profesores también se quejaban de esas estudiantes (comunicación personal [E1], 2019, p. 9). La participante busco información con colegas sobre el comportamiento del grupo en otras clases (comunicación personal [E3], 2019, p. 13). Para darse cuenta si el problema era personal o general, empleó diferentes estrategias de acercamiento y luego de varios meses empezó a sentir que sus clases eran menos “traumatizantes” (comunicación personal [E1], 2019, p. 10).

En esto coincide Afrodita, quien señala que el manejo de “la disciplina es algo que se va aprendiendo con la experiencia, poco a poco se reconoce que funciona con unos y qué con otros” (comunicación personal [E2], 2019, p. 8). En el caso de Swara, quien trabaja actualmente en escuela pública y ha tenido mayor tiempo laborando (y en diferentes contextos), considera que “administrar los comportamientos de los estudiantes en clase fue lo más difícil al empezar” (comunicación personal [E1], 2019, p. 10).

Otro problema destacado es la evaluación de los aprendizajes, puesto que todas coinciden que, aunque conocen los principios de la evaluación formativa, es difícil llevar la teoría aprendida en la universidad a la práctica diaria en la escuela, donde predomina la evaluación de tipo sumativa. Cisternas (2016), establece que esa dificultad es común entre los profesores principiantes quienes buscan encontrar un equilibrio, pero que se encuentran ante un dilema educativo, al que se adjuntan los estilos y ritmos de aprendizaje,

así como las necesidades educativas que exigen adecuaciones curriculares.

Las mayores preocupaciones de las participantes en términos de evaluación, se concentran en la construcción de criterios claros (Maria y Carolina), la distribución de actividades evaluativas en común acuerdo con los estudiantes (Helena) y según los niveles de desempeño y ritmos de aprendizaje (Afrodita). También, la subjetividad que puede generar la evaluación no sólo a nivel del profesorado sino desde la mirada de los padres de familia y estudiantes (Carolina, Afrodita y Swara).

Las relaciones con los padres de familia, se reporta como otro problema que puede evidenciarse de manera más acentuada en los contextos educativos privados, en tanto se privilegia una mirada de la educación como un servicio y los estudiantes y padres de familia, como clientes. Por ejemplo, Afrodita relata que la relación con los acudientes fue complicada porque creen que tienen derecho a exigir sobre la nota “como ellos pagan mucho, creen que pagan para que los hijos se saquen un diez, si no forman un alboroto” (comunicación personal [E1], 2019, p. 12).

De esta manera, algunos profesores se sienten temerosos cuando deben llamar a los padres de familia para dar a conocer situaciones de indisciplina. Las profesoras Afrodita y Swara, han enfrentado situaciones en las que no están de acuerdo con sus estrategias de clase o con los procesos disciplinarios que se llevan a cabo y que consideran son medidas injustas. Swara, vivió en su primer año un conflicto con una mamá que, para la profesora terminó afectando su continuidad laboral en un colegio privado.

Respecto al manejo de situaciones conflictivas como parte de los problemas del profesor principiante, se hace referencia a la organización del trabajo en la clase y la intervención asertiva. Maria, Carolina y Helena consideran la gestión de aula como el desafío más grande, puesto que es una tarea docente muy compleja, que incluye la creación de un adecuado ambiente de aula, sanas relaciones interpersonales, uso de recursos, buen manejo del tiempo, tener en

cuenta los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, sus edades y características particulares de cada grupo.

Se encontró como problema común y relevante entre Maria, Carolina y Afrodita, el manejo de estudiantes con estilos de aprendizaje múltiples con miras a procesos de inclusión escolar. Los profesores principiantes que llegan a laborar en la educación formal, sea pública o privada esperan acompañamiento en la búsqueda de estrategias de apoyo desde la institución, así como por parte de los padres de familia y especialistas de la salud; también, un currículo flexible, acorde a las discapacidades, un sistema de evaluación institucional que contemple la flexibilización en los diferentes casos y planes de atención educativa que se hayan realizado en años anteriores y sirvan de modelo de referencia. Pero esa no es la realidad de las participantes. Las profesoras mencionaron la falta de acompañamiento por parte de padres de familia y la ausencia de orientaciones de expertos en el tema. Además, ninguna recibió formación continua al respecto y en cambio, sí tuvieron estudiantes con diagnósticos de TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad), TOD (Trastorno Oposicionista Desafiante), Autismo (Trastorno del espectro autista - TEA), o con múltiples diagnósticos. También, reconocen que tienen otros estudiantes sin diagnóstico, pero con diversas necesidades educativas y probablemente discapacidades.

Las profesoras coinciden en la poca formación recibida durante el pregrado para manejar la discapacidad en el aula y tener una mirada más integral de la inclusión. Carolina sólo vio un curso en el cual aprendió sobre la clasificación y características principales de las discapacidades, pero no sobre estrategias para el trabajo en el aula: “yo tengo ese conocimiento disciplinar, pero no tengo las estrategias y no sé cómo hacerlo. En el colegio hay muchos casos que presentan problemas de aprendizaje. [...] a mí se me dificulta mucho... un solo curso no aporta lo suficiente” (comunicación personal [E1], 2019, p. 9). Afrodita menciona que cuando empezó a laborar, no sabía cómo abordar esos casos, “A pesar de que me

habían dado mucha información en la universidad en uno de los cursos, fue un choque, no sabía cómo ponerla en práctica. Sólo sabía que no iba a hacer lo mismo con los niños con diagnósticos” (comunicación personal [E1], p. 6).

Swara concluye que acorde a su experiencia formativa y laboral, falta más énfasis en la formación de profesores de aula respecto a la educación inclusiva, y en la enseñanza de las ciencias naturales dice: “es necesario aprender del tema, porque uno en la escuela se va a encontrar un estudiante sordo o ciego, y la ciencia es muy visual. Entonces ahí, ¿cómo abordar eso?” (comunicación personal [E1], 2019, p. 10).

Otro problema complejo corresponde a la sobrecarga laboral y exigencia de actividades extracurriculares, que se encuentra estrechamente relacionado con la falta de tiempo libre que declaran las profesoras principiantes, debido a que tienen una dedicación exclusiva y excesiva al trabajo. Esto coincide con varios estudios que resaltan cómo la multiplicidad de tareas los abruma y dicen sentirse poco preparados para asumirlas y hacerlas bien (Contreras *et al.*, 2013), la falta de habilidad para organizar el tiempo (Boerr, 2010) y la falta de tiempo para enseñar (Ávalos *et al.*, 2004) o para responder a todas las exigencias de la enseñanza (Cisternas, 2016).

La profesora Maria destaca “tenemos una gran carga. Al principio yo me quería enloquecer, estaba tratando de adecuarme a ser orientadora, a dar física y química en unos grados complicados y dar biología [...] y llegaba un montón de tareas de la parte pastoral” (comunicación personal [E1], 2019, p. 11).

Por su parte Carolina relata que actualmente el trabajo ocupa el 80% de su tiempo diario, no sólo porque la jornada es extensa sino porque llega a su casa a continuar con labores del colegio, “llego a repasar temas, calificar, buscar videos, experimentos o recursos para explicar cierto tema, realizar las hojas de vida... hasta los domingos uno sigue en función del colegio [...] yo llegaba a mi casa a saludar y a acostarme” (comunicación personal [E2], 2019, p. 14). Lo mismo le ocurre a Afrodita,

tampoco tiene tiempo para su familia, ni para divertirse; además de trabajar en exceso en un colegio privado, considera que el salario no corresponde con las múltiples tareas ni el tiempo invertido, la profesora se siente poco valorada y remunerada, recibe aproximadamente el 52% del sueldo que corresponde a un licenciado según el escalafón docente del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Para Muñoz (2013), la sobrecarga de actividades provoca en los profesores “una creciente sensación de perder el control sobre su tiempo [...] y suelen aparecer algunos síntomas asociados al estrés”. Por su parte, Cornejo (2012) muestra en su investigación doctoral con profesores chilenos, un alto nivel de correlación entre bajos índices de bienestar docente y la presión de tiempo que sienten en su trabajo, en el que deben dedicar un 85% de su jornada laboral a tareas de enseñanza directa, situación similar a lo que ocurre en Colombia.

Helena y Swara quienes estuvieron trabajando como profesoras normalistas y estudiando durante toda su formación inicial, tuvieron que enfrentar el problema del manejo del tiempo buscando equilibrar estas dos tareas titánicas: cumplir como profesoras y como estudiantes universitarias. En el caso de Helena el apoyo por parte de sus colegas fue fundamental para administrar los tiempos, especialmente los que corresponden a la clase, ella considera que fue aprendiendo de sus compañeros que llevaban dando clase dos o tres años en un mismo grado (comunicación personal [E3], 2019, p. 2).

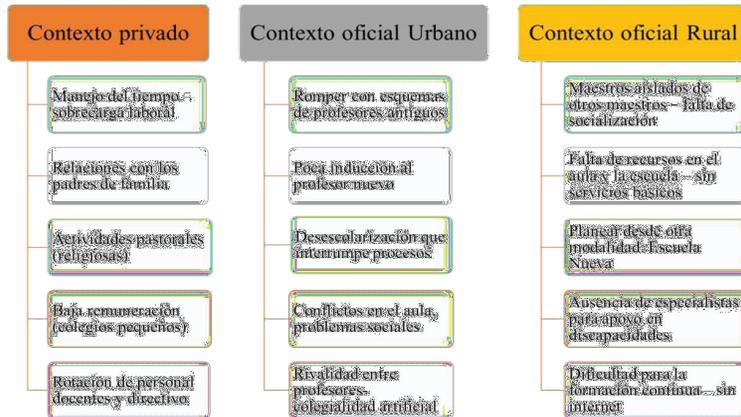
Y en ese sentido, las relaciones con los colegas, puede convertirse en un problema para el profesor principiante cuando no corresponde a un trabajo colaborativo y terminan realizando un trabajo en solitario; Maria, Swara y Afrodita manifiestan, además, haber percibido poca escucha por parte de algunos directivos docentes. Las profesoras principiantes han mencionado algunas situaciones que les han impedido ingresar fácilmente en el engranaje del profesorado, así como otras que lo han facilitado.

Afrodita da gran valor al apoyo y acompañamiento recibido por parte de sus compañeros de universidad que trabajaban desde antes en el colegio en el que empezó su inserción. De la misma manera, percibió un buen clima laboral, aunque las múltiples funciones y reuniones no daban tiempo para establecer lazos entre todo el equipo de profesores, aunque se evidenciaba colaboración, la mayoría trabajaba de manera aislada.

Swara percibió relaciones distantes con sus primeros compañeros de trabajo y lo atribuye a la diferencia de edades, puesto que cuando ella empezó como normalista tenía una diferencia de edad que oscilaba entre los 20 y 30 años, respecto a sus colegas. Esto parece haber afectado la comunicación permanente con ellos y el intercambio de saberes. En su actual institución, ha tratado de mantener relaciones saludables y contribuyendo desde la colaboración, sin embargo, comenta que es difícil romper con esquemas y formas de trabajar en el caso de profesores que llevan mucho tiempo laborando o que no tienen abierta al cambio.

Se reconoce que, si la reflexión hace parte de la cultura institucional, será más sencillo para el profesor principiante conocer sus problemas sin representar menosprecio de sus necesidades y búsquedas. Puesto que las angustias pueden bloquear el pensamiento y el principiante debe sentir que es importante reflexionar cuando todo es difícil, recorrer el camino con coherencia y transparencia; la reflexión sobre los problemas sólo puede aprenderse con referencias constantes (Perrenoud, 2004). De lo vivido, lo cotidiano y lo compartido con otros que también experimentaron las mismas situaciones y sintieron las mismas emociones. En la figura 1, se dan a conocer los problemas a los que se enfrentaron las profesoras principiantes, acorde a los contextos escolares en el que se desarrollaron.

Figura 1. Principales problemas de las profesoras principiantes de ciencias naturales en diferentes contextos escolares



Fuente: Torres (2021).

Sonia Nieto, llama la atención frente a la deserción temprana que puede evitarse entre el profesorado y se pregunta: ¿Qué hace que un profesor persevere a pesar de las circunstancias de su primer año laboral? y dice que, los profesores necesitan además de sueños e ideales, “participar en comunidades de maestros y oportunidades para conocer, hablar y trabajar con otras personas que veían la enseñanza como una forma de vivir en el mundo” (Nieto, 2003, p. 101, como se citó en Cochran-Smith, 2004).

De esta manera, la conformación de comunidades en las escuelas viene a cumplir una función valiosa en la inserción de profesores. Sin embargo, en la realidad se evidencia que “muchos maestros todavía tienden a preferir jugar a ser pequeños reyes en sus reinos, en sus aulas, en lugar de compartir conocimientos, prácticas y responsabilidades con colegas, padres y estudiantes” (Vonk, 1995, p. 5).

Imbernón (1994), resalta que el profesor como todo adulto que aprende, necesita partir de la práctica, volver a ella en un proceso de transformación. En la reflexión y confrontación con

los colegas es más viable encontrar rutas de innovación. Cisternas (2016), encontró que los profesores principiantes que demuestran cierta autonomía en sus decisiones, que se guían por sus propias concepciones pedagógicas, que vincularon la formación inicial a los contextos y prácticas auténticas, utilizan estrategias como comparar lo que hacen varios profesores y seleccionar las mejores prácticas. También, buscan espacios para trabajar colaborativamente con otros profesores o continuar formándose para ampliar o especializar sus conocimientos.

Sin embargo, para Montero (2011), la socialización profesional del principiante no suele ser una oportunidad para la colaboración, si nos atenemos a aspectos tales como la conveniencia de no comentar con los colegas, los problemas internos de las aulas o interpretar la petición de ayuda como una confesión de incompetencia. De esta manera, las oportunidades que brindan las escuelas para que los maestros se relacionen entre sí y los obstáculos que pongan para impedir esa interacción configuran de diversas maneras las pautas características de asociación y de relación entre los maestros.

La profesoridad

La tesis en mención permitió identificar estos diferentes problemas en las profesoras principiantes de ciencias naturales y la construcción de sus saberes profesionales. En esta misma búsqueda por reconocer qué hacer con estas situaciones que en ocasiones se normalizan pues parecería que todo profesor que inicia en la docencia debe vivirlo como una época difícil de la carrera, se propone entonces, una alternativa para futuros proyectos de formación e investigación dirigidos a esta población de maestros, aunque no exclusivamente, pues, al fin y al cabo, se sugiere como una alternativa flexible y que todo el gremio docente lo puede vivenciar para romper con el paradigma de trabajo en solitario con el que se identifican algunos profesores de aula.

Se propone el término *profesoridad*, como neologismo para definir la relación asertiva de colegaje, solidaridad y colaboración entre dos o

más profesores, que facilita un intercambio de saberes y que a su vez, intermedia en la inserción y adaptación profesional docente. Asumir la profesoralidad permitiría a los profesores principiantes contar con el apoyo de diferentes colegas que desde sus saberes y experiencias adquiridos en el camino de la vida y en su ejercicio profesional, enriquecen y promueven un proceso de inserción más amigable. Se propone como un término que recoge conceptos de la socialización y que busca transformar la cultura profesional docente (ver figura 2).

Figura 2 - Síntesis de profesoralidad



Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, la profesoralidad se presenta como una relación que se puede fortalecer desde la formación inicial y que va más allá de un colegaje impuesto, porque implica disponibilidad, apertura al diálogo, compromiso con la profesión y espacios institucionales para encontrar la ruta hacia la narración y reflexión de experiencias, transversalización de áreas, investigación en el aula y creación de una auténtica cultura institucional.

Aunque los programas de formación continua, y los proyectos externos que llegan a la escuela, la inversión en postgrados, todo esto es importante, se considera que, si no se construye profesoralidad

en el gremio, los profesores no van a avanzar como colectivo. De esta manera, cuando lleguen propuestas externas a la escuela, los profesores y directivos tomen una postura crítica y de análisis académico que analice, seleccione y ajuste lo más conveniente para la comunidad educativa; y especialmente, para la formación integral de los niños y adolescentes, que se permean y transforman a partir de las políticas institucionales, pero aún más, de las acciones del día a día. La profesoralidad ayuda a salir de las respuestas automatizadas frente a problemas cíclicos.

Los niveles de satisfacción, implicación y compromiso son altamente dependientes de las relaciones sociales y profesionales que se mantengan (Bolívar, 2006, p. 149), por ello, otro asunto importante que puede traer la profesoralidad es la construcción de identidades profesionales en un marco específico institucional, local, pero a su vez, global. Algunas ventajas que se prevén con la implementación de una perspectiva de este tipo, son:

- Se comparten modos de trabajo, saberes experienciales y se les da estatus de saber auténtico y valioso en una comunidad académica y profesional;
- La construcción de sentidos compartidos que reduce el choque con la realidad de los profesores principiantes; exige a los maestros salir de la zona de confort, reaprender y reconocer otras formas de interpretar, hacer y sentir;
- Se lograría un trabajo colaborativo y proyectos en conjunto, que apunten a la integración de los proyectos institucionales obligatorios;
- Abre la puerta hacia la evaluación de desempeño por pares; sin duda, fortalece la organización institucional, la reflexión en contextos particulares y poco estudiados; además,
- Generar procesos de investigación en el aula y la escuela que permiten unir redes de profesores de otras instituciones, ciudades y países.

La conversación intergeneracional entre maestros suele ser compleja, pero la profesoridad busca darles valor a todos desde sus saberes y miradas, acorde a su momento en el ciclo de la carrera docente (Huberman, 1989). Para su implementación se requiere de un espacio institucional, un poco difícil de lograr (por lo menos en nuestro contexto), pero que en la medida que se pueda consolidar, se puede articular la invitación de investigadores de universidades, para participar como pares de la comunidad académica escolar, y puedan nutrir desde las posturas y enfoques de los profesores de la escuela, sus investigaciones teniendo así mayor acercamiento con la realidad educativa y realizando procesos con los profesores de aula, investigando con y no solo sobre los maestros.

Parece una utopía, sin embargo, la profesoridad institucional a mediano plazo podría ayudar a evitar el exclusivo inmediatez, en el que muchos profesores se sienten embarcados, año tras año.

Conclusiones

Durante la inserción profesional, se generan unas condiciones particulares que aportan a la articulación de docentes como sujetos activos del profesorado y otras que lo obstaculizan. Como elementos facilitadores sobresalen la organización institucional, el apoyo por parte de los colegas y asignación progresiva de funciones y grupos complejos. Y como elementos que dificultan, se destacan la administración empresarial lejos de los propósitos educativos, las condiciones precarias a nivel laboral, entre ellas baja remuneración, exceso de trabajo y asignación múltiple de grupos y áreas. De ahí que las vivencias de los primeros años de ejercicio en la profesión puedan ser determinantes en la movilización, validación y consolidación de saberes profesionales.

Los resultados de la tesis doctoral, reafirmaron la identificación de ciertas condiciones precarias a las que se enfrentan los egresados de la Licenciatura a la cual pertenecen las participantes, la búsqueda de empleo no fue fácil y el tránsito hacia una plaza más estable requiere de un proceso complejo y que lleva mayor tiempo, pues las convocatorias dependen del presupuesto y condiciones de cada

ente gubernamental. De igual manera, es una época que exige rápidas adaptaciones personales y profesionales para sobrellevar las diferentes responsabilidades que les delega la institución y las personas con las que interactúa – estudiantes, padres de familia, colegas -. Los problemas identificados coinciden con otros estudios locales e internacionales, lo cual muestra que el tema es vigente y genera a la vez, una reflexión sobre la responsabilidad que tienen las instituciones formadoras de maestros, para retomar estas tensiones y convertirlas en temas y acciones para cualificar los currículos y la actualización de los integrantes de la comunidad educativa.

En el caso de las instituciones educativas que reciben profesores principiantes, se sugiere tener jornadas de sensibilización sobre la inserción profesional y los problemas que se afrontan, teniendo en cuenta que puede mitigarse con la profesoralidad; que al mismo tiempo permite reconocer y potencializar los talentos en la comunidad educativa, así como establecer relaciones empáticas para ver en el otro, un auténtico profesional. Otra estrategia es descargar a los profesores principiantes en la asignación del primer y segundo año, permitiendo una adaptación gradual de sus labores.

Se espera que los diferentes elementos que se presentan, sirvan de insumo para la revisión y análisis de la política pública de formación de maestros en nuestro país y se tenga en cuenta el proceso de inserción profesional como una etapa de inmersión a la vida laboral que requiere de programas de inducción y acompañamiento sistemáticos, así como formación continuada que apunte a los problemas del profesor principiante.

REFERENCIAS

ÁVALOS, B. (2008). **La inserción docente:** políticas y prácticas de inducción. Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). <file:///C:/Users/acer/Downloads/La+inserci%C3%B3n+docente+pol%C3%ADticas+y+pr%C3%A1cticas+de+inducci%C3%B3n.pdf>

ÁVALOS, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. **Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, 13 (1), 43-59. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART3.pdf>

ÁVALOS, B.; CARLSON, B. y AYLWIN, P. (2004). **La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y cómo percibe su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas?** [Proyecto Fondecyt]. Repositorio Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo. <http://repositorio.conicyt.cl/handle/10533/162628>

BOERR, I. (2010). **Acompañar los primeros pasos de los docentes**. Santillana.

BOLÍVAR, A. (2006). **La identidad profesional del profesorado de secundaria: Crisis y reconstrucción**. Ediciones Aljibe, S.L.

CISTERNAS, T. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. **Estudios pedagógicos**, 42(4), 31-48. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n4/art03.pdf>

COCHRAN-SMITH, M. (2004). Stayers, Leavers, Lovers, and Dreamers: Insight about teacher retention. **Journal of Teacher Education**, 55(5), 387-392. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487104270188>

CONTRERAS, I.; VÁSQUEZ, N.; RITTERSHAUSSEN, S.; SOLÍS, M. C. y NÚÑEZ, C. (2013). **La conducción de procesos de enseñanza aprendizaje de profesores novatos: ¿a mayores y mejores oportunidades de práctica en la formación inicial, mejores niveles de desempeño?** Informe Proyecto Fondecyt 1100771. <http://repositorio.conicyt.cl/handle/10533/120251>

CORNEJO, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación – OE**, 34(3), 51-100. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1055>

ESTEVE, J. (1997). **La formación inicial de los profesores de secundaria**. Ariel.

FEIMAN-NEMSER, S. (2001). Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher. **Journal of Teacher Education**, 52 (1), 17-30. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487101052001003>

HUBERMAN, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante: Un essai de description et de prévision. **Revue française de pédagogie**, 86, 5-16.

IMBERNÓN, F. (1994). **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**. Hacia una nueva cultura profesional. Grao.

JIMÉNEZ, M. M. (2014). **La inserción profesional docente: el “eslabón perdido”** en el sistema de formación y política de educadores. Alma Máter.

JIMÉNEZ, M. M. (ed.). (2018). **Y llega uno y se estrella con un montón de cosas: La inserción profesional de profesores de ciencias naturales**. Editorial Universidad de Antioquia. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/9416>

JIMÉNEZ, M. M. (2019). La inserción profesional docente: un campo para la formación e investigación. **Revista de Educação Pública**, 28 (68), 311-331. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8392/5629>

JIMÉNEZ, M. M.; MEJÍA, L. y MONTOYA, L. (2011). **Los profesores y profesoras principiantes de ciencias naturales y educación ambiental**: aspectos formativos, laborales y problemas que enfrentan en su ejercicio profesional. Informe para la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

JIMÉNEZ, M. M.; MEJÍA, L.; RUÍZ, M.; TORRES, A. y VALENCIA, L. (2020, marzo). Acompañamiento para la inserción profesional de maestros egresados de la Universidad de Antioquia, Colombia: avances de la experiencia [Ponencia]. **IX Encuentro Internacional de la Red Kipus “Políticas docentes en la formación inicial y continua para la educación básica y superior frente a los actuales desafíos”**, Lima, Perú.

MARCELO, C. (1999). **Formación de Profesores para a Mudança Educativa**. Porto: Porto Editores.

MEJÍA, L.; JIMÉNEZ, M.; CIVIDINI, M.; MORALES, A. y TORRES, A. (2018, agosto). Acompañamiento a Maestros Principiantes: el valor de empezar. **VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: La Innovación y el futuro de la educación para un mundo plural**, Buenos Aires, Argentina.

MEJÍA, L.; MONTOYA, L. y JIMÉNEZ, M. (2012, febrero y marzo). Profesores y profesoras principiantes de ciencias naturales y educación ambiental: problemas que enfrentan en su ejercicio profesional. **III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, Santiago de Chile, Chile.

MUÑOZ, M. (2013, 6 de septiembre). Los efectos del escaso tiempo libre de los profesores. *Grupo educar*. <https://www.grupoeducar.cl/noticia/los-efectos-del-escaso-tiempo-libre-de-los-profesores/>

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT [OCDE]. (2005). **Teachers matter**: attracting, developing and retaining effective teachers. <https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>

PERRENOUD, P. (2004). **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar**. Editorial Grao.

QUICENO, Y. (2016). **(Re) constitución de la identidad profesional del profesor principiante de ciencias: una visión desde sus saberes en la etapa de inserción a la docencia** [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Universidad de Antioquia, Antioquia.

QUICENO, Y.; JIMÉNEZ, M.; RAMÍREZ, N.; VILLEGAS, A. y TORRES, A. (2017). Construyendo identidad profesional docente entre maestros de ciencias naturales [Ponencia]. **IX Encuentro Nacional de Experiencias en Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental. IV Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología**, Bogotá, Colombia. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/7136/5801>

RAMÍREZ, N. (2016). **El proceso de inserción profesional del profesor principiante de ciencias naturales: cuatro casos en Colombia** [Tesis de Maestría]. Universidad de Antioquia. Repositorio Universidad de Antioquia, Antioquia. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5283/1/nataliaramirez_2016_insercionprofesional.pdf

SIMONS, H. (2011). **El estudio de caso: Teoría y práctica**. Morata.

TARDIF, M. (2004). **Los saberes del docente y su desarrollo profesional**. Narcea.

TARDIF, M. y BORGES, C. (2013). La inserción profesional de docentes n6veles: Tendencias recientes y retos futuros. **Formaci6n e Inserci6n profesional: desaf6os y pistas de facilitaci6n para la profesionalizaci6n docente**, Santiago, Chile.

TORRES, M. (2021). **Los saberes del docente de ciencias naturales en el proceso de inserci6n profesional** [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. En proceso de publicaci6n.

VAILLANT, D. y MARCELO, C. (2001). **Las tareas del formador**. Ediciones Aljibe.

VEENMAN, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, 54 (2), 143-178. <http://www.jstor.org/stable/1170301>

VONK, J. (1995). Teacher induction: an essential element at the start of teachers' careers. **Revista espa6ola de pedagog6a**, 53(200), 5-22.

EXPERIÊNCIAS DE (RE)INÍCIO DA DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA:
A PROFISSIONALIDADE EM FOCO

MARIA CECÍLIA CERMINARO DERISSO
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

EMÍLIA FREITAS DE LIMA
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi analisar como a profissionalidade do(a) professor(a) com mais de cinco anos de exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental se refaz ao tornar-se professor(a) iniciante na educação infantil. De natureza quanti-qualitativa, teve como instrumentos o questionário (escala likert) e a entrevista semiestruturada. Os dados indicam que as participantes vivenciaram aprendizagens em sua primeira experiência docente que contribuíram significativamente para a qualidade das experiências na nova etapa no que se refere aos saberes relacionais e disciplinares. Relativo àquilo que se refaz, encontram-se os saberes pedagógicos que constituem o ponto central da (re)construção da profissionalidade docente nos inícios da docência, visto que guardam características, conhecimentos, habilidades e competências específicas à etapa de ensino. O estudo ratifica a necessidade de maior atenção e de se criar formas mais adequadas de “iniciações” à docência tendo em vista que o início da docência não pode ser considerado como um único momento na profissão - numa defesa dos “inícios” - visto que o tempo de experiência docente não garante os conhecimentos e saberes específicos às distintas etapas de ensino, pois em cada novo início,

o(a) professor(a) depara-se com a necessidade de (re)construção de sua profissionalidade.

Palavras-chave: Inícios da Docência. Profissionalidade Docente. Experiência docente.

Introdução e fundamentação do tema

A construção da profissionalidade docente e a iniciação na carreira são temáticas amplamente estudadas, no entanto, a entrada na carreira em uma etapa do ensino diferente daquela na qual se tem experiência constitui problemática que merece especial atenção, uma vez que o processo de compreensão sobre a profissionalidade neste novo contexto apresenta aspectos singulares em que a experiência já adquirida dialoga – ao mesmo tempo em que entra em conflito – com a nova experiência. Esse movimento, em que um conjunto de aprendizagens consolidadas se mantém concomitantemente à construção de uma nova profissionalidade, a partir de um conjunto de aspectos que se refaz, constituiu nosso objeto de pesquisa.

Partimos da hipótese de que o(a) professor(a) que possui experiência em uma etapa da educação e inicia em uma nova etapa desenvolve suas ações a partir de um conjunto de aprendizagens consolidadas a partir da experiência que se conservam e transitam entre as etapas de ensino e, ao mesmo tempo, (re)constrói nova profissionalidade em um núcleo que se refaz, ou seja, de aprendizagens que se caracterizam a partir da especificidade da etapa em que atua. O termo “professor(a) experiente”, assim, não traria consigo a premissa de que a aprendizagem em um único momento da experiência profissional o torna apto e experiente de modo a transitar nas diversas etapas da educação básica, mas a de que, dependendo da etapa ou modalidade de ensino na qual o(a) professor(a) estiver se inserindo, estará se sentindo iniciante novamente em muitos aspectos.

Assim buscamos identificar como estes(as) professores(as) se inserem profissionalmente em diferentes etapas da educação básica, apontando a forma como a nova profissionalidade se configura, quais

aspectos são conservados da experiência adquirida e quais se refazem a fim de oferecer elementos capazes de contribuir para o repensar de maneira crítica as concepções, motivações e estratégias que se configuram em torno dos processos de constituição da profissionalidade docente e nos permitam compreender os diferentes desafios e motivações que têm se constituído em torno desta nova profissionalidade.

As referências teóricas para a construção do estudo, versam sobre a fase de início da docência no ciclo de vida profissional docente (HUBERMAN, 1992) e as principais características da fase de início da docência (MARCELO GARCIA, 1999; HUBERMAN, 1992; LIMA, 2004; GUARNIERI, 2005; MARIANO, 2006, entre outros) como um processo em que o docente se vê diante de inúmeros desafios, os quais geram incertezas, inseguranças, medos e frustrações. Problematizamos a definição de “professor(a) experiente” a partir do conceito de experiência – numa perspectiva de experiências significativas (Jonh Dewey, 1976) – apostando na conotação subjetiva desta e desassociando a experiência docente de uma perspectiva exclusivamente temporal. Acerca da profissionalidade apoiamo-nos nas buscas pela definição do conceito, apontando os elementos que a compõe evidenciados pelos principais autores que discutem a temática trazendo para a análise os dados construídos no estudo, identificando o conjunto de saberes advindos da experiência no Ensino Fundamental, os quais permitiram lidar com determinados aspectos da ação docente na Educação Infantil e o conjunto de saberes que se refaz no movimento de (re)construção da profissionalidade docente dada a especificidade do contexto da etapa de ensino. Temos na dimensão didática da profissionalidade o centro de nossa análise, entretanto, na busca por ampliação no entendimento do conceito analisamos ainda aspectos referentes ao contexto, aos conhecimentos, valores e atitudes docentes.

Aspectos Metodológicos

A pesquisa, de natureza quanti-qualitativa foi dividida em duas etapas. A primeira foi desenvolvida por meio de questionário *online* dividido em duas partes: 1) caracterização dos sujeitos e 2) escala

Likert com a finalidade de identificar o grau de concordância destas profissionais com relação a aspectos diversos que são característicos do início da docência, de acordo com a literatura da área. A análise dos dados de caracterização dos sujeitos neste primeiro momento nos encaminhou à definição dos sujeitos e a elaboração do instrumento para a realização do segundo momento da pesquisa. No segundo momento da pesquisa realizamos entrevistas semiestruturadas com vistas a aprofundar o entendimento acerca da construção e reconstrução da profissionalidade das professoras nos inícios da docência. Os dados foram organizados partindo do contexto mais amplo para o particular, favorecendo a microanálise, bem como a interpretação e explicação dos resultados.

As categorias teóricas da pesquisa foram definidas *a priori*, advindas do referencial teórico, e foram chamadas de “dimensões”, sendo elas: motivação; solidão; apoio; não-saber; trato com pais e familiares de alunos; choque da realidade; aprendizagem e desenvolvimento dos alunos; disciplina; ensino; integração com a cultura escolar e socialização.. A análise dos questionários foi precedida da tabulação dos dados e de sua representação em gráficos e tabelas e, num segundo momento foram feitas as análises estatísticas, no intuito de validar, isto é, localizar, no conjunto de dados da escala Likert, as respostas coerentes mediante o par afirmação/negação relativas às características do início da docência a fim de aprofundarmos os entendimentos destas características – no contexto do novo início da docência – na segunda etapa de construção dos dados, por meio de entrevistas semiestruturadas.

O conteúdo das entrevistas, por sua vez, foi transcrito literalmente e separadamente por participante. Num primeiro momento as respostas passaram por um tratamento individual no qual buscamos, para cada pergunta da entrevista, sintetizar, por meio de um quadro as respostas de cada participante. A partir desta sintetização fizemos uma exaustiva leitura deste quadro, a fim de identificar as dimensões relativas ao início da docência presentes nas falas das professoras, por meio do uso de grifos em diferentes cores. Chegamos, então, à identificação dos aspectos recorrentes, presentes em diversos momentos

de fala, os quais nos levaram à construção de 7 eixos de análise, sendo eles: 1) Trânsito entre escolas x Escolha de sede; 2) O que ensinar; 3) Como Ensinar; 4) Aprendizagem das crianças; 5) Disciplina; 6) Relação com os pais e familiares; 7) Condições de Carreira e Trabalho Docente. Dessa forma, as categorias teóricas definidas *a priori* e presentes na primeira fase foram, nessa segunda fase, reagrupadas a partir da leitura e organização dos dados construídos. As categorias teóricas gerais da pesquisa, por sua vez, são aquelas correspondentes aos seus conceitos-chave: a “profissionalidade” e a “experiência”, à luz das quais aprofundamos as discussões a que nos propomos na pesquisa a partir da análise dos dados construídos.

O que informam os dados: algumas considerações

No que se refere à discussão da experiência docente e da distinção entre professor experiente e professor iniciante, tivemos como ponto de partida a perspectiva temporal segundo a qual, de acordo com a literatura sobre início da docência, são considerados iniciantes professores com até três anos de exercício docente, podendo este prazo, segundo alguns autores, se estender até cinco anos. Assim, o critério para escolha dos sujeitos participantes da pesquisa teve por base essa delimitação, tendo sido considerados cinco anos como critério, uma vez que, não encontramos outra forma de selecionar os participantes. Nossa hipótese, entretanto, contempla o questionamento deste aspecto temporal na definição entre professores experientes e iniciantes, confirmada por nossos dados os quais mostraram que, embora as professoras atuassem na docência há mais de dez anos, ao se iniciarem em uma nova etapa do ensino foram desafiadas por situações, vivências e sentimentos que as caracterizaram muito mais próximas a professoras iniciantes que experientes.

Para compreender o conceito de experiência, tomamos como referência o pensamento de Dewey (1976), segundo o qual a experiência não se associa exclusivamente ao aspecto temporal, mas à própria vivência de cada indivíduo e aos reflexos desta vivência naquilo que chamamos de aprendizagem, sendo, portanto, uma construção sub-

jetiva. Diante disso, constata-se que a aprendizagem da docência é um processo diretamente influenciado pelas experiências subjetivas do professor. Desse modo, o autor não exclui a complexidade temporal que é inerente à experiência, mas considera que uma experiência, para ser considerada significativa, vincula-se ao princípio da continuidade, conduzindo à aprendizagem, ao conhecimento e à possibilidade de aquisição de conhecimentos novos, os quais nos preparam para novas experiências, em ampliação às anteriores.

Confirmando nossa hipótese inicial, verificamos que as participantes da pesquisa vivenciaram aprendizagens significativas em sua primeira experiência docente e estas contribuíram significativamente para a qualidade das experiências na nova etapa. Assim, identificamos a existência de um conjunto de saberes derivados de sua experiência que lhes permitem lidar com a nova situação, saberes estes que se mantêm; de outro lado, há o conjunto das que se refazem diante do novo contexto. Nesse sentido, a experiência inicial do professor e a profissionalidade construída a partir desta lhe dão subsídios para a atuação docente em determinados aspectos, e se refazem mediante as situações que são particulares a cada etapa da educação básica. Identificamos como conjunto de saberes que se mantêm os saberes relacionais e disciplinares e, relativo àquilo que se refaz, situamos os saberes pedagógicos que por sua vez, constituem o ponto central da (re)construção da profissionalidade docente nos inícios da docência, visto que estes guardam características, conhecimentos, habilidades e competências específicas à etapa em que se atua, sendo diretamente influenciados pelo contexto.

Os dados construídos neste estudo nos permitem considerar, ainda, as dimensões relativas à influência dos contextos da construção da profissionalidade docentes (Sacristán, 1995), e a discussão acerca de conhecimentos, atitudes e valores que o exercício da profissão almeja (GIMENO SACRISTÁN, 1995; CONTRERAS, 2002). No que se refere ao contexto identificamos dois movimentos concomitantes: o novo início da docência no contexto institucional em que as professoras já atuavam anteriormente possibilitou-lhes o aproveitamento das aprendizagens advindas da experiência anterior na

nova experiência, no que se refere aos aspectos de funcionamento e organização; por outro lado, no que se refere aos contextos específicos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, a experiência em uma etapa mostra-se insuficiente para a atuação na outra, visto que os aspectos que são característicos de ambas diferem de tal modo que se coloca a necessidade de aprendizagens próprias concernentes à etapa de ensino em que se inicia, no movimento anteriormente caracterizado de (re)construção da profissionalidade docente.

Em relação aos conhecimentos as professoras indicaram que lhes faltam aqueles que são específicos à ação docente na Educação Infantil, o que indica a necessidade de repensar a formação inicial e continuada visto que identificamos que elas trazem da daquela primeira conhecimentos teóricos e a dificuldade consiste na transposição deles para a ação didática. De outro modo, a preocupação evidenciada pelas docentes no que se refere à apropriação destes conhecimentos e à transposição dos mesmos em suas ações didáticas, nos aproxima dos valores e atitudes que demonstram a seriedade e comprometimento com que encaram seu trabalho, uma vez que a percepção desta falta de domínio acerca do que é específico à etapa em que se iniciam gera angústias e evidencia a preocupação que têm com o desenvolvimento de seu trabalho, afastando-se de um comodismo em busca pela excelência no trabalho.

O exercício da profissão docente é comumente marcado por dificuldades relativas às condições de trabalho e carreira, e os inícios da docência não escapam destas dificuldades e especificidades dos contextos que impõem às professoras desafios referentes à falta de opção nas escolhas das turmas e escolas e o trânsito entre escolas, ambos dificultadores do processo de pertencimento a um grupo, do desenvolvimento da confiança nos pares e do estabelecimento de vínculos com estes. Soma-se ainda às condições de trabalho a dupla jornada docente, falta de insumos e materiais necessários ao desenvolvimento das práticas. Verifica-se a ausência de acolhimento aos(as) professores(as) iniciantes, de programas voltados à sua integração e ao apoio a suas dificuldades. Nos inícios da docência a conjunção destes fatores potencializa o abandono do trabalho por

estas professoras, visto que são, inclusive, consideradas “experientes”. Dito de outro modo, nestes novos inícios, soma-se às dificuldades advindas da novidade, a cobrança (de si próprio e dos outros) de uma atuação docente pautada na segurança e domínio das competências e habilidades necessárias à ação de ensinar, o que vimos, não ocorre (e nem poderia ocorrer), uma vez que a profissionalidade nos inícios da docência se reconstrói no movimento entre o anteriormente experienciado e a novidade da etapa em que se encontra. Coloca-se, desse modo, a necessidade de um olhar sensível e atento a estes distintos inícios e às dificuldades e necessidades docentes nesta trajetória, a fim de não deixar as professoras à própria sorte e de construir um corpo de conhecimentos específicos que contemplem as particularidades dos inícios da docência, capazes de dirimir as dificuldades que se colocam nestes processos.

Esse estudo ratifica a necessidade de maior atenção e de se criar formas mais adequadas de “iniciações” à docência – considerando a particularidade desta fase da carreira – e amplia este entendimento – a partir da consideração da profissão docente em suas especificidades – tendo em vista que o início da docência não pode ser considerado como um momento único na profissão, e numa defesa dos “inícios” – no plural – da docência, uma vez que o tempo de experiência docente não garante, por si só, os conhecimentos e saberes específicos aos distintos níveis, etapas e modalidades de ensino, já que em cada novo início, o(a) professor(a) depara-se com a necessidade de (re)construção de sua profissionalidade, num movimento em que vivencia as inseguranças, preocupações e aprendizagens intensivas características ao(a) professor(a) iniciante. Propomos, dessa forma, o início de uma nova elaboração nas formas de se considerar os inícios da docência e o professor iniciante.

REFERÊNCIAS

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão Professor**. Coleção Ciências da Educação. 2. ed. Porto (Portugal): Porto Editora, p. 63-9. 1995.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 05-24.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: A. Nóvoa (org.). **Vida de professores**. 2. ed. p. 31-61. Porto: Porto Editora, 1992.

LIMA, Emília Freitas de. construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, não paginado, 2004. Disponível em: <<http://www.ufmi.br/ce/revista/reyce/2004/02/a6.htm-103k>> Acesso em: 06 abr. 2018.

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

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto,: Porto Editora, 1999.

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

NÓVOA, António (org). **Vidas de professores**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ROLDÃO, Maria do Céu. Conhecimento, didáctica e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1134-1149, out./dez. 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100008&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 12 fev. 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

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

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Campinas: Unicamp, ano XXI, n. 73, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES
INICIANTE EM UMA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO:
A ROTATIVIDADE DE ESCOLAS, A FORMAÇÃO
CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE

LISANDRA PRÍNCEPE
Universidade Paulista – Brasil

Resumo

O texto discute alguns dados de uma tese de doutorado que teve como objetivo investigar as implicações das condições de trabalho para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação (RME). A coleta das informações foi realizada por meio de uma pesquisa do tipo *Survey* e entrevistas com três responsáveis pela formação de professores. Um total de 121 docentes responderam a um questionário e, desse total, apenas 60 tinham de um a três anos de exercício profissional, configurando o que Huberman (2013) considera como iniciante. Para efeitos da discussão, aqui realizada, foram explorados dois indicadores da dimensão “condições de carreira”: quantidade de escolas nas quais os professores atuaram desde o ingresso na rede e características das ações formativas. Os dados indicaram que o início da docência foi marcado por uma diversidade de fatores que ora podiam dificultar, ora facilitar o desenvolvimento profissional dos professores. A rotatividade de escolas nos três primeiros anos de trabalho apareceu como um ponto bastante nevrálgico, uma vez que 47 docentes declararam ter atuado em três escolas ou mais; 11 em duas escolas e apenas dois professores atuaram em apenas uma escola. No que diz respeito à participação em ações formativas, apesar da RME contar

com uma formação para os iniciantes, apenas 13 participaram antes de serem direcionados à primeira escola e 45 participaram alguns meses após o ingresso. Além disso, o estudo também evidenciou a necessidade de desenvolver um processo formativo respeitando os ciclos de vida profissional e as necessidades formativas.

Palavras-chave: Professor Iniciante; Condições de trabalho; Rotatividade de escolas; Formação Continuada; Desenvolvimento Profissional Docente.

Introdução

O presente texto discute alguns dados de uma tese de doutorado, defendida no ano de 2017¹, que teve como objetivo geral investigar as implicações das condições de trabalho no Desenvolvimento profissional de Professores Iniciantes (PIs) nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) de uma Rede Municipal de Educação (RME).

Na literatura sobre o professor iniciante revista até o ano de 2014 (LIMA, 2004; MARIANO, 2006; PAPI, MARTINS, 2010; CORRÊA, PORTELLA, 2012; PERRELLI, 2013;

MIRA; ROMANOWSKI, 2014) ficou evidente que ainda eram muito pouco privilegiados os estudos sobre o tema. As condições concretas de trabalho atravessadas pelos PIs foram praticamente silenciadas nos estudos que, em sua maioria, ocuparam-se de situações muito particulares, de contextos bem específicos e com pequena quantidade de sujeitos investigados.

O Brasil é um país com dimensões continentais, dividido em cinco regiões, 26 Estados, o Distrito Federal e 5.568 municípios e “existe uma grande diversidade de modos de organização e de realização da docência de acordo com os estados, as regiões e mesmo os municípios (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 11), que ainda se faz muito urgente conhecer.

Dentre os motivos para estudar o PI e, especialmente, suas condições de trabalho, está a compreensão de que essa etapa da car-

1. A professora doutora Marli André orientou a elaboração dessa tese.

reira é extremamente desafiadora, complexa, difícil e carregada de muitas agruras (GUARNIERI, 2005; LIMA *et al.*, 2006; MIZUKAMI, 2013; GARCÍA, 1999; MARCELO, 2008; 2009; 2011; VAILLANT, 2009; VAILLANT;

MARCELO, 2012; ANDRÉ, 2012). Nos primeiros anos de trabalho, o docente terá que aprender a ensinar, adaptar-se aos modos de funcionamento das escolas e redes de ensino e vivenciar um grande número de aprendizagens relacionadas à organização do trabalho pedagógico, à gestão da sala de aula, à motivação dos alunos, ao atendimento aos pais, entre outros.

Além disso, o exercício da docência nos tempos atuais, com tantas transformações sociais, torna-se uma tarefa bastante exigente tanto do ponto de vista dos conhecimentos e habilidades que devem ser mobilizados pelos professores para que os estudantes aprendam, quanto das disposições necessárias para atuar no contexto complexo e diversificado do magistério, uma vez que demandas sociais amplamente problemáticas acabam adentrando a escola, levando aos docentes a incumbência de além de transmitir ou transformar o conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico, outras funções que acabam não tendo relação direta com o ato de ensinar como: motivação, luta contra a exclusão social, entre outros (IMBERNÓN, 2006).

Para além desses desafios, estudos referentes à formação inicial têm denunciado as fragilidades dos cursos que titulam professores para atuar na educação básica (GATTI; NUNES, 2009; PIMENTA *et al.* 2017). A esse respeito, Príncipe (2017) comenta:

A literatura tem demonstrado que a formação inicial não está preparando adequadamente o futuro professor para o enfrentamento dos desafios e tarefas que se impõem à escola nos dias atuais. O grande problema é que, muitas vezes, a inserção no contexto escolar não faz parte dos momentos formativos e, se acontece, é de maneira bastante precária. Os egressos dos cursos acabam levando para a sala de aula as muitas dificuldades que a formação inicial não supriu por estar desarticulada da escola concreta e do aluno concreto com os quais os professores irão atuar (PRÍNCEPE, 2017, p. 59).

Não obstante todas as fragilidades encontradas na formação inicial, devemos tomar certo cuidado para não responsabilizar apenas essa formação pelo sucesso ou o fracasso do professor que inicia a docência. Mizukami (2013, p. 27) é uma das pesquisadoras que nos alerta para os limites do curso de formação inicial. Segundo ela, “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores não podem ser totalmente desenvolvidos no período a ele destinado”.

Embora façamos a defesa de que a formação inicial é uma etapa importante do desenvolvimento profissional do professor e, portanto, é preciso cuidar muito bem dela considerando todas as especificidades do trabalho docente, entendemos que os professores aprendem a profissão e se desenvolvem profissionalmente ao longo do tempo. Sobre esse aspecto, Garcia (2009, p. 10) apoiado em Villegas-Reimers (2006) indica que é “um processo de longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional dos professores”.

O Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) tem sua origem na experiência acumulada pelos sujeitos, enquanto estudantes, nos muitos anos escolares frequentados, período no qual são criadas representações de docência, do que é ensinar e do como ensinar, formando o que Furlanetto (2009, p. 1115) definiu como matrizes pedagógicas, que são “[...] arquivos pedagógicos que contêm conteúdos coletivos e pessoais que são acessados quando o professor se insere nos espaços pedagógicos”. Para a autora, além da apropriação dos conteúdos, o sujeito também incorpora o modo como ele é ensinado.

Em seguida, temos a formação inicial, o momento formal em que “aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser construídos de maneira mais sistemática, fundamentada e contextualizada” (MIZUKAMI, 2013, p. 27).

Já a iniciação à docência, designada pelos primeiros anos de exercício profissional, configura-se como uma importante etapa desse processo contínuo que é o DPD, e deve ser tratada de maneira muito especial.

A última e quarta etapa diz respeito ao desenvolvimento profissional contínuo, que deverá ocorrer ao longo da carreira, acompanhando todas as demais fases da vida profissional do professor.

Vaillant e Marcelo (2012) enfatizam o caráter intencional dos processos de DPD, que não podem acontecer espontaneamente e devem auxiliar os professores no aprendizado da docência, a fim de responderem assertivamente às exigências e aos desafios com os quais se deparam nas escolas.

É consensual na literatura (GARCÍA, 1999, 2009; IMBERNÓN, 2006; DAY, 2001; VAILLANT; MARCELO, 2012), também, que a escola é uma unidade básica de mudança e que deve incorporar algumas ações para facilitar e promover o DPD. Sob essa perspectiva, García (1999, p. 141) destaca a necessidade da existência: de uma rede interna na escola, formada por professores com o objetivo de impulsionar inovações; de uma cultura de colaboração onde os docentes possam partilhar objetivos comuns; de uma gestão democrática e participativa em que os professores possam tomar decisões sobre questões relevantes para o desenvolvimento de projetos que visem aperfeiçoar a prática pedagógica.

O acento na ideia do coletivo profissional fica muito perceptível nas ideias de García (1999), onde os membros de uma mesma escola trabalhem juntos, compartilhem decisões, se apoiem, sejam responsáveis pelas escolhas e desenvolvam o trabalho pedagógico visando atingir os objetivos negociados coletivamente. O mérito da gestão escolar democrática também ganha força, reforçando a importância de que cada sujeito envolvido no trabalho da escola tenha seu papel no processo de participação efetiva para o desenvolvimento das propostas educacionais.

García (2009) também destaca o caráter contínuo do DPD, que não pode ser concebido exteriormente às situações de trabalho, para as quais se supõe que ele deva preparar. Além disso, reforça que não é possível pensar em um modelo único de DPD, passível de ser aplicado universalmente, uma vez que não há uma escola igual a outra, nem um professor igual ao outro.

Corroborando as ideias do autor, Flores e Simão (2009, p. 8) afirmam que:

[...] o conteúdo, a forma e os propósitos e oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores devem reflectir a complexidade do ensino, a fase da carreira em que se encontram, sua biografia pessoal, os contextos em que trabalham etc.

Fica evidente que a fase da carreira em que se encontram os professores configura-se como um aspecto fundamental a ser considerado quando se pensa em oportunidades de DPD. Essa questão é essencial, pois os docentes passam por fases distintas em seus percursos profissionais e cada uma delas traz necessidades específicas. No caso do docente iniciante, medidas de acompanhamento constantes para introdução à cultura escolar, além de ações de formação que tenham como eixo a reflexão sobre a prática profissional a partir dos desafios enfrentados, são essenciais para a aprendizagem da docência e consequentemente do DPD.

Mas, não são apenas as ações de acolhimento, introdução sistemática em uma comunidade profissional e as ações formativas focadas na fase da carreira que são importantes para o desenvolvimento profissional do professor iniciante. Essas ações são imprescindíveis, no entanto o DPD não se deve unicamente a elas, mas também à situação profissional que inclui um conjunto de fatores relacionados às condições de trabalho, como: “salário, demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que a profissão é exercida, as estruturas hierárquicas, a carreira docente, [...] etc (IMBERNÓN, 2006, p. 43-44).

Assim, tanto a formação, quanto as condições concretas que atravessam o trabalho docente, sejam as relacionadas ao plano de carreira, salário, estabilidade, permanência em uma única escola, número de alunos por turma, jornada de trabalho, uso do tempo destinado ao trabalho coletivo na escola e a qualidade do uso; a infraestrutura da escola e os materiais disponíveis para o trabalho são igualmente essenciais para o DPD (PRÍNCEPE, 2017).

A relevância do trabalho docente para assegurar uma educação de qualidade para todos é indiscutível. O relatório da OCDE (2006), por exemplo, ressalta o papel essencial que os professores desempenham em relação às possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Todavia, a qualidade do trabalho dos professores e os bons resultados de aprendizagem dos alunos dependem de muitos fatores, como: uma formação inicial consistente e atendida com as necessidades da educação básica, e “um sistema de ensino que agregue condições de trabalho adequadas e, essencialmente, um apoio diferenciado aos professores que estão iniciando a profissão ou adentrando em um novo contexto profissional” (PRÍNCEPE, 2017, p. 80).

Apenas nos últimos 30 anos, no Brasil, foram empreendidas tentativas de melhorias na área educacional, incluindo a valorização dos professores. Gatti (2012) assevera que mediante várias instâncias do governo, entre tantas ações políticas, procurou-se:

[...] reorganizar aspectos do financiamento da educação, aumentar os anos de escolaridade da população, investir em infraestrutura, orientar os currículos da educação básica, ampliar as oportunidades no ensino superior, formar docentes por diferentes meios, deslocar a formação de professores da educação básica do nível médio para o ensino superior, desenvolver programas de formação continuada, melhorar os livros didáticos e sua distribuição, orientar a elaboração dos planos de carreira docente, instituir o piso salarial nacional para professores (GATTI, 2012, p. 88).

Apesar das importantes iniciativas destacadas por Bernadete Gatti, a autora afirma que ainda estamos distantes de uma qualidade educacional razoável, especialmente, nas redes públicas de ensino. Para ela são vários os aspectos que contribuem para isso e entre eles estão “a questão dos docentes, sua formação e suas condições de trabalho” (GATTI, 2012, p. 88), essa última considerada o grande desafio para as políticas educacionais brasileiras.

As condições de trabalho são aqui definidas como:

O conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização de atividades e outros tipos de apoio necessários dependendo da natureza da produção. [...] As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade) (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, s/p).

Oliveira e Assunção qualificam o descritor “condições de trabalho” de maneira mais quantitativa, pois referem-se a aspectos que podem ser mensuráveis, como: a infraestrutura escolar e, também, as condições de emprego, relacionadas à maneira como um determinado sistema de ensino organiza o trabalho docente por meio de Planos de carreira, por exemplo. Por outro lado, comporta um aspecto mais subjetivo, difícil de quantificar, como o apoio humano recebido nos locais de trabalho.

Ademais, também é preciso considerar na discussão sobre o trabalho dos professores e sobre as condições a ele associadas, a heterogeneidade do grupo profissional docente e a situação específica brasileira, cujas responsabilidades são distribuídas entre a União, Estados e municípios (com legislações, fontes de recursos e orçamentos bem diferenciados) que dispõem de diferentes graus de autonomia, além da diversidade das situações de carreira (GATTI; BARRETO, 2009), nos obrigando a examinar as particularidades para melhor compreender as condições de trabalho dos PIs.

Metodologia

Objetivando investigar as implicações das condições de trabalho para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes nos anos iniciais do EF de uma Rede Municipal de Educação pertencen-

cente à Região Metropolitana de São Paulo², foi realizado um estudo do tipo Survey, que é um dos métodos empregados com mais frequência na pesquisa social e “[...] visa descrever ou explicar as características ou opiniões de uma população através da utilização de uma amostra representativa” (MAY, 2004, p. 109).

Foram sujeitos da pesquisa os docentes polivalentes que ingressaram na RME, por meio de concurso público, entre os anos de 2013 a 2015 e que, no primeiro semestre de 2016, estavam atuando nos anos iniciais do EF.

Um questionário autoaplicável foi utilizado para a coleta de dados. O instrumento continha 25 questões fechadas do tipo de classificação [...] referidas como informações demográficas, incluindo dados como idade, renda, [...] e assim por diante [...] (MAY, 2004, p. 124). Também foram formuladas perguntas de opinião, oferecendo ao respondente a possibilidade de assinalar sim ou não, selecionar mais que uma alternativa; concordar plenamente, parcialmente ou não concordar com determinadas afirmações. A questão de número 26 era opcional e o participante poderia escrever livremente sobre aspectos do início do seu exercício profissional.

Apesar de a pesquisa ter se debruçado sobre diversos indicadores das condições de trabalho como: condições de carreira, condições materiais, condições de apoio ao desenvolvimento do trabalho e fatores ligados ao objeto de trabalho, para efeitos desse texto serão explorados dois indicadores da dimensão “condições de carreira”: quantidade de escolas nas quais os professores atuaram desde o ingresso e características das atividades formativas ofertadas pela RME.

2. A Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) é a principal aglomeração urbana da América do Sul, ocupando a sexta posição entre as maiores do mundo, segundo relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) de 2014. A RMSP integra a **Macrometrópole Paulista**, terceira maior mancha urbana do planeta e a mais importante rede de cidades do país. Concentra uma série de atividades diversificadas e seu desempenho tem impacto direto na economia brasileira. É ao mesmo tempo centro de decisões políticas e econômicas do Estado de São Paulo, com destaque para o setor de serviços como de telecomunicações, cultura, educação, saúde, transportes e gastronomia. Representa o maior complexo industrial e o principal centro financeiro do país. Disponível em: <https://www.pdui.sp.gov.br/rmsp/?page_id=56>. Acesso em: 27 maio 2021.

Os questionários impressos e colocados em envelopes com aba adesiva, foram encaminhados às escolas com a colaboração dos Professores Coordenadores Pedagógicos (PCPs), que participavam de uma formação semanal na Secretaria Municipal de Educação. Aos PCPs coube identificar os professores iniciantes da sua escola, entregar os questionários, recolhê-los preenchidos e devolvê-los nos envelopes lacrados à pesquisadora. Foram encaminhados em torno de 10 questionários para cada uma das 105 escolas que atendiam à etapa do EF. Como não tínhamos informações a respeito da quantidade de professores iniciantes por escola, estimamos uma quantidade para cada escola a depender do número de turmas atendidas.

Um total de 121, dos 237 docentes que estavam atuando no EF em 2016, devolveram os questionários preenchidos, totalizando 51,05%. Nesse grupo de sujeitos respondentes, 60 eram iniciantes na carreira, pois tinham de 0 a 3 anos de exercício profissional, de acordo com Huberman (2013) e os outros 61 estavam assim distribuídos: 27 docentes tinham de 4 a 7 anos; 12 de 8 a 11 anos; 14 de 12 a 15 anos e 8 professores declararam atuar há mais de 15 anos. Para efeitos desse texto, trabalharemos apenas com os dados dos 60 docentes iniciantes na carreira.

Também foram analisados documentos pedagógicos e administrativos da RME e realizadas entrevistas com informantes que atuavam diretamente no departamento de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação. Apenas uma entrevista foi gravada, gerando um total de 15 páginas. As outras duas entrevistas tiveram apenas o objetivo de elucidar alguns pontos referentes à organização da rede e, portanto, foram tomadas notas de questões consideradas mais cruciais.

As respostas das questões dos questionários foram digitadas no Excel, separadas por escola e por sujeito, e o tratamento dos dados foi realizado por meio do *software* de estatística SPSS.

Resultados

Entre os respondentes, 53 são mulheres e apenas sete são homens. A predominância feminina corrobora os dados do estudo que traçou o perfil dos professores brasileiros (BRASIL, 2009). Nessa

publicação, na creche, pré-escola e anos iniciais do EF, as mulheres representavam 91% do total de docentes do país.

No que diz respeito à formação acadêmica, todos os respondentes têm curso superior. A grande maioria, 56 professores, cursou Pedagogia e 4 docentes cursaram o Normal Superior.

Quantidade de escolas nas quais os professores iniciantes atuaram

Uma das questões constantes no questionário da pesquisa estava relacionada à quantidade de escolas nas quais os PIs atuaram desde a admissão na RME, apenas dois professores iniciantes declararam a opção “apenas uma escola” por três anos. A atuação em duas unidades escolares foi declarada por 11 sujeitos e um total de 47 professores declarou ter atuado em três escolas ou mais.

Ao se examinar os dados que apontam que apenas dois docentes permaneceram na mesma escola por três anos, conclui-se que os demais passaram por uma situação profissional bastante dificultadora do DPD.

Uma vez que a carreira é um processo de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho, são essas equipes que exigem que os indivíduos se adaptem às práticas e rotinas e não ao contrário. Para Tardif e Raymond (2000):

[...] do ponto de vista profissional e de carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores e regras (TARDIF; RAYMOND, p. 217).

Destarte, a alternância por diversas escolas exigirá do PI um maior esforço para compreensão e adaptação ao modo próprio de organização de cada unidade escolar. É preciso considerar, em um primeiro momento, que uma escola para existir, precisa ter além de uma estru-

tura física e material, um corpo administrativo e pedagógico composto por vários atores: equipe gestora, professores, equipe responsável pela limpeza, merendeiras, porteiros, pessoal de secretaria entre outros. E o funcionamento da escola se configurará nas interações que são produzidas no seu interior entre os alunos, professores, funcionários e comunidade. Também, os modos de gestão são construídos justamente nas relações estabelecidas e, assim, são sedimentados modos próprios de fazer “uma educação”, que caracterizará a cultura da escola. Cada escola, enquanto instituição social responsável pela formação dos indivíduos, desenvolve e reproduz sua cultura específica que é definida por Pérez-Gomez (2001, p. 131), 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 reforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar.

Nas palavras de Pérez-Gomez, as ideias, princípios, normas e práticas (tradições, rituais, hábitos), modos de pensar e de atuar, elaborados ao longo do tempo pelos agentes escolares (gestão, funcionários, professores), constituem a cultura da escola.

Desse modo, compreendemos que são vários os elementos presentes na cultura escolar que condicionam o seu modo de ser, os quais se refletem na prática cotidiana e configuram a identidade da escola. Por este motivo, a passagem por várias escolas exigirá do docente modos próprios de compreender e lidar com os diferentes estilos de gestão, com as características próprias dos professores e dos alunos, bem como da própria comunidade escolar. Outrossim, os significados, comportamentos, modos de pensar e agir que de certo modo, marcam as características da escola e seu funcionamento, também exigirão do professor uma aprendizagem.

Além do mais, o trabalho em educação exige uma regularidade e necessidade de tempo para ser construído. Se colocado diante de situação de

rotatividade, o professor vivenciará de modo objetivo uma infinidade de características organizacionais das escolas para as quais for destinado. O sentimento de pertença a um grupo profissional pode ficar comprometido, e o docente pode permanecer com “uma sensação de recomeço”.

Essa circunstância de ter que começar, muitas vezes, em escolas diferentes pode ser extremamente nociva para o DPD dos iniciantes. Primeiro porque as oportunidades de DPD, para serem eficazes, devem considerar a continuidade e a progressão (DAY, 2001; García, 1999), e isso só é possível com um processo contínuo de trabalho. Se o professor permanece numa escola por pouco tempo, essa possibilidade é suprimida. Em segundo lugar, levando em conta que a avaliação das necessidades de DPD deveriam estar sintonizadas com as necessidades da escola (GARCÍA, 1999; IMBERNÓN, 2006; DAY, 2001), torna-se muito difícil atingir esse objetivo diante da condição de rotatividade que fragmenta e fragiliza o trabalho docente, trazendo também implicações para o acompanhamento do PI, pela equipe gestora das escolas.

A última questão do instrumento de coleta de dados possibilitou a manifestação voluntária dos participantes do estudo. Chamou a atenção que quatro PIs fizeram um registro em relação à rotatividade de escolas que experimentaram:

“[...] o ingresso na rede é como volante. O docente fica à disposição da rede sendo transferido constantemente para outras escolas. Gostaria de ter iniciado com sede. Essa situação deveria mudar”.

“A rede não dá a opção de escolha para quem está iniciando. Trocamos de escola todo o tempo sem opção de mudar. Na escolha é o que sobra e nem sempre conseguimos o horário e o local desejado”.
“Achei ruim as mudanças de escolas por conta de ser professora volante, pois não criamos vínculos com os alunos e nem com a equipe escolar”.

“A demanda escolar [...] desgasta emocionalmente e fisicamente o professor, desmotivando-o a seguir em um regime que nos faz por cinco anos, não estabelecer vínculo com as escolas, devido à demora para a escolha da sede”.

Os excertos dos depoimentos dos PIs denunciam a condição de rotatividade experimentada no início da docência. Tal condição, que pode ser muito nefasta para o DPD, impossibilita a criação de vínculos com os alunos e equipe escolar, provoca desgastes emocionais, desmotivando o PI, inclusive, para a continuidade no trabalho, e confirma a situação do início da docência apontada pela literatura: algumas das piores e mais difíceis situações são destinadas àquele que precisaria ser melhor assistido.

Características das ações formativas ofertadas pela RME

A formação permanente da RME está organizada em três dimensões: cursos, formação continuada e eventos.

Os cursos visam ao desenvolvimento de atividades temáticas de diferentes áreas do conhecimento (trânsito, saúde, educação ambiental, letramento e outros) de línguas (inglês, espanhol e italiano), Libras (Língua Brasileira de Sinais) e de artes (canto, dança, artes plásticas, teatro e contação de histórias). Os professores podem participar voluntariamente, mediante inscrição fora do horário de trabalho ou aos finais de semana.

A formação continuada está ligada ao fazer na sala de aula, é organizada e oferecida pela RME, levando em consideração o tempo de vida dos educandos (crianças, jovens e adultos). Nessa dimensão encontram-se: a formação dos coordenadores pedagógicos (Programa Saberes em Rede); o Encontro com gestoras (diretoras de escolas); o Encontro integrado de Educação Infantil; a Formação de professores das salas de apoio pedagógico, a formação de professores da Educação Fundamental e formação de professores da EJA; a formação

/acompanhamento de uma equipe da rede às escolas e à aprendizagem dos educandos e a Formação de Iniciantes (FI), que busca contemplar os docentes iniciantes na rede.

Nesse texto, discutiremos um pouco mais as características da FI, uma vez que essa formação caracteriza-se como uma iniciativa de *indução profissional*.

A FI é uma preocupação da RME desde os anos 1990. Ainda nesse período, as ações formativas aconteciam nas escolas assim que essas eram inauguradas, mas o processo era bastante espaçado, pois poucas unidades escolares eram construídas. A partir de 2003, com a política de expansão física da rede e o crescente aumento no número de professores ingressantes, foi necessário organizar um “modelo” de formação com um desenho diferente a fim de atender as novas demandas.

Assim, a RME oferece a FI no mês de janeiro (para os ingressantes de agosto a dezembro) e em julho (para os ingressantes de janeiro a junho). Apenas em 2015 e 2016 só ocorreu a formação no meio do ano³, então os professores que ingressaram no período de agosto a dezembro de 2014 e 2015, não participaram desse acolhimento inicial.

O tempo de duração da FI foi bastante diversificado variando de 1 mês ou 10 dias ou uma semana ou 3 dias, com 4 horas diárias. A depender do tempo de duração, os conteúdos da formação variavam bastante, no entanto era mantida uma estrutura de contextualização da rede, apresentação de profissionais, de setores responsáveis por determinadas demandas como por exemplo: o Departamento de alimentação e suprimentos da educação que discursava sobre a alimentação das crianças, sobre nutrição para necessidades específicas; o Departamento de Ensino que cuida da situação funcional dos servidores da SME e falavam sobre frequência, horários, punições e outras questões trabalhistas e Plano de Carreira, e o trabalho prosseguia com o estudo da Proposta Curricular da rede. De acordo com a Gerente Técnica da Divisão de Programas e Projetos complementares da Educação Básica, responsável pela FI:

[...] Depois a gente começava a trabalhar com eles [ingressantes] na linha das áreas do [currículo]. Então, a gente trabalhava um dia de Comunicação e Expressão, o segundo dia era da linguagem matemática, aí o terceiro dia a gente trabalhava sobre arte, no quarto

3. Por motivos de reestruturação de férias da equipe de formadores.

a inclusão, ia dando as concepções na área da comunicação, da matemática, da arte, da inclusão. [...] A gente não estava trabalhando aqui, especificamente, conteúdos e saberes diretamente, mas a gente trabalhava com o eixo, a base, a concepção, a ideia. Quando eu falo de letramento, do que eu estou falando? Quando eu estou falando de artes na EI, artes no EF, arte na EJA, o que é isso, né?

Em julho de 2013 aconteceu uma FI que durou 30 dias, período no qual a rede teve um grande número de ingressantes. Com esse tempo mais extenso foi possível fazer discussões mais ampliadas:

[...] Por exemplo, a discussão de inclusão, como é mais adensada, quando a gente trabalhava um dia só era pouco, mas no período de 30 dias, a gente conseguiu trabalhar 4 ou 5 dias, mas ao mesmo tempo, muito disso em outra área ficava demais.

O depoimento da responsável pela FI é revelador das tentativas realizadas pela equipe de formação para construção de um formato mais aderente às necessidades dos professores e da própria rede.

A RME constituiu um grupo fixo de formadores que se reuniu para estudar as concepções da rede e planejar os encontros. Também, a partir das avaliações preenchidas pelos participantes em encontros anteriores, foi possível reavaliar o que vinha sendo feito e pensar um formato que, na visão da responsável pela FI, mais contribuiria para o iniciante.

[...] Nós estudamos, quero dizer, a gente reestudou as concepções da rede. A gente pegou todas as publicações... o que está faltando para gente estudar? Depois a gente foi elaborar. O que o professor que entra precisa saber? Então, a gente estudou as avaliações dos anos anteriores para ver onde estava o [problema]. Se uma das coisas que a gente exige do professor é a identidade, valoriza isso nele, porque a gente quer que ele valorize isso com a criança, [...] então a gente começou a investir nisso. O que a gente tirou enquanto grupo [de formadores]? O professor que entra vai ter uma vida formativa

também. Então, não tem porque eu ficar dizendo para ele num primeiro momento sobre as concepções de matemática e como trabalhar a matemática, sobre as concepções de arte e como trabalhar a arte. A gente acha que isso ele pode aprender nos outros cursos, nas reuniões de hora atividade na escola, com outros professores, o próprio coordenador pedagógico pode levar isso adiante [...].

A reflexão da equipe de formadores caminhou para a organização de um novo “modelo” que buscou valorizar o professor, sua identidade, seus saberes e, também, alguns aspectos considerados estruturantes, como: a organização dos tempos e espaços e o brincar como eixo norteador do trabalho pedagógico tanto na EI, quanto nos anos iniciais do EF.

É importante salientar que esse novo formato de FI aconteceu em julho de 2015, pois antes desse período, a formação estava muito mais focada no currículo da rede, no detalhamento dos eixos temáticos e saberes a eles concernentes.

Apesar da crescente preocupação da SME com o acolhimento do professor que adentra a rede, e o engajamento da equipe de formadores na busca pela construção de uma formação mais aderente e que de fato possa trazer alguma contribuição para a inserção do profissional tornando o período de iniciação um pouco menos traumático, o formato atual ainda deixa algumas lacunas.

Em primeiro lugar, a participação do professor ocorre, na maior parte dos casos, após alguns meses do início no trabalho, ou seja, ele é admitido, direcionado para a escola e, imediatamente, inicia em sala de aula, sem os conhecimentos sobre a forma de funcionamento da rede e das concepções presentes na proposta pedagógica.

Em segundo lugar, a regularidade da FI também parece ser implicada por questões estruturais/funcionais dos servidores-formadores. A formação não aconteceu em dois momentos que antecederam o ingresso dos profissionais (julho de 2015 e janeiro de 2016). Nesses períodos, os professores poderiam ser convocados para participação, pois não tinham ainda o direito às férias/recesso integral. Mesmo que a formação fosse oferecida depois, o docente só poderia ser convidado.

E por último, a estrutura da formação: quantidade de horas, período no qual vai acontecer depende das possibilidades da equipe de formadores. Com isso, muitas vezes, grande parte dos docentes chega à escola e já vai para sala de aula, na maior parte das vezes sem conhecer o currículo, os recursos pedagógicos, os horários de aulas, refeições e principalmente seus alunos. Entrega-se, portanto, ao iniciante, a responsabilidade pela própria inserção.

Em que pese o movimento da RME pela iniciativa de criar momentos para inserir o PI na cultura da rede, essa ação ainda é merecedora de maior atenção.

Características das ações formativas ofertadas pela RME no início da docência

Os professores foram questionados sobre o nível de concordância em relação à participação nas ações formativas ofertadas pela RME. Apenas 2 PIs que ingressaram em 2013 e 2015, declararam não ter participado de nenhuma ação formativa.

Em relação à participação na Formação para iniciantes (FI) antes de serem direcionados para a primeira escola, apenas 13 professores declararam a participação. A participação na FI alguns meses após o ingresso na rede foi a resposta dos demais PIs.

A grande maioria dos PIs foi direcionada à escola sem nenhum tipo de orientação/formação/acompanhamento por parte da rede de ensino. Ou seja, sem conhecer a proposta pedagógica, o modo de funcionamento das escolas, e também, as questões funcionais e de carreira. Associado a isso, está a questão da rotatividade de escolas, o que torna esse período de inserção ainda mais nevrálgico e preocupante.

O ingresso à escola e o aprendizado das regras, normas, rotinas e principalmente do modo de funcionamento das questões pedagógicas, ocorreu para a maior parte dos sujeitos participantes desse estudo de modo assistemático, cabendo ao docente, conforme escreveu García (2009), nadar ou afundar ou aterrissar como puder. Essa constatação corrobora a literatura revista, que apontou que a inserção à escola é marcada por ausência de apoio.

Entendemos que os poucos professores que tiveram a oportunidade de participar da FI antes do ingresso à escola, chegaram a ela muito mais situados, menos perdidos, menos estrangeiros, e com mais possibilidades de iniciar a docência com recursos mínimos para um razoável engajamento no trabalho, o que é um fator facilitador do DP.

Não é uma prática da maioria das escolas brasileiras dispor de recursos voltados à diminuição das principais dificuldades da fase de iniciação e essa negligência é muito perversa se considerarmos que o professor atua com seres humanos e que os alunos serão “[...] os grandes afetados pelas evidentes e inescapáveis dificuldades que caracterizam o início da docência” (LIMA *et al.*, 2006, p. 99).

Quando questionados se as atividades de formação continuada oferecidas pela RME levavam em conta as necessidades do professor iniciante, 33 sujeitos concordaram parcialmente e 16 não concordaram.

Apenas 11 docentes concordaram plenamente com a afirmação de que as atividades formativas oferecidas pela rede levavam em conta as necessidades do professor iniciante.

Quando indagados se “as formações os ajudavam a enfrentar os desafios da sala de aula”, um alto número de docentes não concordaram ou concordaram parcialmente, somando 47 professores.

A maioria dos respondentes concordou parcialmente ou não concordou que as formações oferecidas pela RME levam em conta as necessidades dos iniciantes ou ajudam a enfrentar os desafios da sala de aula. Apesar de a rede contar com uma política de formação permanente composta por várias frentes fica explícito que, ainda, é preciso pensar em ações específicas para o momento de indução. Ou seja, a partir do conhecimento das características das fases da carreira, identificar as carências e necessidades dos professores, para consolidar ações de aprimoramento e superação de desafios. Ao que parece, os conteúdos de formação oferecidos não levam ou levam parcialmente em conta esses aspectos, deixando uma lacuna importante. Compartilhamos das ideias de Imbernón (2006) e García que afirmam que a aquisição de conhecimentos por parte do professor deve estar ligada à prática profissional e situada no local onde esta prática é exercida.

Um grupo menor, somando 13 PIs, concordou plenamente que as atividades de formação ofertadas pela RME levam em conta as necessidades do professor iniciante. Essa resposta pode revelar momentos distintos de entrada na RME, características específicas das ações dos horários de trabalho coletivo, da própria formação inicial do sujeito e das jornadas de trabalho, que condicionam a participação contínua em atividades de formação. Também é preciso considerar a disponibilidade dos sujeitos, a abertura para a inovação, a busca de alternativas e a implicação com o próprio desenvolvimento profissional.

Discussão e conclusão

Os dados evidenciaram que o início da docência na rede investigada foi marcado por uma diversidade de fatores que ora podiam ser facilitadores, ora dificultadores do DPD.

Uma característica bastante complicada na inserção dos professores iniciantes foi a rotatividade de escolas. Não permanecer muito tempo em uma escola pode trazer uma dose maior de complexidade ao trabalho, dificultando as tarefas referentes ao planejamento escolar; ao conhecimento dos alunos e do próprio contexto de atuação; ao estabelecimento de vínculos com os pares de trabalho, abalando as possibilidades da efetivação de ações formativas, situadas na escola, que contribuam com a aprendizagem da docência.

A permanência em uma só escola está entre os fatores facilitadores do DPD. Um grupo pequeno de professores iniciantes declarou ter permanecido 3 anos em uma mesma escola e, por este motivo, podem ter experimentado uma condição de iniciação muito mais facilitadora do DPD, pois implicou na continuidade do trabalho, menos instabilidade e a possibilidade de pertencer a um coletivo profissional, conhecer a cultura da escola e a comunidade escolar.

Apesar do cuidado da RME em incluir em sua política de atuação um componente de formação dos iniciantes, revelando sua preocupação com a incorporação e socialização de seus novos membros, essa ação além de ser bastante pontual, não conseguiu abranger to-

dos os iniciantes antes que fossem direcionados às escolas. Apenas 13 docentes participaram da FI no momento de admissão. Um total de 47 sujeitos acessou a rede sem conhecer o seu funcionamento administrativo e pedagógico.

Como a vida da escola é dinâmica e o professor precisa estar na sala de aula com os alunos, é bem provável que boa parte das informações necessárias ao desenvolvimento do trabalho, como: o conhecimento da proposta curricular, a sistemática de avaliação e as rotinas próprias da escola, tenham sido aprendidas por uma iniciativa individual do professor. Ou seja, muitos docentes tiveram que começar seu trabalho sem os conhecimentos necessários e apropriados para exercer a profissão, o que é um fator muito dificultador do DPD.

Outro ponto que merece destaque é que um número pequeno de docentes concordou plenamente com a afirmação de que as atividades formativas organizadas pela rede levam em conta as necessidades do professor iniciante. A grande maioria dos PIs concordou parcialmente ou não concordou. Esse dado confirma a necessidade de desenvolver um processo formativo respeitando os ciclos de vida profissional, que contemple aspectos que possam favorecer o trabalho docente, com foco principalmente nos desafios enfrentados na prática profissional. Sem partir do levantamento de necessidades, as ações formativas muito pouco podem contribuir para que o professor enfrente os desafios típicos do início da carreira. Apenas 13 professores concordaram plenamente que a participação em ações formativas ofertadas pela rede os ajudaram a enfrentar os desafios da docência. A maioria, não coaduna com essa ideia.

Nos documentos que tratam da política de formação da RME, coloca-se um relevo de que a formação é um eixo na busca da qualidade da educação pública, porém entendemos que é necessário dar uma atenção especial ao iniciante e levar a formação para dentro da escola. Nóvoa (2009); Imbernón (2006); Day (2001); García (1999) asseveram que a escola é o local propício às experiências mais eficazes de DPD, pois uma vez que a prática educativa é contextual, a formação deve ter as suas problemáticas como referência.

A partilha de saberes e o diálogo profissional a partir da implicação dos docentes em tarefas concretas de ensino seriam a forma mais adequada para facilitar o DPD dos iniciantes e, também, para o desenvolvimento da escola.

Contudo, para que a formação centrada na escola se consolide a estruturação das condições de trabalho dos professores iniciantes deve ser coerente com esses propósitos. A rotatividade de escolas e o pouco tempo de permanência em uma escola são fatores que comprometem qualquer proposta que busque centrar a formação no local de trabalho do PI.

Além da situação caótica colocar em risco o DPD dos professores iniciantes, expõe em risco também o alcance da proposta pedagógica da RME. Não é possível operacionalizar um currículo sem deprender que o professor precisa de tempo para se apropriar de uma nova situação, organizar suas ideias e materiais, rever sua prática e adaptar seus conhecimentos ao contexto.

Os dados da pesquisa indicaram que os primeiros anos de trabalho na RME foram marcados, em grande medida, por uma situação pouco facilitadora do DPD para a maioria dos PIs. As dificuldades enfrentadas, que são definidas por uma carreira que não respeita as características do período de iniciação, podem intensificar o sofrimento do sujeito e de acordo com Clot (2007) caracterizar um desenvolvimento impedido ou uma amputação do poder de agir, que pode paralisar o indivíduo e “levá-lo ou a um conformismo às normas e regras sociais existentes na realidade de ensino” (LIMA *et al.*, 2006, p. 12) ou até à desistência da profissão.

As condições de trabalho no início da docência podem favorecer ou dificultar o DPD e até prolongar o tempo do que se pode considerar “início da docência”. Acerca desse aspecto, Príncipe e André (2019) discutiram alguns fatores referentes às condições trabalho que são encontrados com grande frequência nas carreiras brasileiras, e precisam ser considerados quando se estuda o desenvolvimento profissional do PI. As autoras citam: as trocas contínuas de escolas e de níveis de ensino; jornadas de trabalho diferenciadas que condicionam uma participação maior ou menor em momentos de formação

continuada; a própria organização e tamanho da escola que trazem muito mais complexidade ao trabalho dos gestores e, talvez, mais impedimentos para o acompanhamento ao PI, entre outros. Para as autoras,

[...] Todas essas situações que não são favoráveis ao desenvolvimento profissional, vão exigir a constante adaptação do professor e o sentimento de ter que começar de novo, um variado número de vezes. Enquanto o docente não atingir a estabilidade funcional, caracterizada pela escolha de uma sede na qual vai estabelecer uma fixação, ele continuará vivenciando a fase de exploração e lutando pela sobrevivência no trabalho, pela adaptação aos diferentes contextos e níveis de ensino. Por este motivo, considera-se que o recorte do período que caracteriza o início da docência – a fase de indução – tem, necessariamente, que levar em conta as condições de trabalho que são destinadas aos professores (PRÍNCEPE; ANDRÉ, 2019, p. 76).

Reservar as situações mais complexas àqueles que mais precisam de orientação, acompanhamento e apoio, além de comprometer o processo de iniciação profissional, também interfere na aprendizagem dos alunos que são colocados diante de professores sem a expertise necessária para o desenvolvimento adequado do trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.

BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: INEP/MEC, 2009a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo_Professor_1.pdf>. Acesso em: 06 maio 2017.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CORRÊA, P. M.; PORTELLA, V. C. M. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 15(2): 223-236, 2012. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>> Acesso em: 18 maio 2021.

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

FLORES, M. A.; SIMÃO, A. M. V. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas**. Portugal: Edições Pedagogo, 2009.

FURLANETTO, E.C. *Matrizes pedagógicas e formação docente*. In: Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t3/t3c78.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2017.

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

GARCÍA, C. M. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 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**. São Paulo: FCC/DPE, mar. 2009. (Coleção Textos FCC, v. 29).

GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na Educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr. 2012.

GATTI, B. A; BARRETO, E. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GUARNIERI, M. R. (org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. . 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, 2013. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época).

LIMA, E. F. de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/2004/02/a6.htm>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

LIMA, E. F. de *et al.* (org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber livro, 2006.

MARCELO, C. (coord.). **El Profesorado Principiante**: inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, 2008.

MARCELO C. A identidade docente: constantes desafios. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em: 25 maio 2021.

MARCELO, C. Políticas de inserción em la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. **Documentos PREAL**. Março, 2011. Disponível em: < <http://www.ub.edu/obipd/politicas-de-insercion-la-docencia-del-eslabon-perdido-al- puente-para-el- desarrollo-profesional-docente/>> Acesso em: 12 jan. 2021.

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência**: um olhar a partir das produções da ANPED e do Endipe. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWISKI, Joana Paulin. **Programas de inserção profissional para professores iniciantes**: uma análise da produção científica do IV Congresso *Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à docência*. X ANPED Sul, Florianópolis, out. 2014. p. 1-19.

MIZUKAMI, M. da G. N. 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.

NÓVOA, A. **Desafios do Trabalho do professor no mundo contemporâneo**: Nada substitui o bom professor. São Paulo: SINPRO, 2006. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf> Acesso em: 24 maio 2021.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso em: 14 abr. 2021.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

PAPI, Silmara de O. G.; MARTINS, Pura Lúcia. As pesquisas sobre iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010.

PÉREZ-GOMEZ. A. L. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRELLI, Maria Aparecida de S. O apoio ao docente iniciante: Experiências e Pesquisas relatadas no “Congresso Internacional del Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la docência” – 2008, 2010 e 2012. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 4, n. 11, p. 72-07, 2013. Disponível em: < <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/524/489> > Acesso em: 12 ago. 2014.

PIMENTA, S. G. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, mar. 2017.

PRÍNCEPE, L.; ANDRÉ, M. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 60-80, jan./abr. 2019.

PRÍNCEPE, L. M. **Condições de Trabalho e Desenvolvimento Profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação**. 232 f. 2017. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 73, dez. 2000.

VAILLANT, D. Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. Profesorado. **Revista de curriculum y formación del profesorado**, v. 13, n. 1, 2009, p. 27-41.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

RELAÇÕES DIALÉTICAS NA INSERÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR NO DISTRITO FEDERAL

KÁTIA AUGUSTA CURADO PINHEIRO CORDEIRO DA SILVA
Universidade de Brasília – Brasil
katiacurado@unb.br

QUÉREM DIAS DE OLIVEIRA SANTOS
Universidade de Brasília – Brasil querem.kel@gmail.com

Resumo

Este trabalho teve como objetivo investigar as relações dialéticas entre dificuldades e descobertas de professores iniciantes do Distrito Federal. Para a discussão teórica, evidencia-se o ciclo de vida profissional docente a partir das ideias de Huberman (2000) e Brito (2011). Fundamentado no materialismo histórico dialético, a pesquisa foi realizada por meio de entrevista semiestruturada com seis professores iniciantes da Secretaria de Educação do Distrito Federal. O processo de análise foi feito a partir da metodologia denominada núcleos de significação (Aguilar & Ozella, 2013), em um processo de síntese que resultou em dois núcleos. As relações de dificuldade e descoberta têm sido vivenciadas no início da profissão condicionadas ao contexto profissional. Portanto, deve-se buscar formas e políticas de inserção que possam minimizar esse sofrimento, para que o professor não adoça e não desista da profissão.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional; Professor iniciante; Trabalho docente.

Survival Relationships In The Professional Insertion Of Teachers At Federal District

Abstract

This paper investigates the dialectical relationships between difficulties and discoveries on the entering of teaching profession at Distrito Federal. For the theoretical discussion, the teaching professional life cycle is evidenced from the ideas of Huberman (2000) and Brito (2011). Based on dialectical historical materialism, a survey conducted through semi-structured interviews with six beginning teachers from the Federal District Education Department. The analysis process was done based on the methodology called meaning nuclei (Aguiar & Ozella, 2013), in a synthesis process that resulted in two nuclei. The relationships of difficulty and discovery have been experienced at the beginning of the profession conditioned to the professional context. Therefore, it is necessary to seek forms and policies for insertion that reduce this suffering, so that the teacher does not get sick and does not give up on the profession.

Keywords: Professional development; Beginning teacher; Teaching.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo investigar as relações dialéticas entre dificuldades e descobertas do professor na inserção profissional do Distrito Federal, a partir do olhar de seis professores. Diante dessa problemática, inicia-se esse trabalho com uma fundamentação teórica a partir dos estudos sobre o ciclo de vida profissional do professor, pois estes evidenciam características vivenciadas pelos professores iniciantes.

Os estudos sobre o ciclo de vida profissional dos professores (Huberman, 2000; Brito, 2011), demarcam que o professor iniciante vivencia momentos de intensas aprendizagens sobre a sua forma de

ser e estar na profissão. Entretanto, esse processo de aprendizagem do trabalho docente é caracterizado por dificuldades e descobertas, pelas quais muitas vezes os professores se questionam sobre o que fazer e como fazer, sentindo-se inseguros na realização do trabalho docente. Com as realizações do dia a dia, das suas vivências em sala de aula e com a formação continuada os professores vão significando a sua forma de ser professor e se descobrindo na profissão.

A vivência inicial na profissão docente é importante para o seu autorreconhecimento de ser professor, assim como para o sentimento de permanência na profissão. Compreende-se o início como um processo de apropriação do trabalho docente, onde o professor passa por desafios que estão imersos em sua realidade profissional e que podem desestabilizá-lo emocionalmente e trazer um sentimento de desistência. Bem como, esses desafios imbricados em descobertas do seu trabalho podem trazer um sentimento contrário, o de resistência às peculiaridades que se apresentam na sua realidade profissional.

A partir dessa contextualização sobre o início da vida profissional docente, destaca-se determinações que condicionam o início da vida profissional docente, como a fragmentação da práxis na prática docente. A prática se torna prioritária na formação do professor, fragmentando a propriedade da natureza do trabalho docente: a relação dialética entre a teoria e a prática. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de uma formação fundamentada a partir da categoria de trabalho em seus aspectos ontológicos e epistemológicos para uma aproximação com a materialidade do trabalho do professor.

Portanto, essa pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico dialético, e tem como procedimento analítico os núcleos de significação: uma metodologia objetiva se aproximar da constituição do sujeito, por meio da apreensão das zonas de sentidos que os constituem (Aguilar & Ozella, 2013). O processo de análise possibilitou a produção de dois núcleos que evidenciam as marcas de vivências de ser professor iniciante, destacando-se as marcas de vivências dos professores iniciantes.

Diante dessa relação dialética entre dificuldades e descobertas do trabalho do professor no início da carreira docente evidencia-se a

importância de estudos que pautam essa temática para a compreensão da relação de resistência e desistência da profissão docente, bem como sobre os elementos do trabalho do professor que tem produzido sentimentos de sofrimento e adoecimento. No item a seguir, reflete-se um pouco mais sobre essa temática.

Marcas do Início da Vida Profissional Docente

Nos estudos sobre o desenvolvimento profissional, a profissão docente é compreendida a partir de categorias de temporalidade relacionada às características similares que marcam momentos específicos vivenciados pelos professores. Esses estudos evidenciam fases e etapas que podem ser vivenciadas pelos professores de acordo com os anos de exercício profissional relacionados às aprendizagens da docência e aos sentimentos externados pelos professores.

Um dos estudos que tem sido referência frequente nas pesquisas brasileiras aponta o desenvolvimento profissional pela estrutura de ciclos e fases (Huberman, 2000). O autor desenvolve o seu estudo a partir da perspectiva da carreira, pois esta evidencia a relação do profissional com uma organização institucionalizada da profissão com suas especificidades. O estudo foi desenvolvido com professores do segundo ano das séries iniciais, envolvidos com a sala de aula, ou seja, com as questões pedagógicas, com o intuito de compreender o desenvolvimento do professor em sala de aula.

Huberman (2000), a partir da investigação de um grupo particular de professores, destacou características e similaridades relacionadas ao tempo de exercício profissional, que possibilitou construir ciclos e fases com elementos marcantes. Tratando-se a inserção dos professores como a primeira fase do ciclo profissional dos professores, denomina-a como a entrada da carreira. Essa fase é marcada pela relação de sobrevivência e descobertas da profissão docente. O aspecto de sobrevivência é apreendido pelas: vivências de sofrimento e solidão na docência; apropriação da complexidade da profissão, que ao idealizar na sua formação inicial a sua forma de ser professor, se depara com a realidade do seu trabalho, constituindo-se em um

choque de realidade; sentimento de insegurança, medo, dificuldades com a gestão da sala de aula, com alunos indisciplinados e com a falta de recursos.

Em contrapartida, o aspecto de descoberta é caracterizado por sentimento de realização profissional, por ser responsável por uma turma, por estar em uma profissão e por fazer parte de um corpo profissional. Para Huberman (2000) esses dois aspectos podem ser vivenciados paralelamente, ou dependendo dos perfis dos professores, um pode sobrepor o outro. Nessa relação de sobrevivência e descoberta compreende-se que o que faz o professor permanecer na profissão pode ser o aspecto de descoberta, que o faz aguentar o sofrimento vivenciado, sobressaindo-se assim o aspecto de sobrevivência.

Nos estudos brasileiros, o início da carreira docente tem corroborado com essa relação de sobrevivência e descoberta da profissão, entretanto apontam para outra forma de olhar as vivências dos professores. De acordo com Brito (2011), a vida profissional docente não é compreendida a partir de uma linearidade de fases, mas por um movimento espiral aberto, em que o professor vivencia essas marcas em diferentes momentos da profissão.

Compreende-se que a múltiplas determinantes históricas que constituem o contexto de trabalho do professor contribuem para a sua própria formação docente. Portanto, perceber-se a importância de alguns elementos que condicionam a forma de ser professor e a sua relação com o seu trabalho: a formação inicial do professor; as condições de trabalho; a desvalorização profissional; as políticas de formação continuada, de avaliação do trabalho docente, a divisão do trabalho, entre outros elementos que condicionam a forma de ser e estar na profissão.

Diante desses elementos, compreende-se que o professor está em constante formação. Segundo Lima (2007) o início da carreira docente se constitui em “um dos momentos desse *continuum*, que, apesar de não determinar o restante da trajetória profissional, deixa nela marcas indeléveis, havendo mesmo autores que defendem a ideia de que esse momento daria “o tom” da constituição da trajetória” (p. 141).

Outro elemento dos professores brasileiros é compreendido pela autora no contexto do trabalho docente que intensifica a dificuldade do professor iniciante brasileiro: ao entrar na carreira docente por não ter uma pontuação para escolher a turma e o nível de ensino que deseja atuar, o professor iniciante começa em uma turma tida como “problemática”; dessa forma, a experiência não é sinônimo de competência, entretanto ser professor iniciante é sinônimo de dificuldade.

Diante das características vivenciadas no início da profissão docente, é importante refletir sobre o movimento dessas vivências, com o intuito de não naturalizar o aspecto de sobrevivência e descoberta, mas de nos aproximar do porquê o professor tem essas marcas e que consequências pode ter no desenvolvimento da sua vida profissional e na constituição de ser professor, pois estas podem trazer um sentimento de desistência da profissão.

Evidencia-se a importância de uma discussão sobre o que forma o professor, o professor se torna professor somente no desenvolver da sua prática? De acordo com Pimenta e Lima (2006) toda profissão é prática, pois nela consiste o sentido de aprender a fazer algo, por uma ação humana em determinada realidade. A profissão do professor também é prática, uma prática com uma intencionalidade, que possui uma objetivação técnica, que pode ser apreendida pela observação, pela imitação.

Diante disso, questiona-se sobre a natureza do trabalho docente: este trabalho possui um fim social, um sentido social condicionado a partir de uma concepção do para que ser professor? o que faz o professor? como se desenvolve o trabalho do professor? Pensar o trabalho apenas a partir de uma técnica pedagógica, que determina o quê e o como ensinar, condiciona o ser professor a uma única forma de realização do seu trabalho, que não atribui um sentido ontológico de sua atividade, não interfere e não transforma a sua realidade e a si mesmo, mas apenas reproduz técnicas, formas determinadas por concepções ideológicas a-históricas, que não compreendem o movimento de práxis da atividade do ser humano. Segundo Pimenta e Lima (2006),

essa compreensão tem sido traduzida, muitas vezes, em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional. A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática. (Pimenta & Lima, 2006, p. 5)

A prática se torna prioritária na formação do professor, fragmentando a propriedade da natureza social do trabalho do professor, a relação dialética entre a teoria e a prática. A formação inicial é entendida como um momento de apreender a teoria, e o lugar da prática é quando o professor inicia na profissão, e essa prática constitui sua própria teoria. Essa fragmentação da propriedade do trabalho do professor – que enquanto práxis, em uma relação dialética entre a teoria e a prática, movimenta e produz a forma de ser professor e o próprio conteúdo de sua atividade – é constituída a partir do contexto capitalista que aliena o trabalho do professor, fragmentando a sua formação. Esse contexto retira o domínio da totalidade da atividade docente, amparando o professor na prática a partir de concepções de dominações, processos avaliativos, práticas tradicionais que condicionam ainda mais e fragmenta o trabalho do professor, retirando o caráter autônomo, criativo e produtor do trabalho docente. Segundo Silva,

o trabalho docente, por sua condição histórica, está inserido numa lógica de produção e trabalho capitalista. A questão do trabalho docente subordinado ao mercado capitalista acontece na medida em que se aprofunda a divisão do trabalho na escola. [...] O resultado principal desta mudança é a separação entre o produto e o processo de produção. Neste sentido, o trabalhador docente que se concentrava nas condições de seu trabalho (no mínimo o saber escolar) passa por um processo de divisão deste em que domina uma mínima parcela do ato pedagógico, perdendo sua autonomia. (Silva, 2011, p. 5)

Para a superação da alienação do trabalho do professor e a autonomia docente, a formação do professor não é constituída ape-

nas em uma dimensão técnica e pragmática, mas é necessário um projeto político pedagógico que proponha uma formação política, técnica, estética, criativa, que dê conta do processo de formação contínuo do professor, desde a formação inicial, à inserção profissional e à formação continuada. Essas propriedades de formação devem ser fundamentadas em uma realidade histórica que busque a valorização do professor.

Reflete-se que o trabalho como categoria de articulação da formação e do contexto da profissão se constitui em uma dimensão importante para se alcançar uma relação dialética entre a teoria e a prática, pois possui em si a própria produção humana e a constituição do gênero humano (Lukács, 2013). Portanto, parte-se do entendimento que o ser humano é um ser social, que precisa se apropriar dos conhecimentos produzidos ao longo da história pelo gênero humano para sua própria humanização. Dessa forma, a escola se constitui em uma instância com finalidades e intencionalidade de formação do próprio sujeito. Para Silva (2011),

a função social do professor relaciona-se à da escola. A escola é uma instância social que, dentre outras, tem papel mediador em um projeto de sociedade. O projeto pode ser conservador ou transformador e, por isso, também contraditório entre formar para o mercado de trabalho ou para uma perspectiva omnilateral. Nesse sentido, a função básica da escola deve ocupar-se da formação do sujeito capaz de entender, interpretar e transformar o mundo em que vive, e oferecer o domínio de determinados conteúdos científicos e culturais, a fim de garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo. (p. 12)

Diante disso ressalta-se a importância de estudos sobre o professor iniciante e os aspectos de sobrevivência e descobertas, com o intuito de proposição de novas formas de formação inicial e inserção profissional dos professores para a constituição do professor como um intelectual, com um posicionamento político, que compreenda

a sua realidade histórica e social, e que tenha meios e fins para o alcance de uma transformação social.

Portanto, entende-se que a formação do ser professor é humanizadora, tendo como categoria ontológica o seu próprio trabalho. Esse, possui uma natureza social, constituída a partir da reprodução e das necessidades humanas de se apropriar da sua própria produção, ou seja, do gênero humano. Dessa forma, prossegue-se com a fundamentação teórico- metodológica, trazendo os fundamentos ontológicos e epistemológicos para a compreensão do ser professor iniciante.

Caminhos Metodológicos

Essa pesquisa inicia-se no olhar do pesquisador que tem como fundamento ontológico e epistemológico a perspectiva histórico-crítica, pois compreende que a realidade não é algo estático, à-histórico, mas que está em constante movimento, pelo movimento dos contrários. A própria constituição do ser humano compreende-se como um processo histórico síntese de múltiplas determinantes, pois este se constitui a partir da sua relação com a sua atividade humana, o trabalho (Marx, 1989).

Para Marx (1989), a atividade humana é movimentada historicamente pela relação do homem com a natureza, em que o ser humano por necessidade, ao conseguir projetar em seu pensamento uma ação e ao mesmo tempo por em movimento suas forças físicas para a objetivação e materialização dessa projeção, modificou a natureza e a si mesmo.

Lukács (2013) evidencia que esse movimento permitiu que o ser humano se distanciasse da sua natureza biológica apesar de nunca perder a conexão com essa materialidade e suas necessidades humanas, mas produziu uma segunda natureza, a social, com novas necessidades, mediações e relações sociais. Essa natureza social se constitui a partir do processo de objetivação e apropriação dos recursos naturais, transformando-os em uma materialidade humana. Nessa

materialidade é possível enxergar o trabalho humano e reconhecê-lo em um determinado tempo histórico.

Diante desse processo de constituição do ser humano em um ser social, foram surgindo novas necessidades, como por exemplo, a de comunicação entre os homens, produzido a partir dos processos de pensamento, a linguagem. O ser humano ao se apropriar de suas próprias objetivações em relação à natureza produz mediações com sentidos e significados que movimentam o processo de pensamento e de sua própria materialidade, que se realiza na palavra. Segundo Vigotski (2010),

todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa. Esse fluxo de pensamento se realiza como movimento interno, através de uma série de planos como uma transição do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento. (p. 409-410)

O movimento do pensamento e da linguagem pode ser compreendido a partir do significado da palavra, pois os signos fazem parte não apenas da comunicação, mas dos processos internos, dos eventos psicológicos que objetivam zonas de sentidos que caracterizam a forma de ser e de pensar do sujeito. Assim, a relação entre pensamento e linguagem produz sentidos e significados que formam eventos psicológicos, e que estes estão imbricados na constituição do ser humano. Estes sentidos e significados são gerados e geradores da atividade humana.

A partir dessa fundamentação ontológica da produção e reprodução humana, para a compreensão das vivências de dificuldades e descobertas dos professores iniciantes, entende-se a necessidade de apreender essas zonas de sentidos nas falas dos sujeitos para uma aproximação e apreensão do processo de inserção do professor iniciante. Destarte, utiliza-se como procedimento analítico os núcleos de significação (Aguiar & Ozella, 2013): uma metodologia que tem como objetivo apreender as zonas de sentidos que constituem os su-

jeitos. Essa metodologia não quer apreender o discurso do professor, mas sim os sentidos de caráter ontológico, considerando que,

a palavra com significado contém mais do que aparenta e, por isso, se confirma a necessidade de construção de um método científico que, ao contrário de reduzir os significados à mera descrição descontextualizada de palavras, luta por apreender e explicar, por meio de categorias metodológicas fundamentais, a riqueza das mediações que neles se ocultam e os remetem aos sentidos. (Aguiar, Soares & Machado, 2015, p. 6)

Diante disso parte-se da palavra significada pelo sujeito, ou seja, do empírico da aparência para a essência do fenômeno, para as zonas de sentidos. Portanto, é necessário ter um olhar atento às múltiplas determinantes históricas que mediam e constituem sínteses do ser. Para a análise do empírico, há um processo interpretativo e analítico que permite chegar em síntese que configuram a totalidade investigada. Esse processo configura-se em etapas nominadas de: pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação (Aguiar & Ozella, 2006).

Essas etapas não são fragmentadas e muito menos lineares, mas consiste em um movimento de síntese com fundamentos categoriais para a compreensão do objeto em suas dimensões objetivas e subjetivas, com suas propriedades históricas, e o movimento dos contrários que possibilita uma relação entre a parte e o todo. Aguiar e Ozella (2006, p. 6) ressaltam que “a apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida e completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele”. Os pré-indicadores são trechos das falas que expressam a totalidade do sujeito. Dessa forma, esta primeira etapa de análise consiste em leituras do material das falas dos sujeitos investigados, destacando os conteúdos pela sua carga emocional, contradições e ambivalências. Essa primeira análise é uma aproximação do empírico pela palavra significada. O segundo

momento tem como objetivo a sistematização dos pré- indicadores, aglutinando-os pelas similaridades e contradições do conteúdo das falas em indicadores. A partir da construção dos indicadores já se inicia o processo de nucleorização. Pois para o processo de aglutinação é necessário um processo interpretativo das mediações e relações que compõem as falas (Aguiar & Ozella, 2013).

O último momento de análise, a construção dos núcleos de significação, é um processo analítico e interpretativo que tem por objetivo sintetizar as mediações e relações expressas nos indicadores, e que tem em sua significação a forma do pensar, sentir, agir e do ser do sujeito. Os núcleos de significação devem superar os pré-indicadores e os indicadores que por meio da articulação das partes forma-se uma totalidade. Esse momento é importante na articulação com a teoria para a apreensão das zonas de sentido (Aguiar & Ozella, 2013).

A análise dos núcleos tem dois movimentos, intranúcleo e internúcleo, que ampliam o processo analítico e interpretativo para a apreensão do sujeito; esse momento é importante para a compreensão das mediações e relações dentro do núcleo e suas relações com outros núcleos (Aguiar & Ozella, 2013). Para a investigação, os autores consideram que a entrevista é um instrumento rico pois permite adentrar por meio da fala do sujeito os processos psíquicos em relação aos sentidos e significados. Dessa forma, evidencia algumas características importantes sobre esse instrumento para a apreensão das zonas de sentidos:

1. as entrevistas devem ser consistentes e suficientemente amplas, de modo a evitar inferências desnecessárias ou inadequadas; 2. Elas devem ser recorrentes, isto é, a cada entrevista, após uma primeira leitura, o informante deverá ser consultado no sentido de eliminar dúvidas, aprofundar colocações e reflexões e permitir uma quase análise conjunta do processo utilizado pelo sujeito para a produção de sentidos e significados. (Aguiar & Ozella, 2013, p. 308)

Para essa pesquisa, utilizou-se como instrumento metodológico a entrevista semiestruturada, construindo um roteiro de acordo com

as categorias vivenciadas pelos professores no início da carreira docente: recepção, dificuldades, descobertas e satisfação na profissão. A partir desses elementos objetiva-se investigar os sentidos dos professores produzidos nas relações entre dificuldades e descobertas.

Este trabalho faz parte de uma pesquisa maior desenvolvida pelo Grupo de estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação dos Professores/Pedagogos (GEPFAPe) intitulada “Aprendendo a profissão professores em início de carreira, as dificuldades e descobertas do trabalho pedagógico no cotidiano da escola”. Os investigados foram professores efetivos da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), que participaram dos concursos de 2010 e 2013, devido os anos de desenvolvimento da pesquisa serem de 2016 a 2018. Os professores foram classificados como iniciantes a partir da temporalidade de 5 anos de experiência na profissão docente na SEDF. Os professores que foram entrevistados e que tinham uma experiência profissional anterior em escolas particulares ou como contrato temporário foram denominados, pelo grupo, de professores ingressantes.

Foram analisadas 6 entrevistas: 5 com professores iniciantes com até cinco anos de experiência profissional na SEDF; e um professor ingressante, que antes de se efetivar na SEDF, trabalhou em outras instituições privadas. Esses seis professores foram escolhidos por serem professores pedagogos, que trabalham em diferentes níveis de ensino das séries iniciais: Educação Infantil; 1º, 2º, 3º e 4º ano do Ensino Fundamental I e um professor da EJA.

O processo de análise dos núcleos de significação possibilitou a produção de dois núcleos que evidenciam as marcas de vivências de ser professor iniciante, denominados de acordo com as falas dos professores e a interpretação teórica-metodológica do pesquisador: 1. As relações humanas na realização do trabalho docente; 2. Marcas de sofrimento do professor na realização do trabalho docente. Diante desses dois núcleos, prossegue-se uma análise internúcleo, evidenciando as relações expressas nos dois núcleos de significação. Logo depois, apresenta-se o processo de interpretação e síntese intranúcleo, destacando-se as marcas de vivências dos professores iniciantes em cada núcleo.

Marcas de Vivências de Ser Professor Iniciante

Os seis professores que participaram da pesquisa apresentaram marcas do início da vida profissional expressas pela literatura sobre a inserção profissional docente. Analisando profundamente as marcas de sentidos e significados que foram constituídos a partir da relação entre dificuldades e descobertas, no que concerne à recepção dos professores iniciantes na escola e ao sentimento de satisfação, constituíram-se dois núcleos de significação que apresentam uma relação dialética entre si: 1. As relações humanas na realização do trabalho docente; e, 2. As marcas de sofrimento do professor na realização do trabalho docente. Estes núcleos se relacionam pelos sentidos de satisfação e sofrimento derivados da realização do trabalho docente.

Há uma relação dialética de dificuldades e descobertas, geradas pelo contexto capitalista que fragmenta o trabalho docente desde o processo formativo até na realização da atividade profissional. Essa fragmentação desapropria o professor de sua práxis, o que gera sentimentos de insegurança, medo e sofrimento na profissão. Questiona-se até mesmo as descobertas, pois se em sua formação inicial houvesse uma aproximação com a realidade do trabalho docente, minimizaria tanto as descobertas quanto os sofrimentos no início da vida profissional do professor. A seguir, abre-se os núcleos em uma análise intranúcleo.

As relações humanas na realização do trabalho docente

Esse núcleo de significação foi interpretado a partir das falas dos professores no qual as relações humanas aparecem como uma característica importante para a realização do trabalho docente, vivenciadas pelos professores na inserção profissional, apresentando-se como uma forma de superação das dificuldades encontradas em sala de aula. Essa relação foi interpretada na recepção do professor, quando considera que foi bem recepcionado pelas relações com os colegas de trabalho e pela equipe gestora, assim como aparece nas dificuldades como um elemento de superação.

Em relação a recepção, as cinco professoras se sentiram bem recepcionadas: foram recebidas pela equipe gestora que apresentou a escola; por outro lado, o professor da EJA chegou à escola já no final do semestre letivo e não teve a mesma recepção, indo direto para a sala de aula que assumiria. O aspecto de recepção demonstra a importância da constituição das relações de trabalho no início do ano.

Uma das professoras trouxe elementos de satisfação na recepção que são importantes para o professor iniciante ou pra qualquer professor: o lugar de trabalho do professor ser próximo à sua residência e o apoio dos colegas para a realização do trabalho, como expresso no pré-indicador:

Foi muito boa, eu vim pra uma escola boa, eu vim pra uma escola próxima da minha residência, pelo fato de eu ser uma professora PNE, e fui muito bem recebida, tenho apoio dos meus colegas, eu gosto do local que eu trabalho. (Entrevista, 2017, 2.3)

A questão da entrada do professor na escola antes de iniciarem as aulas, evidencia a necessidade de o professor iniciar o seu trabalho juntamente com a escola, participar do processo de elaboração do planejamento da escola, da semana pedagógica, conhecer os seus colegas, os seus alunos e a comunidade escolar. Entretanto, a experiência do professor da EJA, foi diferente: sua recepção foi difícil porque ele foi chamado para a vaga na escola no final do ano letivo, com o semestre em fase de finalização, de modo que ele apresentou dificuldade na realização do seu trabalho em virtude de ter que continuar um trabalho que não era seu, como fica evidente no pré-indicador:

Foi bem difícil a recepção porque, eu achei muita falta de planejamento da secretária de educação, porque eles nomearam e colocaram a gente pra trabalhar no final do semestre letivo do EJA, ou seja, faltando duas semanas pro pessoal entrar de férias. Então eu cheguei substituindo um professor que já estava aplicando prova, no final do semestre assumindo um diário que não era meu, e ele não tinha mais obrigação nenhuma de passar, porque ele já não estava recebendo mais por aquele dia, e aí eu

corri atrás dele e ele já estava atrás de outros empregos. Então, eu acho que poderia ter esperado chegar às férias e a gente já assumir o próximo semestre letivo, o início, começar pelo começo (Entrevista, 2017, 2.6).

Em relação as dificuldades, os professores relatam sobre as condições de trabalho, a falta de material pedagógico, a dificuldade de lidar com a indisciplina dos alunos, aspectos relacionados à gestão da sala de aula e às questões pedagógicas. Esses aspectos estão bem marcados na literatura sobre o início da carreira docente, como nos estudos de Huberman (2000) em que o professor sente dificuldades em lidar com as questões relacionadas ao dia a dia do seu trabalho em sala de aula.

Entretanto, um dos indicadores de dificuldades que foi evidenciado na fala de uma das professoras foi em relação a escolha do nível de ensino, pois antes de ser professora efetiva, teve uma experiência como professora temporária, sendo ela uma professora ingressante com experiências anteriores na SEDF. Nessas experiências a professora teve uma afinidade com o nível de ensino da Educação Infantil e, quando entrou como professora efetiva, não teve escolha: tendo que dar aula na alfabetização:

eu já tinha, algum tempo que eu gostava, que como eu fui contrato temporário antes, eu estava trabalhando só com a educação infantil, e quando eu fui chamada no concurso, eu tive que atuar na alfabetização. Então pra mim assim, foi um ano muito sofrido, eu tive problemas de saúde, depressão já no início. Eu acredito que envolve desde o prazer, assim, você não está com uma turma que você tem afinidade claro né, porque a gente sabe que a educação ela é muito vasta, tem desde a educação infantil, fundamental, médio, e assim, a parte que me cativa é realmente a educação infantil, foi um ano de sofrimento tanto pra mim quanto pros meus alunos eu por não tá é... digamos assim, tão preparada pra auxiliar, porque eu considero a alfabetização uma etapa mais difícil de todo o processo (Entrevista, 2017, 2. 4)

Diante do relato da professora, observa-se que ela tinha afinidade por um nível de ensino constituída pela experiência como professora temporária, entretanto como professora efetiva teve que trabalhar em outro nível de ensino. Compreende-se que a professora conquistou segurança em um nível de ensino, e que no nível de alfabetização teria que iniciar todo o processo novamente, com as inseguranças iniciais e os medos, por não ter se apropriado ainda do trabalho realizado na alfabetização. De modo que essas inseguranças e os aspectos apresentados no pré-indicador evidenciam um sofrimento e consequente adoecimento logo no início da profissão.

Essas dificuldades dos professores foram superadas pelas relações com os colegas mais experientes, pelo apoio da coordenação pedagógica, pelo conhecimento da realidade do aluno, pelas relações com a comunidade escolar, em que os professores, por meio das relações humanas, foram conseguindo realizar o seu trabalho docente. Essa realização do trabalho docente para os professores foi uma descoberta.

As descobertas dos professores estão relacionadas com a própria realização do trabalho docente e com o reconhecimento de que gostam do seu trabalho em sala de aula, ao verem o aprendizado da criança:

...as principais descobertas é que, quando você ver um aluno aprendendo, um aluno que não sabia ler, e ele começa a ler, é... que você ver um aluno que não queria vir para a escola e ele começa a vir para a escola, é o maior presente que um professor pode ter, o maior salário de um professor é a aprendizagem do aluno (Entrevista, 2017, 2.2).

todo dia é um aprendizado, todo dia é uma surpresa diferente, e cada aluno, cada caso é um caso, cada um na sua maneira de agir, as vezes te surpreende de uma progressão, te surpreende de uma regressão até mesmo na alfabetização assim é uma, uma caixinha de surpresa (Entrevista, 2017, 2.3).

Com esses pré-indicadores, evidencia-se o sentimento de descoberta na relação de ensino e aprendizagem, em que por meio do desenvolvimento da criança o professor reconhece o seu trabalho. E esse reconhecimento atribui um sentimento de satisfação, pois para o professor essa realização é uma conquista:

a gente vai vendo com o tempo né, à medida que você vai ficando mais experiente é... essa conquista ainda vai ficando assim mais prazerosa, que você vai conquistando mais autonomia no decorrer da carreira, e vai sendo uma satisfação muito grande pra gente né, pelo menos pra mim, porque era aquilo que eu queria, era a área que eu queria atuar.
(Entrevista, 2017, 2.5)

Percebe-se as relações dialéticas entre as dificuldades e descobertas, com o desenvolvimento do trabalho e a superação das dificuldades, em que o professor vai ganhando autonomia e segurança, se reconhecendo enquanto professor no seu trabalho realizado. Essa realização constitui um sentimento de satisfação para o professor, pelo qual sente prazer em realizar o seu trabalho. Ao mesmo tempo, essa realização pode trazer uma contradição nos sentimentos do professor, porque ele vivencia dialeticamente o sofrimento e a descoberta. Essa relação é expressa no núcleo de significação seguinte, que demarca as relações de resistência e desistência.

Marcas de sofrimento do professor na realização do trabalho docente

A descoberta pode trazer um sentimento de realização e de reconhecimento de ser professor; já as dificuldades atribuem um sentido de sofrimento, pela solidão e pelo desgaste físico e emocional, pois o sofrimento do professor também tem múltiplas relações, podendo ser condicionado: ao fato de o professor não conseguir realizar o seu trabalho, à falta de reconhecimento social, à desvalorização profissional, às condições de trabalho, à intensificação do trabalho do

professor, entre outros aspectos que estão imbricados ao sentido de sofrimento do professor, como expresso nos pré-indicadores:

Eu amo o que eu faço, é cansativo, é desgastante, tanto fisicamente quanto psicologicamente, que você não tem apoio; a questão, do salário também é complicada, a defasagem que se encontra, mas eu digo que eu faço com brilho nos olhos, quando eu falo da escola, eu sou feliz, eu amo realmente o que eu faço, eu me dedico ao que eu faço (Entrevista, 2017, 2.2).

Quando eu estava de fora, eu falava assim “cara os professores vivem de atestado e não sei o que”, qualquer coisinha pega atestado de 10 dias. Cara não é, é porque ferra a garganta toda, calos vocais e tudo, eu acho que eu ainda levo numa boa porque eu sou só 20 horas e no meu outro serviço eu não tenho que ficar falando muito, e tal, se é alta, mas acho que até 40 horas eu aguentava. Mas quem é professor manhã, tarde e noite que nem tem vários aqui, porque como o salário não é muito bom e tudo né. Então tem gente que dá aula manhã, tarde e de noite, eu acho muito cansativo e acho que acaba com a saúde da pessoa. E eu levo muito trabalho pra casa, muito, muito, muito (Entrevista, 2017, 2.6).

Diante disso, é importante refletir sobre os sentidos de sofrimento do professor. Em uma das falas acima, evidencia-se que a insegurança quanto à atuação em um nível de ensino que considerava muito difícil lhe trouxe depressão e adoecimento. Infere-se sobre a importância do porquê ela se sentiu insegura em atuar em um nível que foi habilitada a ensinar: foi a formação inicial fragilizada que não possibilitou o domínio dos aspectos do trabalho do professor naquele nível? As condições de trabalho? A realidade social dos alunos? Diante desses questionamentos, ressalta-se a importância de se compreender os motivos geradores do sofrimento do professor, para se pensar em como amenizar tal sofrimento.

Outro elemento de sofrimento do professor é o desgaste físico e emocional, que podem ser gerados pelas condições de trabalho e pela desvalorização profissional, como apontam um dos professores sobre os baixos salários, e sobre a necessidade de ter que trabalhar o dia

todo para sobreviver na profissão. Esse contexto de trabalho faz com que os professores tenham sentimento de desistência da profissão, apesar das descobertas na profissão e do sentimento de realização do trabalho docente.

Reflete-se ainda que o professor vive em uma contradição: ao mesmo tempo que ele gosta de estar em sala de aula, de se sentir realizado pela relação de ensino e aprendizagem, ele sofre para realizar o trabalho pelas condições materiais em que este trabalho é realizado. Esse sofrimento e dificuldades é amenizado pelas relações humanas constituídas no contexto de trabalho com a comunidade escolar. Entretanto, essa relação também vive em contradição, pelo fato de que quando o professor entra em sala de aula, se sente sozinho e como o único responsável pelo aprendizado dos alunos.

Considerações Finais

Com o intuito de investigar os sentidos produzidos pelos professores na relação entre dificuldades e descobertas a partir das falas dos professores, foram constituídos dois núcleos de significação: 1. As relações humanas na realização do trabalho docente; e, 2. As marcas de sofrimento do professor na realização do trabalho docente. Esses dois núcleos apresentam sentidos de satisfação e sofrimento vivenciado pelos professores de forma contraditória na realização do trabalho docente.

Com a análise das descobertas dos professores iniciantes, estas se apresentam com a realização do trabalho docente no desenvolvimento da aprendizagem da criança. Essa realização é possível pelas relações humanas constituídas com a comunidade escolar, pela relação professor-aluno, pela relação entre os pares, entre outras, pois o trabalho para o professor iniciante apresenta-se como um desafio, necessitando-se de apoio para o alcance de seus objetivos.

As dificuldades dos professores se constituem em toda a dinâmica de sala de aula: pela falta de material pedagógico, indisciplina, aspectos relacionados à gestão da sala de aula e às questões pedagógicas e de aprendizagem. Essas dificuldades são expressas como

comuns em sala de aula, entretanto condicionam a não realização do trabalho do professor, e por não conseguir realizar o seu trabalho, desestabiliza-se emocionalmente, sentindo-se angustiado e inseguro.

Diante do sentido de sofrimento do professor no trabalho docente, compreende-se que esse sofrimento é condicionado pelo contexto da profissão e pelo processo de formação do professor. Pois o professor iniciante que teve uma formação fragilizada pela falta da relação dialética entre a teoria e a prática, não apreendeu a propriedade da natureza do seu trabalho, que é o que produz sentidos de ser professor, da sua forma e do seu conteúdo, que possibilita o professor participar da sua própria produção de seu trabalho. Diante disso, infere-se que a fragmentação da relação de práxis, desconstitui o movimento da natureza do trabalho docente, automatizando-o às práticas tradicionais consolidadas por uma falsa consciência, por concepções com fundamentos ideológicos, configurados a partir da epistemologia da prática.

O sofrimento do professor iniciante não é natural da profissão, mas é uma condição do modelo de formação e de trabalho docente estruturado em uma sociedade capitalista, que retira a autonomia do professor de produtor da sua atividade docente. Diante disso, evidencia a necessidade de um projeto de formação de professores que atendam as dimensões da natureza do trabalho docente: o movimento de práxis, teoria e prática, com sentidos políticos, filosóficos, sociais, determinados por um fim social: a transformação do sujeito alienado em um sujeito consciente da sua realidade para transformá-la; assim como o reconhecimento da coletividade para a realização do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda & OZELLA, Sérgio. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, Brasília.

AGUIAR, Wanda & OZELLA, Sérgio. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. Cienc. Prof.**, v. 26, n. 2, p. 222-245, Brasília.

AGUIAR, Wanda; SOARES, Júlio Ribeiro & MACHADO, Virgínia Campos. (2015). Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**. v. 45. n. 155. p. 57-75.

BRITO, Talamira Rodrigues. (2011). **O ciclo de vida profissional dos professores de biologia da Universidade Federal de Uberlândia: trajetórias, carreira e trabalho**. p. 370, (Tese). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.

HUBERMAN, Michael. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio (2000). **A Vida de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

MARX, Karl (1989). Mais Valia Absoluta e Mais Valia Relativa. *In*: **O Capital**. (v. II, Capítulo XIV). Tradução de: Reginaldo Sant'ana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 12. ed. p. 583-594.

LIMA, Emília Freitas de *et al.* (2007). Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e linguagem**, ano 10, n. 15.

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

LIMA, Maria Socorro & PIMENTA, Selma Garrido. (2006). Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24.

LUKÁCS, Gyorgy. (2013). *Para uma ontologia do ser social II*. 1. ed., São Paulo: Boitempo, .

SILVA, Kátia Augusta Curado. (2011). A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas críticas**, Brasília DF, v. 17, n. 32, p. 13-31.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. (2010). **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes.

O PROCESSO DE INSERÇÃO NA DOCÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR INICIANTE

ALINE DINIZ DE AMORIM

Universidade Estadual Paulista UNESP – FCL/Araraquara –
Brasil

MARIA JOSÉ DA SILVA FERNANDES

Universidade Estadual Paulista UNESP – FC/Bauru e FCL/Araraquara
- Brasil

Linha: Investigações e experiências de iniciação ao ensino

Resumo

O presente texto é um recorte de uma pesquisa que investigou a relação entre a formação inicial e a constituição da identidade docente do professor em início de carreira, considerando que o professor polivalente que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, antes de ser considerado experiente, percorre um extenso trajeto ao longo de seu tempo de docência. As inquietações e anseios gerados no início da carreira refletem diretamente na construção de sua identidade profissional. A metodologia de pesquisa constituiu-se pela aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas com seis professores iniciantes dos anos iniciais e Educação Infantil. Como principais resultados constatou-se que as representações que os iniciantes possuíam sobre a docência foram construídas desde a infância, forjando formas de identificação com a profissão antes da entrada na licenciatura. Os docentes também demonstraram reconhecer fatores que levam à crise profissional e de identidade dos professores, advindas das fragilidades nas formas de identificação com a docência. Concluímos que os professores entrevistados possuíam concepções profundas sobre a identidade do-

cente tanto sobre as formas de identificação positivas quanto negativas com a docência. A contribuição de tal estudo fundamenta-se na investigação, de modo mais sistemático, da relação existente entre o processo de aprendizagem da docência ocorrido durante a iniciação na carreira e o processo de constituição da identidade docente.

Palavras-chave: Professor iniciante; Iniciação à docência; Prática pedagógica.

Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa que investigou a relação entre a formação inicial e o processo de constituição da identidade profissional de professores iniciantes nos primeiros cinco anos de exercício da docência. A concepção de professor iniciante adotada teve como aporte teórico os estudos de Huberman (1992) e Gonçalves (1992). Dessa forma, esse período abrange as duas primeiras fases da carreira docente descritas por Huberman (1992) – a primeira fase da “entrada na carreira” (um a três anos) e a segunda, a fase da “estabilização” (4 a 6 anos) – e a primeira etapa descrita por Gonçalves (1992) como etapa de “início” que vai do primeiro até o final do quarto ano de exercício da docência.

A respeito da produção da pesquisa sobre o docente em início de carreira, Papi e Martins (2010) asseveram que esta temática deve ser mais explorada no contexto brasileiro da pesquisa científica. Ao mesmo tempo, Abarca (1999, p. 57) ao discutir sobre a temática no panorama latino-americano, salienta que “a problemática do professor iniciante é um ‘objeto por construir’, tanto desde a perspectiva da investigação como das políticas e das práticas educativas”. O que nos leva a conjecturar que é emergente o desenvolvimento de investigações que contemplem a fase de iniciação na docência e os elementos que a permeiam.

O professor que inicia sua atividade profissional na docência adentra os limites do ambiente educativo e se depara com situações com as quais definitivamente não contava. As fragilidades da formação inicial e a dificuldade de articulá-la com a atuação profissional e os saberes de natureza teórica e prática emergem.

Neste momento, então, o iniciante recorre, amiúde, às experiências que teve como aluno, com os docentes que ficaram de alguma maneira marcadas para ele, lembranças que constituem o chamado saber experiencial (TARDIF, 2002). Além disso, os professores iniciantes, geralmente, têm dificuldade de focalizar o próprio trabalho e são submetidos mais facilmente às influências diversas do meio escolar como as adversidades presentes, muitas vezes, nos relacionamentos sociais dentro do ambiente de trabalho (LIMA, REALI, 2002).

Considerando esse contexto, uma vez inseridos na instituição escolar, os professores se veem envolvidos em relações sociais com características particulares do ambiente profissional. Assim, essa socialização pode ser considerada como um processo de apropriação da cultura escolar pelo qual os docentes, invariavelmente, são submetidos a passarem em sua profissão. Para Ambrosetti e Almeida (2009):

Nessa dinâmica de socialização profissional, alguns aspectos merecem destaque. As injunções institucionais e as relações com os alunos, suas famílias, pares e equipe de gestão promovem uma reconfiguração das concepções iniciais da profissão e, nesse processo, vão se delineando as diversas formas de identificação profissional (p. 606).

A adaptação do professor ao meio escolar compreende um padrão de conduta específico de cada instituição. O docente é levado, nesse sentido, a aderir ao conjunto de práticas, códigos e valores da instituição em que está atuando. Essa adaptação pode ser considerada fácil ou não, dependendo do posicionamento do profissional em aderir à cultura escolar vigente. Também pode ser marcada por rupturas, resistências e desenvolvimento de estratégias.

Além de todo o exposto, é necessário ressaltar que os momentos e situações de conflito que marcam o início na docência também incidem sobre o processo de constituição da identidade profissional do docente. Essas situações problemáticas podem gerar no professor, como assinalado por Guarnieri (2009), o “choque de realidade” ou “curva do desencanto”, ocasionando, em casos extremos, o abandono da profissão ainda em seus primeiros anos de trabalho.

Diante de todo o exposto, pode-se considerar que os processos de socialização pelos quais o professor passa durante toda a sua trajetória pessoal e profissional, bem como suas condições objetivas de trabalho influenciam o processo de construção da sua identidade, confirmando a faceta inacabada e versátil da concepção de identidade desenvolvida por Dubar (2006) que será discutida adiante.

Diante do quadro apresentado, as seguintes questões–norteadoras foram elaboradas para nortear a investigação:

1. De que maneira a formação inicial relaciona-se à constituição da identidade docente dos professores iniciantes formados numa mesma instituição de ensino superior?

2. Quais as singularidades e diferenças que caracterizam o processo de constituição da identidade docente desses professores?

Para responder tais questões, definiu-se como objetivo geral do estudo a investigação da situação profissional de professores iniciantes que haviam se graduado há, no máximo, cinco anos, no curso de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Estadual Paulista – campus de Bauru, enquanto pedagogos atuantes em sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou da Educação Infantil, no que concernia à relação entre a formação inicial desses professores e o processo de constituição de suas identidades como docentes.

A fim de atingir essa intenção, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar diferenças e similaridades do processo de constituição da identidade docente de professores com a formação inicial recebida na mesma instituição de ensino;

2. Identificar e analisar as principais características do processo de constituição da identidade docente dos sujeitos da pesquisa, a partir da aplicação de questionário e realização de entrevista semiestruturada.

Como recorte abordado no presente texto, enfocou-se os aspectos inerentes ao processo de constituição da identidade docente de professores em início de carreira (DUBAR, 2006, 2012; BEIJARD, MEIJER, VERLOOP, 2004; LAWN, 2001; MARCELO GARCÍA, 2010).

Modos de identificação com a docência e construção da identidade do professor

Antes de ser professor o indivíduo é uma pessoa que traz consigo uma história repleta de vivências específicas que, de certo modo, contribuíram para moldar sua identidade até aquele momento. Ao conceber-se como professor algumas características gerais da profissão já começam a lhe influenciar e, posteriormente, ao adentrar o ambiente escolar assumindo o papel de professor que lhe é incumbido pela formação inicial a sua identidade, agora profissional, como docente vai se adensando. Ou seja, é um processo de construção social.

Para tratarmos do processo de constituição da identidade nos embasamos, especialmente, na teoria sociológica de Dubar (2006), que defende a existência de modos de identificação que corroboram a construção e reconstrução contínuas da identidade de um sujeito. O mesmo autor ressaltou, ainda, a importância da identidade profissional para a construção da identidade individual, pois ela transita entre o indivíduo e o meio social no qual ele está inserido. Assim, cabe questionarmos: qual é ou quais são os modos de identificação que o sujeito pode ter com a docência?

Numa tentativa de responder a esse questionamento, nos amparamos em Roldão (2007), quando escreve que “o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a *ação de ensinar*” (p. 94). A autora ainda prossegue ressaltando que “o professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que *ensina* não apenas porque sabe, mas porque *sabe ensinar*” (p. 101).

O estudo de Beijaard, Meijer e Verloop (2004) mostrou que não há uma definição explícita para o conceito de identidade profissional docente na maioria das investigações que eles analisaram. De acordo com os referidos autores, em alguns estudos a “identidade profissional era definida nos termos das noções dos professores e nas percepções de seus papéis ou características relevantes de sua profissão, ou em termos das percepções de si mesmos como um grupo ocupacional” (p. 118).

Outro fator que deve ser considerado na investigação sobre a construção da identidade profissional é a diversidade de formas identitárias que podem ser encontradas dentro de um mesmo grupo profissional, como já exposto por Beijaard, Meijer e Verloop (2004). Nessa perspectiva, segundo Dotta, Lopes e Giovanni (2011), é muito difícil padronizar a vida profissional de um indivíduo assumindo que ele irá ocupar um emprego e realizar uma mesma função sob condições idênticas durante toda a sua vida e que isso aconteça de igual modo para todos. De acordo com os referidos autores:

O desenvolvimento do sujeito pessoal em interação com as relações que estabelece com os outros e as condições institucionais para isso, garante ao ator social as capacidades de julgamento, comunicação e força social, o que pode introduzir a variabilidade profissional. No caso dos professores, a diversidade de contextos profissionais pode estabelecer diferentes condições de apropriação de realidade, aumentando ou diminuindo as oportunidades de reflexividade individual ou grupal, com reflexos na construção identitária de cada ator social e do grupo profissional enquanto tal (DOTTA, LOPES e GIOVANNI, 2011, p. 575).

Contudo, no que tange à identidade docente, propriamente dita, Beijaard, Meijer e Verloop (2004) enfatizam, ainda, que os conceitos ou representações próprias que os professores formulam com relação à sua identidade profissional “determinam fortemente o modo como ensinam, a maneira como se desenvolvem enquanto professores e suas atitudes em relação às mudanças educacionais” (2004, p. 108). Corroborando essa ideia, Lawn (2001) salienta que a identidade pode ter mais influência na natureza do trabalho dos professores do que as novas tecnologias materiais (currículo nacional, design da escola ou organização das turmas) que lhe são apresentadas frequentemente.

Proença e Mello (2009) salientam que “o fato de passar por um curso de formação não faz com que alguém venha a ser professor”, ou seja, não é um processo gratuito e automático. Essa premissa é aprofundada a partir dos estudos de Marcelo García (2010, p. 18) ao

afirmar que a identidade profissional docente “não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente”. Para o referido autor, a identidade do professor está relacionada à forma como ele vive subjetivamente seu trabalho e aos fatores básicos de satisfação ou insatisfação em relação ao seu exercício profissional.

Nessa perspectiva, o exercício da profissão influencia diretamente na construção da identidade profissional do professor. Neste ponto, cabe ressaltar o aspecto dialético existente na influência da identidade profissional sobre a prática docente e dessa prática constituída pelo exercício da profissão sobre a identidade do professor.

A identidade docente envolve, ao mesmo tempo, a experiência pessoal e o papel que é socialmente reconhecido/atribuído ao professor (MARCELO GARCÍA, 2010). Endossando essa afirmação, Cunha (2013, p.614) salienta que, devemos entender “o professor dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual a identidade é concebida como uma construção social e cultural”.

Outro conceito desenvolvido por Claude Dubar (2006) e indispensável nas discussões sobre identidade é o de “crise de identidades”. Para o autor em questão, a crise que envolve as identidades pessoais é consequência das mudanças produzidas em três grandes âmbitos da vida social: família, trabalho e emprego (incluindo a formação e a escolarização) e, também, no Estado e na noção de democracia representativa.

Diante de todo o exposto, é possível considerarmos que as formas de identificação que os indivíduos podem desenvolver com relação à docência recebem influências de suas interações sociais, desde a infância com as experiências escolares, e com as representações sociais da figura do professor. A entrada no curso de licenciatura aumenta o leque de formas identitárias, mas o professor pode ou não se identificar com a docência, dependendo da natureza da formação que receber e das experiências de contato que tiver com a docência durante esse período. Contudo, é na inserção na prática docente na sala de aula que o licenciado terá oportunidades concretas de ampliar

a construção da sua identidade profissional. Isso se dá, obviamente, se as formas de identificação que construiu até então forem positivas e se o choque com a realidade não o levar a abandonar a docência.

Considerando o exposto, faz-se necessário despendermos maior atenção para a questão da formação inicial de professores e sua relação com o processo individual de constituição das identidades docentes dos licenciados por meio dos dados que foram coletados e analisados sob a luz de teóricos da área. É justamente neste sentido que se explicita a relevância teórica e social da presente pesquisa.

A respeito dos caminhos metodológicos da pesquisa, o estudo descrito foi desenvolvido de acordo com a abordagem qualitativa, na qual, segundo Ludke e André (1986, p. 12), “todos os dados da realidade são considerados importantes” e enfatiza-se a preocupação com o processo diante do produto da situação pesquisada. A pesquisa foi dividida em três etapas interligadas, a saber: o inicial levantamento bibliográfico das teorias pertinentes ao estudo e a construção dos instrumentos de coleta de dados, a aplicação desses instrumentos, e, finalmente, a análise e interpretação dos dados.

Para a coleta de dados, primeiramente, foi aplicado um questionário a 197 egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, cuja função foi levantar as informações que subsidiaram a escolha dos seis professores que foram, posteriormente, entrevistados. Os seis entrevistados, por sua vez, foram selecionados por estarem atuando em sala de aula no momento da coleta de dados, atendendo, dessa forma, aos objetivos do estudo, conforme apresentado anteriormente. Após coletados os dados durante os dois momentos da pesquisa empírica, procedeu-se a organização e análise dos mesmos. A divisão inicial dos dados foi organizada em grandes eixos que dizem respeito aos grandes temas da pesquisa (ANDRÉ, 1983).

Elementos da inserção na docência que incidem sobre a constituição da identidade profissional do professor iniciante

Neste tópico, apresentamos parte das análises e discussão dos dados da investigação, enfocando os principais elementos de influ-

ência sobre a construção da identidade profissional docente levantados pelos iniciantes entrevistados. Nessa tessitura, cabe salientarmos que “assumir-se enquanto educador e optar conscientemente por um curso que o credencie para o exercício da profissão é um dos primeiros passos na direção da construção da identidade docente” (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 47). Assim, é possível admitirmos que os fatores que motivaram a escolha pelo curso de licenciatura podem nos revelar muito mais do que inicialmente imaginamos sobre a identidade profissional dos professores entrevistados nesta pesquisa. O professor P1¹ relatou que:

Eu gosto de gente [...]. Então eu escolhi depois ser professor. E eu pude escolher. Eu fiz essa opção muito consciente, porque eu gosto de trabalhar com gente e a educação na sociedade, de um modo geral, acho que é o lugar onde a gente mais trabalha com as pessoas (P1).

Já nas falas das professoras P3 e P6 notam-se marcas da idealização da profissão docente que influenciam na construção da identidade profissional desses indivíduos desde muito cedo:

[...] na minha família eu tenho tios que são professores, então eu tinha muito contato com livros didáticos, então desde a minha infância, que eu ficava muito na casa da minha “vó”, eu via muitos livros didáticos, atividades, e aquilo eu passava horas folheando. Então eu acho que isso foi despertando em mim [...], eu acho que eu fui desenvolvendo essa questão de ser professora com essas pequenas coisinhas que foram se juntando (P3).

Desde criança eu sempre gostei, brincava de escolinha e tinha lousa e fazia as minhas aulas. Então eu sempre tive essa vontade (P6).

Assim, as formas de identificação com a docência durante a infância e adolescência, ou mesmo já na idade adulta, ainda que de ma-

1. Os professores iniciantes serão identificados pela letra P seguida de sequência numérica indicando a ordem que foram entrevistados (P1, P2 etc.).

neira idealizada, representam um fator de influência sobre o sujeito na escolha por um curso de licenciatura. Somado a este fator, estão as condições objetivas de vida que irão possibilitar o ingresso, a frequência nas aulas e a conclusão do curso escolhido. A professora P6 revela um fator objetivo que foi decisivo para que escolhesse o curso da universidade de sua cidade, especificamente:

[...] Na verdade, a vontade era ter feito História e não Pedagogia, porque no colégio uma professora de História me despertou muita vontade de fazer História que, na verdade, ainda pretendo fazer. Mas aí por condições de “Ah, não dá pra ir morar fora, o que eu vou fazer?!”, eu prestei vestibular pra Bauru pra fazer Pedagogia e gostei do curso, em si eu gostei (P6).

Essa ocorrência apareceu, também, na resposta da professora P5, porém, podemos admitir que a situação se torna mais alarmante neste ponto, pois esta professora não expressou a opção pelo magistério como a P6 acima mencionada, cuja primeira opção não era a Pedagogia, mas outra licenciatura. A professora P5 relata que sua escolha pela docência ocorreu da seguinte maneira:

Ah, eu acho que foi assim: na hora de prestar o vestibular meu pai não queria que eu saísse da minha cidade e dentro das opções da UNESP, de Bauru, foi a que eu mais me identifiquei (P5).

É inegável que as condições objetivas de vida dos indivíduos são fatores altamente decisivos na hora de optar por um curso superior. A possibilidade de se mudar de cidade ou estado para cursar graduação, a oferta de cursos em universidades próximas de onde residem e as despesas financeiras geradas durante esse período influenciam densamente na escolha por um curso. A opção pela docência ocorre, dessa maneira, envolta a uma “exclusão relativa” de determinados ramos e instituições de ensino, o que caracteriza uma situação delicada (DUBAR, 2006). Dessa maneira, o universitário não tem a oportunidade de experienciar a primeira forma de identificação com a sua futura profissão e esta não faz parte de seu contexto ou de um genuí-

ínio e próprio projeto de vida. Optar por um curso sob essas circunstâncias, mesmo que não esteja ligado à docência, pode influenciar diretamente na construção da identidade profissional do indivíduo até durante as situações que sucedem o ingresso na graduação.

Outro âmbito analisado diz respeito aos fatores que influenciam na permanência ou não dos sujeitos na profissão. Nesse aspecto, apuramos que quatro (P1, P3, P5 e P6) dos seis professores iniciantes entrevistados já pensaram, em algum momento, em desistir da profissão. A fala de P5 ilustra essa ocorrência:

[...] Nesse ano que é o meu quinto ano em sala de aula, eu penso mais em mudar de profissão, mas no início da carreira, não. Eu acho que eu gostava mais, era novidade, enfim [...] (P5).

Segundo o relato da professora P5, com o passar do tempo seu desejo de mudar de profissão aumentou. Já o professor P1 pareceu ter superado o choque inicial com a realidade que permeia a inserção na docência:

Pensei [em abandonar]. Quando passou 15 dias eu falei “Nossa, eu vou exonerar”. O que me levou a permanecer foi mesmo o incentivo dos colegas. Então eles iam retratando que é assim mesmo no começo, e na verdade é assim no começo do ano, esse período de adaptação do aluno com o professor (P1).

Todos os professores iniciantes atribuíram a vontade de abandonar a profissão aos aspectos objetivos do trabalho do professor na escola. Esses aspectos objetivos podem ser traduzidos pelo conceito do “choque da realidade” (VEENMAN, 1988; HUBERMAN, 1992; GUARNIERI, 2009).

A respeito dos fatores que levaram as professoras P3 e P6 a permanecerem no exercício da docência, observa-se que estão relacionados a uma condição objetiva ligada ao exercício da profissão: a questão financeira traduzida em ter um salário proveniente de um emprego:

Pensei. Assim, por questões de me sentir muito massacrada [...]. Mas eu acho que o que segurou foi a questão financeira: você tem que ter um emprego (P3).

Sim, sim, pensei. Olha, eu acho que, na verdade, foi uma questão, eu vou ser bem clara e objetiva: eu precisava trabalhar. Então eu pensei em desistir e algumas pessoas “Não, vai dar certo, você vai conseguir!” e eu tive que respirar fundo e pensar: “Mas se eu desistir eu vou ficar sem emprego”, e então eu respirei fundo e falei “Vamos tentar, vamos ver até onde eu consigo” [...] (P6).

Dubar (2012) defende que a atividade profissional não deve se reduzir a uma troca econômica de um gasto de energia por um salário, pois ela possui uma dimensão simbólica diretamente influente na autorrealização do sujeito e do seu reconhecimento na sociedade. Dessa forma, podemos conjecturar que as compreensivas circunstâncias sob as quais as professoras P3 e P6 permaneceram atuando em sala de aula prejudicam as formas de identificação que estas elaboram continuamente com a profissão, podendo fazer com que o exercício da docência seja ainda mais penoso, pois elas não superaram totalmente o choque com a realidade da profissão, mas se forçam a continuar trabalhando para sobreviver.

A professora P6 ainda apresenta inseguranças em permanecer atuando como docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental:

Eu ainda tenho dúvida, eu não sei se eu pretendo continuar dentro de sala de aula, principalmente com os pequenos assim, dentro do [Ensino] Fundamental, creche [...] (P6).

Já, para P5, a permanência na profissão ocorre enquanto “não acha uma coisa melhor”:

Mas esse ano, por exemplo, eu penso mais em mudar de profissão, mais por conta do salário, não porque eu não goste de dar aula, enfim [...].

Mas o motivo maior que eu penso em trocar de profissão é por conta do salário. Ah, é porque é a profissão que eu escolhi, que eu gosto, então tem me motivado a continuar enquanto eu não achar uma coisa melhor, enquanto eu não conseguir (P5).

Essa afirmação é alarmante e nos dá pistas sobre o processo de construção da identidade profissional docente desta professora. Quanto a essa situação e, também, a das professoras P3 e P6 permanecerem na docência por questões financeiras, Luckesi (1991) afirma que a prática educacional não pode ser uma prática burocrática, pois:

Ela tem que ser uma ação comprometida ideológica e efetivamente. Não se pode fazer educação sem “paixão”. Agir, em educação, como um burocrata é fazer o jogo das decisões alheias [...]. Neste caso, estar-se-ia trabalhando por um projeto exterior, que não fora forjado na prática dialética do dia-a-dia (p. 26).

E ter um projeto que vai além do puramente profissional, e que envolve, sobretudo, a realização pessoal, e a paixão, se constitui como fator importante para a construção da identidade profissional docente. Contudo, é necessário salientar que apesar de ser importante, ter paixão pela profissão, além de ser um aspecto, muitas vezes, subjetivo, não é fator preponderante para a o exercício comprometido e com sucesso na profissão. Daí a importância de políticas efetivas de acompanhamento e valorização profissional dos professores nos dias atuais no sentido de fomentar a atuação docente como projeto profissional com possibilidade de realização, também, pessoal.

Ao serem questionados sobre o que é ser professor, um aspecto recorrente observado nas respostas dos professores iniciantes entrevistados foi a responsabilidade da profissão que traz consigo a possibilidade de contribuir para a mudança da sociedade. Quanto a isso, Freire (2008) defendeu que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo e, assim, o professor deve conceber que fazendo seu trabalho não está somente transferindo conteúdos/conhecimentos aos seus alunos, mas sim, ao admi-

tir a educação como experiência especificamente humana, ele está atingindo vários indivíduos social e politicamente. As atividades de trabalho dão sentido à existência individual e, também, dispõem-se a colaborar com a organização da vida coletiva da população (DUBAR, 2012). Portanto, pode-se dizer que a docência, ao proporcionar a possibilidade de interferir beneficentemente no mundo, oferece aos seus profissionais fontes de identificação não apenas profissionais, como, também, e, às vezes, principalmente, pessoais e subjetivas. Sendo que essas situações possibilitam uma identificação positiva com a profissão e refletem diretamente na construção de si por meio da atividade de trabalho.

Outro tópico relevante apareceu nas declarações das professoras P3 e P6 sobre o conceito de crise de identidade profissional no âmbito educacional. Nesse viés, as professoras salientaram a “crise de identidade” e a “perda da identidade” do professor que não sabe, claramente, quem é ou qual é o seu papel dentro na sala de aula, o que revelou uma aparente fragilidade nas formas de identificação com a docência provocada, em partes, pelas mudanças sociais:

A nossa profissão ainda tá em crise de identidade, então o professor, às vezes, não sabe quem ele é, não sabe o papel que ele tem (P3).

A escola tá tentando manter um foco tradicional, mas que foi perdido em meio a tudo isso que tá acontecendo, com todas essas mudanças. Acaba, na verdade, perdendo a identidade, você não sabe ali ao certo o que você tá fazendo (P6).

Diniz-Pereira (2011), ao apresentar os principais fatores que levaram à crise profissional do professorado no Brasil, salientou que a participação cada vez menor do professor na execução do seu próprio trabalho explicita a existência de um processo gradual de proletarianização do magistério brasileiro. Dessa forma, não é o sujeito profissional do professor que se encontra em crise de identidade, mas, antes disso, toda a classe docente.

A professora P6 prosseguiu argumentando sobre a confusão de papéis exercidos na educação. Para ela, o professor tem a função de educar no sentido de ensinar ao aluno novos conhecimentos, bem como as maneiras com que deve se relacionar com eles para a promoção do desenvolvimento do indivíduo enquanto cidadão, não tendo a função de educar como os pais devem fazer em casa:

[...] Eu acho que o ser professor tá sendo confundido hoje em dia com a função de pais, pai e mãe. Eu acho que aí a gente tem que tirar isso: a nossa função é educar, é levar o conhecimento de mundo, de vida, o científico e de tudo o que tá ao redor dele ali, pra que ele cresça, pra que ele se desenvolva, pra que ele vá trabalhar, pra que seja um cidadão (P6).

Essa ocorrência corrobora com a crise pela qual a docência passa já há um longo tempo, e é agravada, ainda, pelas constantes mudanças às quais é submetida, assim como P6 afirmou ao dizer que “*a escola tá tentando manter um foco tradicional, mas que foi perdido em meio a tudo isso que tá acontecendo, com todas essas mudanças*”.

A professora P3 ressaltou a relação entre a dinâmica que acontece nas relações interpessoais, as formas de trabalho e os contextos de formação do professor:

O conteúdo não muda, mas a dinâmica da sociedade muda, as situações mudam, os alunos mudam, tudo muda. Então ele [o professor] precisa estar ali vendo tudo o que tá acontecendo, buscando, sem se acomodar e assim que ele vai se formando professor, vai se construindo cada vez, vai se aprimorando, né? (P3).

As afirmações de P6 e P3 chamam a atenção para as ininterruptas mudanças pelas quais a educação e, por conseguinte, o trabalho do professor passa e suas influências objetivas sobre o profissional, com implicações para a constituição da identidade.

Ao serem questionados, especificamente, sobre o que a graduação lhes ensinou sobre ser professor, um aspecto recorrente levanta-

do pelos professores iniciantes foi justamente a colaboração para a construção da identidade profissional:

[...] A graduação [me formou] quase que uma personalidade profissional, um caráter profissional (P1).

Eu sei [por causa da graduação] qual é o perfil, eu sei o que eu preciso trabalhar e o que eu não preciso (P4).

Ajudou a ter essa identidade mesmo, como professora, a identificar métodos, a identificar dificuldades de aprendizagem, deficiências... (P5).

Nesse mesmo ponto, a professora P4 salientou o aspecto inacabado e de contínua construção da profissão do professor e, por conseguinte, de sua identidade profissional:

[...]. O professor tem que estar em constante construção: eu ouvi isso desde o primeiro ano até o quarto ano do curso (P4).

A professora P6 afirmou que saiu da faculdade sem conseguir se definir como docente e ressaltou que essa definição também se deu como um processo que dependeu muito da sua atuação profissional:

De um modo geral, você sai da faculdade “Ah, sou professor”, mas você não consegue vestir essa camisa e chegar ali na escola e executar o seu trabalho. Você chega sem ter aquela condição: “Ah, professor novo que não tem experiência” e depois você vai conquistando espaço e as dificuldades na sala de aula, principalmente a prática, que depois você tem que [...], você tem que se virar, você tem que perguntar, você tem que dar um jeito pra dar conta daquilo ali e pra criar suas estratégias, sua forma... eu não consegui me definir ainda como um todo, eu acho que eu to construindo isso ainda (P6).

Observamos que os conflitos do início da carreira, como a insegurança e as dificuldades de encarar a sala de aula e os alunos estão

intrínsecos na fala de P6 quando justifica que não conseguiu definir-se ainda como professora. Essa declaração evidencia o aspecto relacional do processo de construção da identidade profissional do professor com a atuação prática em sala de aula, conforme afirma Diniz-Pereira (2011, p. 48):

[...] É a partir do momento que se assume a condição de educador – ou seja, quando a pessoa se coloca diante de outras e estas, reconhecendo-se como alunos, identificam-na como professor – que se inicia efetivamente o processo de construção da identidade docente. Mesmo que essa pessoa já tenha se imaginado nessa condição anteriormente, é só a partir da experiência concreta que esse processo será desencadeado.

Prosseguindo na discussão sobre a intencionalidade da atuação docente, a professora P4, também, esclareceu que o curso em questão desenvolveu uma importante valorização da profissão, ainda que em uma sociedade que a despreza:

A primeira coisa que eu acho fundamental: ele [o curso de graduação] me ensinou da importância de ser professor, mesmo numa sociedade em que infelizmente despreza muito, desconsidera muito [...]. Essa importância o curso me deu muito: eu sei qual é a minha importância, eu sei qual é o meu papel, eu sei qual é minha função, eu sei quais as etapas da Educação Básica que eu tenho que atuar (P4).

Diante das falas acima destacadas, é possível conjecturarmos que mesmo passando por uma longa e expressiva crise de identidade profissional docente em nosso país, conforme afirma Diniz-Pereira (2011), os professores iniciantes entrevistados possuem uma clara noção da responsabilidade social, política e, propriamente, educativa e pedagógica de sua profissão e atribuem o desenvolvimento dessa noção à formação recebida na graduação. Diniz-Pereira (2011, p. 47) destaca que mesmo entre os licenciandos que participam de projetos de iniciação à docência “encontraremos estudantes que põem em dúvida a opção pelo magistério, devido fundamentalmente à

desvalorização social, salarial e, digamos, acadêmica da profissão”. Todavia, podemos considerar que o mesmo fato não ocorreu com os professores participantes desta pesquisa, muito embora, posteriormente, pelas dificuldades vivenciadas tinham apresentado o desejo de abandonar a profissão.

Nesse ponto, faz-se oportuno ressaltarmos que o fato de os alunos de cursos de licenciatura se reconhecerem ou não como professores é:

elemento fortemente influenciado pela significação social do magistério e provavelmente pelo status das atividades relacionadas às atividades de ensino no campo acadêmico, [e] parece ser uma característica bastante significativa na construção de uma determinada identidade profissional – seja ela docente ou não (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 47).

Desse modo, a formação recebida nesses cursos necessita, assim como pontuado por P1 e P4, trabalhar a função docente e a valorização da profissão junto aos futuros professores na intenção de possibilitar modos de identificação com a profissão, mesmo reconhecendo as adversidades das condições objetivas da inserção e do exercício da docência.

Na tentativa de se definir como professor, observamos que o professor P1 se autodefiniu como exigente, mas ainda fez uma importante afirmação ao salientar:

Exigente, eu sou muito exigente [...]. Eu acho que eu sou bem assim mesmo, sem dúvida, eu sou. Eu acho que eu sou na vida”.

Essa expressão ressalta claramente a não diferenciação entre o eu profissional e o eu pessoal do professor P1. Essa conjunção de identidades nem sempre é algo consciente, mas ocorre frequentemente, e como Silva (2000) salienta, muitas vezes, o professor age a partir da sua personalidade. Sobre isso Nóvoa (1992, p. 17) esclarece que não é possível separar o eu profissional do eu pessoal, porque cada

professor tem de fazer escolhas enquanto tal e essas escolhas cruzam “a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”.

A professora P6 relatou o quão difícil é se definir enquanto professora devido às adversidades que teve e ainda tem que enfrentar em sua experiência profissional. Contudo, sua fala também chama a atenção ao declarar que “*nunca tinha feito isso de me definir como professora na sala de aula*”. Essa constatação nos leva a admitir a necessidade de o professor refletir sobre a sua prática e sobre como se vê enquanto profissional da educação.

Observamos que os professores trazem para a escola elementos de sua personalidade e esta, juntamente com as influências que ocorrem no ambiente escolar, lapidam constantemente sua identidade profissional que, na verdade, começou a ser construída antes da entrada na graduação.

Esteve (1991), ao retratar o período de adaptação do professor iniciante no trabalho profissional observou que é importante que o professor adquira segurança na execução de seu trabalho e isso envolve a passagem por modelos observados em outros professores até a possibilidade de inovação sobre sua própria prática:

Quando um professor principiante supera o “choque com a realidade”, mesmo que seja através de uma aprendizagem por tentativas e erros, as tensões iniciais tendem a reduzir-se [...]. Começa então a possibilidade de auto-realização no trabalho profissional, encetando o professor o ensaio de inovações que lhe permitirão dar uma expressão mais pessoal ao papel que desempenha na instituição escolar (1991, p. 119).

Diante deste excerto, é salientada que a identidade profissional do professor vai sendo construída à medida que esse vai se sentindo confortável em seu ambiente de trabalho, diante de sua complexa função docente. Esta fase da carreira docente é denominada por Huberman (1992) como a de “estabilização”.

Quando indagados sobre os aspectos que mais lhes traziam satisfação na docência, as respostas dos entrevistados foram unânimes – o aprendizado de seus alunos:

Quando você pega um aluno que não sabia nada de alguma coisa e você percebe o avanço, você percebe que ele se apropriou daquele conhecimento, que ele se apropriou, que ele internalizou, que ele construiu, usem aí o termo que vocês quiserem... Isso é uma grande realização [...] (P1).

Ver que o aluno aprendeu, porque hoje eu consigo perceber o avanço (P2). Quando você vê o sucesso do aluno[...]. Quando você vê a evolução (P3). O desenvolvimento das crianças. O ver o quanto eles mudam, o quanto eles evoluem, quanto eles aprendem (P4).

Ah, com certeza é ver os meus alunos aprendendo, se desenvolvendo... Ah, é muito bom! (P5).

Ver a criança aprender [...]. Ver que é eu que tô contribuindo pra isso acontecer (P6).

Alves, Azevedo e Gonçalves (2014, p. 370) também publicaram um estudo sobre a satisfação e a situação profissional dos professores em início de carreira e constataram que a satisfação profissional é o elemento que determina mais fortemente a permanência na profissão docente.

Contudo, a menor satisfação dos professores parece ser gerada pelas condições sociopolíticas de trabalho, como salários, falta de infraestrutura da escola, as condições de trabalho e a formação insuficiente para enfrentar os desafios do ensino (ALVES, AZEVEDO & GONÇALVES, 2014). Esses aspectos também foram encontrados nas falas dos professores iniciantes sujeitos desta pesquisa. Entre as pontuações feitas pelos professores entrevistados como fatores de insatisfação no trabalho docente, destacou-se a burocratização do trabalho (relacionados à relatórios de encaminhamento de alunos para outros profissionais como psicólogo e fonoaudiólogo), o in-

sucesso quanto à aprendizagem dos educandos, a indisciplina em sala de aula, a infraestrutura do ambiente escolar, a intensificação e a desvalorização do trabalho do professor vindos tanto dos pais dos alunos, quanto do baixo retorno financeiro.

Para P4, a situação da reunião de pais transpareceu a desvalorização do seu trabalho e, conseqüentemente, da sua profissão, e o desinteresse dos pais em saber o que ocorre dentro da escola:

[...] Eu acho que a desvalorização desse profissional professor também vem daí, é o desconhecimento, não ter noção do que a gente faz lá, do porque se faz, de que envolve muitas outras coisas, não é só o bendito alfabetizar (P4).

Essa mesma sensação de desvalorização é sentida pela professora P3 e, segundo ela, se sobrepõe à baixa remuneração:

Ah, essa desvalorização enquanto profissional, sabe? Eu acho que o que me desanima na educação não é nem, às vezes, o salário, não é nem a desvalorização financeira, mas é a desvalorização da sociedade, que eles não levam a sério o seu trabalho [...] (P3).

Assim, é possível compreendermos que todas as declarações feitas sobre os aspectos de insatisfação com a docência também ofereceram significativo contributo para as formas de identificação com a profissão, porém, desta vez, são formas negativas. Essa ocorrência desfavoreceu a identificação com a profissão e pode conduzir, muitas vezes, ao abandono da docência logo nos anos iniciais de seu exercício.

Outra influência sobre a construção da identidade profissional docente do professor refere-se às situações em que o profissional abdica das suas formas de diferenciação (seus pensamentos e posturas ideológicas e teóricas) ao aderir a propostas pedagógicas da instituição escolar na qual atua – que pode pertencer à rede privada ou pública. Esse fato foi explicitado na fala da professora P5:

[...] Mas na hora de colocar [os conhecimentos pesquisados durante o TCC] em prática mesmo, como eu trabalho numa escola particular, você acaba fazendo o que a escola quer, não o que você acredita (P5).

Diante da fala de P5 é possível concluirmos que, assim como questionado por Huberman (1992), o professor tende a se aproximar gradativamente mais da instituição de ensino, aonde atua, ideológica e teoricamente, e isso acontece mesmo contra a sua vontade. Dessa forma, a escola que recebe o professor iniciante influencia no processo de construção da identidade profissional docente, talvez até mais do que a própria formação inicial recebida na graduação, podendo fornecer formas de identificação tanto positivas, quanto negativas, como no caso de P5 que identifica a situação como uma maneira de limitar a autonomia de sua atuação pedagógica.

Atrelada às condições de influência sobre a permanência ou o abandono da profissão docente apresentadas no tópico anterior, também se encontram as diversas dificuldades pontuais pelas quais o professor, em específico, passa ao longo de sua atuação profissional e que compõe, de alguma maneira, a construção da identidade profissional docente:

Então chega em final de ano eu passo por várias crises, eu acho que junta o estresse, o cansaço, a cobrança se não é em uma coisa cobra em outra, então sempre tem uma cobrança, não adianta, o professor desgasta muito. Então, principalmente nessa época, é uma época de questionamento que dá vontade de falar “Não, não é isso que eu quero...!” (P3).

Pode-se observar que as condições objetivas do trabalho do professor conduzem à um esgotamento do profissional, levando-o, muitas vezes, à questionar se está na profissão certa e se deve se manter nela. Para P3, o final do ano letivo representa uma época de questionamentos, talvez por ser o final do ciclo anual do trabalho docente, considerando que ao final do 4º bimestre o trabalho do professor com sua ou suas turmas de alunos é concluído.

Algumas considerações

À guisa de conclusão, muitos aspectos relevantes foram identificados sobre as percepções dos professores iniciantes sobre a constituição da identidade docente. Foi destacado que as representações sociais que os futuros professores possuíam sobre a docência, na época da escolha do curso, expressavam formas de idealização da profissão que foram construídas, inclusive, desde a infância e, somado a esse fator estavam as experiências profissionais anteriores à entrada no curso.

Outro relevante resultado destacou referiu-se às formas de identificação com a docência anteriores à entrada no curso. Apareceu nas falas dos professores entrevistados formas de identificação relativas desde trabalhar com pessoas até a gostar de ensinar, salientada por Roldão (2007) como a característica distintiva do trabalho do professor.

No que diz respeito aos fatores que influenciaram no desejo dos sujeitos de permanecerem ou não na profissão, destacou-se as dificuldades iniciais enfrentadas pelos professores manifestadas no choque com a realidade, em algumas situações. Essas dificuldades referiam-se aos aspectos objetivos do trabalho do professor relacionados à adaptação e apropriação da cultura escolar e à socialização profissional, como também, à desvalorização da profissão expressada pelos baixos salários e falta de apoio da equipe gestora e dos pares.

Entretanto, a possibilidade de realização pessoal, tendo a profissão como um projeto que extrapolava o âmbito apenas profissional, adicionado aos fatores de satisfação no trabalho, vivenciadas durante o processo de ensino-aprendizagem representavam, para os docentes entrevistados, os aspectos positivos de efetivação de seu trabalho. Esses aspectos os mantinham na profissão, à medida que cultivavam nos professores iniciantes uma perspectiva positiva para a realização de seu trabalho.

Diante de todo o exposto, conjecturamos que os professores entrevistados possuem concepções profundas sobre a identidade docente. Eles realmente possuem opiniões sobre as formas de identificação positivas e negativas com a docência e posicionam-se sobre a situação atual do trabalho docente. Portanto, é possível afirmarmos que o curso de Pedagogia no qual se graduaram lhes forneceu as for-

mas iniciais de identificação profissional positivas com a docência e acentuou as que já existiam. Depois disso, o contexto da prática pedagógica, também, foi fundamental para a elaboração de formas de identificação positivas e, além disso, para fortificá-las diante das situações adversas que permeiam o exercício prático da docência.

Nessa perspectiva, a entrada na carreira foi compreendida por eles como um momento decisivo para a identificação gradual com a docência, sendo que declararam que a identidade profissional se constitui em um processo que não finda com os anos iniciais é permeado por avanços e retrocessos, dependendo de aspectos objetivos e subjetivos do exercício profissional. Relacionado a isso, encontra-se o fato de que a pessoa do professor é direta e estritamente relacionada à sua identidade profissional.

Convém destacarmos que, amparados nos resultados da presente pesquisa, o processo de constituição da identidade profissional docente não ocorre de forma idêntica com todos os professores, independentemente da formação inicial recebida. Podemos dizer, também, que esses diferentes processos não seguem um movimento linear, mas são constantemente modificados e reformulados ao longo da vida profissional do indivíduo. Isso se deve ao fato de que a identidade é, marcantemente, mutável e influenciada pelas representações e acontecimentos sociais que produzem formas de identificação positivas e/ou negativas com a profissão, nesse caso, com a docência.

REFERÊNCIAS

ABARCA, J. C. Profesores que se inician em La docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *In: Revista Iberoamericana de Educación*. n. 19, p. 51-100, 1999.

ALVES, M. G.; AZEVEDO, N. R.; GONÇALVES, T. N. R. Satisfação e situação profissional: um estudo com professores nos primeiros anos de carreira. *In: Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 40, n. 2, p. 365-382, abr./jun. 2014.

AMBOSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *In: Revista Brasileira de Estudos pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativo. *In: Cadernos de pesquisa*. São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio. 1983.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers professional identity. *In: Teaching and Teacher Education*, v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *In: Educação em Pesquisa*, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *In: Revista Brasileira de Estudos pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

DOTTA, L. T.; LOPES, A.; GIOVANNI, L. M. Educação superior e formação de professores: o papel da investigação na constituição identitária profissional docente. *In: Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 2, 561-594, jul./dez. 2011.

DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *In: Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago., 2012.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Paz e Terra: São Paulo, 2008.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

GUARNIERI, M. R. O professor iniciante e o trabalho com as diferenças dos alunos. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, p. 133- 152, 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. *In*: Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001.

LIMA, S. M.; REALI, A. M. M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). *In*: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (org.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCÍA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *In*: **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PAPI, S. de O. G. MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *In: Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010.

PROENÇA, M. G. S.; MELLO, L. S. Ser professor: identidade histórica que se constrói no desempenho de papéis. *In: Série Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande-MS, n. 28, p. 53-64, jul./dez. 2009.

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

SILVA, R. de C. O professor, seus saberes e suas crenças. *In: GUARNIERI, M. R. (org.). Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas: Autores Associados, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: um análisis de la formación inicial. *In: VILLA, A. (c oord.). Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, 1988.

CREENCIAS DE MAESTRAS NÓVELES Y EXPERIMENTADAS ACERCA DE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE.

VALENTINA RONQUI

Universidad Autónoma de Madrid – España
País de origen: Uruguay valeronqui@gmail.com

DANIEL TRÍAS

Universidad Católica Del Uruguay – Uruguay
triasdaniel@gmail.com

JUAN ANTONIO HUERTAS

Universidad Autónoma de Madrid – España
Juanantonio.huertas@uam.es

Resumen

La enseñanza explícita de estrategias de autorregulación del aprendizaje impacta positivamente en el desempeño y aprendizaje de los alumnos (Moos y Ringdal, 2012). Sin embargo, no se observa con frecuencia en las aulas. Esto puede tener relación con lo que los docentes creen y saben acerca de autorregulación (Vandeveld, Vandebussche y Van Keer, 2012, Heriweg *et al.*, 2019). En este estudio nos proponemos describir las creencias de docentes de Primaria, acerca de la autorregulación del aprendizaje y comparar estas creencias dependiendo de la etapa de desarrollo profesional en la que se encuentren las docentes. Para esto recabamos información por medio de una entrevista semi estructurada y de un cuestionario de dilemas de 5 docentes en sus primeros tres años de ejercicio profesional, y 5 docentes con más de diez años de experiencia.

Encontramos algunas creencias comunes para ambos grupos de maestras como la importancia de la enseñanza explícita de estrategias de autorregulación del aprendizaje. Encontramos también algunas diferencias entre nóveles y expertas en el rol docente que describen en las entrevistas.

Se discuten estos y otros datos, así como la convergencia entre los datos obtenidos mediante las entrevistas y mediante un cuestionario de dilemas.

Introducción

Entendemos por autorregulación del aprendizaje los procesos psicológicos por medio de los cuales las personas gobiernan sistemáticamente sus pensamientos, sentimientos y acciones para alcanzar una meta en contextos académicos (Boekaerts, Maes y Karoly, 2005). Este concepto cobra especial relevancia en el mundo actual donde el conocimiento cambia permanentemente y aumenta la importancia de que la educación brinde estrategias para aprender a aprender.

En la investigación en esta área el foco ha estado principalmente puesto en los alumnos (Xu y Ko, 2019). Sin embargo, los docentes tienen un rol primordial en el desarrollo del aprendizaje autorregulado (Azevedo, Greene y Moos, 2007, Paris y Paris, 2001). Esto es así porque la autorregulación del aprendizaje no se desarrolla de forma espontánea, sino que requiere de entrenamiento, práctica e instrucción directa (Vandeveld, 2015).

La mayoría de los estudios sobre la temática han constatado la importancia de la enseñanza de la autorregulación en contextos de investigación controlados que no constituyen el contexto real de un aula. Entre los docentes de primaria está presente el diseño de ambientes que favorezcan la autorregulación, pero es muy escaso el tiempo que dedican a enseñar explícitamente estrategias (Dignath y Buttner, 2018).

Este hecho puede tener relación con lo que los docentes creen y saben acerca de autorregulación (Vandeveld, Vandebussche y Van Keer, 2012, Heriweg *et al.*, 2019). Según Lawson *et al.* (2019), las creencias que estos tengan respecto a la autorregulación deben ser explicitadas y revisadas para aumentar la enseñanza y promoción de estrategias. Estos autores, a través de una revisión de artículos, reconocen ocho creencias presentes en los docentes que ejercen influencia en las prácticas. Mencionaremos algunas de ellas ya que servirán de referencia para este trabajo.

Una de estas creencias es que el conocimiento sobre la autorregulación se adquiere implícitamente y por lo tanto no precisa hacerse explícito. Esto puede implicar ver a todo el conocimiento sobre el aprendizaje como adquirido naturalmente durante la experiencia. La consecuencia de esta creencia es que no sería necesario enseñarla explícitamente.

Otra creencia identificada por Lawson *et al.* (2019) es que la autorregulación es un asunto de los alumnos y no de los docentes. Esto supone dar una interpretación literal al término autorregulación y por lo tanto, considerar que la responsabilidad de autorregularse recae en los alumnos. Brindar autonomía a sus estudiantes para emprender su aprendizaje, en lugar de entender como una responsabilidad del maestro la enseñanza explícita de la autorregulación.

Otra de las creencias identificadas por Lawson *et al.* (2019), la creencia de que el conocimiento sobre el aprendizaje y la SRL es de carácter diferente al conocimiento sobre contenido curricular. Esto implica que los docentes pueden creer que la SRL no es un dominio sobre el que necesitan construir conocimiento complejo, profundo y de múltiples capas para el aprendizaje generativo.

La última de las creencias enunciadas por Lawson *et al.* (2019) que mencionaremos en este trabajo es la que podría llevar a los docentes a pensar que el conocimiento más importante acerca de la autorregulación se deriva de la práctica en el aula, por lo cual podrían subestimar el conocimiento basado en principios para informar la práctica.

Parece claro que si los docentes creen que enseñar autorregulación es posible, importante, que todos sus alumnos la pueden aprender y beneficiarse, que ellos la pueden enseñar y que esto es su responsabilidad, entonces existirán más probabilidades de que lo expliciten en el aula (Vandeveld, Vandebussche y Van Keer, 2012).

Sin embargo, varios estudios han encontrado que los docentes tienen creencias positivas acerca de la autorregulación y aun así no la enseñan en el aula (Spruce y Bol 2015, Dignath y Butner, 2018). Podría ser entonces, que la falta de conocimientos específicos explique este hecho (Dignath y Buttner, 2018, Barr y Askell-Williams, 2020). En este sentido, Callan y Shim (2019) estudiaron cómo los docentes definen e identifican a la

autorregulación del aprendizaje, a través de entrevistas. Los resultados indicaron que la mayoría de las definiciones de autorregulación no reflejaban los componentes identificados como importantes en los modelos teóricos contemporáneos. Una conclusión interesante de este trabajo es que los maestros no usan la misma terminología que los investigadores para describir la autorregulación. Estos autores resaltan la importancia de tener una terminología compartida para la integración de la autorregulación en el aula, así como para la autoeficacia del docente.

A nivel del centro educativo, tener una visión y opinión clara y definida sobre la autorregulación es un factor que favorece su implementación en las aulas. Entre los factores obstaculizadores están la presión percibida por los docentes sobre la carga de trabajo que el centro les impone y el tiempo que tienen para llevarlo a cabo (Vandevelde, Vandenbussche y Van Keer, 2012).

Por otra parte, otros estudios nos hablan de que algunas creencias más generales de los docentes acerca de lo que es aprender y enseñar, y del lugar del alumno y el docente en el aula, podrían estar también condicionando la enseñanza de la autorregulación (Vosniadou *et al.*, 2020, Vandevelde, Vandenbussche y Van Keer, 2012).

En este sentido Vosniadou *et al.* (2020), afirman que la creencia de que enseñar implica principalmente transmitir conocimientos de las asignaturas y de que el docente es un transmisor de estos conocimientos, es inconsistente con la enseñanza de la autorregulación. Así como también la creencia de que el aprender es una habilidad innata o fija y que por lo tanto no se puede enseñar a aprender. En cambio, las creencias constructivistas y las clases centradas en el alumno son consistentes con la enseñanza de la autorregulación.

En este sentido, Dignath y Buttner (2018), encontraron que los docentes de Primaria trabajan en un ambiente de aprendizaje más centrado en el alumno que los docentes de Secundaria, y dedican mayor tiempo que estos a generar ambientes de aprendizaje que proporcionen autonomía por ejemplo, generando tareas complejas en las que los alumnos puedan crear su propia solución, e integrando las tareas a contextos de la vida real que alienten la transferencia de conocimiento a un contexto fuera de la escuela.

En cuanto a las creencias sobre autorregulación de los docentes en sus primeros años de desarrollo profesional, no hemos encontrado literatura específica al respecto. Sí hemos encontrado estudios que se refieren a las creencias sobre autorregulación de docentes en formación inicial. En este sentido, Vosnadiou *et al.* (2020) afirman que la creencia de que enseñar supone transmitir un conocimiento y que la maestra es la que imparte ese conocimiento, está particularmente presente en los docentes en formación inicial.

Por otra parte, Vandeveld, Vandebussche y Van Keer (2012), en un estudio acerca de los factores que fomentan u obstaculizan la enseñanza de la autorregulación en el aula, no encontraron diferencias según la etapa de desarrollo profesional de docentes de Primaria, en su enseñanza explícita de estrategias de autorregulación en el aula.

Propósito y objetivos

En este estudio nos proponemos describir las creencias de docentes de primaria acerca de la autorregulación a través de un cuestionario de dilemas y de una entrevista semi-estructurada. En este sentido buscamos identificar las creencias encontradas en el trabajo de Lawson *et al.* (2019) en las respuestas y los discursos de docentes de primaria, así como otras creencias más generales relativas a su rol como docentes, al concepto de aprendizaje y a la autonomía de sus alumnos.

En segundo lugar, nos preguntamos si estas creencias vinculadas a la enseñanza de la autorregulación, el aprendizaje y la enseñanza, varían según la experiencia profesional de las docentes. Para eso nos proponemos comparar los datos obtenidos de docentes nóveles (de menos de cuatro años de experiencia) y de docentes experimentadas (con más de diez años de desempeño profesional).

MÉTODO

Participantes

Se entrevistó a 20 maestras de escuelas urbanas, públicas y privadas. Se excluyeron del estudio aquellas maestras que tengan entre

cuatro y nueve años de experiencia en el aula, que no estén ejerciendo actualmente, que ejercen en clases de inglés o que estén ejerciendo en ámbitos que no son el aula de Educación Primaria Común.

Trabajamos con 10 maestras nóveles, en sus primeros 3 años de ejercicio profesional (Machado, 2019), y otras 10 maestras con más de 10 años de experiencia. En todos los casos se encontraban ejerciendo como maestras de aula, con grupo a cargo en Educación Primaria.

Presentaremos aquí los datos de 10 de estas maestras, seleccionadas al azar, 5 nóveles

(hasta tres años de ejercicio profesional) y 5 experimentadas (más de diez años de ejercicio). Todas las entrevistadas son del género femenino y trabajan en escuelas públicas o privadas del Uruguay.

Tabla 1
Participantes

Participante	E d a d (años)	Experiencia	Curso	Ámbito	Formación
Maestra 1	25	Novel (3 años)	3º	Privado	Magisterio cursado sin título habilitante
Maestra 2	25	Nóvel (2 años)	3º	Público	Título habilitante. Cursando Maestría.
Maestra 3	23	Nóvel (1 año)	4º	Privado	Título habilitante
Maestra 4	27	Nóvel (2 años)	6º	Público/ Privado	Título habilitante
Maestra 5	25	Nóvel (1 año)	3º	Privado	Magisterio cursado sin título habilitante
Maestra 6	31	Experimentada (11 años)	1º	Privado	Posgrado
Maestra 7	39	Experimentada (18 años)	5º	Privado	Maestría
Maestra 8	50	Experimentada (21 años)	4º	Público	Posgrado
Maestra 9	54	Experimentada (33 años)	5º	Privado	Diplomatura
Maestra 10	50	Experimentada (19 años)	4º	Público	Diplomatura

Procedimiento

La convocatoria se realizó utilizando redes sociales (Instagram, LinkedIn, Facebook, Twitter) durante septiembre

2020 (segundo semestre escolar). Por esa vía, 18 maestras manifestaron su interés de participar, a través de un formulario web. De esa lista, se separaron maestras noveles y con más de 10 años de experiencia. Se descartaron aquellas maestras que no cumplían con el requisito de experiencia, tenían cursos a cargo en educación inicial o especial, cumplían cargos de gestión, etc. Se seleccionaron 10 maestras para realizar entrevistas. Las restantes 10 maestras fueron seleccionadas mediante difusión boca a boca.

Se realizó un estudio piloto con dos maestras, a partir de ello se revisaron: características de la convocatoria, pautas de entrevista, formulario, cuestionario de dilemas, procedimiento de transcripción de entrevistas, análisis preliminares de la información.

En primer lugar, se solicitó a cada maestra que completara un cuestionario con información sociodemográfica (género, edad, grado docente, años de experiencia profesional, centro donde trabaja, curso actual, tamaño del grupo, formación complementaria de grado y/o postgrado, grado docente o similar).

Posteriormente, se llevó a cabo una entrevista semi-estructurada de modo virtual recurriendo a la plataforma Zoom. Esta plataforma nos permitió realizar nuestra recolección de datos, enfrentando el desafío del distanciamiento social impuesto por la pandemia del covid- 19 (Lobe, Morgan y Hoffman, 2020). En esta entrevista se les preguntó acerca de concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y el grado de autonomía que creen que sus estudiantes pueden alcanzar y de qué formas ellas pueden enseñar a sus alumnos a aprender a aprender, entre otras cuestiones.

Además, las maestras completaron un cuestionario de dilemas. El mismo fue elaborado para este estudio en base a situaciones prototípicas del ámbito educativo y fue ajustado previa consulta a expertos.

Inicialmente analizamos los datos de 10 de estas maestras seleccionadas al azar, 5 por cada categoría y son los que presentaremos en este trabajo.

Instrumentos

Cuestionario de dilemas: elaborado para el presente estudio, con el propósito de evaluar creencias sobre autorregulación en maestras de educación primaria. Existen antecedentes del uso de este tipo de cuestionarios en la investigación acerca de creencias docentes (Martín, et al., 2014, Bächler y Pozo, 2020). Este cuestionario presenta 5 situaciones frecuentes en la labor docente, que indagan acerca de algunas de las creencias identificadas por Lawson *et al.* (2019): el conocimiento sobre la autorregulación se adquiere implícitamente y por lo tanto no precisa hacerse explícito, el conocimiento más importante acerca de la autorregulación se deriva de la práctica, la autorregulación es un asunto de los estudiantes y no de los docentes, la autorregulación no es para todos los estudiantes y el conocimiento sobre el aprendizaje y la autorregulación es de carácter diferente al conocimiento sobre contenido curricular. A partir de cada situación se pide que se identifique cuál sería la situación de la mayoría de sus colegas y cuál sería su situación. La pregunta acerca de los colegas la realizamos para evitar el sesgo de atribución que está presente cuando se contesta acerca de uno mismo. Luego de la elaboración del cuestionario se realizó una consulta a expertos, sobre la pertinencia de las situaciones, los aspectos que indagan y la formulación lingüística. En base a la misma se ajustó la redacción y se modificó el contenido del dilema 4.

Tabla 2

Cuestionario de dilemas

Dilema 1	Concepto de rol docente
Dilema 2	Capacidad de los alumnos de autorregular su aprendizaje/ Capacidad de autonomía
Dilema 3	Aprendizajes fundamentales/ El conocimiento acerca de la autorregulación se adquiere implícitamente y por lo tanto no precisa hacerse explícito.
Dilema 4	Concepto de aprendizaje
Dilema 5	La autorregulación es un asunto de los estudiantes/ La autorregulación se enseña de forma explícita junto a los contenidos escolares/ La autorregulación se enseña de forma explícita separada de los contenidos escolares

Entrevista: Utilizamos una entrevista semi-estructurada elaborada por nuestro equipo y ya probada en un estudio piloto anterior con docentes de Educación Secundaria. La entrevista consta de 19 preguntas abiertas, agrupadas en tres ejes temáticos: la docencia, el aprendizaje y los alumnos. A lo largo de los tres ejes temáticos se les pregunta a los docentes por cuestiones referidas a su rol, sus objetivos, el concepto de aprendizaje, la capacidad de sus alumnos de aprender a aprender y de autonomía, sus formas de propiciar estos aspectos y la motivación de sus alumnos. Debido a la experiencia y a los datos de investigaciones anteriores (Callan y Shim, 2019) que muestran que los docentes no usan la misma terminología que los investigadores cuando se refieren a estas temáticas, no hemos usado el término “autorregulación” en las preguntas y lo hemos suplantado por “autonomía” o “aprender a aprender”, que resultan más cercanos a la formación docente.

Aspectos Éticos

El estudio contó con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad Católica del Uruguay y de la Universidad Autónoma de Madrid. Las maestras participantes completaron su consentimiento libre e informado. Recibieron constancia de participación y material teórico sobre el aprendizaje autorregulado y sus posibilidades de enseñanza.

Análisis de datos

Para los datos del cuestionario de dilemas se obtuvieron los porcentajes de respuesta para cada grupo en cada dilema. Para comparar las respuestas de los dos grupos se realizó una prueba de Chi cuadrado.

La transcripción de entrevistas estuvo a cargo de la investigadora utilizando el software TRINT. Para la codificación de los datos se utilizó el programa QDA miner. Se separaron los textos de las entrevistas en unidades de análisis que iban desde un enunciado corto

hasta un párrafo. Se realizó un análisis deductivo de los contenidos, partiendo de categorías predefinidas. En base a las que se utilizaron en el cuestionario de dilemas y se muestran en la tabla 3.

Tabla 3
Categorías de análisis entrevistas

Rol docente	Guiar Transmitir/Dirigir/Formar Acompañar
Concepto de aprendizaje	Recordar Aplicar Explicar Relacionar
Capacidad de autonomía	La autonomía se enseña La autonomía se aprende en la práctica
Enseñanza de la autorregulación	La autorregulación se desarrolla de forma implícita La autorregulación es un asunto de los estudiantes y no de los docentes La autorregulación se enseña explícitamente Corregulación

La investigadora realizó la codificación de las diez entrevistas. Para determinar la fiabilidad interjueces una colega con conocimiento previo en el campo de la autorregulación del aprendizaje fue entrenada en la forma de codificación y codificó dos entrevistas.

Se contabilizó la frecuencia de cada categoría y a partir de ello se obtuvieron los estadísticos descriptivos y se realizó una prueba t para buscar diferencias entre los dos grupos (maestras nóveles y maestras experimentadas) en cada una de las categorías.

Resultados

En primer lugar, se calcularon las frecuencias y los porcentajes de las respuestas del cuestionario en cada grupo para cada uno de los dilemas para la pregunta *¿Con qué perfil de docente te sentís más identificada?* En el dilema 1, donde se evalúa al concepto de rol docente, el 100% de las maestras de los dos grupos seleccionó la respuesta C, donde se describe a la tarea del educador como un acompañamiento de sus alumnos. En el dilema 2, donde se evalúa

la capacidad de autonomía que los docentes consideran que sus alumnos pueden alcanzar, el 100% de las maestras nóveles seleccionó la respuesta A, donde se exponían las ideas de que los alumnos no son autónomos porque nunca se les enseñó explícitamente y de que todos los estudiantes pueden alcanzar mayores niveles de autonomía si se les enseña cómo. En cuanto al grupo de las maestras experimentadas, el 80% seleccionó esta misma opción, mientras que el restante 20% seleccionó la opción B, donde se exponía que los alumnos de Primaria no pueden alcanzar mayor autonomía y que la autonomía no es para todos los alumnos. En el dilema 3, se evalúa, por un lado, cuáles son los aprendizajes fundamentales que consideran los docentes que sus alumnos deben hacer en la escuela, y por el otro lado, una de las creencias docentes enunciadas por Lawson (2019): el conocimiento acerca de la autorregulación se adquiere implícitamente y por lo tanto no precisa hacerse explícito. En este dilema el 60% de las maestras nóveles contestó la opción A, donde se explicitaba la idea de que los alumnos son capaces de aprender a aprender y que esto debe ser enseñado en la escuela de forma explícita, como uno de los aprendizajes fundamentales. En las maestras experimentadas este porcentaje fue del 100%. El restante 40% de las maestras nóveles seleccionó la opción C, que señala a los contenidos curriculares como el aprendizaje fundamental que los alumnos deben hacer y la idea de que la autorregulación se aprende en la práctica de forma implícita y, por lo tanto, no es necesario hacerlo explícito. En el dilema 4, se evalúa el concepto de aprendizaje de los docentes. La opción

A, dónde se caracteriza al aprendizaje como la capacidad de aplicar lo aprendido a nuevas situaciones y a relacionar con otros aprendizajes, fue seleccionada por el 80% de las maestras de ambos grupos. El 20% de ambos grupos seleccionaron la opción B, donde se caracterizaba al aprendizaje como la capacidad de recordar conocimientos.

Se encontró una diferencia significativa según el grupo de docentes para el dilema 5, $X^2(1) = 6,667, p < 0,05$, donde se evalúa qué idea tienen las docentes sobre cómo enseñar sus alumnos a aprender por sí mismos, y en qué grado es necesaria su intervención.

El 100% de las docentes nóveles seleccionaron la opción C, que se corresponde con la idea de que la autorregulación debe enseñarse de forma explícita, junto a los contenidos curriculares. Esta opción fue la elegida por el 20% de las maestras experimentadas, y el restante 80% seleccionó la opción B, que corresponde a la idea de que la autorregulación se enseña explícitamente, pero como algo separado de los contenidos curriculares.

Tabla 4

Porcentaje de respuestas cuestionario de dilemas. Identificación propia

Categoría	Dilema 1			Dilema 2		Dilema 3			Dilema 4		Dilema 5		
	A ¹	B ²	C ³	A ⁴	B ⁵	A ⁶	B ⁷	C ⁸	A ⁹	B ¹⁰	A ¹¹	B ¹²	C ¹³
Nóvel	0%	0%	100%	100%	0%	60%	0%	40%	80%	20%	0%	0%	100%
Experimentada	0%	0%	100%	80%	20%	100%	0%	0%	80%	20%	0%	80%	20%

¹Guiar, ² Transmitir, ³Acompañar, ⁴La autonomía se enseña, ⁵La autonomía se aprende con la práctica, ⁶Aprender a aprender, ⁷Aprendizajes instrumentales, ⁸Aprendizajes curriculares. ⁹Aplicar, ¹⁰ Recordar, ¹¹La autorregulación es un asunto de los estudiantes, ¹²La autorregulación se enseña explícitamente separada de los contenidos, ¹³La autorregulación se enseña explícitamente junto a los contenidos.

En segundo lugar, se calcularon las frecuencias y los porcentajes a la respuesta *de estos perfiles de docente ¿Cuál crees que es el que predomina en tu escuela?* No encontramos diferencias en las respuestas a esta pregunta, entre ambos grupos de maestras. Para el dilema 1, *rol docente*, el 40% de las docentes nóveles dijeron que sus colegas se identifican con la idea de *transmitir*, otro 40% identificó a sus colegas con la categoría *acompañar*, y el restante 20% con la categoría *guiar*. Para las docentes experimentadas, un 60% identificó a sus colegas con la categoría *guiar*, un 20% con *transmitir* y otro 20% con *acompañar*.

En el dilema 2, donde se evalúa la capacidad de autonomía que los docentes consideran que sus alumnos pueden alcanzar, los porcentajes son iguales para ambos grupos de maestras. Un

80% identificó a sus colegas con las ideas de que los alumnos no son autónomos porque nunca se les enseñó explícitamente y de que todos los estudiantes pueden alcanzar mayores niveles de autonomía si se les enseña cómo. El restante 20% identificó a sus colegas con las ideas de que los alumnos de Primaria no pueden alcanzar mayor autonomía, y que la autonomía no es para todos los estudiantes.

En el dilema 3, sobre los aprendizajes fundamentales y creencias sobre autorregulación, la mayoría de las maestras nóveles, un 60%, identificó a sus colegas con la idea de los aprendizajes curriculares como lo fundamental y que la autorregulación se desarrolla de forma implícita y por lo tanto no precisa hacerse explícita. El restante 40% identificó a sus colegas con la capacidad de aprender a aprender como aprendizaje fundamental y de enseñar autorregulación explícitamente. La mayoría de las docentes experimentadas, un 60%, también identificó a sus colegas con la idea de los aprendizajes curriculares como lo fundamental y la autorregulación como una capacidad que se desarrolla de forma implícita. Un 20% con la idea de aprender a aprender como aprendizaje fundamental y la enseñanza explícita de la autorregulación, y el restante 20% con la idea de aprendizajes instrumentales como aprendizaje fundamental.

Por último, en el dilema 5, sobre la enseñanza de la autorregulación y la intervención de los docentes en la misma, la mayoría de los docentes nóveles, un 60%, identificó a sus colegas con la idea de que la autorregulación debe enseñarse de forma explícita, junto a los contenidos curriculares. El restante 40% identificó a sus colegas con la idea de que la autorregulación es un asunto de los estudiantes y no de los docentes. Este porcentaje fue del 40% en las respuestas de las maestras experimentadas. Otro 40% identificó a sus colegas con la idea de que la autorregulación se enseña de forma explícita junto a los contenidos curriculares, y el restante 20%, la autorregulación se enseña de forma explícita como algo separado de los contenidos curriculares.

Tabla 5

Porcentaje de respuestas cuestionario de dilemas. Identificación de colegas.

Categoría	Situación 1			Situación 2		Situación 3			Situación 5		
	A ¹	B ²	C ³	A ⁴	B ⁵	A ⁶	B ⁷	C ⁸	A ⁹	B ¹⁰	C ¹¹
Nóveles	20%	40%	40%	80%	20%	40%	0%	60%	40%	0%	60%
Experimentadas	60%	20%	20%	80%	20%	20%	20%	60%	40%	20%	40%

¹Guiar, ² Transmitir, ³Acompañar, ⁴La autonomía se enseña, ⁵La autonomía se aprende con la práctica, ⁶Aprender a aprender, ⁷Aprendizajes instrumentales, ⁸Aprendizajes curriculares. ⁹La autorregulación es un asunto de los estudiantes, ¹⁰La autorregulación se enseña explícitamente separada de los contenidos, ¹¹La autorregulación se enseña explícitamente junto a los contenidos.

En cuanto al análisis de las entrevistas, las maestras nóveles (M=3, DS= 1,871) describieron a su rol como *guiar* de forma implícita, con mayor frecuencia que las maestras experimentadas (M=0, DS=0). La diferencia fue significativa $t(8)=, p >0,05$.

Las maestras nóveles (M= 3,40, DS= 1,871) también se diferenciaron de las experimentadas (M= 0,20, DS=0,447) en la categoría *acompañar explícito*. La diferencia fue significativa $t(8)=2,322, p >0,05$.

Los datos de estas dos categorías en las entrevistas no convergen con los datos de cuestionario. En la sección de discusión y conclusiones ahondaremos en este resultado.

En las categorías *transmitir implícito*, *transmitir explícito*, *guiar explícito* y *acompañar implícito*, no encontramos diferencias significativas entre ambos grupos de maestras. Dentro de estas categorías, las de menor frecuencia en el total de los discursos de las maestras fueron *transmitir implícito* (M=0,70, DS=0,707), seguido de *transmitir explícito* (M=1,00, DS=1,247).

En cuanto a la conceptualización que las docentes realizaron de qué es el aprendizaje y cuándo consideran que sus alumnos aprendieron algo, no encontramos diferencias entre ambos grupos. La categoría más presente en el discurso de las maestras fue *aplicar* (M=3,20, DS=2,974), mientras que la menos frecuente fue

recordar (M=0,60, DS=2,625). Este dato es convergente con lo que encontramos en el cuestionario.

Con respecto a las categorías que se refieren a la capacidad de autonomía de sus alumnos, se encontró presente en el discurso de las docentes que *la autonomía se aprende en la práctica* (M=2,60, DS=3,307). No se encontró diferencia en esta categoría para docentes nóveles

(M=1,80, DS=1,789) y docentes experimentadas (M= 3,40, DS= 4,450). La otra categoría dentro de la capacidad de autonomía de los alumnos: *la autonomía se enseña*, también estuvo presente en el discurso de las docentes (M=2,50, DS=1,958). Tampoco se diferenciaron ambos grupos en esta categoría (maestras nóveles M=2,80, DS= 2,387, maestras experimentadas M= 2,20, DS= 1,643). Este dato tampoco concuerda con lo encontrado en el cuestionario.

En cuanto a las categorías que se refieren a la enseñanza de la autorregulación, la más presente en el discurso de ambos grupos de maestras fue *la autorregulación se enseña explícitamente* (M=5,20, DS=7,068). Pero, no se encontró diferencia en esta categoría entre maestras nóveles (M=7,80, DS= 8,526) y maestras experimentadas (M=2,60, DS= 4,775).

Las categorías *la enseñanza se desarrolla de forma implícita* (M=2,80, DS=2,821) y *corregulación* (M= 1,40, DS=1,77) también estuvieron presentes en el discurso de las docentes. Los dos grupos, nóveles y experimentadas no se diferenciaron en *la autorregulación es un asunto de los estudiantes* (docentes nóveles M=1,40, DS=0,894, docentes experimentadas M=4,20, DS=3,943) y tampoco en *corregulación*. (docentes nóveles M=0,40, DS=2,40 y docentes experimentadas M=2,40, DS=1,949).

La categoría menos presente dentro de la enseñanza de la autorregulación fue *la autorregulación se desarrolla de forma implícita* (M=2,10, DS=3,178). Tampoco se encontró una diferencia significativa entre maestras nóveles (M=1,40, DS=3,130) y maestras experimentadas (M=2,80, DS=3,421). Encontramos convergencia entre estos datos y el cuestionario.

Tabla 6
 Datos descriptivos. Categorías de entrevistas.

Categoría	Grupo	Frecuencia	M	DS
Guiar explícito	Nóvel	8	1,60	1,517
	Experimentada	3	,60	1,342
Guiar implícito	Nóvel	7	1,40	1,140
	Experimentada	0	,00	,000
Guiar total	Nóvel	15	3,00	1,871
	Experimentada	3	,60	1,342
Acompañar implícito	Nóvel	4	,80	,837
	Experimentada	8	1,20	2,683
Acompañar explícito	Nóvel	17	3,40	3,050
	Experimentada	1	,20	,447
Acompañar total	Nóvel	21	4,20	3,564
	Experimentada	9	1,80	2,683
Transmitir explícito	Nóvel	6	1,20	1,789
	Experimentada	4	,80	,447
Transmitir implícito	Nóvel	4	,80	,837
	Experimentada	1	,20	,447
Transmitir total	Nóvel	10	2,00	2,550
	Experimentada	5	1,00	,000
Aplicar explícito	Nóvel	9	1,80	2,950
	Experimentada	4	,80	1,789
Aplicar implícito	Nóvel	11	2,20	1,924
	Experimentada	13	2,60	1,949
Aplicar total	Nóvel	20	3,80	3,899
	Experimentada	17	2,60	1,949
Recordar implícito	Nóvel	1	,20	,447
	Experimentada	2	,40	,894
Recordar explícito	Nóvel	2	,40	,894
	Experimentada	1	,20	,447
Recordar total	Nóvel	3	,60	1,342
	Experimentada	3	,60	1,342

Continuação (Tabela 6)

Categoria	Grupo	Frecuencia	M	DS
Explicar implícito	Nóvel	9	1,80	2,490
	Experimentada	4	,80	1,789
Explicar explícito	Nóvel	5	1,00	1,732
	Experimentada	2	,40	,894
Explicar total	Nóvel	14	2,80	2,588
	Experimentada	6	1,20	2,683
La autonomía se aprende en la práctica	Nóvel	9	1,80	1,789
	Experimentada	17	3,40	4,450
La autonomía se enseña	Nóvel	14	2,80	2,387
	Experimentada	11	2,20	1,643
Es un asunto de los estudiantes	Nóvel	7	1,40	,894
	Experimentada	21	4,20	3,493
Se enseña explícitamente	Nóvel	39	7,80	8,526
	Experimentada	13	2,60	4,775
Corregulación	Nóvel	2	,40	,894
	Experimentada	12	2,40	1,949

Discusión y Conclusiones

El propósito de este estudio fue, en primer lugar, describir las creencias de docentes de primaria acerca de la autorregulación del aprendizaje. En segundo lugar, comparar estas creencias entre docentes nóveles y docentes experimentadas.

Para comenzar, buscamos describir las creencias de las docentes acerca de qué es lo que define su rol. Las categorías posibles fueron: *guiar*, *acompañar* o *transmitir*. En el cuestionario de dilemas, la opción que se refería al rol docente como un transmisor de conocimientos, no fue seleccionada por ninguna de las docentes de la muestra. Encontramos en este punto convergencia con los datos recabados por medio de la entrevista, donde la categoría *transmitir explícito*,

si bien estuvo presente, fue la menos frecuente en los discursos docentes. Esta categoría no se diferencia entre docentes nóveles y experimentadas, lo que nos lleva a pensar que esta visión del docente como transmisor de conocimientos, está socialmente superada y no es socialmente deseable o aceptable. Como señalan estudios anteriores (Vosniadou, et al., 2020) esta idea perjudica la enseñanza de la autorregulación en el aula.

En el cuestionario de dilemas, todas las docentes de ambos grupos seleccionaron la opción que describe al rol docente como un acompañante, cuando se referían a sí mismas. Cuando se referían a sus colegas en cambio, la mayoría de las docentes experimentadas identificaron a sus colegas con el rol de guiar, mientras que las nóveles lo hicieron con los roles de transmitir y acompañar.

Si vamos a mirar la comparación entre ambos grupos de maestras en las entrevistas, las docentes nóveles describieron más frecuentemente que las experimentadas a su rol como un rol de acompañamiento de sus alumnos de forma explícita:

Por eso digo como que creo que es un rol que acompaña el crecimiento de las personas.

Muchas veces estoy para acompañar...

También encontramos diferencias entre la cantidad de veces que las docentes nóveles describieron su rol durante las entrevistas como una guía de forma implícita. Esto supuso que las docentes nóveles describieran o pusieran más ejemplos de acciones o actividades en las que se podía inferir que estaban guiando a sus alumnos. Varias de las docentes nóveles describieron métodos específicos que utilizan para enseñar, como el método ludo-creativo, o el aprendizaje basado en proyectos, en los que describieron que su función era guiar a sus alumnos para la adquisición del conocimiento.

Y a partir de ahí empieza como una investigación por parte de los alumnos guiados por el docente como para sistematizar el conocimiento.

En estas dos categorías *guiar* y *acompañar*, los datos no fueron convergentes entre entrevistas y cuestionario. Si bien el 100% de las maestras de la muestra contestaron en el cuestionario que se identificaban con el rol de acompañante, en las entrevistas aparece con frecuencia la categoría *guiar* en cuanto a la descripción de su rol. La mayoría de las maestras experimentadas, además, eligen la opción de *guiar* para identificar a sus colegas en el cuestionario. Por un lado, podemos pensar que cuando se les pregunta explícitamente sobre su rol de manera dirigida, por medio de un cuestionario, la definición que aflora es la más aceptada o la más cercana a las corrientes pedagógicas actuales o a su formación. Sin embargo, cuando la respuesta se da de manera poco dirigida, o cuando se les pregunta acerca de otros docentes aparece el rol de guía. Esto puede estar mostrando que los docentes pueden tener un ideal acerca de su rol y de lo que es enseñar, pero que en la práctica esta se puede ver modificada por las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. En la práctica real del aula a menudo resulta necesario guiar a los alumnos, especialmente en las primeras etapas de un nuevo aprendizaje. En este sentido, entendemos que la entrevista nos está ayudando a enriquecer la información que obtuvimos por medio del cuestionario. De todas formas, creemos necesario continuar con el análisis del resto de nuestra muestra para arribar a nuevas conclusiones en este punto.

En segundo lugar, buscamos conocer las creencias de las docentes acerca del concepto de aprendizaje. En este aspecto, encontramos acuerdo entre los dos grupos de docentes y además, encontramos convergencia entre las dos formas de reporte: el cuestionario y las entrevistas. La categoría más presente en las entrevistas y en el cuestionario fue la de *aplicar*. Es decir, las docentes, ya sean noveles o experimentadas, consideran que sus alumnos aprendieron algo cuando lo logran aplicar a otra situación. Según estos datos, la idea de que aprender supone poder aplicar lo aprendido a otro contexto, parecería ser una representación social muy afianzada entre las docentes, ya que además, emerge en los cuestionarios, donde las respuestas son más dirigidas y en las entrevistas donde son más abiertas.

Por el contrario, la categoría *recordar*, fue la menos presente en el discurso de las maestras y la opción menos elegida en el cuestionario. Al igual que lo que sucede con el concepto de docente como transmisor de conocimientos, el concepto de aprendizaje como la capacidad de recordar conocimientos está socialmente superada, así como la concepción de una enseñanza memorística está a menudo mal vista por el escenario educativo actual.

En tercer lugar, buscamos conocer qué ideas y creencias tenían las docentes acerca de la capacidad de autonomía de sus alumnos. En estas categorías no encontramos diferencias significativas entre las docentes nóveles y las docentes experimentadas. La categoría más presente en las entrevistas fue que la autonomía se aprende en la práctica. Esto no coincidió con el cuestionario, donde la opción más seleccionada por las docentes fue que la autonomía se enseña. En este sentido entendemos que cuando la pregunta fue dirigida, como en el cuestionario, las docentes seleccionaron la opción socialmente deseable, que es que la autonomía se enseña. Sin embargo, en las entrevistas, con preguntas menos dirigidas, emergen otras ideas, principalmente ejemplos en los que las docentes describen situaciones en las que sus alumnos se tuvieron que desempeñar solos e interpretan que esto colaboró con su autonomía, o situaciones en las cuales ellas se han apartado con el objetivo de ayudarlos a desarrollar su autonomía.

No, creo que una cosa es como no tener como una actitud muy resolutiva cuando pasa algo. Como que no se los respondía para que se acostumbraran justamente a eso.

En cuarto lugar, evaluamos las ideas de las docentes acerca de la enseñanza de la autorregulación del aprendizaje. Las docentes de los dos grupos no se diferenciaron en sus creencias en esta área. La idea más presente en las entrevistas es que la autorregulación se enseña de forma explícita. Esta idea coincide con la información recabada mediante el cuestionario donde todas las respuestas de las docentes reflejaron la idea de que la autorregulación se enseña. Ninguna de las docentes se identificó con la idea de que la autorregulación es un asunto de los estudiantes, sin embargo, algunas sí identifican a sus colegas con esta idea.

La idea de que la autorregulación se enseña de forma explícita parece ser entonces una idea presente y afianzada entre las docentes, ya que hay coincidencia entre los dos grupos y convergencia entre cuestionario y entrevistas. Podríamos pensar que esta idea se corresponde con la representación deseable para un docente, la responsabilidad de enseñar autorregulación recae en la persona del docente. Podemos encontrar aquí también un sesgo, ya que la participación en este estudio fue voluntaria y aunque no se profundizó demasiado en la temática de la investigación previo a la entrevista, las docentes sabían que trataba sobre la autorregulación del aprendizaje y sus posibilidades de enseñanza. De todas formas, creemos que lo que se puede inferir de este resultado es que las docentes, tanto nóveles como experimentadas, consideran deseable la idea de enseñar autorregulación del aprendizaje en sus aulas. Esto coincide con estudios anteriores (Spruce y Bol 2015, Dignath y Butner, 2018), donde se encontró que los docentes tienen creencias positivas acerca de la importancia y la utilidad de la enseñanza de la autorregulación, aunque estas creencias no se cristalizan en prácticas concretas en sus aulas.

Por otra parte, el cuestionario en este punto recoge un matiz que no encontramos presente en las entrevistas. Esto es si la autorregulación del aprendizaje se enseña en el aula como algo separado de los contenidos curriculares o si se enseña junto a los contenidos curriculares. En este sentido, encontramos diferencias entre las maestras nóveles y las maestras experimentadas. Las maestras nóveles seleccionaron mayoritariamente la opción de que la autorregulación se enseña junto a los contenidos escolares, mientras que las experimentadas seleccionaron la idea de que se enseña en instancias separadas de los contenidos curriculares. La teoría al respecto afirma que como la autorregulación es un proceso dependiente del contexto y las estrategias que emplean los estudiantes varían según la disciplina, la enseñanza de la misma es más efectiva si se realiza en un dominio específico y en tareas auténticas (Hattie *et al.*, 1996; Vandeveld, 2015). Este resultado podría entonces estar reflejando que las maestras nóveles tienen mayor conocimiento

acerca de cómo enseñar autorregulación en sus aulas o acerca de la naturaleza de este concepto. Esta idea está relacionada con lo que Vandeveld, Vandebussche y Van Keer (2012), afirman en su trabajo sobre los factores que estimulan y que perjudican la enseñanza de la autorregulación en las aulas. Entre los factores que perjudican esta enseñanza, estos autores encuentran la presión percibida por los docentes sobre la carga de trabajo que el centro les impone y el tiempo que tienen para llevarlo a cabo. Esta idea de que para enseñar autorregulación se precisa dedicarle un tiempo separado a la enseñanza de los contenidos curriculares, que aparece con mayor frecuencia en las docentes experimentadas, podría ser un factor que perjudique la enseñanza de estrategias de autorregulación en sus aulas. En cambio, la idea de que estas estrategias se enseñan simultáneamente a la enseñanza de los contenidos que se requieren enseñar en cada nivel, podría ser una ventaja para las docentes noveles en cuanto a las prácticas de enseñanza explícita en sus aulas.

Por último, las ideas enunciadas por Lawson (2019) de que la autorregulación es un asunto de los estudiantes y que se desarrolla de forma implícita, están presentes también en los discursos de las docentes, aunque en menor medida. La categoría menos presente en el discurso es que la autorregulación se desarrolla de forma implícita y esto mismo coincide con la información del cuestionario.

En suma, no hemos encontrado demasiadas diferencias en las creencias de docentes noveles y experimentadas, más bien hemos representaciones que parecen estar afianzadas en el colectivo docente. La literatura anterior al respecto es muy escasa, pero sí encontramos estudios que comparan las creencias sobre autorregulación de maestras en formación inicial y maestras experimentadas. Vosniadou *et al.* (2020), realizaron un estudio sobre las creencias de maestras en formación inicial y encontraron que estas tenían algunas creencias inconsistentes con la enseñanza de la autorregulación del aprendizaje, como, por ejemplo, que la meta de la enseñanza es transmitir conocimientos. Como vimos, esta fue la idea menos presente en nuestra muestra en cuanto al concepto de rol docente. En este sentido podríamos pensar que es posible que existan más diferencias entre docentes noveles con

algún año de experiencia y docentes en formación inicial, que entre docentes nóveles y docentes experimentados. Esto puede suceder, más que por haber transitado toda la formación inicial, porque los retos de la práctica son los que pueden llevar a un docente a modificar sus creencias previas sobre lo que es enseñar y aprender.

Una limitación de este estudio es que solamente contamos con información de autorreporte acerca de las creencias de los docentes, no sabemos acerca de sus prácticas de enseñanza de la autorregulación. En este sentido, este estudio será ampliado con los datos de una segunda entrevista que mantuvimos con las docentes donde se les preguntó específicamente sobre sus prácticas de enseñanza de la autorregulación en el aula y donde analizamos una actividad que realizan para evaluar a sus alumnos. Creemos que esta entrevista, nos puede ayudar a acercarnos a las prácticas en el aula de las docentes, o por lo menos a cómo ellas perciben y reportan estas prácticas.

REFERENCIAS

AZEVEDO, R.; GREENE, J. A.; MOOS, D. C. (2007). The effect of a human agent's external regulation upon college students' hypermedia learning. **Metacognition and learning**, 2(2-3), 67- 87. <https://doi.org/10.1007/s11409-007-9014-9>

BÄCHLER SILVA, R.; POZO-MUNICIO, J. I. (2020). ¿Cómo se relacionan las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje? **Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología**, (15), 1-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-50652020000100213>

BARR, S. y ASKELL-WILLIAMS, H. (2020). Changes in teachers' epistemic cognition about self-regulated learning as they engaged in a researcher-facilitated professional learning community. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, 48(2), 187-212. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1599098>

BOEKAERTS, M.; MAES, S.; KAROLY, P. (2005). Self-Regulation Across Domains of Applied Psychology: Is there an Emerging Consensus? **Applied Psychology**, 54(2), 149- 154. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00201.x>

CALLAN, G.; SHIM, S. (2019). How Teachers Define and Identify Self-Regulated Learning. **The Teacher Educator: Teacher Self-Efficacy**, 54(3), 295-312. <https://doi.org/10.1080/08878730.2019.1609640>

DENT, A.; KOENKA, A. (2016). The Relation between Self-Regulated Learning and Academic Achievement across Childhood and Adolescence: A Meta-Analysis. **Educational Psychology Review**, 28(3), 425-474. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>

DE SMUL, M.; HEIRWEG, S.; DEVOS, G.; VAN KEER, H. (2019). It's not only about the teacher! A qualitative study into the role of school climate in primary schools' implementation of self-regulated learning, *School Effectiveness and School Improvement*, DOI: 10.1080/09243453.2019.1672758

DE SMUL, M.; HEIRWEG, S.; DEVOS, G. y VAN KEER, H. (2019). School and teacher determinants underlying teachers' implementation of self-regulated learning in primary education. **Research Papers in Education**, 34(6), 701-724. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1536888>

DIGNATH, C.; BÜTTNER, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. **Metacognition and Learning**, 3(3), 231-264. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>

DIGNATH, C.; BÜTTNER, G. (2018). Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes – insights from video-based classroom observations and teacher interviews. **Metacognition and Learning** 13, 127–157. <https://doi.org/10.1007/s11409-018-9181-x>

DIGNATH-VAN EWIJK, C.; VAN DER WERF, G. (2012). What Teachers Think about Self-Regulated Learning: Investigating Teacher Beliefs and Teacher Behavior of Enhancing Students' Self-Regulation. **Education Research International**, v. 2012. <https://doi.org/10.1155/2012/741713>

DONKER, A.; DE BOER, H.; KOSTONS, D.; DIGNATH VAN EWIJK, C.; VAN DER WERF, M. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta- analysis. **Educational Research Review**, 11, 1-26. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.002>

HATTIE, J.; BIGGS, J.; PURDIE, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. **Review of educational research**, 66(2), 99-136. <https://doi.org/10.3102/00346543066002099>

HEIRWEG, S.; DE SMUL, M.; DEVOS, G.; VAN KEER, H. (2019). Profiling upper primary school students' self-regulated learning through self-report questionnaires and think-aloud protocol analysis. **Learning and Individual Differences**, 70, 155-168. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.02.001>

LAWSON, M. J.; VOSNIADOU, S.; VAN DEUR, P.; WYRA, M. y JEFFRIES, D. (2019). Teachers and students belief systems about the self-regulation of learning. **Educational Psychology Review**, 31(1), 223-251. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9453-7>

LOBE, B.; MORGAN, D.; HOFFMAN, K. A. (2020). Qualitative Data Collection in an Era of Social Distancing. **International Journal of Qualitative Methods**, 19, 1-8. <https://doi.org/10.1177/1609406920937875>

LOMBAERTS, K.; DE BACKER, F.; ENGELS, N.; VAN BRAAK, J.; ATHANASOU, J. (2009). Development of the self-regulated learning teacher belief scale. **European Journal of Psychology of Education**, 24(1), 79-96. <https://doi.org/10.1007/BF03173476>

MACHADO NUÑEZ, P. D. (2019). Necesidades técnico-pedagógicas para la enseñanza de la lectura: voces de maestros noveles. **RELAPAE**, (10), p. 22-37.

MARTÍN, E.; IGNACIO, J.; MATEOS, M.; MARTÍN, A. (2014). Infant, primary and secondary teachers' conceptions of learning and teaching and their relation to educational variables. **Revista Latinoamericana de Psicología**, 46(3), 211-221. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70024-X](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70024-X)

MICHALSKY, T.; SCHECHTER, C. (2013). Preservice teachers' capacity to teach self-regulated learning: Integrating learning from problems and learning from successes. **Teaching and Teacher** <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.009>

NESS, M. (2016). Reading Comprehension Strategies in Secondary Content Area Classrooms : Teacher Use of and Attitudes Towards Reading Comprehension Instruction. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 55(1).

PARIS, Scott G.; PARIS, Alison H. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. **Educational Psychologist**, 36(2), 89-101. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4

PERRY, J.; LUNDIE, D.; GOLDER, G. (2019). Metacognition in schools: what does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools?. **Educational Review**, <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1441127> Perry, N. E.; Phillips, L.; Hutchinson, L. (2006). Mentoring student teachers to support self-regulated learning. **The elementary school journal**, 106(3), 237-254. <https://doi.org/10.1086/501485>

SHYAM BARR; Helen Askill-Williams (2020). Changes in teachers' epistemic cognition about self-regulated learning as they engaged in a researcher-facilitated professional learning community, **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, 48:2, 187-212. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1599098>

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. **Journal of Curriculum Studies**, 36(2), 257-271. <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>

SPRUCE, R.; BOL, L. (2015). Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. **Metacognition and Learning**, 10(2), 245-277. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9124-0>

VANDEVELDE, S.; VANDENBUSSCHE, L.; VAN KEER, H. (2012). Stimulating Self-Regulated Learning in Primary Education: Encouraging Versus Hampering Factors for Teachers. **Procedia. Social and Behavioral Sciences**, 69, 1562-1571. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.099>

VANDEVELDE, S. (2015). The challenge of assessing and promoting late primary school children's self-regulated learning: exploring the impact of student tutoring (Tesis de Doctorado, Universid

VOSNIADOU, S.; LAWSON, M. J.; WYRA, M.; VAN DEUR, P.; JEFFRIES, D.; NGURAH, D. I. G. (2020). Pre-service teachers' beliefs about learning and teaching and about the self-regulation of learning: a conceptual change perspective. **International Journal of Educational Research**, 99, 101495. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101495>

XU, H.; KO, P. Y. (2019). Enhancing teachers' knowledge of how to promote self-regulated learning in primary school students: A case study in Hong Kong. **Teaching and Teacher Education**. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.002>

PRINCIPIANTES EN ESCENARIOS DE VIRTUALIDAD: PREOCUPACIONES ASOCIADAS A LA INSERCIÓN

JOSÉ HERNÁN PARRA FICA

jparra@ucm.cl

Universidad Católica del Maule. Departamento de Formación
Inicial Escolar

GERARDO IGNACIO SÁNCHEZ SÁNCHEZ

gsanchez@ucm.cl

Universidad Católica del Maule. Departamento de Formación
Inicial Escolar

Resumen

La docencia es una profesión que exige un núcleo básico común de competencias y saberes en el ámbito cognitivo, afectivo y práctico. En un escenario de virtualidad y crisis sanitaria nuevas demandas experimenta el quehacer docente, lo cual resulta un desafío adicional para aquellos profesores que se encuentran en la calidad de principiantes y experimentan la transición de estudiantes a profesores, marcada por tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y enfrentan la necesidad de adquirir conocimiento profesional. El estudio con cincuenta profesores principiantes de educación primaria pretende determinar las principales preocupaciones que experimentan en su inserción a la docencia en contexto de virtualidad. Desde el punto de vista metodológico, el trabajo tiene un carácter mixto, y considera la recolección de datos cuantitativos y cualitativos de manera concurrente, a partir del uso de encuesta y entrevista. Los resultados permiten establecer como elemento facilitador de la inserción las variables asociadas a compromiso y vocación. Los profesores noveles creen poder influir en las futuras generaciones, aun cuando reconocen el trabajo del profesor como desafiante. Sus preocupaciones se

sitúan preferentemente en el ámbito del aula, en lo referido a los estudiantes, y a lograr el compromiso de las familias. En tanto, las responsabilidades profesionales en lo que refiere a interacción con colegas y directivos, así como el manejo de tecnologías digitales, no constituyen fuentes importantes de preocupación.

Palabras clave: principiantes; virtualidad; preocupaciones; docencia; Chile

Introducción

La docencia es una profesión que exige un núcleo básico común de competencias y saberes no solo en el ámbito cognitivo, sino también en lo afectivo y práctico (Escalona, 2009, p. 30). De hecho, refiere a “un trabajo tensionado por acciones de naturaleza técnica, afectiva, ético-política e interactiva que se deben desarrollar en los espacios escolares” (Sanchez y Jara, 2018, p. 5), por tanto, exige una inversión afectiva y cognitiva profunda en las interacciones, según la cual se “debe también empeñar e invertir en ese trabajo lo que él mismo es como persona” (Tardif, 2004, p. 104).

Siguiendo a este último autor, enseñar es una práctica situada que consiste “en coordinar diferentes medios para producir unos resultados educativos, es decir, socializar e instruir a los alumnos en interacción con ellos, en el interior de un determinado contexto, teniendo presente la consecución de determinados objetivos, finalidades” (p. 87).

El trabajo docente se inserta en prácticas sociales y por tanto históricas que se llevan a cabo en las instituciones educativas configurando “un campo de tensión entre lo nuevo y lo viejo en el cual, históricamente, la fuerza de lo heredado, lo instituido ha sido mayor que lo instituyente, por lo cual se perciben pocos cambios” (Souto, 2021, p. 4)

Sin embargo, en la sociedad del conocimiento, el profesorado enfrenta nuevas demandas formativas, llamado a desarrollar un rol en términos de facilitador, gestor de conocimiento, y líder transformacional (Pedraza, 2012), dada la creciente complejidad de

los contextos sociales, en el que las fórmulas únicas y estandarizadas no parecen ser suficientes.

Los sistemas educativos se muestran complejos y cambiantes: “sus principios se sustentan en los conceptos de igualdad de oportunidades, equidad, inclusión o calidad educativa. Sin embargo, las características y contextos de algunos centros escolares determinan obstáculos que hacen irrealizable el cumplimiento de éstos” (Martín, Corral y Estrada, 2021, p.149)

Desde la perspectiva de Alliaud (2017)

Hoy, para poder educar/intervenir/transformar y lograr que quienes están en la escuela aprendan – porque de eso sigue tratándose la enseñanza -, no parece resultar actuar a gran escala, ofreciendo a todos lo mismo y por igual. Por el contrario, el trabajo de enseñar se va construyendo artesanalmente en el día a día, paso a paso. En tiempos en que la enseñanza se complejiza, si bien es necesario sumar a la formación nuevos conocimientos formales, dotarlos de mayor complejidad y profundidad, también se requiere poner en valor, recuperar y poner a dialogar aquellos saberes (p. 161)

En consecuencia, para los profesores que se inician en el ejercicio profesional no es extraño el desarrollo de una experiencia dotada de preocupaciones, tensiones y choques de realidad, pues es una inserción que se vive en solitario (Ávalos y Aylwin, 2007) sin los apoyos requeridos.

Enfrentados a los desafíos de la docencia, estos profesores han de iniciar un proceso de aprendizaje de saberes, vinculados a los sujetos con los que se relacionan y las situaciones particulares que experimentan y lo hacen con las implicancias que ello encierra. Más gráficamente, podríamos recuperar el planteamiento de Carbonneau & Héту (2010), quien hace un símil de los profesores principiantes con el acto de conducción en situaciones nocturnas. En esta última situación, nuestro campo de visión se circunscribe a la luz que logramos proyectar y nos vemos limitados en nuestra capacidad de anticipación a lo imprevisto. Curiosamente, con el principiante paso algo similar:

Tiene, en consecuencia, una percepción parcial de la realidad y el más mínimo imprevisto es como un rayo luminoso que lo deslumbra e interfiere en su dominio de la situación tiene acceso a menos puntos de referencia para navegar y con frecuencia, será demasiado tarde cuando perciba las señales que le sugieren cambios de actitud o modificar un programa (p. 123)

Siguiendo la metáfora, el novel inicia un estadio en su vida profesional caracterizado por la búsqueda de su primer empleo y la inserción a una cultura escolar. Para Marcelo (2009)

El periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores principiantes o nóveles han de realizar la transición desde estudiantes a profesores, marcado por las tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante los cuales deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal (p. 13)

En otras palabras, supone un proceso de transición desde profesor en formación hacia un profesional autónomo, como parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional (Cisternas, 2016). Dentro de las características asociadas a esta etapa figuran: “guías para la acción basadas sobre atributos o aspectos, percepciones situacionales aún limitadas, todos los atributos y aspectos son tratados separadamente, recibiendo la misma importancia” (Fernández- Cruz, 2008, p. 70)

Este enfrentamiento con la realidad involucra dimensiones personales, sociales y culturales derivados de la relación sujeto – contexto y que se manifiesta como un proceso condicionante (facilitador o limitante) de la inserción.

La investigación confirma la multiplicidad de situaciones que enfrenta el principiante y que no son contempladas en la formación, las que solo pueden ser aprendidas en la situación de enseñanza y en un contexto como el chileno caracterizado por la desigualdad y segmentación social y educativa (Ruffinelli, 2014) adquieren matices necesarios de documentar.

La inserción profesional en el caso chileno, se muestra condicionada desde el punto de vista de macro y micro contexto (Ávalos, 2013) referidas a variables vinculadas a las estructuras fundamentales como el currículum, los modos de administrar el sistema educativo, las prescripciones externas, así como también el entorno social y familiar que rodea a los estudiantes, y los rasgos característicos de cada establecimiento educacional.

Así mismo, esta inserción se inscribe (Darling-Hammond, 2012) en políticas educativas orientadas por la rendición de cuentas e incentivos sustentada en estrategias de mercado y la incorporación de exámenes nacionales apoyados en motivaciones extrínsecas y generadores de competencia (Falabella; De la Vega, 2016).

En una perspectiva de complejidad, las experiencias de iniciación de los docentes no solo se limitan al ámbito áulico de relación con los estudiantes. Influyen, además los macro contextos vinculados a “las políticas educativas en torno a la profesión docente, el currículo y sus orientaciones, los sistemas de control y rendición de cuentas o la distribución segregada o equitativa dentro del sistema de los estudiantes con mayores niveles de vulnerabilidad” (Ruffinelli, Cisternas y Córdoba, 2017, p. 12)

Desde el punto de vista de las preocupaciones, el estudio de Solís, Nuñez, Contreras, Vasquez y Ritterhausen (2016), confirma dificultades vinculadas a manejo de recursos de aprendizaje diferenciados, interacciones con otros actores, inserción institucional, realización de tareas simultáneas y manejo de problemas sociales (p. 339). En tanto, para Cisternas (2016), estas preocupaciones aluden a niveles macro y micro y ponen de manifiesto la necesidad de pensar una visión más comprensiva del proceso de inserción pues involucra en forma dinámica “elementos vinculados a condiciones y a la propia biografía del debutante, al tipo de aprendizaje y saberes desarrollados durante su formación inicial, y a los roles y tareas asumidos en el marco de culturas escolares diferentes” (p. 44).

Para Ávalos, Carlson y Aylwin (2004) las preocupaciones experimentadas por los principiantes expresan la tensión entre lo vivido durante la formación inicial y los desafíos que involucra en términos de respuesta, la gestión del aula y la generación de un clima

propicio de aprendizaje. Complementariamente, Flores (2014) agrega las preocupaciones derivadas de las necesidades diversas planteadas por los estudiantes y que condicionan las tareas de planificación, el manejo de la disciplina y el desarrollo mismo de la evaluación.

Dunn (2002) organiza las dificultades que enfrentan los principiantes en áreas vinculadas a problemas en el área académica, problemas organizacionales, problemas sociales y problemas de tecnología. En tanto Cantú (2006) los correlaciona a dificultades para impartir sus clases y problemas para involucrar a los padres de familia en la educación de los niños. Además de no disponer del tiempo necesario para diseñar sus clases y atender las necesidades educativas de sus estudiantes.

Finalmente, el planteamiento de Sánchez, Jara y Verdugo (2020) ponen de manifiesto que las responsabilidades profesionales constituyen un ámbito de preocupación para el principiante, específicamente en lo referido a: “adaptarse y responder a los requerimientos de una cultura escolar que implica desplegar relaciones profesionales con pares y autoridades; ampliar las continuidades familia – escuela necesaria para el desarrollo de proceso de enseñanza culturalmente sensibles” (p. 197). A ello se suma la evidencia de que principiante experimenta la inserción del primer año de manera particular “dependiendo de su personalidad, de su forma de enfrentarse al mundo del trabajo y, sobre todo, de la institución educativa a la que cada una ingresa” (Cubillos y Castaño, 2009, p. 126). Es importante constatar que este es un “proceso no lineal en donde la experiencia escolar es fuente de aprendizajes y el espacio de construcción de saberes de la profesión” (Sandoval, 2009, p. 194)

En ese escenario, el proceso de inserción a la docencia constituye un elemento clave en el desarrollo de la profesionalidad, que se relaciona con dimensiones asociadas a vocación, compromiso y responsabilidad para asegurar una adecuada adaptación a los requerimientos institucionales.

Desde la perspectiva de Vélaz de Medrano (2009), el principiante se incorpora a la docencia movido por anhelos y preocupaciones diversas asociadas a:

la necesidad de ser aceptados, de asimilar lo que hacen los compañeros, de aplicar lo aprendido durante la formación inicial, también por la inevitable reproducción de pautas aprendidas durante su propia escolaridad, todo ello mezclado con el temor a no controlar la clase (la disciplina, la atención a demandas y necesidades diversas) y cumplir la programación (p. 210)

Dado que se trata de un trabajo con personas, y que, por tanto, involucra la generación de vínculos e interacciones, se le asocia a compromiso y vocación. En relación al compromiso, el concepto es utilizado para dar cuenta de ciertos atributos deseables en un profesor (Crosswell y Elliott, 2004), relacionado con la realización de un “buen trabajo docente” (Abd y Ngurah, 2010); implicante en su desarrollo (Tang y Choi, 2011); y que incluso algunos autores lo asocian a pasión por la enseñanza (Day, 2006).

En relación a vocación, Larrosa (2010) afirma que la docencia es una profesión orientada a valores, y que requiere las siguientes condiciones: vocación, competencia, actitud, dedicación y conocimiento de los deberes y derechos éticos (Lopez, Herrera y Rodríguez, 2020). Se trataría de una profesión en la que el peso del compromiso social y la dimensión ética parecería estar muy presente considerando los bienes que cuida la profesión, como son la educación, el reconocimiento, el cuidado (Cortina, 2000).

Este artículo informa parte de la investigación “los principiantes en escenario de virtualidad: preocupaciones y desafíos (2021-2022), desarrollada en el contexto de una Facultad de Ciencias de la Educación.

Metodología e instrumento

La investigación tiene un carácter mixto, pues para alcanzar el propósito de investigación se consideró la recolección de datos cuantitativos y cualitativos de manera concurrente. El diseño de investigación es de tipo descriptivo (Bisquerra, 2012), utilizando la encuesta como técnica de recolección de datos (Hernández, Fernández y Sampieri, 2016) con uso de categorías de respuesta cerradas de

tipo likert. Complementada con preguntas abiertas para explorar en dimensiones subjetivas de los participantes (Flick, 2007). El artículo que se presenta corresponde a la dimensión cuantitativa de la investigación.

Participantes

Para este estudio se optó por una muestra intencionada, basado en una selección de sujetos particulares de una población que son representativos o informativos, que según el juicio de los investigadores son los que pueden aportar mayor información (Cornejo, Sanhueza y Rioseco, 2012).

Se considera una muestra de 50 profesores de Educación General Básica, 42 mujeres (84%) y 8 hombres (16%). Todos ellos con 1 o 2 años de ejercicio de la profesión docente.

En relación a su situación laboral 47 (94%) declara estar trabajando en educación, en tanto, 3 profesores (6%) indican que no se encuentran trabajando en establecimientos educacionales. En cuanto a los 47 profesores que declaran estar trabajando en Educación, 24 profesores (51%) lo hacen en establecimientos de dependencia particular subvencionada, 17 de ellos (36,2 %) se desempeñan en establecimientos públicos o de dependencia municipal, finalmente 6 profesores encuestados (12,8%) trabajan en establecimientos particulares pagados.

Al ser consultados respecto a la ubicación de los establecimientos donde ejercen su función docente, 32 principiantes (68,1%) declaran hacerlo en establecimientos urbanos y 15 profesores (31,9%) informan como la ubicación de sus establecimientos sectores del área rural.

En relación al nivel educacional donde actualmente se desempeñan, 28 profesores principiantes (59,6%) lo hacen en primer ciclo básico, 12 declaran trabajar en segundo ciclo y 7 (14,9%) cumplen funciones docentes en ambos ciclos. No existen profesores que cumplan funciones directivas ni administrativas.

Análisis de resultados

El análisis cuantitativo de los datos fue de carácter descriptivo a partir del cálculo de frecuencias absolutas y relativas y las técnicas

utilizadas fueron principalmente estadísticos descriptivos de tendencia central (media, moda), dispersión (desviación típica) y coeficiente de asimetría.

Resultados

Se consulta a los profesores respecto a su proceso de inserción laboral en virtualidad, para ello se definen tres categorías: i) Respecto a su opción por la pedagogía, ii) Factores de preocupación en los primeros años de inserción laboral, iii) Fortalezas y desafíos.

La primera categoría, “opción por la pedagogía”, consta de 4 preguntas de selección múltiple que pretenden indagar respecto a las motivaciones que declara el profesor principiante para optar por la pedagogía.

Tabla 1. Opción por la pedagogía.

	No ha sido una razón		Una razón Menor		Una razón importante		La razón principal	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Quiero poder influir en la generación siguiente			4	8%	29	58%	17	34%
Considero que enseñar es un trabajo desafiante	2	4%	4	8%	23	46%	21	42%
Me interesa la seguridad de largo plazo que tiene un profesor	7	14%	7	14%	26	52%	10	20%

Fuente. Elaboración propia.

La tabla 1, muestra los resultados a las primeras tres afirmaciones. Respecto a la afirmación “Quiero poder influir en la generación siguiente”, un 58% de los encuestados lo declaran como una razón importante, mientras que un 34% lo mencionan como la razón principal al momento de optar por la pedagogía. Considerando estas dos opciones como afines a la función docente es posible indicar que un 92% de los encuestados mencionan a la posibilidad de influir en las futuras generaciones como su motivación más importante o principal al momento de elegir una carrera de pedagogía.

Ante una segunda afirmación: “Considero que enseñar es un trabajo desafiante”, un 46% de los profesores noveles lo declara como una razón importante y un 42% como la principal motivación para elegir una carrera del área de la educación. Al igual que en la afirmación anterior un porcentaje alto (88%) considera lo desafiante de la profesión docente como la motivación más importante o principal para optar por la pedagogía.

Finalmente, al presentarles la afirmación: “Me interesa la seguridad de largo plazo que tiene un profesor”, un 52% lo menciona como una razón importante, conjuntamente un 20% que Manifiesta que fue su razón principal al momento de optar por convertirse en profesor de Educación General Básica.

En la misma categoría se incorpora una pregunta, también de selección múltiple que indaga sobre la manera en que los profesores principiantes visualizan su futuro laboral. En relación a esta pregunta en la *Tabla 2* se puede observar que un 52% de los encuestados manifiestan su intención de que la pedagogía sea su carrera durante toda su vida. Además, no hay profesores que indiquen que existe la posibilidad de que no busquen empleo como profesor, lo que indica que todos los encuestados evidencian tener vocación docente, a pesar de no estar ejerciendo actualmente labores docentes.

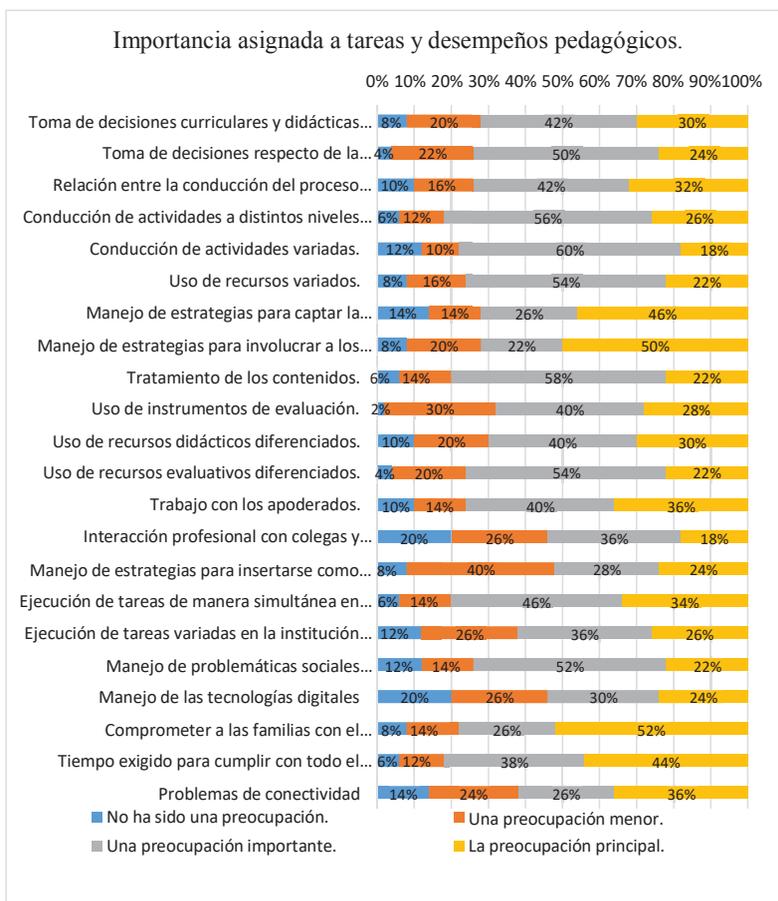
Tabla 2. Factores de preocupación en los primeros años de inserción laboral.

	Espero que constituya una carrera para toda la vida		Posiblemente, sería una carrera para toda la vida		Es algo que puedo hacer en tanto encuentre una carrera que realmente me interesa		Probablemente NO buscaré empleo como profesor/a		No lo sé	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
¿Cómo visualiza su futuro en cuanto profesor/a?	26	52%	18	36%	2	4%			4	8%

Fuente: Elaboración propia.

La segunda categoría considera 22 preguntas cuya valoración se realiza mediante una escala Likert donde 1 indica “No ha sido una preocupación” 2 “Una preocupación menor, 3 “Una preocupación importante” y finalmente 4 “La preocupación principal”. Estas preguntas exploran en torno a los factores de preocupación en los primeros años de inserción laboral.

Figura 1. Importancia asignada a las tareas y desempeños pedagógicos.



La figura 1 permite visualizar la importancia asignada por los 50 profesores participantes

en este estudio a 22 tareas o desempeños propuestos, de tal manera que podemos determinar el grado de importancia concedido en la forma en que se han desempeñado durante sus primeros años de trabajo docente.

Considerando los dos más altos niveles; “Una preocupación importante” y “La preocupación principal”, podemos identificar como aquellas tareas o desempeños que más preocupan a los profesores noveles en su inserción a la docencia los referidos a: “Conducción de actividades a distintos niveles de complejidad” (82%), “Tratamiento de los contenidos” (80%), “Ejecución de tareas de manera simultánea en el aula (clases, revisión de cuadernos, completar formularios y libros de clases etc.)” (80%), finalmente destaca como una preocupación importante o principal “Tiempo exigido para cumplir con todo el trabajo pedagógico” (82%).

De manera inversa, al considerar los dos niveles más bajos, “No ha sido una preocupación” o “Una preocupación menor”, es posible identificar las tareas o desempeños que han sido preocupaciones menores, aunque no menos importantes, para los docentes noveles encuestados. En esta categoría encontramos, “Interacción profesional con colegas y directivos” (46%), “Manejo de estrategias para insertarse como profesores en la institución (48%) y “Manejo de tecnologías digitales” (46%).

Un segundo análisis de las 22 aseveraciones propuestas a los docentes noveles considera el cálculo de medidas de tendencia central, Media (M), Mediana (MED) y Moda (MOD). Además, se calcula la desviación estándar (ds) y el coeficiente de asimetría (CA) como una manera de confirmar la homogeneidad de los datos y la tendencia declarada por los docentes en activo consultados.

Tabla 3. Análisis descriptivo de Tareas y Desempeños.

Tareas o desempeños	M	MED	MOD	ds	CA
Toma de decisiones curriculares y didácticas respecto a la planificación de la enseñanza.	2,9	3	3	0,91	-0,53
Toma de decisiones respecto de la planificación de la evaluación.	2,9	3	3	0,79	-0,39
Relación entre la conducción del proceso enseñanza y la generación de clima facilitador del aprendizaje.	3	3	3	0,95	-0,65
Conducción de actividades a distintos niveles de complejidad.	3	3	3	0,80	-0,77
Conducción de actividades variadas.	2,8	3	3	0,87	-0,83
Uso de recursos variados.	2,9	3	3	0,84	-0,65
Manejo de estrategias para captar la atención de los alumnos.	3	3	4	1,09	-0,75
Manejo de estrategias para involucrar a los alumnos en el aprendizaje.	3,1	3,5	4	1,01	-0,76
Tratamiento de los contenidos.	3	3	3	0,78	-0,71
Uso de instrumentos de evaluación.	2,9	3	3	0,82	-0,12
Uso de recursos didácticos diferenciados.	2,9	3	3	0,95	-0,51
Uso de recursos evaluativos diferenciados.	2,9	3	3	0,77	-0,45
Trabajo con los apoderados.	3	3	3	0,96	-0,74
Interacción profesional con colegas y directivos.	2,5	3	3	1,01	-0,11
Manejo de estrategias para insertarse como profesor en la institución.	2,7	3	2	0,94	-0,07
Ejecución de tareas de manera simultánea en el aula (clases, revisión de cuadernos, completar formularios y libro de clases, etc.).	3,1	3	3	0,85	-0,75
Ejecución de tareas variadas en la institución (talleres, actos, atención apoderados, clases, reuniones, etc.).	2,8	3	3	0,98	-0,29
Manejo de problemáticas sociales contingentes.	2,8	3	3	0,91	-0,66
Manejo de las tecnologías digitales	2,6	3	3	1,07	-0,11
Comprometer a las familias con el aprendizaje de los niños	3,2	4	4	0,97	-0,98
Tiempo exigido para cumplir con todo el trabajo pedagógico	3,2	3	4	0,88	-0,94
Problemas de conectividad	2,8	3	4	1,08	-0,37

Los resultados presentados en la Tabla 3 permiten identificar una media general de 3 lo que indica que en su conjunto las tareas o desempeños propuestos son reconocidos por los profesores noveles como una “Preocupación importante”, en este ámbito destacan “Comprometer a las familias con el aprendizaje de los niños” y “Tiempo exigido para cumplir con todo el trabajo pedagógico” ambos con una media 3,2 la más alta de los resultados reportados. En sentido contrario, es decir aquellas tareas o desempeños que presentan un menor grado de preocupación para los profesores están: “Interacción profesional con colegas y directivos” (M=2,5), “Manejo de estrategias para insertarse como profesor en la institución” (M=2,7) y “Manejo de las tecnologías digitales” (M=2,6).

La mediana calculada a cada una de las afirmaciones reporta un valor igual o superior a 3 en las 22 aseveraciones, lo anterior indica que sobre el 50% de las respuestas en cada uno de los testimonios se ubican en que las reconocen como “Una preocupación importante” o “La preocupación principal”, destacando las afirmaciones “Manejo de estrategias para involucrar a los alumnos en el aprendizaje” con una mediana 3,5 y “Comprometer a las familias con el aprendizaje de los niños” siendo la única con mediana igual a 4.

Como una manera de medir la variabilidad de los datos obtenidos respecto a la media se calcula la desviación estándar para cada uno de los componentes consultados, teniendo en consideración que los valores de las medias de todas las aseveraciones del cuestionario son muy similares. Destacan “Tratamiento de los contenidos” con una desviación de 0,78 y “Uso de recursos evaluativos diferenciados” con 0,77, siendo estos los valores más bajos, mayor homogeneidad de las respuestas, mientras que los más altos para este mismo estadígrafo son “Manejo de estrategias para captar la atención de los alumnos” $ds=1,09$ y “Problemas de conectividad” con $ds=1,08$.

Finalmente, el Coeficiente de asimetría descrito en la cuarta columna de la Tabla 3, permite confirmar que los datos presentan una distribución asimétrica hacia la izquierda al ser todos sus valores negativos, es decir las respuestas se concentran en los valores superiores, indicando que las tareas o desempeños propuestos son

“Una preocupación importante” o “La preocupación principal” de los profesores al iniciar su vida laboral.

Discusión

La docencia es una actividad que exige una inversión afectiva y cognitiva profunda en las interacciones (Tardif, 2004), condicionada por factores personales, académicos y contextuales. En este último sentido, implementar docencia a distancia constituye uno de los grandes desafíos que experimentan los sistemas educativos en la actualidad, y por ello, las comunidades de docentes, en escenarios de desigualdad estructural y sin experiencia previa, han debido adaptar la docencia a este nuevo formato con la intención de dar continuidad a los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Ahora bien, este proceso se torna particularmente interesante de documentar cuando quienes lo experimentan son profesores situados en la categoría de principiantes e iniciando la inserción a la docencia en un escenario de incertidumbre y virtualidad. Las preocupaciones propias del principiante dan cuenta de una diversidad de funciones que han de desplegar en relación a la preparación de la enseñanza, la generación de ambientes propicios de aprendizaje; la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, incluidas las variadas responsabilidades profesionales (MBE, 2008); en definitiva, tareas vinculadas a los estudiantes, el equipo docente y directivo del establecimiento y particularmente con las familias.

Estas preocupaciones que acompañan la inserción de los principiantes se ven condicionadas desde el punto de vista macro y micro contextual (Ávalos, 2013), por un conjunto de variables relativas a las estructuras fundamentales como el currículum, los modos de administrar el sistema educativo y las prescripciones externas, así como también el entorno social y familiar que rodea a los estudiantes. Dicho sea de paso, ello se explica por la presencia de políticas educativas sustentadas en la lógica de rendición de cuentas e incentivos (Darling- Hammond, 2012) y la incorporación

de exámenes nacionales apoyados en motivaciones extrínsecas y generadores de competencia (Falabella; De la Vega, 2016).

Ahora bien, en los resultados obtenidos por el grupo de principiantes investigados, estas problemáticas aparecen reflejadas en preocupaciones asociadas a: “conducción de actividades a distintos niveles de complejidad”, lo que se explicaría por la presencia de una diversidad en el aula que viene a complejidad la tarea docentes; además el “tratamiento de los contenidos”, que pudiera asociarse a la demanda creciente por cobertura curricular en los contextos escolares; y la “ejecución de tareas de manera simultánea en el aula” lo que se complementa con el “tiempo exigido para cumplir con todo el trabajo pedagógico”, lo que en escenario de virtualidad con clases sincrónicas y asincrónicas pasa a constituir una fuente de dificultades para este grupo de profesores.

Sin embargo, aun cuando la investigación (Solis, Nuñez, Contreras, Vasquez y Ritterhaussen, 2016; Ávalos, Carlson y Aylwin, 2004, Flores, 2014; Dunn, 2002; Cantú, 2006; Sánchez, Jara y Verdugo, 2020, entre otros) reporta la presencia de preocupaciones vinculadas al ámbito de las responsabilidades profesionales y la inserción como experiencia de incorporación a una cultura escolar, los resultados de esta investigación con profesores noveles, salvo la preocupación por la incorporación de la familia, ubican las preocupaciones preferentemente en el contexto áulico y no en el ámbito de lo que implica relacionarse con pares, sumarse a una cultura y gestión escolar, lo que podría explicarse por el hecho que los noveles han debido realizar docencia online, y por tanto aun no experimentan la incorporación a las responsabilidades profesionales propiamente tal.

A su vez, el tema tecnológico no parece ser una fuente de preocupación para este grupo de profesores, los cuales al parecer no identifican en la tecnología un elemento limitante de su quehacer pedagógico, aunque si advierten las demandas asociadas a condiciones de operación, y específicamente tiempo para dar cumplimiento a lo requerido.

Un aspecto facilitador de la inserción de este grupo de profesores lo constituyen las variables asociadas a compromiso y vocación. En ello se confirma, la presencia de profesores movidos por la intención de hacer un “buen trabajo docente” (Abd; Ngurah, 2010); el que reconocen como implicate en su desarrollo (Tang; Choi, 2011) y articulado con un fuerte componente vocacional (Larrosa, 2010), según lo cual es un trabajo que pretenden desarrollar para toda la vida, representa la posibilidad de influir en otros (estudiantes) además de considerarlo un trabajo que los desafía.

En relación a la vocación declarada por los profesores noveles, de acuerdo con Cortina (2000), el estudio evidencia que la opción por la labor docente, aun cuando es reconocida como poco segura en un futuro, un 28% de los encuestados optan por esta carrera, reconociendo que “No ha sido una preocupación” o la reconoce como “Una preocupación menor”, evidenciando de esta manera que los elementos como compromiso social y la dimensión ética prevalecen por sobre los de otro tipo que pudieran ser causa de no escoger ser profesor. Para una mayoría (72%) si bien es cierto es “Una preocupación importante” o “La Preocupación principal”, su vocación permite desechar la supuesta inseguridad y optar por el trabajo docente.

Se destaca la certeza de los profesores en que podrán influir en las futuras generaciones (92%), aun cuando reconocen el trabajo del profesor como desafiante (88%) sigue siendo una motivación importante al momento de optar por su carrera profesional. Lo anterior difiere a lo planteado por Souto (2021) quien indica que “la fuerza de lo heredado, lo instituido ha sido mayor que lo instituyente, por lo cual se perciben pocos cambios”, en nuestro caso los profesores noveles asumen esto como un desafío importante al momento de optar por una carrera como Pedagogía Básica. Sumado a lo anterior, la idea de influir en las nuevas generaciones, aun cuando se reconoce lo desafiante de la carrera docente, es una motivación importante para los profesores. Coincidiendo con la propuesta de Ávalos, Carlson y Aylwin (2004), cuando indican como desafíos la gestión de aula, clima propicio para el aprendizaje y planificación

de la enseñanza, entre otros, todos elementos reconocidos por los participantes en este estudio.

Tanto la “Interacción profesional con colegas y directivos” y “Las Estrategias para integrarse como profesores” están dentro de las que declaran los profesores con una menor valoración, sin embargo, también muestran los mayores niveles de homogeneidad, lo que evidencia el amplio acuerdo que en este grupo genera este tipo de tareas luego de uno o dos años de trabajo, Por otra parte, en una categoría diferente el “Manejo de Tecnologías digitales” y los “Problemas de conectividad”, propios de este periodo de pandemia, también tienen una baja valoración y al igual que las mencionadas anteriormente generan niveles de acuerdo importantes, cercano a la unanimidad.

“Comprometer a las familias con el aprendizaje de los niños” se visualiza como la tarea o desempeño que presenta una mayor valoración entre los profesores encuestados, evidenciando la preocupación a un nivel importante y de algún modo es reconocida como una dificultad al momento de implementar el currículo y desarrollar la labores propias de un profesor, considerando el contexto de pandemia y las medidas sanitarias que como país se han debido adoptar, clases virtuales, priorización curricular, entre las más importantes sin lugar a dudas se ha convertido el compromiso de la familia con el aprendizaje de los estudiantes en una tarea fundamental.

Conclusiones

Las preocupaciones del principiante se relacionan con dos agentes. Por una parte, el trabajo con el alumnado y, por otra, la familia, con la cual es preciso establecer vínculos favorecedores de las oportunidades de aprendizaje de niños y niñas. En el primer caso, las preocupaciones se relacionan con la diversidad que representa el estudiantado y que se traduce en requerimientos diversos asociados a asegurar actividades a distintos niveles de complejidad, variedad de actividades, uso de recursos de enseñanza variados y diferenciados, así

como también recursos evaluativos diferenciados, lo cual podría estar indicando una preocupación en el aprendizaje de sus estudiantes.

En el segundo caso, las familias se perfilan como fuente de preocupación, toda vez que el trabajo con ellas es clave para fortalecer el aprendizaje de niños y niñas, y comprometerlas en dicho apoyo resulta complejo.

En función de tales requerimientos, la docencia se confirma como una profesión desafiante y generador de cambios, pues se declaran conscientes de la posibilidad de impactar en las generaciones futuras, en la que el peso del compromiso social y la dimensión ética parecería estar muy presente considerando los bienes que cuida la profesión, como son la educación, el reconocimiento, el vínculo con los otros (Cortina, 2000).

La investigación abre espacios de discusión y posibilidad para la formación inicial de docentes, en el sentido de identificar dichas preocupaciones y fortalecer las competencias profesionales de los futuros profesores; y en relación a la formación continua, se releva la importancia del acompañamiento a los nóveles en sus primeros años, lo que puede ser abordado como parte de los requerimientos de la Ley de Desarrollo Profesional Docente que impulsa nuestro país.

REFERENCIAS

ABD, R.,; NGURAH, G. (2010). The influence of culture on teacher commitment. **Social Psychology of Education**, v.13, n. 2, 185-205. doi: 10.1007/s11218-009-9109-z

ALLIAUD, A. (2017). **Los artesanos de la enseñanza**. Buenos Aires: Paidós.

ÁVALOS, B. (2013). **¿Héroes o villanos?** La profesión docente en Chile. Santiago, Chile: Ed. Universitaria.

ÁVALOS, B.,; AYLWIN, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. **Teaching and teacher education**. v. 23 (4), 515-528.

ÁVALOS, B.; CARLSSON, B.; AYLWIN, P. (2004). **La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten, qué saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas asignadas?** Santiago de Chile: Fondecyt, 2004.

BISQUERRA, R. (2012). **Metodología de la investigación educativa**. La Muralla.

CANTÚ, M.; MARTÍNEZ, N. (2006). La problemática de las maestras principiantes en escuelas privadas de educación básica: un estudio comparativo entre España y México. **Revista electrónica de investigación educativa**, 8(2), 1-16.

CARBONNEAU, M.; HÉTU, C. (2010). La formación práctica de los maestros y el nacimiento de una inteligencia profesional. En: L. Paquay; P. Perrenoud, M. Altet; E. Charlier (coords.). **La formación profesional del maestro**. Estrategias y competencias. (p. 107-138). México: FCE.

CISTERNAS, T. (2016). Profesores principiantes de educación básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. **Estudios Pedagógicos**, XLII (4), 31-48.

CORNEJO, J.; SANHUEZA, S.; RIOSECO, M. (2012). **Orientaciones para la elaboración de tesis, seminarios y paper académicos**. Talca: Universidad Católica del Maule.

CORTINA, A. (2000). **El sentido de las profesiones**. Navarra: Verbo Divino.

CROSSWELL, L.; ELLIOTT, B. (2004). **Committed Teachers, Passionate Teachers:** the dimension of passion associated with teacher commitment and engagement. Comunicación presentada en la Australian Association for Research in Education (AARE) Annual Conference. Melbourne.

DARLING-HAMMOND, L. (2012). **Educación con calidad y equidad:** los dilemas del siglo XXI. Santiago, Chile: Fundación Chile.

DAY, C. (2006). **Pasión por enseñar.** La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid: Narcea S. A. Ediciones.
DUNN, B. (2002). **The teachers tell us.** Trabajo presentado en la Reunión de la Association for Supervision and Curriculum Development, San Antonio, Texas.

ESCALONA, E. (2009). La docencia en escuelas primarias: una tarea compleja y de múltiples condiciones peligrosas. **Comunidad y Salud**, 7(1), 29-37.

FALABELLA, A.; DE LA VEGA, L. (2016). Políticas de responsabilidad por desempeño escolar: un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. **Estudios Pedagógicos**, 42(2), 395- 413.

FANDIÑO, G.; CASTAÑO, I. (2009). **Haciéndose maestro:** el primer año de trabajo de las maestras de educación infantil. Profesorado principiante e inserción profesional a la docencia, v. (13) 1, 117- 128.

FERNÁNDEZ-CRUZ, M. (2008). El practicum en la construcción del conocimiento profesional docente. En: E. Correa; M. Colette; S. Rittershausen. **Vers une conceptualisation de la situation de stage:** explorations internationales. (p. 67-89). Montreal: Editions du CRP.

FLICK, U. (2007). **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Morata.

FLORES, C. (2014). Inducción de profesores novatos en Chile: un estudio de caso. **Pensamiento Educativo**, v. 51 (2), 41-55.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, P. (2016). **Metodología de la investigación**. México: Mc Graw Hill.

LARROSA, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 13(4), 43-51. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015570004>

LÓPEZ, M. E.; HERRERA PÉREZ, M. I.; RODRÍGUEZ JARA, R. E. (2020). E dilema entre la formación y la vocación. estudio de caso de docentes ecuatorianos de excelencia. **Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades**, (11), 43-56. <https://doi.org/10.37135/chk.002.11.03>

MARCELO, C. (2009). Los comienzos de la docencia: un profesorado con buenos principios. **PROFESORADO. Revista de curriculum y formación del profesorado**, 13(1), 1-26.

MARTÍN, A.; CORRAL, M.; ESTRADA, A. (2021). El acompañamiento pedagógico en centros educativos de difícil desempeño: un derecho de los docentes nóveles. **Revista Ethika+**, (3). [doi:10.5354/2452-6037.2021.61040](https://doi.org/10.5354/2452-6037.2021.61040).

MINEDUC (2008). **Marco para la buena enseñanza**. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Santiago de Chile: Maval.

PEDRAJA, L. (2012). Desafíos para el profesorado en la sociedad del conocimiento. **Ingeniare. Revista chilena de ingeniería**, v. 20 (1), 136-144.

RUFFINELLI, A. (2014). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: representaciones de los propios docentes principiantes. **Pensamiento Educativo**. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 51(2), 56-74.

RUFFINELLI, A.; CISTERNAS, T.; CÓRDOBA, C. (2017). **Iniciarse en la docencia. Relatos de once experiencias**. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

SÁNCHEZ, G.; JARA, X. (2018). De la formación inicial al trabajo docente: Comprensión de la trayectoria. **Revista Educación**, v. 42 (2), 1-20.

SÁNCHEZ, G.; JARA, A.; VERDUGO, F. (2020). Nudos críticos en la inserción de docente principiantes. Lecciones para los programas de formación de profesores. **Información Tecnológica**, 31(49), 189- 198.

SANDOVAL, E. (2009). La inserción a la docencia. aprender a ser maestro de secundaria en México. **Profesorado**. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, v. 13 (1) 183-194.

SOLIS, M.; NUÑEZ, C.; CONTRERAS, I.; RITTERHAUSSEN, S. (2016). Inserción Profesional Docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes. **Estudios Pedagógicos**, XLII (2), 331-342.

SOUTO, M. (2020). La formación en las prácticas. Sentidos, tensiones, alternativas. *Praxis educativa*, v. 25 (1), 1-16.

TANG, S.; CHOI, P. (2011). Satisfied and Dissatisfied Commitment: Teachers in Three Generations. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 36, n. 7, 44-75.

TARDIF, M. (2004). **Los saberes del docente y su desarrollo profesional**. Madrid: Narcea S.A.

VÉLAZ DE MEDRANO (2009). Competencias del profesor mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. **Profesorado**. Revista de Curriculum y formación del profesorado. v. 13 (1), 209-229.

REFERENTES DE AÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM INÍCIO DE CARREIRA

LUCIANA DE OLIVEIRA SOUZA MENDONÇA
professoralucianamendonca@gmail.com Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Brasil
Doutoranda em Educação

ISABEL MARIA SABINO DE FARIAS
isabel.sabino@uece.br Universidade Estadual do Ceará (Uece) –
Brasil
Doutora em Educação Brasileira. Estágio Pós-Doutoral em Educação

MARIA GERLAINE BELCHIOR AMARAL
gerlainebelchior.ufcg@gmail.com Universidade Federal de
Campina Grande (UFCG) – Brasil
Doutora em Educação Brasileira (UFC). Estágio Pós-Doutoral em
Formação Docente

MARTA OLMO EXTREMERA
olmoextremera@gmail.com Universidad de Granada (UGR)
Doutora em Educação. Estágio Pós-Doutoral em Liderança e
Resiliência em Educação

Resumo

Esse trabalho tem por objetivo apresentar o processo de construção de um quadro síntese de referentes de ação docente por um grupo de discussão operativo formado por 13 professores de Matemática, iniciantes, com menos de cinco anos de experiência docente após conclusão do curso de Licenciatura em Matemática, egressos do IFCE, *Campus* Canindé, participantes da pesquisa de doutorado intitulada “A construção de referentes de ação e o

desenvolvimento da profissionalidade por professores iniciantes de Matemática, egressos do Pibid”, que tem como objetivo geral compreender o desenvolvimento da profissionalidade de professores de Matemática iniciantes, a partir dos referentes da ação docente que foram constituídos em suas trajetórias profissionais e que orientam a sua atuação nos primeiros anos de inserção profissional. Utilizou-se como instrumento de produção de dados o Grupo de Discussão Operativo, na perspectiva de Silva, Almeida e Gatti (2016), e a Análise Textual Discursiva, na perspectiva de Moraes (2003). Os dados produzidos nesta investigação revelam que os referentes de ação docentes apontados pelos participantes são referenciais importantes que fundamentam e orientam o desenvolvimento da profissionalidade desses sujeitos no início da carreira docente. Além disso, ao justificarem a importância de cada um dos referentes de ação, os participantes fornecem pistas que se identificam com a profissão docente e que refletem sobre o papel social da profissão.

Palavras-chave: Referentes; Ação Docente; Iniciantes; Profissionalidade.

Introdução

Esse trabalho tem por objetivo apresentar o processo de construção de um quadro síntese de referentes de ação docente por um Grupo de Discussão Operativo formado por 13 professores de Matemática, participantes da pesquisa de doutorado intitulada “A construção de referentes de ação e o desenvolvimento da profissionalidade por professores iniciantes de Matemática, egressos do Pibid”, que tem como objetivo geral compreender o desenvolvimento da profissionalidade de professores de Matemática iniciantes, a partir dos referentes da ação docente que foram constituídos em suas trajetórias profissionais e que orientam a sua atuação nos primeiros anos de inserção profissional.

Os referentes de ação docente são definidos por Silva, Almeida e Gatti (2016) como “parâmetros categoriais que podem nortear e fundamentar processos de formação inicial ou continuada de professores, bem

como apoiar o acompanhamento e a avaliação da ação docente em uma perspectiva formativa, com vistas à consolidação de processos de profissionalização da docência” (p. 288). Nesta pesquisa, o ponto de partida foi a reflexão em torno da seguinte problematização: que características tem um professor que é reconhecido pelos seus pares e pela comunidade escolar como aquele que faz um excelente trabalho na escola?

Ao encaminhar a problemática proposta, pretende-se discutir os diferentes aspectos em torno da constituição dos referentes de ação docente que orientam e fundamentam uma ação qualificada e são referências para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores participantes da pesquisa, em seus primeiros anos de docência, considerando a realidade vivenciada nas escolas na condição de professores de Matemática iniciantes.

Dessa forma, a partir da discussão do processo de construção de um quadro síntese da constituição dos referentes sobre a ação docente, apresenta-se nesse trabalho vários aspectos da docência, a fim de conceituar os elementos básicos que caracterizam uma atuação profissional qualificada.

A pesquisa orientou-se, então, pela busca de características do trabalho docente e a reflexão em torno do desenvolvimento da profissionalidade de professores de Matemática em início de carreira. Nesses termos, propomo-nos com esta investigação desvelar o que fundamenta, orienta e norteia o trabalho dos professores iniciantes de Matemática, em Canindé- CE,¹ numa perspectiva formativa e contextualizada, durante sua inserção profissional.

Ao nosso ver, os professores colaboradores desta investigação são os principais protagonistas de sua história e têm a oportunidade de fazer a diferença nos espaços em que atuam, como cidadãos capazes de refletir sobre o que caracteriza sua profissão docente, o que a fundamenta e o que a orienta, bem como desenvolvê-la amplamente para que seus alunos possam transformar suas realidades, que no contexto focalizado é marcada pelas desigualdades sociais.

1. Cidade do sertão central do Nordeste brasileiro. A população total do município é de 74.486 habitantes, de acordo com a última estimativa do IBGE. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) municipal é de 0,612, segundo o IBGE.

Com essa discussão, pretende-se evidenciar que os referentes de ação docente podem ser concebidos e empregados numa perspectiva de melhoria da qualidade da profissionalidade do professor, de modo a não perder de vista o protagonismo da sua história, cheia de encruzilhadas no início de sua trajetória como educador, mas também como sujeito que, através de sua ação comunicativa com os outros e consigo mesmo, reflete e produz conhecimentos e saberes, desenvolve sua autonomia e sua capacidade reflexiva e crítica.

METODOLOGIA

O suporte para essa pesquisa emergiu da contribuição de 13 professores de Matemática, iniciantes, com menos de cinco anos de experiência docente após conclusão do curso de Licenciatura de Matemática, egressos do IFCE, *Campus* Canindé, atuantes em vários níveis e áreas escolares, bem como da literatura acadêmica sobre a constituição de referentes de ação docente com professores experientes realizado pela equipe da Fundação Carlos Chagas e publicado no artigo de Silva, Almeida e Gatti (2016) e o desenvolvimento da profissionalidade discutido na perspectiva do desenvolvimento da autonomia docente a partir da perspectiva apontada por Contreras (2002).

Utilizou-se como instrumento de produção de dados o Grupo de Discussão Operativo na perspectiva de Silva, Almeida e Gatti (2016) e a Análise Textual Discursiva na perspectiva de Moraes (2003). Os professores participantes realizaram discussões e a produção em grupo do quadro síntese de referentes de ação docente.

Para potencializar o trabalho do Grupo Operativo utilizando Análise Textual Discursiva, foram elaboradas quatro atividades que objetivaram promover, de forma mais sistematizada por meio da escrita, a reflexão individual, a discussão e a produção em grupo do quadro síntese de referentes de ação docente. Este processo foi desenvolvido em quatro etapas, conforme descritas a seguir:

1ª etapa: realização por escrito da Atividade 1, que consistia em elaborar individualmente um quadro síntese de referentes. Realizada no formato *on-line*, postada e acompanhada com apoio da ferr-

menta Google Classroom. Socialização das produções individuais da Atividade 1. Foi realizado um encontro virtual para que os professores apresentassem e analisassem. Além disso, ao final da reunião, foi realizada a organização de quatro subgrupos para a realização da Atividade 2;

2ª etapa: elaboração, apresentação e análise do 2º quadro síntese de referentes de ação docente em quatro subgrupos. Após a realização da Atividade 2, realizou-se outro encontro virtual para que os professores apresentassem e analisassem os textos produzidos. Ao final da reunião, foi realizada a organização da fusão de dois subgrupos para a realização da etapa 3;

3ª etapa: elaboração, apresentação e análise do 3º quadro síntese de referentes de ação docente em pequenos grupos. Após da realização da Atividade 3, realizou-se novo encontro virtual para que os professores apresentassem e analisassem os textos produzidos. Além disso, ao final da reunião, foi realizada a organização da fusão dos dois subgrupos para a realização da etapa 4;

4ª etapa: Validação pelo grupo do quadro síntese final produzido em encontro virtual, a partir da leitura do quadro produzido na etapa anterior.

Na última etapa, analisou-se os quadros sínteses de referentes de ação docente produzidos pelos próprios professores em relação a cada uma das dimensões e categorias. Em encontros periódicos, analisou-se cada uma das sugestões e discutiu-se com os professores a pertinência e a adequação com o objetivo de consolidar a última versão dos referentes que foi submetida. As observações, os comentários e as análises dos professores foram transcritos e analisados na consolidação do Quadro 1, obtendo-se, assim, a última versão dos referentes, o qual é apresentado no item que segue.

Resultados

Como descrito anteriormente, na primeira etapa foi solicitado aos professores que individualmente realizassem em casa, uma tempestade de ideias e um primeiro registro escrito com o significado e

o sentido sobre as ideias que surgiram a partir da questão: que características tem um professor que é reconhecido pelos seus pares e pela comunidade escolar como um profissional que faz um excelente trabalho na escola?

A produção dos dados demandou procedimentos específicos de tratamento, organização e apresentação. Os dados foram sistematizados e organizados através das atividades escritas propostas pela pesquisadora, com a finalidade de evidenciar as características elencadas, por cada participante, como essenciais ao professor que realiza bem seu trabalho na escola. Durante os encontros virtuais para socialização e discussão das produções individuais e em grupos das atividades, realizou-se a gravação utilizando a plataforma do Google Meet. A transcrição de cada reunião gravada em vídeo foi obtida através de um programa e as sínteses realizadas e produzidas nas atividades foram postadas no Google Classroom.

A cada nova etapa, foram realizadas novas sistematizações dos dados, busca de relações, análises das unidades de sentidos e significados, reorganização dos referentes a partir das convergências e divergências, discussões que geraram novas compreensões, categorização. Um elemento relevante desta pesquisa é que a produção da escrita do quadro síntese dos referentes de ação contemplava também o significado de cada referente e a justificativa de sua escolha, o que em última instância aprofundava o processo reflexivo.

A atividade escrita finalizada em cada etapa era socializada em reuniões *on-line* para novas discussões e, após inserção no texto das modificações propostas pelo grupo, eram postadas novamente no Google Classroom para socialização das produções realizadas em cada encontro, por cada subgrupo, até chegar ao último quadro de síntese de referentes de ação docente que representasse o consenso de todo o grupo como produto coletivo e processual de todas as etapas.

As sugestões eram discutidas e, se validadas pelo grupo, eram incorporadas ao novo texto, tanto em relação à compreensão dos grupos sobre as sínteses apresentadas, quanto sobre as possibilidades de agrupamento das características propostas pelos participantes. Uma vez sistematizados os dados pelos Grupos de Discussão Operativos, o grupo realizou

encontros periódicos com a finalidade de consolidar a primeira versão dos referentes tomando como base a síntese das convergências encontradas, as sugestões validadas e as compreensões ampliadas.

Essa tarefa implicou analisar e discutir cada uma das dimensões e características apresentadas nos grupos de discussão operativos, definir e detalhar cada uma das categorias e, por fim, redigir o significado de cada referente de ação docente que detalhasse adequadamente cada uma das dimensões. Por fim, chegou-se aos resultados que seguem:

Quadro 1

Síntese dos referentes de ação docente – Versão final

Referentes de ação docente (características docentes do professor qualificado)	Detalhamento do referente de ação docente(significado detalhado de cada referente)	Justificativas da importância de cada característica ou referente de ação docente
1. Domínio do conteúdo da disciplina.	Possuir ampla visão do conhecimento Matemático produzido pela humanidade e de suas aplicações, bem como, possuir um conhecimento aprofundado dos tópicos que irá ensinar, para que seja possível estabelecer relações dos conteúdos a serem ensinados, utilizando recursos diferenciados e argumentação, perpassando pela origem e até seus desdobramentos no cotidiano, ou na própria Matemática ou em outras áreas de conhecimento.	Conhecer bem o que se propõe ensinar é essencial para o processo de ensino e de aprendizagem. Quando o professor tem o domínio do conteúdo, o mesmo é capaz de escolher estratégias de ensino que tornam os conteúdos mais acessíveis para seus alunos, as possibilidades de abordagem dos conteúdos se ampliam. Também se torna possível relacionar sua área com outras áreas do conhecimento.
2. Identificação com a profissão docente.	Reconhecer o seu papel social e se identificar como educador.	É de grande importância que o professor reconheça o seu papel na sociedade, que ele goste de tudo que faz. Haja vista que reconhecer o papel do professor enquanto educador possibilita que ele reveja e analise sua prática em sala de aula, sua postura, e até mesmo o que de fato é importante para seu público- alvo, e a maneira de abordar os conteúdos.

Continuação (Quadro 1)

<p>3. Comprometido com a aprendizagem dos alunos.</p>	<p>Dedicar-se e comprometer-se com seu trabalho, visando sempre uma melhor formação para seus alunos. Desse modo, o professor atua com foco na aprendizagem dos alunos. Desse modo, será um exemplo e referencial de boas práticas para seus alunos e colegas.</p>	<p>Um profissional comprometido com a aprendizagem de seus alunos desempenha seu papel com mais compromisso e dedicação. Além do que, um bom professor tem a convicção de que não é um mero transmissor de conhecimentos, mas um agente transformador da realidade na qual o aluno está inserido. O professor é reconhecido pela maneira como inspira seus alunos a lutarem por seus objetivos, seja compartilhando suas experiências de vida, motivando os discentes a não desistirem e a caminharem em busca de um futuro melhor.</p>
<p>4. Conhecimento do currículo.</p>	<p>O professor deve ter conhecimento sobre os documentos oficiais que norteiam a Educação Básica, o Projeto Político-pedagógico, bem como os tópicos/conteúdos a serem trabalhados na sua disciplina.</p>	<p>À medida que o professor conhece o currículo da sua disciplina, o mesmo é capaz de selecionar os tópicos mais importantes a serem trabalhados e o quanto pode avançar com profundidade no estudo de determinados tópicos.</p>
<p>5. Utilizar metodologias diversificadas de forma criteriosa que favoreçam a aprendizagem dos alunos e atendam suas necessidades educacionais</p>	<p>Conhecer, selecionar e utilizar criticamente diferentes metodologias que sejam adequadas as diferentes realidades de suas turmas, de modo a propiciar e estimular a autonomia dos alunos. De modo que o aluno seja o personagem principal no processo de aprendizagem.</p>	<p>É de suma importância que o professor proponha para os seus alunos desafios, jogos, debates entre equipes, projetos interdisciplinares, entre outros, apresentando aos estudantes algumas possibilidades que facilitem na compreensão do conteúdo de forma simples e prazerosa. Assim, o uso de metodologias de aprendizagem onde o aluno é protagonista tem bastante relevância, pois instiga no aluno o espírito investigativo, o que pode contribuir de forma muito positiva em sua aprendizagem como também para o seu engrandecimento pessoal.</p>

Continuação (Quadro 1)

<p>6. Utilizar de modo crítico e bem planejado recursos tecnológicos diversificados que estimulem a construção do conhecimento matemático pelos alunos</p>	<p>Conhecer, selecionar e utilizar diferentes recursos tecnológicos que promovam o desenvolvimento dos alunos.</p>	<p>A utilização de recursos tecnológicos para o Ensino de Matemática pode permitir a visualização, a ilustração, a manipulação e a resolução de problemas que permitem processos de construção de conhecimentos matemáticos por meio de um processo ativo de aprendizagem. Tudo depende como são utilizados e em que contexto de aprendizagem e dos objetivos traçados pelo professor.</p>
<p>7. Ter conhecimento dos contextos educativos e da comunidade em que a escola está inserida</p>	<p>O professor compreende o ambiente onde seus alunos estão inseridos, desde a cultura do local, fatores sociais, econômicos e a estrutura familiar, como forma de refletir sobre esse meio e agir embasado nesta reflexão.</p>	<p>Conhecer a comunidade em que a escola pertence permite ao professor entender a realidade dos estudantes daquele local, como nível de escolaridade da população e os condicionantes sociais e econômicos, pois sabemos que o processo de ensino e aprendizagem estão aliados a diversos fatores que rodeiam os estudantes.</p>
<p>8. Conhecer seus alunos, bem como suas necessidades para a aprendizagem da Matemática.</p>	<p>Conhecer as características do público com quem trabalha, suas origens, necessidades, conhecimentos, experiências, ritmos e estilos de aprendizagem.</p>	<p>Para ter sucesso na profissão, o docente precisa saber lidar com o público que ele trabalha. Em todo ano, ele recebe uma diversidade de alunos, os quais têm sonhos, desejos, dificuldades e diferentes histórias de vida. Saber lidar com essas diferenças é importante na seleção dos métodos e de que maneira preparar uma aula que atenda às expectativas de seus alunos.</p>
<p>9. Engajar-se como orientador educacional para além de sua disciplina.</p>	<p>Contribuir para que o estudante possa construir sua identidade, seus objetivos e seu papel na sociedade.</p>	<p>O professor tem outro papel fundamental na vida do estudante além de ensinar apenas os conteúdos da disciplina que leciona. Este papel é estimular o estudante a desenvolver seu pensamento crítico, a pensar na sociedade como um todo, pensar em seus projetos de vida e quais caminhos devem traçar para atingir seus objetivos.</p>

Continuação (Quadro 1)

<p>10. Domínio do conhecimento didático pedagógico do conteúdo no processo de ensino aprendizagem.</p>	<p>Saber utilizar os conhecimentos didáticos pedagógicos para contribuir na construção dos conceitos matemáticos pelos estudantes. Desta forma, o professor busca sempre a melhor maneira de abordar o conteúdo, bem como quais recursos didáticos de que vai utilizar para ensinar aquele conteúdo, com o objetivo de que o máximo possível de alunos possa compreendê-lo.</p>	<p>O conhecimento didático pedagógico deve ser utilizado para transformar o conhecimento do conteúdo a ser ensinado pelo professor em aprendizagem pelos alunos. Nesse sentido, não é suficiente para ser um bom professor apenas saber profundamente o conteúdo, mas também saber ensiná-lo, desenvolvendo estratégias de gestão e organização da sala de aula.</p>
<p>11. Utilizar materiais pedagógicos sempre que possível e necessário para tornar os conceitos Matemáticos mais concretos para os alunos.</p>	<p>Utiliza materiais pedagógicos como recursos didáticos para a melhor compreensão dos assuntos abordados.</p>	<p>É sabido que o uso de materiais pedagógicos contribui de forma muito eficaz na construção do conhecimento, pois com eles os alunos conseguem concretizar na prática, o conteúdo estudado sendo aplicado no seu cotidiano.</p>
<p>12. Ser Criativo e inovador em sua prática pedagógica.</p>	<p>Desenvolver a prática pedagógica de forma criativa para auxiliar as diferentes dificuldades de aprendizagem manifestadas pelos discentes.</p>	<p>Conforme o professor conhece sua turma, e as diferenças existentes, isso o faz investir em estratégias que potencializam a aprendizagem, além de aperfeiçoar sua metodologia de ensino, conforme isso seja possível.</p>
<p>13. Saber planejar e organizar sua prática pedagógica.</p>	<p>Saber projetar, executar e avaliar as variadas atividades relacionadas ao fazer docente.</p>	<p>O professor precisa compreender a importância do planejamento, pois é através deste que o mesmo irá selecionar e utilizar a metodologia adequada aos objetivos a serem alcançados durante o fazer docente.</p>
<p>14. Utilizar avaliações processuais e diversificadas para orientar o processo de ensino e aprendizagem.</p>	<p>Utilizar diversos instrumentos de avaliação para acompanhar a aprendizagem dos alunos e direcionar o planejamento das aulas.</p>	<p>O professor precisa saber utilizar a avaliação como instrumento para acompanhar a aprendizagem dos alunos e autoavaliar seu trabalho.</p>
<p>15. Ter compromisso ético e social com a sua profissão.</p>	<p>Ter compromisso ético e social com o seu trabalho e consciência das transformações que ele pode gerar.</p>	<p>O professor precisa reconhecer o seu papel social, e se empenhar e dedicar-se ao seu trabalho para atingir os objetivos que foram traçados.</p>

Continuação (Quadro 1)

<p>16. Definir os objetivos, metas e valores educacionais que nortearão sua práxis docente.</p>	<p>Como responsabilidade de sua profissão, o professor deve saber exatamente onde quer que os alunos cheguem, quais metas e objetivos, bem como, os valores educacionais que o mesmo deseja que os seus alunos atinjam.</p>	<p>Esses conhecimentos fundamentam e orientam à prática pedagógica do professor, onde ele quer chegar, a meta, o objetivo, aquilo que ele quer desenvolver no aluno. E isso precisa estar muito claro para o professor, para que ele possa saber selecionar as melhores práticas e justificar suas ações baseadas em argumentos claros e consistentes com a transformação social que ele deseja.</p>
<p>17. Saber trabalhar com a diversidade e promover a inclusão social na sua escola.</p>	<p>O professor deve contribuir para a formação humana dos alunos, pois a partir do momento em que o professor consegue tratar a todos com equidade, os demais podem passar a refletir sobre este fato e consequentemente contribuir para o sentimento de pertencimento por parte da pessoa incluída.</p>	<p>Como a escola é um espaço de diversidade é necessário que o professor trate seus alunos de maneira igual, dando as mesmas condições a todos, e se utilize da equidade de acordo com as necessidades educacionais de cada indivíduo, sem priorizar qualquer grupo de alunos.</p>
<p>18. Estabelecer uma Relação empática com a comunidade escolar.</p>	<p>Saber se relacionar de forma acolhedora, respeitosa, que promova a troca de saberes, entrosamento e interação entre todos os envolvidos no processo educativo. Isso significa também compreender o outro a partir de sua perspectiva.</p>	<p>Ao ser empático, o professor se relaciona com a comunidade escolar de forma acolhedora, tornando a escola e especialmente a sala de aula um ambiente confortável para ele e favorável ao processo de ensino e de aprendizagem. O professor precisa saber se importar com o próximo.</p>
<p>19. Estar sempre aberto a novos conhecimentos e novas aprendizagens para melhorar a docência</p>	<p>Significa busca constante de novas aprendizagens que possibilitem melhorar cada vez mais a sua atuação docente.</p>	<p>Para melhorar sua prática pedagógica o professor precisa estar sempre aberto ao novo, a novas aprendizagens e desafios.</p>
<p>20. Busca de desenvolvimento profissional permanente</p>	<p>O professor está sempre aberto para novas aprendizagens, para inovar e melhorar sua prática pedagógica. Nesse contexto, busca seu desenvolvimento profissionalidade de forma contínua.</p>	<p>É imprescindível que os professores busquem o desenvolvimento profissional com o objetivo de se manter atualizado sobre as metodologias de ensino, diretrizes educacionais, estratégias de inclusão e recursos tecnológicos etc.</p>

Continuação (Quadro 1)

<p>21. Resiliência</p>	<p>Conseguir transformar situações adversas como diferentes condições de trabalho, falta de recursos adequados, cenários adversos, e fazer disso mais um momento de aprendizado.</p>	<p>A todo momento o professor está suscetível às mais diversas mudanças e situações desafiadoras. A resiliência é essencial para que ele consiga adaptar-se às adversas condições, bem como superá-las.</p>
<p>22. Desenvolver sempre que possível, projetos que utilizem a pesquisa como ferramenta para promoção da consciência crítica dos seus alunos e da comunidade escolar.</p>	<p>Desenvolver projetos de pesquisa com a participação dos alunos com a finalidade de promover a descoberta de novos conhecimentos no domínio científico, literário, artístico, bem como investigar questões sociais dentro de uma determinada comunidade possuindo diversos cunhos.</p>	<p>Incentivar os estudantes a pesquisa é fundamental, pois proporciona a saída da zona de conforto despertando-os para inúmeras temáticas, instigando dessa maneira o pensamento crítico deles. Fazer com que o estudante através da pesquisa perceba a realidade existente a sua volta, características e dificuldades enfrentadas pela sua comunidade despertando em si o sentimento de pertencimento.</p>
<p>23. Comunicar-se com facilidade com diversos públicos.</p>	<p>Se comunicar facilmente com os diversos públicos que cercam sua realidade profissional, e a sociedade na qual está inserido, de modo geral.</p>	<p>Saber se comunicar com os diversos públicos presentes no contexto da atuação docente é outra característica fundamental.</p>
<p>24. Mediador do conhecimento, ou seja, promover a aprendizagem dos alunos estimulando-os a buscarem e a construir o conhecimento matemático sem dar tudo pronto e acabado</p>	<p>O professor mediador estimula o educando a ser protagonista de sua aprendizagem.</p>	<p>No mundo atual é necessário que o professor favoreça através da mediação promova o desenvolvimento potencial e integral dos alunos. Para tanto, ele deve desenvolver ações que estimulem o aluno a pensar e a construção do conhecimento.</p>
<p>25. Pesquisador de sua prática.</p>	<p>O professor precisa estar sempre buscando refletir sobre suas práticas para melhor realizar seu trabalho, que é dinâmico e está sempre diante de novos conhecimentos e desafios.</p>	<p>Ser pesquisador é uma necessidade constante da profissão docente, pois estamos sempre diante de novas descobertas, novos métodos, metodologias e novas tecnologias.</p>
<p>26. Despertar nos estudantes a proatividade, o engajamento no processo de ensino-aprendizagem e autogestão para organizar e potencializar sua aprendizagem.</p>	<p>A autogestão é a capacidade relacionada a autogerir com autonomia sua aprendizagem, organizando seu tempo para estudar, para conseguir atingir seus objetivos a partir de um mediador que é o professor.</p>	<p>Quando o professor consegue mostrar e conscientizar os educandos no sentido de tornar o processo de aprendizagem algo significativo e que precisam ser eles os principais responsáveis para gerenciar sua formação, o rendimento é muito maior.</p>

Continuação (Quadro 1)

<p>27. Utilizar saberes da experiência que podem orientar a melhoria da práxis docente.</p>	<p>Desenvolver a docência a partir dos saberes advindos das experiências significativas vivenciadas.</p>	<p>À medida que se consolida na profissão, o professor é reconhecido por suas experiências de sucesso entre seus colegas, e sua prática sempre se aperfeiçoa conforme experimenta, testa e inova em sua prática pedagógica.</p>
<p>28. Confiante em seu potencial e no potencial dos seus alunos e dos seus pares.</p>	<p>Acreditar que pode e deve realizar um bom trabalho, bem como, na capacidade de superação das dificuldades enfrentadas pelos seus alunos e pelos seus pares.</p>	<p>O professor precisa estar convicto do seu trabalho e do potencial de seus alunos. Sendo necessário conhecê-los bem e dar suporte ao desenvolvimento das habilidades importantes para o desenvolvimento dos seus projetos de vida.</p>
<p>29. Relacionar-se de forma colaborativa com seus pares para promover o desenvolvimento da escola e dos colegas de trabalho.</p>	<p>Auxiliar seus pares diante dos planejamentos e tomadas de decisões importantes no trabalho docente. Construir relações profissionais de respeito entre seus pares, e demais profissionais do ambiente escolar.</p>	<p>Apoiar seus colegas e ser apoiado por eles é de grande importância ao trabalho docente, principalmente no início da carreira. Muitas vezes não saber o que fazer, ou como fazer, realça a necessidade de construir relações colaborativas no ambiente de trabalho, tendo em vista um bom clima entre os pares e seus superiores na hierarquia escolar. A confiança entre seus pares pode ser motivada pela orientação de como se fazer um bom trabalho.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Durante a 4ª etapa foram realizadas as apresentações, nas quais todos os participantes foram estimulados a analisar o conjunto dos registros e a discutir possibilidades de agrupamento das características apresentadas. Depois de intensa troca de ideias, o grupo organizou as características listadas nas seguintes categorias relacionadas à atuação profissional reconhecida pela comunidade escolar como de excelência: conhecimentos profissionais; competências profissionais; relações com a comunidade escolar; compromisso moral e social; desenvolvimento profissional.

A primeira dimensão, denominada pelo grupo como conhecimentos profissionais, foi relacionada ao verbo “conhecer”, na qual foram arrolados os elementos que ajudam a constituir uma concepção teórica que fundamente e oriente a prática do professor. Dessa forma, abrange desde o conhecimento científico da disciplina lecionada pelo professor, o conhecimento sobre os alunos e a comunidade escolar, até ao conjunto de conhecimentos pedagógicos necessários para transformar ensino em construção do conhecimento em que o aluno é o principal ator social.

Na segunda dimensão, denominada pelo grupo de competências profissionais, associou-se os verbos “atuar” ou “fazer”, onde os referentes abrangem desde o planejamento, o uso de metodologias, recursos didáticos e tecnológicos e projetos variados que promovam a aprendizagem significativa, o desenvolvimento da autonomia, bem como a inclusão social.

Na terceira dimensão, foram associados os referentes ao verbo “relacionar-se”, que abarcam diversas formas de relacionamentos com a comunidade escolar, que englobam as formas de se relacionar com os alunos, os pares e a comunidade escolar, até o desenvolvimento dos alunos.

Na quarta dimensão, os referentes de ação foram relacionados ao verbo “comprometer-se” ou “engajar-se”. Essa dimensão, denominada compromisso moral e social, relaciona-se aos compromissos morais decorrentes da profissão tais como: compromissos com a aprendizagem dos alunos, com o fortalecimento da identidade profissional, do desenvolvimento da comunidade e de seus pares e engajamento com a educação dos seus alunos.

Na quinta dimensão, os referentes de ação foram associados ao verbo “desenvolver-se”, sendo denominada de desenvolvimento profissional. Está relacionado ao desenvolvimento profissional dos professores, que vai desde a busca por conhecimentos até o desenvolvimento da resiliência, criatividade, análise e reflexão sobre a prática profissional com objetivo de melhoria e inovação.

Discussão

A partir dessa categorização pelos participantes e da categorização de (Contreras, 2002), observa-se que é possível reorganizar essa categorização da seguinte forma:

- A dimensão “competência profissional” de Contreras (2002) compreende os conhecimentos profissionais e competências profissionais criadas pelos professores da pesquisa, por estarem relacionadas aos saberes e práticas profissionais docentes;

- As dimensões “obrigação moral” e “compromisso social” de (Contreras, 2002) se interseccionam às categorias compromisso moral-social e desenvolvimento profissional criada pelos professores da pesquisa, por englobarem referentes de ação que se relacionam aos compromissos morais relacionados com a sua profissão, com seus alunos, com seus pares etc., bem como à categoria relações com a comunidade escolar por estar diretamente relacionada às relações e ações comunitárias.

Dessa forma, podemos realizar nova categorização a partir das categorias realizadas pelos professores da seguinte forma:

Quadro 2

Dimensões da profissionalidade docente X Categorias empíricas de referentes de ação docente

Contreras (2002)	Competências profissionais	Obrigações morais	Compromissos sociais
Categorias empíricas dos referentes de ação	Conhecimentos Competências profissionais Relações com a comunidade escolar	Compromissos morais Desenvolvimento profissional	Relações com a comunidade escolar Compromissos sociais

Fonte: Elaboração própria a partir da comparação categorias de Contreras (2002) com categorias empíricas

Quando se observa o significado que traduz o detalhamento de cada um dos referentes de ação docente colocada pelos participantes,

percebemos que alguns referentes de ação poderiam ser categorizados em mais de uma categoria, mostrando não só que as categorias se interseccionam, mas também que os conhecimentos e as competências profissionais são mobilizados pelos compromissos morais e sociais, que são traduzidos em engajamentos, para que aquele referente de ação seja bem desenvolvido pelo professor, conforme ilustra o seguinte referente de ação: “Saber trabalhar com a diversidade e promover a inclusão social na sua escola”, associado à dimensão “relação com a comunidade escolar” pelos participantes. Quando lemos o detalhamento dado pelo significado desse referente de ação pelos participantes, bem como, a justificativa da importância dele para a atuação docente qualificada, observa-se que existem conhecimentos e competências necessárias mobilizados pelos compromissos sociais e morais que se estabelecem na relação com a comunidade escolar e suas necessidades, como registrado no Quadro 3:

Quadro 3

Referente de ação relacionado à Educação Inclusiva

Referente de ação docente	Significado do referente de ação	Justificativa da importância desse referente à atuação docente qualificada
Saber trabalhar com a diversidade e promover a inclusão social na sua escola.	O professor deve contribuir para a formação humana dos alunos, pois a partir do momento em que o professor consegue tratar a todos com equidade, os demais podem passar a refletir sobre este fato e consequentemente contribuir para o sentimento de pertencimento por parte da pessoa incluída. Além disso, conhecer o sentido da inclusão às Pessoas com Deficiência (PCD) e saber atuar para o pleno desenvolvimento de todos seus alunos, atendendo as suas necessidades para que a inclusão de fato aconteça.	Como a escola é um espaço de diversidade é necessário que o professor trate seus alunos de maneira igual, dando as mesmas condições a todos, e se utilize da equidade de acordo com as necessidades educacionais de cada indivíduo. É importante que o docente esteja o mais preparado possível para enfrentar a realidade de ter em suas salas de aulas, com uma grande diversidade de necessidades sociais e educacionais.

Fonte: Elaboração própria.

Essa análise encontra aporte em Contreras (2002), que esclarece a existência da interrelação entre as dimensões competências profis-

sionais, obrigação moral e compromissos sociais da profissionalidade docente. Para o autor,

Não podemos desligar a própria ideia da obrigação moral de seu componente emocional, tampouco podemos agora reduzir a dimensão competência profissional a seu sentido mais puramente racional, como um jogo de ideias que se entrecruzam em abstrato. Também faz parte das competências profissionais o modo em que se criam e se sustentam vínculos com as pessoas, em que a cumplicidade, o afeto e a sensibilidade se integram e se desenvolvem nas formas de viver a profissão, de tal modo que a compreensão e implicação se vinculem (p. 85).

Portanto, percebemos com esse exemplo que a racionalidade técnica não seria suficiente para desenvolver adequadamente o referente de ação docente relacionado a inclusão social, que necessita de uma série de outras dimensões que estão associadas a uma formação mais ampla, sensível, crítica e reflexiva, para além de receitas técnicas e tecnológica, para além do saber apenas fazer. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) asseveram que,

O professor não é mais um técnico que executa os procedimentos vindos de uma “racionalidade técnica”, e sim um sujeito construtor da sua profissão. As relações de poder dentro e fora da escola inserem de forma diferente o professor nas redes de poderes e políticas da escola, uma vez que ele é sujeito ativo no desenvolvimento do Projeto Pedagógico da escola, que procura romper com práticas retrógradas assumidas passivamente (p. 37).

Há ainda muito o que se discutir sobre a formação de professores. Há um longo caminho a ser percorrido pelos professores no desenvolvimento de sua profissionalidade, autonomia e valorização profissional.

Outrossim, a partir da categorização dos referentes de ação docente encontrada no trabalho de (Silva, Almeida e Gatti, 2016),

observa-se que no detalhamento do significado e do sentido de cada categoria empírica, os professores participantes da pesquisa deixam claro uma concepção de educação ampla, comprometida com a transformação social. Isso implica numa atuação docente num sentido de práxis, em que cada ação é analisada criticamente, refletida, de modo que esse processo reflexivo reverbera nas ações docentes, baseada em uma autonomia profissional e no sentido que cada docente atribui ao seu trabalho.

Pode-se fazer uma associação das categorias dos referentes docentes apresentadas no trabalho de Silva, Almeida e Gatti (2016) às categorias empíricas encontradas; entretanto, precisa-se refletir criticamente sobre o significado e o sentido atribuído a cada referente de ação pelos professores participantes da pesquisa. Essa análise crítica significa assumir que esses professores são autônomos e atribuem sentido e significado a sua atuação docente numa concepção de educação e formação de professores mais ampla, para além do saber fazer, mas do saber o que, o como, o porquê e para que ensinar determinada comunidade de determinada forma.

A relação entre as categorias de (Silva, Almeida e Gatti, 2016) poderia se aproximar das categorias empíricas, tomando o cuidado de analisar criticamente o significado e o sentido atribuído a cada um dos referentes que compreendem cada categoria obtida no grupo de discussão operativo, que é mais amplo e relacionado ao compromisso e as obrigações morais com a transformação social, da seguinte forma:

Quadro 4
Dimensões dos referentes de ação x Categorias empíricas de referentes de ação docente

Silva, Almeida e Gatti (2016)	Conhecimento profissional	Prática profissional	Engajamento profissional
Categorias empíricas dos referentes de ação	Conhecimentos	Competências profissionais Relações com a comunidade escolar Desenvolvimento profissional	Relações com a comunidade escolar Desenvolvimento profissional Compromissos morais- sociais

Fonte: Elaboração própria a partir da Comparação de categorias de referentes de ação de Silva, Almeida e Gatti (2016) com categorias empíricas.

Neste quadro, observamos uma inter-relação entre as categorias empíricas dos referentes de ação docente (competências profissionais, as relações com a comunidade e o desenvolvimento profissional), que anteriormente foram associados às dimensões do desenvolvimento da profissionalidade docente de Contreras (2002), cujas dimensões estão relacionadas aos compromissos sociais e obrigações morais e as competências profissionais. Para o autor,

[...] Estes três aspectos da profissionalidade docente, estas três exigências do trabalho de ensinar, podem ser concebidas e combinadas de maneiras diferentes em função das concepções profissionais das quais se parta, e que dependem, por sua vez, da forma em que se entenda o ensino: seu contexto educacional, seu propósito e sua realização. E logicamente estas concepções darão lugar a diferentes formas de entender a autonomia profissional docente (p. 85).

Contreras (2002) considera fundamental para o desenvolvimento da profissionalidade o desenvolvimento da autonomia docente, que se caracteriza como o controle da atuação profissional que é mobilizada pelo sentido e significado do trabalho docente para cada um dos professores.

Embora em uma outra perspectiva, Chakur (2002) traz contribuições sobre a existência de níveis diferenciados no processo de construção da profissionalidade, tendo como referencial a teoria piagetiana, levando-se em consideração três elementos que se articulam dialeticamente: prática, autonomia e identidade profissional.

Na presente pesquisa, como referentes de ação valorizados pelos participantes da pesquisa, aparecem a identidade profissional, o desenvolvimento profissional, a criatividade, a resiliência, a pesquisa da prática que se relacionam diretamente à uma atuação autônoma, reflexiva e a valorização da identidade docente.

Esses referentes podem ser analisados como indicativos de desenvolvimento da profissionalidade, como indica Chakur (2002), o qual descreve as relações entre essas características da atuação do-

cente e o desenvolvimento da profissionalidade, em três níveis hierárquicos e crescentes.

O primeiro nível pode ser resumido como uma profissionalidade fragmentada, com a imitação de modelos ou rotinas que deram certo durante a formação inicial ou baseada em esquemas mentais familiares, tendo a prática marcada pela heteronômia dos modelos seguidos, não proporcionando ainda a compreensão do professor da própria prática, como também do potencial dos alunos e da relação pedagógica com a comunidade escolar, com seus alunos e das funções como professor (Chakur, 2002). Esse primeiro nível, considerando as formulações de Huberman (1995), pode ser associado ao período de sobrevivência do professor na carreira em seus primeiros anos de docência.

No segundo nível de profissionalidade, o professor faz algumas tentativas de desenvolvimento da prática de forma mais flexível e autônoma, por meio de tentativas e iniciativas próprias de resolver situações que se apresentam e uma semi-identidade profissional. Relativamente à gestão da classe, ainda aparecem elementos repressivos alternados com momentos de diálogos. Esse nível é marcado por um certo momento de reflexão sobre a prática, que gera a busca por soluções dos problemas encontrados através de processos investigativos, bem como o compromisso e engajamento do professor com a aprendizagem de seus alunos.

Entretanto, em relação a sua identidade profissional, algumas situações mostram um “eu profissional” ainda fragmentado, pois ainda “depende de compromissos e compensações parciais, como por exemplo a gratificação e o reconhecimento do seu trabalho pelos alunos e colegas” (Chakur, 2000, p. 8). Esse nível oscila entre o período de sobrevivência e o de descobertas, definidos por Huberman (1995).

O terceiro nível, denominado pela pesquisadora de profissionalidade refletida, o professor apresenta um estilo próprio de ensino, levando-se em conta os diferentes ritmos e peculiaridades dos alunos e do contexto. Esse estilo próprio que envolve a reflexão, a investigação sobre a prática representa a autonomia, pois não são mais

notados rigidez e automatismos, nem experimentações por tentativa e erro, e sim uma prática fundamentada e refletida. Na gestão da sala de aula predominam variações de soluções e esquemas de ação na busca de alternativas inovadoras, motivados pelo engajamento com a aprendizagem de seus alunos e à responsabilidade com seu próprio trabalho e papel. O professor age de forma mais consciente e as tomadas de decisões são baseadas na reflexão.

Esse nível também é marcado pelo desenvolvimento de uma identidade profissional relativamente estável acompanhada pelo sentimento de pertencimento a uma categoria profissional, não se sentindo mais inferior aos demais colegas, resultando em relações cooperativas (não mais de coação) e o engajamento e a responsabilidade conjunta pela função do professor, percebida como um corpo coeso de profissionais da educação. Essa identidade é necessária para que o professor iniciante se firme como professor (Nóvoa, 2017).

Além disso, aparece também como referente de ação valorizado pelos professores da pesquisa os saberes da prática, indicando assim a valorização da experiência e da prática docente enquanto fonte de conhecimento, o reconhecimento do professor como construtor de conhecimento, o reconhecimento que o professor é uma pessoa e cuja subjetividade também compõe sua atuação. O conhecimento do professor passa pelo processo de reflexão sobre sua atuação, pelas suas experiências e pela ação comunicativa com os seus alunos, como destaca Sacristán (1999, p. 9):

[...] a *reflexão* é o processo ou o resultado de *refletir* e de *reflexionar* é a geração da consciência sobre a ação, que é manifestada na forma de representações, de lembranças ou de esquemas cognitivos e crenças que podem ser comunicadas, nutrindo a memória do material para pensar sobre as ações passadas e presentes e para orientar outras e futuras.

A reflexão em situações de ação em que há uma dimensão curricular a ser desenvolvida e um modo de ação docente adequada a resultar em aprendizagem do aluno, para Sacristán (1999), apresenta

diferentes níveis de flexibilidade, que podem também estar associados a níveis da profissionalidade que se pretende ser desenvolvida por educadores que ensinam Matemática, como sujeitos de práxis.

No primeiro nível de flexibilidade proposto por Sacristán (1999) está a reflexão do senso comum. O segundo nível é o da reflexão científica; baseada em dados científicos a reflexividade científica de determinadas teorias ou autores que servem de suporte ao professor como quadro que molda a ação para o sucesso transmite segurança ao professor ao ser suportado pelo autor de referência. Por fim, a reflexividade crítica do próprio professor em contexto de práxis onde atua, adequando sua atuação aos sujeitos aprendizes, aliando teoria e experiência profissional, na busca sua autonomia profissional.

Dessa forma, considerando esses três níveis de flexibilidade, a profissionalidade docente pode ser fundamentada numa flexibilidade/razão bem objetiva, ou mesmo instrumental, ou numa flexibilidade/razão comunicativa (de práxis) que procede entre sujeitos que buscam o entendimento recíproco, ou seja, o professor que busca o entendimento do aluno através da comunicação, ou do diálogo, conforme aponta Freire (1996).

Trata-se da aprendizagem aos conteúdos curriculares em contexto de ação/práxis entre sujeitos. Isso nos aproxima mais do campo da Didática, que para muitos é inseparável do currículo. Reflexibilidade/racionalidade no ensino implicam comunicação/dialogicidade, também podemos nos referir a relações que distinguem o outro de si mesmo, mas que, ao mesmo tempo, fazem do docente um profissional relevante no processo de mediação pedagógica. Entram assim categorias do professor “produzir significados” para o outro –aluno a partir do “sentido” que a matéria tem para ele mesmo, docente, sujeito formado no campo curricular que domina a matéria de aprendizagem, sendo que o diálogo/comunicação permite o “entendimento” entre os sujeitos envolvidos em processo de ensino/aprendizagem.

O processo de reflexão sobre a prática tem como chave a valorização das experiências, movimento assim definido por Sacristán (1999, p. 1):

O que os outros nos dizem sobre a ação de ensino é entendido e reconstruído por nós no momento em que o entendemos, mas somente nos é representado como esquema próprio quando o reinventamos, isto é, quando realizamos a ação. A experiência de outros é transmissível como informação que podemos provar traduzir na experiência vivida por nós mesmos. Sabemos fazer as coisas, sabemos como são feitas e sabemos sobre esse *saber fazer*. A partir disso, o sujeito pode esclarecer e esclarecer-se sobre os seus “porquês”, as razões daquilo que faz.

Na perspectiva de Sacristán (1999, p. 1), professor é um sujeito de práxis que constrói suas próprias teorias através de processos de comunicação, de significados entre as elaborações subjetivas e as culturais, socialmente construídas.

[...] **todo professor**, pelo fato de ser humano, dispõe de material cognitivo, **possui “teorias”, pensamentos sobre o que faz, sobre o que se pode e sobre o que é preciso fazer**; possui crenças sobre suas práticas, elabora explicações sobre o que tem feito, o que continua fazendo e sobre os planos alternativos que é preciso desenvolver. São as suas teorias. (p. 1 – Grifos nossos).

As “teorias” a que se refere o autor cunham o tornar-se professor, processo que, mesmo sempre em movimento, possui entradas (tempos, etapas etc.) que podem ser decisivas, a exemplo dos primeiros anos de docência. Este entendimento fortalece e amplia o desafio em torno de pesquisas sobre os fundamentos epistemológicos tendo em vista o reconhecimento da docência como uma profissão, que precisa ser valorizada e desenvolvida pelos professores de forma autônoma e reflexiva.

Os dados produzidos nesta pesquisa mostram elementos sobre a reflexão e a autonomia que podem ser analisados como indicativos de desenvolvimento da profissionalidade docente, a partir dos referentes de ação docente.

Busca-se, assim, compreender o processo de construção do ser professor; o que fundamenta essa profissão; o que deve ser valorizado nos cursos de formação; o que é mobilizado na sua atuação; o que é refletido, criticado, produzido e, sobretudo, o que é relevante para a construção de referenciais que orientem, caracterizem e qualifiquem a atuação profissional docente, considerando cada contexto educacional e cultural.

Conclusão

Esse trabalho teve como objetivo descrever e analisar como um quadro síntese dos referentes de ação foi construído por professores de Matemática em início de carreira docente, utilizando a Análise Textual Discursiva, num contexto da pesquisa de doutorado que objetiva compreender o desenvolvimento da profissionalidade docente a partir dos referentes de ação docente pelos professores que participaram do grupo de discussão operativo.

Acredita-se que o grupo de discussão operativo e a Análise Textual Discursiva foram importantes ferramentas para o alcance dos objetivos anunciados. Convém pontuar que a concepção de referentes para a ação docente presente nesta pesquisa é consoante com uma prática dialógica, reflexiva e, que considera em primeira instância os docentes, suas experiências e concepções pessoais acerca da prática educativa.

A pesquisa realizada mostrou que os referentes mais desenvolvidos e valorizados pelos professores estão mais relacionados ao desenvolvimento de uma atuação reflexiva, comprometida com o social, com o desenvolvimento profissional dos professores e com a comunidade onde atuam. Provavelmente, estes posicionamentos decorrem de suas experiências pessoais, porque grande parte deles, atua na mesma comunidade que vivem, tiveram uma boa formação no Curso de Licenciatura e estão constituindo uma identidade docente a partir dos referentes de ação, os quais foram constituídos durante sua história de vida e formação, em que a busca para superar as dificuldades e o desenvolvimento pessoal e profissional faz parte dessa história.

Os dados produzidos nesta investigação revelam que os referentes de ação docentes apontados pelos participantes, são referenciais importantes que fundamentam e orientam o desenvolvimento da profissionalidade desses sujeitos no início da carreira docente. Além disso, ao justificarem a importância de cada um dos referentes de ação, os participantes fornecem pistas que se identificam com a profissão docente e que refletem sobre o papel social da profissão.

Elementos da reflexividade, como aponta Sacristán (1999) também estão presentes nas discussões de cada referente de ação. Elementos essenciais que indicam que estes participantes se encontram em um nível de profissionalidade que lhes permite enfrentar os desafios da docência em início da carreira com certa autonomia.

Nesse sentido, investigar os referentes de ação docente de professores iniciantes, a partir das narrativas dos próprios sujeitos, nos permite encontrar pistas de como eles estão desenvolvendo sua profissionalidade. A nosso ver, este conhecimento constitui um contributo relevante para a proposição de projetos de indução que considerem as referências, os anseios, necessidades e as projeções que os professores iniciantes apresentam.

REFERÊNCIAS

CONTRERAS, J. A. (2002). **A autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez.

CHAKUR, C. R. (2000). Níveis de aquisição da profissionalidade docente: contribuições de uma leitura piagetiana. **Anais da Reunião Anual da ANPED**, 23.

CHAKUR, C. R. (2002). A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, 117, 149-176.

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

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

MORAES, R. (2003). Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, 9 (2), 191-211.

NÓVOA, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, 47 (166), 1106-1133.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHER, C. (2003). **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Sulina.

SACRISTÁN, J. G. (1999). **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas.

SILVA, V. G.; ALMEIDA, P. C. A.; GATTI, B. A. (2016). Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa**, 46 (190), 286-311.

PESQUISAS ACADÊMICAS BRASILEIRAS
SOBRE O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE
EM MATEMÁTICA E CIÊNCIAS:
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES

MARÍLIA YUKA HANITA
Universidade Estadual de Campinas

RENATA PRENSTTETER GAMA
Universidade Federal de São Carlos

Resumo

O artigo compõe o percurso metodológico de uma tese em andamento vinculada à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) ao Programa de Pós-graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática (PECIM). Este trabalho tem como objetivo mapear e analisar as contribuições das pesquisas acadêmicas sobre professores iniciantes de matemática e ciências no Brasil para a formação de professores. Para isso, realizou-se um levantamento nos dois principais bancos de produções acadêmicas brasileiras: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de teses e dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e nas bibliotecas e acervos digitais das instituições de ensino do país. A organização dos dados baseou-se nos fundamentos pesquisa qualitativa delineado pelos princípios do tipo de pesquisa Estado da Arte (Romanowski e Ens, 2006) e etapa uma complementar interpretativa a partir de categorias analíticas sobre a formação de professores. Os resultados das pesquisas de Matemática e Ciências indicam o fortalecimento das disciplinas e programas de articulação com a prática profissional, bem como grupos colaborativos que integrem a formação inicial e continuada.

No âmbito da formação continuada os trabalhos apontam para a necessidade de apoio e/ou programa sistematizado da equipe gestora e escolar durante a inserção profissional, uma vez que a formação inicial não irá prever todos os desafios e conhecimentos que somente a prática docente oportuniza.

Palavras-chave: início de carreira; matemática; ciências; pesquisas acadêmicas

Introdução

Esse trabalho busca mapear e analisar as contribuições das pesquisas acadêmicas sobre professores iniciantes de Matemática e Ciências no Brasil para a formação de professores. Essa problemática compõe o percurso metodológico de uma tese em andamento que considera o início de carreira docente como parte do ciclo de vida profissional de professores e que vem sendo uma preocupação que atinge os diferentes níveis de ensino e em todas as áreas de conhecimento (Nóvoa, 2000). Segundo Tardif (2012), trata-se de “um período realmente importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (p. 84).

A problemática também entende a necessidade de pesquisas que visem estudar a produção científica de um determinado tema ou se aprofundar sobre um conjunto de investigações específicas para consolidação e ampliação dos conhecimentos científicos já produzidos.

No Brasil, temos duas pesquisas (Mariano, 2006; Gama, 2007) que contemplam mapeamentos sobre os professores em início de carreira no Brasil e que reforçam a literatura internacional sobre os sentimentos de “sobrevivência” e “descoberta” de Huberman (1997), bem como o choque de realidade de Veeman (1988). A pesquisa realizada por Mariano (2006) também indica que uma das primeiras ações que o professor iniciante recorre, dada a sua falta de experiência profissional, é a do próprio isolamento. A incerteza e a dúvida em como agir com os demais professores, qual metodologia seguir na aula, como lidar com o currículo, dentre outros aspectos, são ques-

tões que os fazem se questionar em um caminho solitário, no qual o isolamento parece ser a alternativa mais segura perante o restante do grupo de professores experientes.

A pesquisa de Gama (2007) nos alerta que

o professor brasileiro em início de carreira é exposto a desafios e a dificuldades que se mostram geralmente mais complexos que os dos professores experientes, por serem atribuídas a eles turmas mais problemáticas, os horários mais desfavoráveis e em escolas de difícil acesso ou marcadas pela violência escolar; ou seja, assumem as posições em escolas e turmas que são rejeitadas e/ou evitadas pelos professores mais antigos. (Gama, 2007, p. 187)

Assim, realizamos esse trabalho ao considerar um relativo aumento no número de produções nessa temática no Brasil e a necessidade de estudos mais aprofundados que possam contribuir com a construção de políticas públicas para a formação inicial e continuada de professores de Matemática e Ciências.

Essas áreas foram selecionadas considerando que apresentam altos índices de evasão e repetência nos cursos de licenciaturas. Nas disciplinas da área de ciências e matemática a evasão supera a casa dos 50% (Gatti, 2019). Esses índices podem “ser explicados mediante variáveis de contexto, mas também são em parte devidos às dinâmicas intrínsecas ao seu funcionamento” (Gatti *et al.*, 2019, p. 306). O levantamento de Gama (2007) sobre o início da carreira docente também já apontava para a existência de algumas dificuldades no processo de formação inicial de professores, sobre as dicotomias entre formação inicial e continuada; universidade e escola; teoria e prática; conteúdos específicos e pedagógicos.

Assim temos um contexto desafiador na formação inicial e na inserção profissional dos professores de Matemática e de Ciências no Brasil, além de poucas iniciativas de processos de acompanhamentos, ou de indução dos iniciantes na carreira, como apontado por Gatti, Barretto e André (2011) e por Marcelo e Vaillant (2017).

Para relatar a revisão desses estudos acadêmicos brasileiros selecionados – dissertações e teses – inicialmente apresentamos alguns aspectos teóricos que embasam a problemática da fase inicial da carreira. A seguir, descrevemos os procedimentos metodológicos do artigo. E, por último, sistematizamos a descrição analítica do mapeamento e das categorias propostas.

O iniciar da carreira docente e professores iniciantes

Os professores iniciantes passam por um processo árduo e multifacetado, exigindo equilíbrio pessoal e profissional, “tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas.” (Pacheco; Flores, 1999, p. 45). Ainda Marcelo Garcia (1998) pondera como

um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal. (p. 62)

No Brasil, os iniciantes lidam com a mesma carga de trabalho dos professores experientes, muitas vezes desconhecendo as tarefas que devem cumprir, que incluem: planejamento das aulas, as formas de lidar com os alunos, o preenchimento dos diários de classe e relatórios de atividades, e as relações com os pais, a comunidade escolar e gestores. Nesse contexto necessita manter sua integridade pessoal e a sensatez docente, por isso Lima (2006, p. 9) menciona que é “uma fase tão importante quanto difícil na constituição da carreira de professor”.

Resgatando o anseio para exercer a profissão docente, bem como as dificuldades encontradas, Costa e Oliveira (2007, p. 28-29) citam que essa etapa inicial:

tem se revelado como uma etapa importante no processo de aprender a ser professor. Diante de uma realidade complexa, muitas vezes o professor se desestrutura, pensa em desistir da profissão, sente-se como um estranho no ambiente escolar, dúvida da sua competência e da importância da formação inicial. Enfim, para aqueles que permanecem, é uma fase que contribui de maneira singular para uma determinada forma de ser professor.

Considerando essa fase como singular, Pacheco e Flores (1999) defendem três pilares do desenvolvimento profissional: a dimensão pessoal, abrangendo as relações interpessoais do professor iniciante; à dimensão ambiental, que se refere as expectativas da cultura escolar, da comunidade e a responsabilidade pelas tarefas pedagógicas, e por fim, à dimensão do conhecimento e das destrezas, que abrange o conhecimento específico, pedagógico e as habilidades para ensino (gestão de sala de aula). As três dimensões compõem o contexto de inserção profissional docente.

Nesse sentido, Gatti *et al.* (2019) reforçam os consensos discursivos de Nóvoa (2007) ao afirmarem que:

A ideia de desenvolvimento profissional dos professores, da necessidade de articulação da formação inicial com a formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, da importância de dar atenção aos primeiros anos de exercício profissional e tornar a carreira docente mais atrativa para os jovens, constituem o consenso discursivo a que o autor se refere [Nóvoa, 2007]. Há, ainda, a relevância dada às culturas colaborativas, ao trabalho em equipe, às novas competências, à formação reflexiva e investigativa. Para o autor, esses discursos não representam apenas palavras, mas também as práticas e as políticas que elas sugerem. (Gatti *et al.*, 2019, p. 179)

Portanto, considerando a complexidade da docência que envolve aprendizagens constantes, a busca em evidenciar os resultados das investigações que envolvem os professores iniciantes nos proporcio-

na reflexões que vão além dessa fase de aprendizagens e desafios, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente.

Metodologia

Para realizar o levantamento e mapeamento nos aproximamos com as características da pesquisa do tipo Estado da Arte. O Estado da arte pode significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowski e Ens, 2006).

Este tipo de pesquisa também é oportuno quando existe um crescimento progressivo de dissertações, teses e produções científicas, pois permite aguçar aos pesquisadores alguns questionamentos como: “Quais são os temas mais focalizados? Como estes têm sido abordados? Quais contribuições e pertinência destas publicações para a área?” (Romanowski e Ens, 2006, p. 38).

Nesse sentido, os resultados das pesquisas do tipo Estado da Arte podem garantir contribuições e repercussões para área de conhecimento pesquisada, uma vez que permite “a realização de balanços que possibilitam contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais” (Romanowski e Ens, 2006, p. 38).

Considerando o objetivo desse trabalho de mapear e evidenciar as contribuições das pesquisas acadêmicas sobre professores iniciantes de matemática e ciências no Brasil para a formação de professores, o percurso metodológico contempla os procedimentos indicados por Romanowski (2002) e acrescenta uma etapa posterior de análise interpretativa a partir de categorias. Essa adaptação metodológica foi dividida e realizada em **quatro etapas**:

1. definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas; localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos; estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte;
2. coleta do material de pesquisa e organização dos dados disponibilizados eletronicamente;
3. leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar;
4. construção de categorias analíticas e interpretação dos dados.

A **primeira etapa** iniciou-se com a definição de descritor de busca. Para isso, realizou um levantamento simples na BDTD para identificarmos qual o termo que apresentava maior número de investigações sobre o tema. As buscas foram realizadas com diversas palavras de busca (iniciação docente, início de carreira, professores iniciantes) na BDTD. Identifica-se que a palavra de busca “professores iniciantes” apresentava mais resultados relacionados com a temática de pesquisa.

Este mapeamento das pesquisas acadêmicas brasileiras sobre o início de carreira docente em matemática e ciências considerou inicialmente os títulos dos trabalhos. Posteriormente foram lidos na íntegra os resumos para identificar as investigações desenvolvidas com professores que ensinam matemática e ciências.

Assim, consistiu a **segunda etapa**, coleta do material, organização e reorganização dos dados disponibilizados eletronicamente.

As universidades selecionadas foram aquelas que apresentaram pesquisas correlatas sobre professores iniciantes no banco da capes ou BDTD. Pois, acredita-se que teria uma probabilidade maior de encontrar outras investigações acerca da mesma temática. Nesse movimento, foi possível identificar mais 38 estudos. As três fontes de busca (Capes, BDTD, Repositórios Digitais das Universidades), totalizou-se 233 dissertações e teses.

As informações dos trabalhos foram organizadas numa planilha do Excel, no formato de tabela dinâmica, de tal forma que fosse possível cruzar dados, utilizar filtros de buscas e plotar gráficos. Os elementos gerais que compõem a tabela são: Título; Autor; Sobrenome; Nome; Universidade; Instituição (privada ou pública); Estado; Região geográfica; Ano de produção; Tipo de produção (dissertação ou tese).

A **terceira etapa** constituiu na leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar temáticas visando reconhecer a amplitude e pertinência dos dados para o objetivo proposto nesse trabalho.

A **quarta etapa** para a construção das categorias analíticas considerou-se organização das categorias sobre modalidade e nível de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental [anos iniciais e anos finais] e Ensino Médio); área de conhecimento (Matemática, Ciências, dentre outras disciplinas).

Essa organização e categorização proposta foi pensada pelo movimento de identificar as pesquisas que investigam os professores iniciantes da área de ensino de Ciências e Matemática totalizado em 30 pesquisas, sendo 17 da área de Matemática e 13 da área de Ciências. Essa área de Ciências contempla as investigações de professores iniciantes que atuavam em Biologia, Química, Física (Ensino Médio) e/ou Ciência (Ensino Fundamental).

A BDTD, lançada em 2002, integra sistemas de informação de teses e dissertações de instituições de ensino e pesquisa brasileiras e possui um acervo de mais de 126 mil teses e dissertações de 90 instituições de ensino.

O outro local de busca foi o catálogo da Capes designado do Ministério de Educação (MEC). A plataforma contém informações e metadados de pesquisas desde 1987. Segundo a Capes¹, o cadastro de alunos era por meio eletrônico, “que recebe, de forma continuada e atualizada, todos os dados relativos à

1. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/3316-banco-de-teses-da-capes-possui-mais-de-450-mil-resumos>. Acesso em: 20 ago. 2019.

comunidade dos alunos de mestrado e doutorado, desde a matrícula até a titulação”. Em março de 2001, se criou e lançou o banco de teses da Capes, o uso das informações da referida base de dados e de seus registros está sujeito às leis de direito autorais vigentes.

O recorte temporal considerou de 2005 a 2017, pois via-se a possibilidade de dar continuidade ao Estado da Arte do trabalho de Gama (2007).

No primeiro levantamento, foi possível perceber algumas inconsistências dos bancos em relação aos resultados. Por exemplo, foram identificadas 19 pesquisas somente na biblioteca da BDTD em um total de 233 investigações. Assim, buscou também nas bibliotecas e acervos digitais das instituições de ensino do país. s. Corroborando com os resultados encontrados “Aprendemos, com as experiências acumuladas em pesquisas anteriores, que o Banco de Teses da Capes é atualizado de forma irregular, de modo que muitos trabalhos acabam sendo cadastrados com atraso ou simplesmente não aparecem nos registros da Capes”. (Teixeira, Neto, 2017, p. 524)

Neste artigo, pondera que a área de ciências é constituída também por química, física e biologia, ou seja, os estudos que investigam os professores que administram essas disciplinas foram considerados.

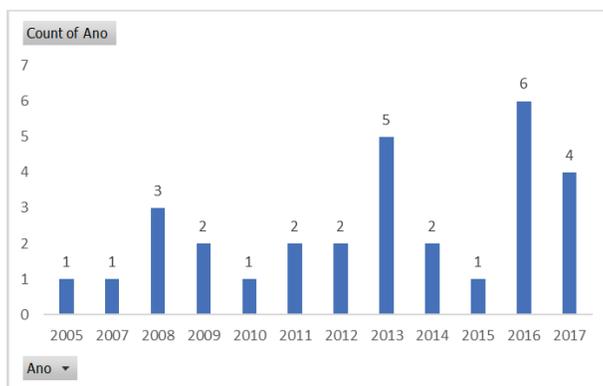
Resultados

No primeiro momento apresentamos um breve mapeamento para descrição do corpus analítico das pesquisas selecionadas (parte selecionada da síntese preliminar). Nesse mapeamento foi incluído nesse trabalho: ano de produção; área de conhecimento; nível de titulação; instituição de ensino. Em seguida nos atemos as categorias analíticas sobre as problemáticas pesquisadas no Brasil sobre o início de carreira e os professores iniciantes nas áreas de Matemática e Ciências buscando analisar as contribuições dessas pesquisas acadêmicas para a formação inicial e continuadas dessas áreas.

Mapeamento das pesquisas brasileiras sobre professores iniciantes de Matemática e Ciências

Ao observarmos o gráfico 1 que segue, percebe-se uma oscilação na produção das pesquisas que a partir de 2013 aumentou sua média de uma para três pesquisas por ano. Mesmo diante desse aumento e considerando as duas áreas prioritárias na Educação Básica, esse artigo corrobora com a pesquisa de Papi e Martins (2010) ao afirmarem “que apesar deste ser um tema complexo e de grande relevância para área de formação de professores, continua sendo – pelo número de pesquisas encontradas – pouco pesquisado no Brasil” (p. 53).

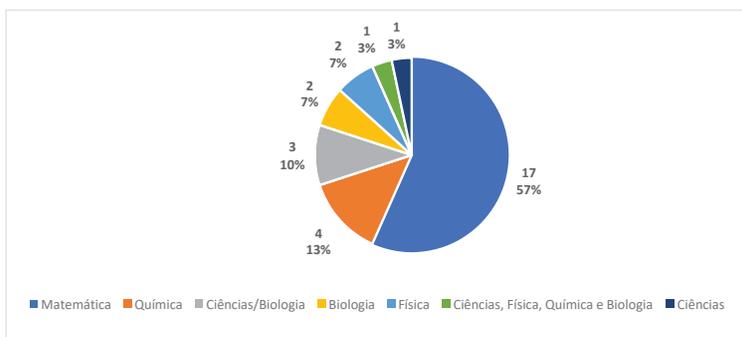
Gráfico 1: Número de pesquisas sobre professores iniciantes de Matemática e Ciências no Brasil.



Fonte: Autor (2021).

Para compreender melhor a distribuição das pesquisas que investigam os professores iniciantes das áreas de ciências e matemática. Elaborou o gráfico 3, onde percebe a quantidade superior da matemática (17), mesmo que somem os estudos de física, química, biologia e ciências (13).

Gráfico 2: Número de trabalhos e distribuição na área de matemática e ciências.



Fonte: Autor (2021).

As titulações das pesquisas (mestrado, mestrado profissional e doutorado) foram organizadas em um quadro. O número reduzido de pesquisas de Doutorado se apresenta possivelmente pelo menor número de cursos oferecidos no Brasil e pelo tempo médio para o desenvolvimento do curso (quatro anos).

Quadro 1: Trabalhos de Matemática e Ciências e titulação

ÁREA	TITULAÇÃO	PESQUISA
Matemática (17)	Dissertação (7)	Oliveira (2009); Machado (2017); Carneiro (2008); Andretti (2017); Pilz (2011); Antunes (2013); Toledo (2013); Silva (2014); Seriani (2015); Barros (2008); Hanita (2016); Kronbauer (2016)
	Mestrado profissional (2)	Souza (2009); Santana, (2016)
	Doutorado (3)	Gama (2007); Leite (2016); Crescenti (2005)
Ciências	Mestrado (1)	Sgnaulin (2012)
Biologia	Mestrado (2)	Casciano (2016); Miranda (2017)
Ciências e Biologia	Mestrado (2)	Guarany (2013); Silva (2017)
	Doutorado (1)	Xavier (2014)
Física	Mestrado (2)	Marques-dos-Santos (2012); Back (2013)
Química	Mestrado (3)	Correa (2013); Baldoino (2008);
	Doutorado (1)	Furlan (2011)
Ciências, Física, Química e Biologia	Mestrado (1)	Sombra (2016)

Fonte: Autor (2021).

O quadro indica que a área da Matemática foi a única que apresentou produções de todos os tipos de titulações (Doutorado, mestrado acadêmico e Profissiona) e a área de Física possui produção somente no mestrado acadêmico.

Em relação aos anos de produção das pesquisas identificadas, temos entre os anos de 2005 a 2010, seis produções concentradas na área de Matemática. A área de Ciências inicia sua produção na temática em 2011 com a pesquisa de Furlan.

Os 30 trabalhos são provenientes de nove universidades públicas (Universidade Estadual Paulista, Universidade Estadual do Ceará, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal de Uberlândia) e quatro de instituições privadas (PUC-SP, Universidade Católica Dom Bosco, Universidade Metodista de Piracicaba e PUC-RJ).

As pesquisas selecionadas utilizaram o caráter de natureza qualitativa e as principais temáticas estudadas sobre o início da carreira docente nos trabalhos são: as dificuldades e desafios dos professores iniciantes; os egressos de cursos de licenciatura ou programas da formação inicial; a identidade profissional; a socialização docente e a mobilização de saberes docentes na prática profissional.

O início da carreira e os professores iniciantes da área de Matemática

Esse item apresenta os dados das pesquisas acadêmicas brasileiras realizadas com professores de Matemática iniciantes (17). A análise interpretativa por categorias foi realizada a partir do mapeamento inicial. Considerando o objetivo geral desse trabalho, foram construídas duas categorias, sendo: 1. Pesquisas sobre o início de carreira e a formação inicial de professores de Matemática e 2. Pesquisas sobre o início de carreira e a formação continuada de professores de Matemática.

Quadro 2: Trabalhos da área de Matemática

Autor(a) e Ano	Título da Pesquisa
(Crescenti, 2005)	OS PROFESSORES DE MATEMÁTICA E A GEOMETRIA: OPINIÕES SOBRE A ÁREA E SEU ENSINO
(Gama, 2007)	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL COM O APOIO DE GRUPOS COLABORATIVOS: O CASO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM INÍCIO DE CARREIRA
(Barros, 2008)	DIFICULDADES E SUPERAÇÕES NOS ANOS INICIAIS DA DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA
(Carneiro, 2008)	DA LICENCIATURA AO INÍCIO DA DOCÊNCIA: VIVÊNCIAS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO
(Oliveira, 2009)	A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOS DOCENTES DE MATEMÁTICA NA VOZ DO PROFESSOR INICIANTE
(Souza, 2009)	DILEMAS E DIFICULDADES DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM INÍCIO DE CARREIRA
(Pilz, 2011)	INICIAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: DIFICULDADES E ALTERNATIVAS
(Antunes, 2013)	O LINGUAJEAR E O EMOCIONAR NO DIÁRIO DE UMA PROFESSORA INICIANTE
(Toledo, 2013)	O PAPEL DAS LICENCIATURAS NA CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA À LUZ DA PRÁTICA ESCOLAR
(Silva, 2014)	PROCESSO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: OLHARES DE EGRESSOS PIBID/UFSCAR
(Seriani, 2015)	PROFESSORES DE MATEMÁTICA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM INÍCIO DE CARREIRA: DESAFIOS, VIVÊNCIAS E SENTIMENTOS
(Hanita, 2016)	PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTE: UM ESTUDO A PARTIR DAS PRODUÇÕES DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
(Kronbauer, 2016)	DIÁLOGOS COM PROFESSORAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA EM INÍCIO DE CARREIRA
(Leite, 2016)	FORMAÇÃO INICIAL E BASE DE CONHECIMENTO PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES INICIANTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(Santana, 2016)	O PROFESSOR DE MATEMÁTICA FRENTE AOS DESAFIOS DOS ANOS INICIAIS DA CARREIRA
(Andretti, 2017)	AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID/UNIOESTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SUBPROJETOS DE MATEMÁTICA DE CASCAVEL E FOZ DO IGUAÇU
(Machado, 2017)	SABERES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM INÍCIO DE CARREIRA: EGRESSOS DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE MINAS GERAIS

Fonte: Autor (2021).

Categoria 1: Contribuições das pesquisas sobre início de carreira para a formação inicial de professores de Matemática

Temos duas pesquisas que investigam professores iniciantes egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (Silva, 2014; Andretti, 2017). Os resumos Silva (2014) e Andretti (2017) indicam que a contribuição do Programa para o início da carreira permeia os seus primeiros anos, relatando que “algumas dificuldades sejam superadas pelas aprendizagens geradas naquele momento de formação, o que contribui para a inserção profissional”. Neste contexto, mesmo com as dificuldades e desafios, os egressos aparentam buscar se desenvolver profissionalmente com reflexões e indagações sobre a prática docente.

Também Oliveira (2009) afirmou que buscou conhecer como ocorre a constituição profissional para o trabalho docente do professor iniciante de matemática na interface entre os conhecimentos oriundos da formação inicial mediados pela formação continuada. Os resultados da pesquisa indicaram a importância da formação universitária e dos estágios supervisionados para constituição profissional do professor.

Por outro lado, Souza (2009) que não tinha intenção de evidenciar a formação inicial, destaca no resumo que obteve como resultados dos iniciantes que “o papel das disciplinas pedagógicas pareceu causar pouco efeito no enfrentamento das dificuldades e dilemas do início da carreira desses professores”.

Colocando a formação inicial em pauta, Krobauner (2016) e Leite (2016) buscam entender como a universidade interferiu no início de carreira. Ambas destacam as lacunas da formação inicial. As autoras acreditam que as dificuldades dos professores iniciantes se dão por essas lacunas e até mesmo indicam que as possíveis limitações e inadequações da formação continuada.

Considerando as lacunas da formação inicial e fragilidade dos programas de indução à docência, Carneiro (2008) também buscou investigar as contribuições da formação inicial e as vivências dos professores em início de carreira ao introduzirem e utilizarem as Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC. Um dos destaques que nos chama atenção em seu resumo

Além das dificuldades, questionamentos, medos, angústias e inseguranças frequentes no início de carreira – manter a disciplina na sala de aula,

conseguir motivar os alunos, cumprir todo o programa, medo de não conseguir ensinar e começar a lecionar para uma turma já durante o andamento do ano letivo, como a participação em cursos de formação continuada e o apoio de grupos colaborativos, podem ter ajudado nessa fase do desenvolvimento profissional.(Carneiro, 2008, resumo)

Nesse sentido, Toledo (2013), ao buscar analisar o papel do curso de licenciatura, apontou como um dos resultados a importância de grupos de apoio durante a inserção profissional. Sugerindo “grupos de compartilhamentos, compostos por docentes experientes e professores iniciantes, intermediados pela instituição, possam trazer bons resultados no que diz respeito à solidão e às dúvidas frequentes pelas quais esses docentes passam”.

E ainda, há outro trabalho que apresenta a questão da participação de grupo, como uma possibilidade de mitigar os desafios dos professores iniciantes, como de Hanita (2016) que indica o grupo de pesquisa pertencente ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC) pode se configurar

como um espaço formativo e de desenvolvimento profissional. Nas análises das produções dos professores se destacam a aproximação e o diálogo entre universidade e escola, a aprendizagem em grupos de pesquisa, a escrita das narrativas e os fatores pessoais e sociais como potencializadores do desenvolvimento profissional docente para licenciandos e professores em início de carreira (Hanita, 2016, resumo).

A composição do grupo de pesquisa estudando por Hanita integra a formação inicial e continuada por ser constituído por professores universitários, professores iniciantes, licenciandos e docentes da rede básica.

Categoria 2: Contribuições das pesquisas sobre início de carreira para a formação continuada de professores de Matemática

Seguimos com o Crescenti (2005) que consistiu em conhecer como se desenvolvia o ensino de Geometria nas escolas de Ensino Fundamental. Em sua análise aponta que os professores iniciantes

possuem abordagens mais atuais do que dos professores experientes. Nesse sentido, Machado (2017) menciona que os professores iniciantes muitas vezes não possuem dificuldades em mobilizar o conhecimento do conteúdo específico, mas a maioria não consegue colocar em ação o conhecimento pedagógico do conteúdo. E ainda, conclui “salientamos que a formação inicial e a continuada não conseguem responder a todos os anseios da profissão docente, por isso é necessário que o professor esteja sempre melhorando, se profissionalizando”.

Nessa perspectiva, Santana (2016) ao identificar quais são os acontecimentos que marcam os professores iniciantes de matemática, indica que os iniciantes “projetam claramente necessidades formativas aos cursos de licenciatura em matemática, além da necessidade de uma estrutura de apoio institucional específico para esse período inicial do exercício profissional”.

O trabalho de Barros (2008) que buscou ir além e ampliar a discussão sobre as percepções e crenças que norteiam o processo de iniciação à docência, destaca a partir de sua análise que “os problemas inerentes ao início de carreira ainda persistem, permanecem inalterados e nada tem sido feito no contexto escolar no sentido de buscar melhorias”. (Barros, p. 121)

Pilz (2011) e Seriani (2015) ao identificar as dificuldades dos professores iniciantes, destacam também que a formação parecer ser um grande entrave na busca de superação das dificuldades. Seriani (2015) no resumo conclui “que cada vez mais os programas de inserção deveriam ser objeto de preocupação dos gestores e articuladores das políticas públicas”.

Nesse sentido, resgatando Carneiro (2008) colocando em questão a formação em grupos colaborativos nos aproximamos do trabalho de Gama (2007) que no resumo evidencia

os grupos colaborativos contribuíram para o desenvolvimento profissional dos professores em início de carreira por promover um processo reflexivo e sistemático (individual e coletivo) sobre a prática docente; fornecer apoio para enfrentar os desafios e dificuldades que o professor iniciante encontra diante da complexidade da prática escolar, principalmente porque a ele são geralmente atribuídas as classes mais problemáticas da escola; auxiliar os

professores a protagonizar seu processo de socialização profissional, compartilhando, reforçando, validando e apoiando novas experiências docentes, suas ou de seus parceiros críticos; estimulá-los a desenvolver uma cultura colaborativa na própria escola e/ou com parceiros de outras instituições educativas e a promover mudanças da prática pedagógica nas escolas, valorizando a exploração, a problematização e a interação entre os alunos, sobretudo o trabalho em grupo e a socialização inter-grupos; conduzi-los a ouvir atentamente os alunos, considerando suas respostas e significações, fazendo intervenções questionadoras, promovendo a negociação de significados e a construção de conceitos matemáticos com seus alunos (Gama, 2008, resumo).

Nesse sentido, as pesquisas tem apontado que a formação continuada para o início de carreira pode ser pensando em diferentes tempos e espaços que promovam reflexões sobre a prática profissional. Antunes (2013) descreve em seus resultados que:

Refletir na e sobre a ação permitiu-nos compreender os fundamentos de um fazer que emergiu da constituição docente que, em sua maioria, ocorre pela incorporação de um modo de viver. Estar em constante processo de formação foi o que nos mobilizou e forneceu subsídios para realizarmos a reflexão e, conseqüentemente, modificarmos as condutas estabelecidas com os estudantes. (Antunes, resumo, 2013)

Antunes (2013) na própria prática buscou investigar como o *linguajar* e o *emocionar* da docência modificam-se no início da carreira. Essas mudanças podem estar atreladas a uma formação continuada entrelaçada com a postura investigativa desenvolvida no seu processo de pesquisa.

Pesquisas sobre o início da carreira e a formação de professores da área de Ciências (Biologia, Química e Física)

Esse item apresenta os dados das pesquisas acadêmicas brasileiras realizadas com professores de Ciências iniciantes (13). Para isso fo-

ram utilizadas as mesmas categorias do item anterior para posterior entrecruzamento dos dados sobre as duas áreas prioritárias no Brasil.

No quadro a seguir apresentamos os 13 trabalhos que pesquisaram sobre professores iniciantes da área de Ciências.

Quadro 3: Trabalhos da área de Ciências

Autor(a) e Ano	Título da Pesquisa
(Balduino, 2008)	A FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - UM ESTUDO COM PROFESSORES INICIANTES
(Pena, 2010)	O INÍCIO DA DOCÊNCIA: VIVÊNCIAS, SABERES E CONFLITOS DE PROFESSORES DE QUÍMICA
(Furlan, 2011)	O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR INICIANTE DE QUÍMICA
(Marques-dos-Santos, 2012)	A INVESTIGAÇÃO SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA DE UM PROFESSOR INICIANTE SOB O OLHAR DA TEORIA DA RECONTEXTUALIZAÇÃO
(Sgnaulin, 2012)	SELEÇÃO E USO DO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS POR PROFESSORES INICIANTES E EXPERIENTES, DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE, MATO GROSSO DO SUL
(Back, 2013)	FÍSICA E SEGURANÇA NO TRÂNSITO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA POR UMA PROFESSORA INICIANTE
(Corrêa, 2013)	OS ANOS INICIAIS DA DOCÊNCIA EM QUÍMICA: DA UNIVERSIDADE AO CHÃO DA ESCOLA
(Guarany, 2013)	CONFLITOS E SABERES NO INÍCIO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES DE CIÊNCIA E BIOLOGIA
(Xavier, 2014)	A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UM ESTUDO POR MEIO DAS HISTÓRIAS DE VIDA
(Casciano, 2016)	A PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE PROFESSORES INICIANTES: UM ESTUDO COM LICENCIADOS EM PEDAGOGIA E EM BIOLOGIA
(Sombra, 2016)	EGRESSOS DO PIBIB/UECE DOS SUBPROJETOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, FÍSICA E QUÍMICA: ONDE ATUAM E O QUE PENSAM SOBRE A PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA?
(Miranda, 2017)	OS SABERES DOCENTES QUE FUNDAMENTAM A SELEÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE BIOLOGIA ADOTADO NO ENSINO MÉDIO
(Silva, 2017)	DESAFIOS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA EM INÍCIO DE CARREIRA

Fonte: Autor (2021).

Categoria 1: Contribuições das pesquisas sobre início de carreira para a formação inicial de professores de Ciências.

Mesmo que em uma quantidade pequena, Costa e Oliveira (2007, p. 28), mencionam que os professores iniciantes além de sentir-se “como um estranho no ambiente escolar, dúvida da sua competência e da importância da formação inicial” (p. 28)

Nessa categoria temos duas pesquisas Cassiano (2016) e Sombra (2016) que se assemelham, pois ambos tratam de egressos e indicam resultados vinculados com a formação inicial. Cassiano (2016) investiga onde os egressos das licenciaturas estão atuando e identifica a visão dos mesmos em relação ao preparo da graduação para a iniciação docente. Percebe-se que a formação inicial não oferece uma aprendizagem integrada com a inserção profissional docente, o que agrava as dificuldades e desafios.

Conclusivamente, o autor ressalta que há “somado a isso, a precarização das condições, o desprestígio social e os efeitos da responsabilização pessoal sobre a eficiência no trabalho constituem os desafios para socialização e o desenvolvimento profissional do magistério”. (Cassiano, 2016, p. 8)

O trabalho de Sombra (2016) também trata de egressos que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) durante o curso de licenciatura. Segundo Sombra (2016, p. 82), a participação no programa contribuiu com os participantes da pesquisa. Os egressos do programa obtiveram uma inserção na profissão mais segura e tranquila, “a inserção precoce no ambiente de trabalho, o convívio entre os pares e a aprendizagem da profissão como importantes para um começo mais tranquilo na profissão.”

Por isso, destaca

a importância da implementação de políticas públicas de iniciação à docência e inserção profissional dos professores iniciantes, uma vez que programas dessas natureza possuem grande potencial de fortalecimento da profissão docente, colaborando para um cenário de profissionalização e valorização da profissão. (Sombra, 2016, p. 82)

Assim, temos nessas pesquisas dos egressos um indicativo da relevância de práticas intencionais de articulação universidade-escola e da valorização do programa PIBID para o desenvolvimento dos aprendizados relacionados aos aspectos contextuais com vistas a inserção profissional docente.

No momento da atuação docente, considerou-se, primeiramente, a pesquisa de Marques- dos-Santos (2012), que trata do processo de recontextualização de discurso, com vistas à transformação da própria prática. E mesmo pesquisando sobre a própria prática Marques-dos- Santos (2012), indica ressaltou a importância da formação inicial na consolidação de elementos que regulam a prática docente.

Categoria 2: Contribuições das pesquisas sobre início de carreira para a formação continuada de professores de Ciências

A quantidade de dez trabalhos na categoria de formação continuada aprofunda a discussão de Gama e Fiorentini (2009) que para desenvolver profissionalmente

[...] é no exercício da profissão que se consolida o processo de vir a ser professor, caracterizando-se por uma vasta gama de aprendizagens nas quais se mesclam diferentes tipos de saberes. Ou seja, é na realização do trabalho docente que o professor aprende e se desenvolve continuamente, ao longo da carreira. (Gama; Fiorentini, 2009, p. 443)

No contexto da inserção profissional, destaca-se, primeiro, a pesquisa que investiga os desafios enfrentados pelos professores iniciantes (Silva, 2017; Corrêa, 2013). Também como Pena (2010) que busca entender como os saberes são mobilizados pelos professores iniciantes dada as dificuldades e desafios dessa fase. As três pesquisas destacam a problemática do isolamento do professor iniciante.

Nessa perspectiva, Mariano (2006) aponta que, nesses momentos, é comum os professores iniciantes replicarem a prática docente de um professor considerado “bom” ou do professor da sala de professores que parece mais experiente.

a imitação e a reflexão da prática são aspectos complementares neste processo, onde a imitação sem a reflexão produz uma prática vazia. Como já afirmamos nesta dissertação, a apropriação e constituição

da profissão esta longe de ser um processo simples e rápido. Ao contrário do que muitos podem imaginar, a docência não é um patamar de conhecimento pleno, mas sim um comprometimento com a investigação contínua do conteúdo e da prática educativa. (Corrêa, 2013, p. 82)

O trabalho de Silva (2017, p. 15) reflete que “identificar e analisar desafios comuns ou particulares de docentes nessa fase da carreira. A identificação desses desafios nos oferece a oportunidade de refletir sobre a educação e propor melhorias nas condições oferecidas a esses profissionais”. (Silva, 2017, p. 15)

E, por fim, compreende-se como esse processo de enfrentamento mobiliza saberes (Guarany, 2013). E no trabalho Guarany (2013) destaca a importância de um grupo de apoio para os professores iniciantes, tanto que o autor realizou um grupo focal e percebeu o quanto o grupo recepcionou as indagações e suporte aos professores iniciantes.

Cochran Smith (1999) indica, no seu artigo, o quanto é importante professores participarem de grupos de pesquisa ou investigação para o desenvolvimento profissional docente. Corroborando com isso, Guarany (2013, p. 98) acredita que “o grupo focal permitiu identificar muitas dessas dificuldades, convergências e divergências entre os professores, sentimentos comuns e posturas diferenciadas em relação às dificuldades deste início de carreira”. Esse movimento do grupo focal e as discussões, poderiam permitir que o sentimento de solidão fosse mitigado.

Ainda sobre os professores iniciantes participantes de grupos, Xavier (2014) destaca no resumo que é necessário ir além dos “limites da graduação é fundamental para alargar os horizontes em busca de uma formação inicial que dê condições para o graduando construir conhecimentos, atitudes e habilidades, de forma que seu ingresso no magistério aconteça de maneira menos difícil e solitária”.

A tese de Furlan (2011) investiga o processo de socialização e construção de identidade do professor iniciante de Química em face da cultura da escola. E destaca que o processo de identidade de-

pende o contexto escolar e “os professores iniciantes são levados a endossar ou a recusar as identificações que recebem das instituições e da relação com os pares e demais atores da escola, de acordo com o percursos da trajetória”.

Os dois trabalhos que investigam a aprendizagem e a construção docente dos professores iniciantes, podemos destacar os resultados do trabalho de Balduino (2008) ao afirmar sobre a necessidade de os docentes terem um apoio pedagógico durante essa etapa dada as dificuldades. No mesmo sentido, Xavier (2014) indica que a constituição dos professores de Ciências e Biologia ocorre em diferentes espaços, tanto formativos (escola, graduação, curso) quanto pessoais (família, amigos, experiência marcante), ou seja, durante cada trajetória, tanto no aspecto pessoal, quanto no profissional.

Sobre material didático e professores iniciantes, apresenta a pesquisa de Back (2013) trata sobre produção de material didático. E por fim, apresentam-se as duas pesquisas que buscam identificar os saberes mobilizados dos professores iniciantes no critério e no processo de escolha do LD por Sgnaulin (2012) e Miranda (2017). E mesmo tais pesquisas associadas com material didático, Sgnaulin (2012), aponta a questão da insegurança do professor iniciante, pode associar a escolha do LD, pois “pode estar relacionado ao medo, aos dilemas, à insegurança própria desse momento da carreira profissional”. (Sgnaulin, 2012, p. 95)

Pelo referencial teórico e as distintas temáticas das 13 investigações apresentada nessa seção, percebe-se que a iniciação docente é composta por diversos aspectos e de complexidade ímpar. Os aspectos destacados voltam-se ao processo de inserção com elementos de isolamento e socialização (Corrêa, 2013; Pena, 2010; Silva, 2017). Também relevante destacar nessas pesquisas os indicativos para a necessidade de formações de acompanhamento desse processo de inserção.

Ao observamos as duas áreas prioritárias no Brasil, temos que considerar a complexidade da iniciação docente e podemos entender que as questões de pesquisa dos trabalhos se complementam, como facetas da ampla discussão da iniciação docente.

Há temáticas que aparecem nas duas áreas. As pesquisas de Souza (2009), Pilz (2011) e Seriani (2015) que buscam os desafios em iniciantes de Matemática. E em Ciências, Silva (2017), e sobre as tentativas de superação (Corrêa, 2013).

Na mobilização de saberes dos iniciantes em ciências, Guarany (2013) e Pena (2010) e em Matemática, Machado (2017). Sobre os saberes mobilizados em relação ao LD, temos somente duas pesquisas em Ciências de Sgnaulin (2012) e Miranda (2017).

Os trabalhos que investigam a aprendizagem e a construção docente tem-se dois na área de ciências (Balduino, 2008; Xavier, 2014) e matemática (Oliveira, 2009).

As pesquisas que buscam as reflexões sobre a própria prática destacam-se Antunes (2013) em matemática via o linguagem, em ciências Marques-dos-Santos (2012) pelo discurso.

Conclusões e Discussões

Percebe-se que as problemáticas das áreas de Matemática e Ciências se aproximam quando vislumbram elementos para a formação inicial de professores. O primeiro elemento identificado foi a relevância do PIBID ao investigar professores iniciantes egressos desse programa (Sombra, 2016; Silva, 2014; Andretti, 2017).

Ainda nos estudos dos egressos analisando a perspectiva dos cursos de graduação, em ciências Casciano (2016) e matemática Oliveira (2009), Krobauner (2016), Leite (2016) e Carneiro (2008), temos o elemento da aproximação intencional e supervisionada da prática profissional nas diferentes disciplinas que podem ser integradoras, sendo destacado os estágios supervisionados e as TIC para o Ensino.

No movimento de inserção docente temos o terceiro elemento que valoriza a formação continuada nos grupos colaborativos e de pesquisa com os professores iniciantes (Gama, 2007; Toledo, 2013; Hanita, 2016).

Na formação continuada as contribuições das pesquisas estudadas nos chamam a atenção sobre os aspectos a serem considerados para o engajamento do professores iniciantes: a socialização docente; as refle-

xões sobre os desafios e dificuldades das práticas (Souza, 2009; Seriani, 2015; Silva, 2017; Corrêa, 2013). Esses aspectos tendem a promover a mobilização de saberes específicos e pedagógicos, bem como suas articulações (Pena, 2010; Guarany, 2013; Machado, 2017).

Por fim, podemos identificar um elemento relacionado as áreas específicas que normalmente se aproximam quando estão relacionadas ao conteúdo e/ou ao status social atribuído a elas. Em relação ao conteúdo específico temos por exemplo a pesquisa de Crescenti (2005) se aprofunda no ensino de geometria e a pesquisa de Back (2013) trata sobre a reflexão de uma iniciante de física ao produzir um material didático.

No caso de valorização social do conhecimento específico, temos por exemplo a pesquisa de Barros (2008) que visa ampliar a discussão sobre as percepções e crenças que norteiam o processo de iniciação à docência em Matemática (Barros, 2008) e a pesquisa de Santa (2016) que teve como objetivo identificar quais são os acontecimentos que marcam os professores iniciantes de matemática. Ainda nesta perspectiva temos o trabalho de Furlan (2011) que investiga o processo de socialização e construção de identidade do professor iniciante de Química em face da cultura da escola.

Considerando os apontamentos das pesquisas, considera-se a necessidade de programas de acompanhamento do professor iniciante no Brasil que valorizem os elementos descritos. Um programa que promova o acolhimento e apoio teórico e prático.

REFERÊNCIAS

COSTA, J. S.; OLIVEIRA, R. M. M. A. (2007). A iniciação na docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 23-46.

GAMA, R. P. (2007). **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos**: o caso de professores de matemática em início de carreira. 2007. 239 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Unicamp, Campinas.

GARCIA, C. M.; VAILLANT, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1224-1249.

GARCIA, M. C. (1998). Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, n. 9, p. 51-75.

GATTI, B. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. (2011). **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco.

HANITA, M. Y. (2016). **Programa observatório da educação e desenvolvimento profissional de professores iniciantes: um estudo a partir das produções da educação matemática**. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba.

HUBERMAN, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Ed, p. 31-61. LIMA, E. F. (2006). **Sobrevivências: no Início da Docência**. Brasília, DF: Liber Livro Ed., p. 9- 16

MARCELO, C.; VAILLANT, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47 n. 166, p. 1224-1249.

Mariano, A. L. S. A. (2006). **Construção do início da docência: um olhar a partir das produções da Anped e do Endipe**. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

PACHECO, J.; FLORES, M. A. (1999). **Formação e avaliação do professor**. Porto: Porto Editora.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O. (2010). As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. (2006). As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50.

ROMANOWSKI, J. P. (2002). **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. 2002. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID NETO, J. (2017). A Produção Acadêmica em Ensino de Biologia no Brasil – 40 anos (1972–2011): Base Institucional e Tendências Temáticas e Metodológicas. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, p. 521-549.

TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID NETO, J. (2017). O Estado da Arte da pesquisa em Ensino de Biológico Brasileiro: um panorama baseado na análise de dissertações e teses. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 11, n. 2, p. 521-549.

VEENMAN, S. (1998). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. Esse item apresenta os dados das pesquisas acadêmicas brasileiras. *In: VILLA, A. Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Espanha: Narcea, p. 39-68.

Pesquisas acadêmicas brasileiras de Ciências e Matemática

ANDRETTI, E. C. (2017). **As contribuições de PIBID/ UNIOESTE na formação de professores: subprojeto de matemática de Cascavel e Foz do Iguaçu.** 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste de Paraná, Foz do Iguaçu.

ANTUNES, A. G. (2013). **O linguajar e o emocionar no diário de uma professora iniciante.** 2013. 66 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.

BACK, S. (2013). **Física e segurança no trânsito: uma proposta didática por uma professora iniciante.** 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

BALDOINO, E. F. (2008). **A formação docente em ciências biológicas** – um estudo com professores iniciantes. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

BARROS, A. M. R. (2008). **Dificuldades e superações nos anos iniciais da docência em matemática na escola pública.** 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

CARNEIRO, R. F. (2008). **Da licenciatura ao início da docência: vivências** de professores de matemática na utilização das tecnologias de informação e comunicação. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

CASCIANO, R. L. (2016). **A profissionalidade docente de professores iniciantes:** um estudo com licenciados em Pedagogia e em Biologia. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CORRÊA, T. H. B. (2013). **Os anos iniciais da docência em química: da universidade ao chão da escola.** 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

CRESCENTI, E. P. (2005). **Os professores de matemática e a geometria: opiniões sobre a área e seu ensino.** 2005. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

FURLAN, E. G. M. (2011). **O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de Química.** 2011. 251 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GUARANY, A. L. A. (2013). **Conflitos e saberes no início de carreira de professores de ciências e biologia.** 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

KRONBAUER, C. F. (2016). **Diálogos com professoras que ensinam matemática em início de carreira.** 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

LEITE, E. A. P. (2016). **Formação inicial e base de conhecimento para o ensino de matemática na perspectiva de professores iniciantes da educação básica.** 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.

MACHADO, A. A. P. (2017). **Saberes de professores de matemática em início de carreira: egressos de uma instituição de ensino superior de Minas Gerais.** 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba.

MIRANDA, R. S. (2017). **Os saberes docentes que fundamentam a seleção do livro didático de biologia adotado no ensino médio.** 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

PENA, G. B. O. (2010). Física e segurança no trânsito: uma proposta didática por uma professora iniciante. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

PILZ, C. A. S. (2011). **Iniciação profissional de professores de matemática: dificuldades e alternativas.** 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontífica Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

SANTANA, G. (2016). **O professor de matemática frente aos desafios dos anos iniciais de carreira.** 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto.

SANTOS, B. Marques dos. (2012). **A investigação sobre a própria prática de um professor iniciante sob o olhar da teoria da reconstrução.** 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru.

SERIANI, R. (2015). **Professores de Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Início de Carreira: desafios, vivências e sentimentos.** 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SGNAULIN, I. M. (2012). **Seleção e uso do livro didático de ciências por professores, iniciantes e experientes, da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.** 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

SILVA, W. L. (2017). **Desafios de professores de ciências e biologia em início de carreira**. 163f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências), Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

SILVA, D. F. (2014). **Processo de iniciação à docência de professores de matemática: olhares de egressos do PIBID/ UFSCar**. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SOMBRA, C. G. (2016). **Egressos do PIBID/UECE dos subprojetos de Ciências Biológicas, Física e Química: onde atuam e o que pensam sobre a permanência na docência?** 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

SOUZA, A. J. (2008). **Dilemas e dificuldades nos professores de matemática do ensino fundamental II em início de carreira**. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, L. G. (2009). **A constituição da profissionalidade dos docentes de matemática na voz do professor iniciante**. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos.

TOLEDO, R. V. F. (2013). **O papel das licenciaturas na constituição dos saberes docentes: um estudo sobre a formação inicial do professor de matemática à luz da prática escolar**. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.

ALGUNAS IDEAS INICIALES PARA PENSAR
ACADÉMICAMENTE LA FORMACIÓN DE LOS
PROFESORES PRINCIPIANTES Y SU INSERCIÓN EN
LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS.
UNA APROXIMACIÓN TESTIMONIAL A LA
EXPERIENCIA PROFESIONAL EN EL INSTITUTO DE
ENSEÑANZA COLEGIO LA MENNAIS

MAIRA DOS SANTOS
Instituto de Enseñanza Colegio La Mennais, Montevideo, Uruguay
mairadossantosvignoli@gmail.com

Resumen

El presente trabajo pretende compartir una reflexión y breve análisis, desde la experiencia, de una egresada reciente del Consejo de Formación en Educación, trabajando en el Instituto de Enseñanza Colegio La Mennais, de Montevideo. La idea central es avanzar académicamente de a poco en el reconocimiento de los desafíos y posibilidades de desarrollo profesional que comienzan al desempeñarse en una comunidad educativa. Este trabajo es el avance de una etapa exploratoria en proceso. También de comienzo de decisiones metodológicas para la investigación sobre el tema.

Palabras claves: Educación, Comunidad, Docencia, Historia

Introducción

En los últimos años, en Uruguay, se ha desarrollado un proceso de transformación de la formación de maestros, maestros técnicos, profesores y educadores sociales. Este proceso de revisión se enmarca en una discusión institucional y programática que permita y fomente la formación de docentes con carácter universitario. Motivan este

cambio, entre otras cuestiones, las nuevas exigencias sociales a la educación de niños, jóvenes y adolescentes (particularmente en lo que tienen que ver con la inclusión de estudiantes con diferentes dificultades), y tecnológicas. Estas últimas exigen pensar y repensar las habilidades y conocimientos requeridos por los futuros alumnos de la ANEP, y por tanto, por los estudiantes del CFE, de magisterio y profesorado, pensando en la tarea docente en instituciones y aulas que se encuentran en cambio permanente.

Muchos estudios históricos, filosóficos, sociológicos y de las ciencias de la educación señalan que la sociedad contemporánea cuestiona e interpela a los educadores, en especial sobre el nuevo rol que los profesionales de la Educación deben incorporar para ser más eficientes y eficaces en sus metas curriculares. Y también para poder trabajar con diferentes estrategias en contextos muy diversos. A eso se suma la situación de periodos extraordinarios como los que nos tocan en la actualidad, atravesados por la emergencia sanitaria que cambia las formas de enseñar y educar en el Uruguay y el mundo, e incide en los procesos de enseñanza de diferentes maneras. Alcanzar una formación de calidad universitaria sería un factor fundamental para que el docente recién egresado pudiera cumplir con las demandas de la sociedad y el sistema educativo. Pero también que la inserción del novel docente se produzca en comunidades de acogida, que apoyen sus propuestas y a la vez le presenten diferentes escenarios para educar, de dentro y fuera del aula.

Para Ester Mancebo y Denise Vaillant, por ejemplo, en su texto “Uruguay: Las transformaciones en la formación del personal docente”, el proceso de “universitarización” se asocia al diagnóstico de varios problemas que se desarrollan en el marco de las instituciones tradicionales de formación de formadores. Sostiene que, “entre los problemas más comúnmente mencionados emergen: la asimilación de la formación de maestros a la formación de los niños, la no consideración de los estudiantes como adultos, la falta de articulación de los formadores entre sí, la desvinculación del trabajo de los formadores con la práctica para la cual forman, la ausencia de una concepción de la formación de docentes como formación

profesional, la falta de contacto con la producción científica y académica, el peso de la burocracia y la rigidez para adaptarse a los cambios” (Mancebo, p. 38).

En este sentido, el diagnóstico de estos problemas para la formulación de un nuevo plan de estudios de formación de profesores debería pensarse con el fin de brindarle al futuro profesional de la educación la capacidad de interpretar e intervenir desde nuestro rol, a resignificar las prácticas de aula en el espacio educativo concreto, desde lo histórico, lo cultural, lo social y los significados de los contenidos programáticos a desarrollar en el año lectivo.

Formación docente y comunidad educativa: algunas ideas

Como se ha dicho, esta primera aproximación académica pretende comenzar a reconocer los desafíos de inserción del docente en una Institución, al comienzo de su carrera como profesora egresada. Para eso se tendrán en cuenta dos cuestiones. por un lado, de contenidos generales de la formación docente, como estudiante de la Carrera de Profesorado de Historia, en el Instituto Profesores “Artigas”, del Consejo de Formación en Educación en la ANEP, de la que soy egresada. Por otro, de los desafíos de la práctica profesional luego del egreso, en este caso, en el Instituto de Enseñanza Colegio La Mennais, de Montevideo. Por la cercanía con el tema, se encontrarán aquí reflexiones sobre mi formación, y en especial sobre cómo esta repercute en mis expectativas como profesora principiante.

Es importante considerar y contextualizar este proceso de inserción y desarrollo en curso: a) con ideas y procesos adquiridos durante el periodo de formación, de estudio en el CFE, y b) por el lado de la incidencia de la institución educativa en el nuevo docente (convertida en un apoyo para superar dificultades en mi práctica cotidiana). Considero necesario que los docentes, y muy especialmente los noveles egresados, nos detengamos por un momento a pensar y repensar la educación en general, en sus dimensiones de práctica y de teorías de enseñanza que llevamos a la comunidad educativa en la que iniciamos nuestra trayectoria docente.

Muchos planteos de profesionalización docente, además del cambio de planes y programas, insisten en señalar que el desafío y la exigencia de ser profesional de la educación es una tarea en constante formación, que implica contribuir a formar personas capaces de deliberar, actuar y decidir en el marco de una convivencia armónica con reconocimiento de los Derechos Humanos y los requerimientos de una vida social organizada democráticamente. Por esta razón, la posibilidad de formación permanente y análisis en actividades académicas como esta parece fundamental, al menos visto desde el ángulo de la institución formadora, que de alguna manera mantiene de esta forma vínculos con sus egresados.

Si en formación docente, además de lo que ya existe, se pudiera ir incrementando el tiempo y la práctica de la investigación educativa seguramente los recién egresados (y quienes ya llevan bastante tiempo de ejercicio docente) tendrían oportunidades de volver al CFE a compartir en común lo que les está ocurriendo, y no se sentirían tampoco actuando en solitario. De hecho, si el recién egresado no puede comenzar a trabajar en una comunidad educativa organizada, con líneas estratégicas para mejorar la enseñanza e incluir a padres y proyectos de la localidad, se hace muy difícil para el docente aportar en otras áreas y temas que no sean los de la materia que dicta. La participación de los estudiantes en procesos de investigación educativa, junto a sus docentes, en equipos de investigación, es muy escasa. Tampoco se tiene muy en cuenta, en las aulas de pedagogía o didáctica de Profesorado, la importancia de los proyectos de Centro, y la tradición de integración de estudiantes y docentes que algunas instituciones tienen desde hace muchos años en Uruguay, como el caso del Colegio La Mennais.

Guillermo Tedesco y Emilio Tenti Fanfani en su texto “Nuevos tiempos, nuevos docentes”, consideran por su parte que la tarea docente dista de ser sencilla, y la pretensión de listar “nuevos desafíos” del rol docente puede incluso llevar a incluir elementos contradictorios (2002). Estos autores observan que aparecen desafíos asociados al conocimiento de los docentes, y valores que deberían tener y promover en sus alumnos. Agregan también desarrollar

competencias sobre cómo: facilitar aprendizajes, como el dominio de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos; competencias relacionales que habiliten para interactuar con todos los actores de la comunidad educativa; la familiaridad y manejo de las tics; sus propias capacidades de aprendizaje y la actualización permanente; así como sus competencias para la investigación y reflexividad en relación a su práctica docente (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002).

Con la emergencia sanitaria se puso en evidencia en muchos lugares que no todos los recursos tecnológicos eran conocidos con la profundidad o práctica necesaria para afrontar la enseñanza virtual. Es importante señalar, sin embargo, que en la formación actual de profesores existen algunas unidades curriculares en las que se enseña a utilizar las computadoras, y eso facilita en la práctica docente que el futuro profesor incluya actividades con algunos programas informáticos. Aunque esto era muy difícil de aplicar antes de la emergencia sanitaria y la enseñanza virtual por la pandemia covid-19. Por el momento, y solo teniendo como referencia mi experiencia de formación docente, pienso que sería muy valioso aumentar los cursos de aprendizaje de recursos digitales; y también de las teorías y didácticas que existen sobre eso, en otras partes del mundo, fundamentalmente.

En este sentido, el proyecto educativo que ofrece el Colegio La Mennais, es una herramienta que contiene los principios que fundamentan la actividad de este. Consideran que asumir un proyecto educativo significa aceptar un compromiso con cada uno de sus alumnos, sus familias y la sociedad en que vivimos, siendo esta una tarea que trasciende lo inmediato, debido a que es una tarea del presente que tiene raíces en el pasado y nos proyecta al futuro. Desde una concepción cristiana, se propone educar en humanidad, donde el educador menesiano está dominado por una gran pasión por el Reino y donde la pedagogía de los lazos tiene como finalidad enseñar a tejer lazos: de liberación, de salvación, de vida, de amor, de paz, de fraternidad. La escuela menesiana se considera una escuela llamada a llegar al límite, a la frontera, debido a que va donde otros

no llegan, poniéndose al servicio de los últimos y generando una alternativa que permita a cada uno encontrar su propio lugar.

En cuanto a los ámbitos de organización curricular, el colegio se organiza en tres ámbitos, que a partir de los cuales se planifica y diseña la pastoral educativa. Con objetivos y actividades que confluyen en la persona de su alumno orientan a predisponer al niño y al joven para el desarrollo del proyecto de vida propio. Estos ámbitos son cultura, anuncio y comunidad. Debido a esto, unos de los pilares fundamentales de la propuesta es el acompañamiento del crecimiento de los alumnos desde la educación inicial, con propuestas que promueven espacios de aprendizajes, donde se comparten actividades orientadas a la experimentación, investigación e incorporación de nuevas tecnologías. A su vez, se fomenta el desarrollo de competencias cognitivas que contribuyen en la construcción de sus propios saberes, tomando relevancia la incorporación de aulas móviles con una notebook por alumno, con aulas multimedia y el uso de una plataforma virtual (Moodle).

De esta manera, la enseñanza virtual por el contexto actual de pandemia no es, ni fue, impedimento para que el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje se detuviera. Es cierto, que las prácticas educativas se vieron afectadas, ya que no es la forma habitual de trabajo en un aula, pero las condiciones y las herramientas que la institución fortalece día a día con muestras materializadas de equipamiento y soporte virtual permiten y permitieron sostener lazos y vínculos entre docentes- estudiantes, docentes- institución y familias- institución. En este sentido, mi formación en informática y el constante acompañamiento por parte de referentes del Colegio, me permiten adquirir la confianza y responsabilidad para mejorar mis prácticas educativas o resolver obstáculos cotidianos de planificación de clase, vínculo con los estudiantes y proyectos entre colegas.

A pesar del trabajo y compromiso de estudiosos de mejorar las prácticas y fundamentos de la formación de docentes, para Pedro S. de Vicente Rodríguez en el capítulo quince del texto “Didáctica General” coordinado por Antonio Medina Rivilla y Francisco Salvador Mata, sostiene que los “principiantes tienen expectativas

y creencias muy poco objetivas acerca de la enseñanza, de los estudiantes, de la estructura y organización de los centros educativos y de las dificultades con que inevitablemente se han de enfrentar en la enseñanza, unas expectativas y unas creencias abocadas a chocar con la cruda realidad de las aulas” (2009, p. 443). El mismo autor considera a su vez que en la formación de futuros profesionales de la educación: “se les proporciona una visión demasiado simple de la enseñanza y se les oculta en gran medida el entramado que conforma la cultura interna de los centros, de forma que para nada se amortigua su idealismo ni se incrementa su conocimiento sobre el trabajo real de las escuelas; poco terminan sabiendo sobre toda esa serie de fuerzas organizativas, administrativas e interpersonales que van a influenciarles fuertemente en sus vidas como profesores (2009, p. 443) De esta manera, el pos- egreso del sistema de formación en educación deja con grandes complejidades para el desempeño de los primeros años de profesionalización de los noveles docentes.

Otro tema importante (que también tiene que ver con los fundamentos de un proyecto de Centro, al que se suma el novel educador) es el de la formación de los jóvenes en valores. Sostiene Eduardo Rodríguez (2012) que como consecuencia, “los nuevos docentes y los profesores principiantes deberán formarse y capacitarse para la construcción de un orden democrático y de consensos compartidos referidos a la disciplina en el aula, desarrollar estrategias de intervención pedagógica orientada por la investigación y la reflexión de su propia práctica, aprender a integrarse al universo social cada vez más complejo de la escuela y responder a las demandas de diversidad pedagógica de un nuevo alumnado caracterizado por su perfil de subcultura juvenil y postmoderna y cada vez más alejado de aquel estudiante de clase media, disciplinado y en condiciones de educabilidad que sólo vive en los viejos manuales de pedagogía de la escuela Lancasteriana. (Rodríguez, 2012, p. 25).

Marcelo (como se citó en Jáspez y Sánchez-Moreno, 2019) considera que es “el período de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a docentes. Es un período de tensiones y aprendizajes

intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal (Marcelo, 2019, p. 1).

Metodología

Algunas ideas básicas para investigar la relación formación docente-comunidad educativa. En este apartado considero apropiado establecer algunas ideas sobre líneas metodologías con las cuales podrían ir tomando forma estas reflexiones concretas, punto de partida.

En primer lugar, sería importante conocer experiencias y obras que trabajen con más detalle el tema de la inserción del recién egresado en las comunidades educativas. También, si existen investigaciones sobre los nexos o contactos entre las instituciones formadoras (como el CFE, en mi caso), y las instituciones de enseñanza. En mi opinión parecería que ese camino fuera importante, por ejemplo, a través del trabajo en proyectos, o en actividades con los estudiantes que no solo son las de aula de la materia que se enseña.

La práctica educativa, necesitada de teorías, reflexiones y métodos que se generan a través de la Investigación básica ayuda a conocer qué dimensiones están en juego entre la formación docente y los trabajos de Centro. La Investigación Aplicada es necesaria, probablemente, para llevar a cabo todo eso. Según plantea Raquel Amaya “la investigación básica se ocupa de incrementar el conocimiento sobre una realidad dada para profundizar en la elaboración de teorías, principios o leyes generales que permitan comprenderla, explicarla, y hasta predecirla y controlarla, sin buscar utilizar de inmediato ese conocimiento en la práctica” (2007, p. 20); la misma se encarga de brindar la mayor cantidad posible de información respecto de una realidad determinada para saber y conocer más sin llevarlo a la práctica.

Por otra parte, esta considera que la Investigación Aplicada tiene como objetivo: “aplicar los conocimientos obtenidos al investigar una

realidad o práctica concreta para modificarla y transformarla hasta donde sea posible para mejorarla” (2007, p. 21). Considero relevantes las palabras de esta autora, debido a que el objetivo de un trabajo académico como el que aquí se está proponiendo tendría que indagar en las llamadas prácticas pre-profesionales, y revisar o modificar o transformar en cuanto sea posible, las herramientas, habilidades o técnicas del docente. En cuanto a este tipo de investigación, se puede decir que aquí si se aplican todas las teorías brindadas por la investigación básica; de esta manera se conoce mejor una institución educativa, y sus actores dando como resultado el mejoramiento del aprendizaje y de la enseñanza.

Ya desde la formación de grado, las aulas de estudio podrían orientarse a plantear preguntas de distinto tipo. De esta manera, es más fácil que los estudiantes de profesorado tengan más inquietud de saber, y más herramientas para hacerlo.

Preguntas del tipo: qué se puede investigar en el ámbito educativo y en las comunidades educativas concretas, pueden ser preguntas que ayuden a conocer la realidad de Montevideo y el interior del país, de barrios diferentes entre sí, por ejemplo. También del rol de quienes participan de manera activa, como el profesor- educando, o demás autoridades dentro de la institución, o simplemente lo que refiere a la institución en general, comparando el método, programa, recursos y contexto. Es necesario considerar las diferencias de tres ejes en la investigación para mejorar la misma: el espacio áulico, institución educativa y comunidad que la acompaña; para entender e interpretar los lazos que se generan, ya que estos son el inicio de cualquier búsqueda de solución a la situación planteada a evaluar.

Por otro lado, a la hora de producir conocimiento teórico y más precisamente para llevar a cabo una investigación educativa debemos tener en cuenta no caer en sesgos teóricos que impidan ver algunos datos o informaciones importantes, del tipo de los resultados de las pruebas que define el INEED. Denzin, en su texto “Estrategias de múltiples triangulación” (1989), define como: “la aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno” (p. 297). También es entendida

como “Técnica de confrontación y herramienta de comparación de diferentes tipos de análisis de datos (triangulación analítica) con un mismo objetivo puede contribuir a validar un estudio de encuesta y potenciar las conclusiones que de él se derivan”.

En este sentido, Smith (1975) señala que “el paradigma de la investigación social concede menor grado de validez a las proposiciones confirmadas por un solo método”. De hecho, los científicos sociales consideran que “la utilización de un único método o enfoque de investigación puede dar lugar a sesgos metodológicos, sesgos en los datos o en los investigadores” (Oppermann, 2000). Frente a este inconveniente Pérez Gómez plantea que: “La triangulación, el contraste plural de fuentes, métodos, informaciones, recursos” (...) proporciona el objetivo de “provocar el intercambio de pareceres o la contrastación de registros o informaciones, comparar las diferentes perspectivas de los diversos agentes con las que se interpretan los acontecimientos del aula”. A su vez, considera que: “es un procedimiento indispensable, tanto para clarificar las distorsiones y sesgos subjetivos que necesariamente se producen en la representación individual o grupal de la vida cotidiana del aula, o como para comprender el origen y proceso de formación de tales representaciones subjetivas, ofreciendo la posibilidad a los alumnos/as, docentes e investigadores de relativizar sus propias concepciones, admitir la posibilidad de interpretaciones distintas e incluso extrañas, enriquecer y ampliar el ámbito de la representación subjetiva y construir más críticamente su pensamiento y su acción”. (Perez Gomez, 127).

Además, es importante tener presente que en cualquier método de estudio los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos (Chetty, 1996). Para elaborar un trabajo como el que aquí se presenta se podrían considerar como fuentes la observación de los relacionamientos institucionales, el documento “proyecto educativo”, pilar del Centro de estudio, y la relación directa y cotidiana que se genera a partir

del vínculo cotidiano de trabajo para superar dificultades y potenciar soluciones cotidianas en los aprendizajes.

En este sentido, Shaw (cita en Piedad Martínez, 2006) “indica que debido a que la epistemología subjetiva del paradigma de la investigación cualitativa ve la realidad social como algo construido por las personas, el investigador no puede permanecer distante del fenómeno social en el cual está interesado. No obstante, debe adoptar el papel de “instrumento para la recolección de datos”, lo cual le permite acercarse a dicho fenómeno y ser capaz de descubrir, interpretar y comprender la perspectiva de los participantes de la realidad social. (2006, p.172). Es también necesario comenzar a definir educación, de manera de centrar el trabajo en algunos conceptos y desde ahí pensar posibles objetivos generales y específicos.

Federico Zayas Pérez y Angélica Teresa Rodríguez Arroyo consideran que: “La educación es un proceso institucional inscrito en todas las prácticas y relaciones de los individuos y los grupos sociales, en diferentes situaciones y contextos. Este proceso consiste en la transferencia, reproducción, producción, apropiación y resistencia de los significados culturales, expresados estos en términos de saberes, pautas de conducta, normas, valores; es un fenómeno producido en la actividad humana sobre las cosas del mundo y en las relaciones sociales establecidas por esa actividad entre los humanos, sus grupos y clases sociales. Los significados culturales son hechos, actividades, objetos, técnicas, tecnologías, aspectos culturales relevantes para la existencia social actual y futura, según la trama y el ínter juego de las relaciones y prácticas sociales en una situación histórica social concreta.” (2010, p. 2).

Conclusiones y discusiones

Retomando lo planteado en la introducción se puede decir que el desafío y la exigencia de ser profesional de la educación en una institución con tradición académica y proyecto de trabajo, como el Colegio Lamennais, es una tarea de constante formación. Y también de estudio, reflexión y adecuación de los conocimientos adquiridos

en la carrera (en este caso en el CFE de la ANEP), a las formas de trabajo construido con el tiempo y la experiencia, y resultados exitosos de problemas complejos. Para el docente recién egresado, es un desafío que pasa por el reconocimiento de las fortalezas que se tienen, y también de lo que falta aprender para aportar a la educación en la etapa media y de bachillerato.

Tedesco y Tenti Fanfani advierten con razón que: “la lista sería interminable y la comprensión de los diversos sentidos que va adquiriendo el oficio en el tiempo presente sería un tanto dificultosa. Es más, si uno llegara a creer que el ‘nuevo maestro’ debería reunir todas estas características señaladas por los expertos y especialistas en diversos documentos, el resultado sería algo así como un tipo ideal tan contradictorio como de imposible realización práctica” (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002).

La tarea de enseñar y el desafío de educar parece ser más exigente en los primeros años de la profesión porque a las inseguridades técnicas se suma muchas veces la precariedad laboral de los primeros años de trabajo, al multi empleo, cuando ocurre, la necesidad de adquirir materiales para seguir estudiando y para revisar la didáctica de la materia o asignatura que se enseña en cursos o niveles en los que se no se realizó la práctica docente con profesor adscriptor. También son momentos difíciles porque el docente quiere seguir formándose, y para eso necesita participar en actividades académicas tales como congresos, coloquios, etc. De igual forma es muy importante continuar la formación en habilidades técnicas y tecnológicas que permitan y faciliten mejores intervenciones pedagógicas a través de la puesta en práctica de estrategias apropiadas al nivel de enseñanza y el proyecto educativo del Centro de estudios. Esto es parte de lo que nos trajo de enseñanza la emergencia sanitaria en la educación.

En palabras de Perrenoud (1994), no es posible pensar que en los pocos años que dura la formación inicial el futuro docente pueda adquirir todas las competencias que necesitará para su ejercicio profesional. De ahí la importancia de pensar en la formación y profesionalización docentes como continuo, privilegiando en la formación inicial las “competencias de alto nivel taxonómico”,

aquellas que preparan para la resolución de problemas complejos, que son diversos y cambiantes”. Y agrega: “Asumiendo que no se puede dotar a los futuros docentes de una panoplia de soluciones pre-establecidas, es necesario privilegiar las competencias “flexibles, polivalentes, abiertas” que permitan al maestro “reconstruir cada día [...] de manera más o menos intuitiva a) una política de educación; b) una ética de la relación; c) una epistemología de los saberes; d) una transposición didáctica; e) un contrato pedagógico; f) una teoría del aprendizaje... Tal la complejidad... Ella no es puramente técnica o lógica...” (Perrenoud, 1994, p. 202-203).

La profesión docente en los primeros años de inicio profesional, implican compromiso y dedicación de varias horas de trabajo extra para alcanzar los niveles de exigencia mínimos que requiere el proceso de enseñanza-aprendizaje. La tarea implica conocer las propias limitaciones y fortalezas para generar equilibrios cómodos para llevar adelante los compromisos asumidos. En este sentido, “los profesores necesitan, en sus primeros años de experiencia docente, saber identificar claramente los problemas principales en sus primeras etapas del desarrollo profesional” (Rodríguez, 2012, p. 22). Pero para esto necesita caminos orientados La administración educativa, a través de un organismo estatal como en Uruguay o a través de las instituciones educativas “debe considerar esta información para poder delinear políticas de capacitación y formación continua capaces de arrojar luces que sirvan para el desarrollo autónomo y permanente de todos los profesores, considerando sus diferentes itinerarios y trayectorias y las etapas o ciclos de la vida profesional (Rodríguez, 2012, p. 22).

En palabras de Vicente Rodríguez un novel docente necesita, “un desarrollo profesional continuado frente a los típicos períodos cortos de formación; un desarrollo profesional que implique un aprendizaje activo e integrado en la vida diaria de la clase y de la institución educativa; un desarrollo profesional, en fin, fundamentado en la participación colectiva en actividades formativas y facilitador, por tanto, de la comunicación entre profesores” (Rodríguez, 2009). Debido a que, es durante el primer año se produce un proceso de

cambio y de reorganización de los conocimientos, valores, actitudes y conceptos que el profesor ha ido desarrollando durante su proceso de formación inicial, hasta que el profesor principiante logra desarrollar su propio estilo de enseñanza (Bozu, 2010, p. 57).

Este trabajo pretende solo iniciar la búsqueda de información y orientaciones para analizar y comprender, como objeto de estudio, el proceso de enseñanza- aprendizaje que enfrento en los primeros años de desarrollo profesional. Y también, para conocer desde otros ángulos de estudio las maneras en las que la institución en la que enseño me enseña a su vez, por brindarme apoyo en los momentos o situaciones de dudas y temores, y colaborar en conjunto a superar los obstáculos y desafíos que día a día se presentan.

REFERENCIAS

DENZIN, N. K. (1989) **Estrategias de múltiples triangulación**. New York: McGrawHill.

JÁSPEZ, J. F.; SÁNCHEZ-MORENO, M. (2019). **Inducción a la profesión docente**: Los problemas de los profesores principiantes en la República Dominicana. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(73). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3891>

MANCEBO, Ester; VAILLANT, Denise, (s/f). “Uruguay: Las transformaciones en la formación del personal docente”.

PÉREZ GÓMEZ (1996). **Comprender la enseñanza**. Madrid: Morata.

PERRENOUD; Ph. (1994) La formation des enseignants entre theorie et pratique. Paris: Editions L'Harmattan. Citado en: MANCEBO, Ester (2003). **Políticas de formación docente, profesionalización y equidad. El caso de los Centros Regionales de Profesores en el marco de la Reforma Educativa uruguaya**. Tesis de doctorado, UCUDAL, Montevideo.

RODRÍGUEZ, E. (2012). Un estudio sobre los profesores principiantes en el marco de la reforma de la educación secundaria en Uruguay. **OEI-Revista Iberoamericana de Educación**, 4(1681-5653), 1-27.

SAMPIERI, R. (2006). **Metodología de la investigación**. Ed:McGraw Hill.

TEDESCO GUILLERMO; TENTI FANFANI, Emilio (2002). **Nuevos tiempos, nuevos docentes**. Buenos Aires: IIPE.

VICENTE RODRÍGUEZ, Pedro S. de (2009). Cultura e iniciación profesional del docente. Capítulo en: MEDINA RIVILLA, Antonio; SALVADOR MATA, Francisco. **Didáctica General**. Madrid, España: Editorial Pearson.

YUNI, J.A. (2006). **Técnicas para investigar**: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Córdoba: Brujas.

RETOS DEL DOCENTE NOVEL CON GRUPO MULTIGRADO

LIC. JUDITH MORALES RENTERÍA

Licenciada en Educación Primaria por la B. Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Estudiante del programa de Especialidad en Docencia Multigrado, B. Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Asesor Técnico Pedagógico, Dirección General de Educación Primaria Estatal
vanyjudith@hotmail.com
México

MTRA. CINTIA ORTIZ BLANCO

Maestra en Educación por la Universidad de Georgia, Estados Unidos. Estudiante del Programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social, Universidad de Málaga, España. Docente, B. Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Correo
ortizblancoc@gmail.com
México

Resumen

El presente capítulo forma parte de un estudio más amplio que se realiza en el marco de los estudios de la Especialidad en Docencia Multigrado en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” en Veracruz, México y del Doctorado en Educación y Comunicación Social en la Universidad de Málaga, España. En el estudio interesa identificar cómo viven los inicios en la profesión docentes noveles que son asignados a escuelas con grupos multigrado y saber si los retos que ellos enfrentan son similares a los de maestros con más antigüedad y experiencia. La investigación es de corte

cuantitativo y tiene un carácter exploratorio. Participan once docentes y el supervisor escolar de una zona con un alto porcentaje de escuelas multigrado en Veracruz, al sureste de México. Esta zona se distingue por la alta movilidad docente, razón por la cual se le denomina de zona de tránsito. Para el trabajo de campo se diseñaron y aplicaron dos instrumentos, un cuestionario para docentes y un guion de entrevista semi estructurada para el supervisor y los docentes noveles. Los resultados muestran que los maestros con más experiencia, a diferencia de los noveles, distinguen con mayor precisión lo que debe alcanzar el grupo escolar y lo que ellos deber hacer para lograrlo. El estudio reveló diferencias entre la visión del colectivo docente y su autoridad. Para los primeros, trabajar en multigrado es una oportunidad para aprender y desarrollar competencias docentes, mientras que, para el supervisor escolar, prevalece entre muchos maestros una visión deficitaria del multigrado, razón por la cual cambian de adscripción.

Palabras clave: Docente novel, iniciación a la docencia, multigrado, acompañamiento docente.

Introducción

Las escuelas con aulas multigrado son una de las piezas fundamentales de la identidad y avance de las comunidades rurales. En ellas se ofrece una oportunidad única de acceso a la educación para muchos niños.

Por ende, el papel de los docentes que atiende esta modalidad es tema de interés para quienes fijamos nuestra mirada en las condiciones, características, singularidades pedagógicas del multigrado.

Una de las situaciones que suele llamar la atención de aquellos que se acercan por primera vez al multigrado o que deciden profundizar en su estudio es la llegada del maestro al aula. Tanto profesores con experiencia en el servicio como recién egresados de instituciones formadoras se enfrentan a una realidad completamente diferente

que requiere de un gran compromiso y disposición al cambio en su práctica.

Para el docente novel la llegada al multigrado va acompañada de desconcierto, preocupación, soledad, dudas, múltiples intentos, ensayos y errores. A través del presente estudio se han podido recuperar las voces del profesorado novel que atiende grupo multigrado a nivel primaria en una zona escolar de la entidad veracruzana, que desarrolla su práctica en centros educativos ubicados en entornos rurales.

Docentes noveles y el inicio en la docencia

Una etapa crucial en la trayectoria profesional de un maestro es la iniciación, pues el docente novel desconoce la cultura escolar, la gestión y administración escolar. Los recién egresados de la educación superiores dejan atrás su etapa de estudiantes y se integran al trabajo escolar ahora como un maestro más del centro. A esta situación se suma su separación del círculo familiar, la llegada a un contexto social diferente y una formación inicial que no siempre les proporciona las bases pedagógicas necesarias.

Desde los trabajos de Veenman (1984) se propone una parrilla de dificultades que se suscitan en la iniciación. Dificultades como la disciplina, motivación y evaluación del grupo, las relaciones con los colegas y las familias pueden llegar a generar en el novel stress, temor e inseguridad que afectan su eficiencia.

Investigaciones más recientes han identificado que si muchas de las situaciones y dificultades que enfrentan los noveles en sus inicios no se atienden en su momento, éstas determinan aspectos de su trayectoria profesional (Marcelo y López, 2020).

Iniciarse en la profesión en un contexto con grupos multigrado o multinivel vuelve aún más difícil la tarea. Pues en ocasiones un solo maestro atiende varios grados y combina la función docente con la de administración escolar y gestoría.

La Unesco considera que, para ofertar maestros calificados, se requiere ofrecerles respaldo y desarrollo profesional continuo,

especialmente en la iniciación (Unesco, 2015) pues las múltiples tareas exigidas al novel acentúan su percepción de soledad y aislamiento (Marcelo, 2006). Por su parte la OCDE (2019) reconoce la necesidad de ofrecer programas de inducción como una estrategia para apoyar el desarrollo profesional docente.

El trabajo en escuelas multigrado

El ejercicio docente en centros con modalidad multigrado es un reto mayúsculo para los docentes, particularmente para los noveles. Para autores como Popoca (2006), este reto está asociado con

La construcción heterogénea del grupo multigrado (que) plantea diversas dificultades, como seleccionar contenidos de enseñanza, para trabajar simultáneamente con varios grados, conocer y revisar una gran cantidad de materiales de apoyo (libros para el maestro, ficheros didácticos, entre otros), organizar el tiempo de enseñanza, planear actividades congruentes con los enfoques y atender a los alumnos de primer grado para que aprendan a leer y escribir (p. 74)

El trabajo en escuelas con grupo multigrado está enmarcado por situaciones sociales complejas y cambiantes. El contexto social en el que muchas de estas escuelas se ubican es rural o indígena con alta marginación y con familias que viven en condiciones económicas limitadas. Los alumnos que asisten a estas escuelas provienen de comunidades cercanas y para tomar clases han de caminar.

A los retos que el ejercicio de la docencia en el aula demanda, hay que agregar las múltiples funciones que un maestro desempeña en un contexto multigrado. Uttech y Victoria (2003) lo enfatiza cuando afirma que

como maestros, tenemos muchos papeles que cumplir. No solamente enseñamos, a veces, en el salón de clases, somos enfermeros, psicólogos, actores, pacificadores y conserjes, entre

otros. Necesitamos poseer las habilidades de tomar decisiones en un instante, ser organizados y tener buen sentido del humor (p. 26).

El docente novel multigrado, desde su llegada a la modalidad, solo y con cierto desconocimiento tiene que replantearse su visión sobre la docencia y los conocimientos que posee para ejercerla. Ambos son producto de su vida como estudiante y de la formación inicial recibida y ambos tendrá que adaptarlos al nuevo escenario y grupo escolar, asumiendo su papel social con responsabilidad.

Al iniciar la trayectoria profesional docente en la modalidad multigrado, el novel vive una experiencia tan retadora como placentera. Debido a que las demandas del entorno trastocan la vida profesional y personal del novel. Pero también, el descubrimiento de las bondades específicas del multigrado, convierten la experiencia en un suceso único en la trayectoria del maestro.

El acompañamiento docente

El acompañamiento docente o pedagógico, como lo define Mellado (2020) es una estrategia cuyo propósito es transformar y fortalecer las prácticas docentes para el desarrollo profesional que apoye la formación de sus alumnos. El acompañamiento se centra en el principio de la cultura de la colaboración entre docentes.

En un ambiente de confianza, con altas expectativas y de reencuentro del sentido pedagógico es posible atender los requerimientos de actualización e intereses de los docentes.

El desarrollo de un acompañamiento a docentes implica la construcción colectiva de un referente, de una temática donde el protagonismo de los participantes se garantice por sobre el desempeño del facilitador. De ahí la importancia que tiene la recuperación de sus experiencias, fortalezas y necesidades en el desarrollo de su función docente.

El diálogo abierto, el intercambio de experiencias y el análisis conjunto de rutas para el fortalecimiento de la docencia de cada maestro son variables a considerar en todo acompañamiento.

En el acto de acompañar Paul (2004) citado por Planella (2008) distinguen tres lógicas: la relacional, sensación de unirse o conectar con alguien; la espacial y la temporal, coincidir en un lugar y momento específicos. En palabras de Calderón, Tovar y García (2021)

el acompañamiento es una acción que asume como presupuesto la igualdad en las diferencias: no acentúa las jerarquías en la relación de ayuda y reconoce las responsabilidades compartidas (p. 82).

El acompañamiento es una oportunidad de formación, que de encontrarse adecuadamente desarrollada puede brindar la posibilidad de que los docentes noveles cuenten con más herramientas y despejen muchas de las preguntas que les aquejan como recién llegado a un contexto social y escolar.

Estudios antecedentes

Diversos especialistas en el tema de la educación en contextos multigrado han señalado que el docente requiere conocer y manejar un amplio repertorio de prácticas metodológicas activas, recursos y materiales para apoyar el proceso de aprendizaje del alumnado, considerando las características del contexto. A continuación, se recuperan estudios desarrollados en México, El Salvador, República Dominicana, Colombia y España.

Boix y Bustos (2014) señalan las actividades enfocadas al desarrollo de la autonomía, las rutinas, la individualización y el trabajo en pequeños grupos, el aprovechamiento de los materiales disponibles y de recursos como el propio entorno o el huerto escolar que aparecen como facilitadores de la conexión escuela-medio.

El docente quien se desempeña en estos contextos multigrado además ha de caracterizarse por tener trabajo con la diversidad y el aprovechamiento de las potencialidades que ofrecen este tipo de escuelas y el contexto (Bustos, 2014; Galván y Espinosa, 2017; Magro y Carrascal, 2018). En el caso de la noción de diversidad, Galván y

Espinosa (2017) señalan que ésta no está dada de antemano, sino que es un constructo que gradualmente se elabora

La diversidad constituye una elaboración docente basada en el conocimiento sobre cada alumno, sus necesidades y situaciones de vida. La idea de diversidad de cada docente se sostiene en sus saberes sobre cómo tratar las diferencias infantiles en un contexto escolar y está influenciada por la dinámica del territorio rural, como los flujos migratorios, que impacta el trabajo escolar. (p. 17).

Otro grupo de estudiosos ponen el acento en las políticas educativas que no siempre visibilizan y atienden las disparidades sociales y educativas presentes en muchas regiones rurales (Juárez, 2017; González, Cortés y Leite, 2020; Magro y Carrascal, 2018). Por su parte, Ruiz y Ruiz-Gallardo (2017) señalan el problema de la desigualdad cuando afirman que

La reproducción intergeneracional de desigualdades ha conducido a la niñez rural a un escenario de profunda desventaja en relación con el ejercicio de sus derechos fundamentales. La falta de pertinencia y equidad de la política educativa, derivada de la invisibilización de las escuelas multigrado, ha ampliado las brechas de desigualdad y puesto en juego el pleno ejercicio del derecho a la educación de las niñas, niños y adolescentes que asisten a estos centros. (p. 236).

Vinculando al tema de la docencia en multigrado, está la condición de ser novel porque un porcentaje importante de docentes se inician en la modalidad multigrado. Bustos (2014) destaca que

Los años de servicio docente en las escuelas multigrado muestra que un porcentaje importante del profesorado tiene poca experiencia en esta modalidad. Respecto a la formación docente específica para estos contextos, se confirma que existe una escasa formación permanente del profesorado en relación a la didáctica en aulas rurales. (p. 127)

Al igual que Bustos (2014), González, Cortés y Leite (2020) y López (2019) resaltan la falta o limitada formación inicial sobre el trabajo en modalidad multigrado de muchos docentes. Específicamente López (2019) señala que “la inexperiencia y el desconocimiento se posicionan como aspectos que provocan sensación de desánimo temporal en incertidumbre en los docentes durante los primeros meses” (p. 18).

Con el estudio interesaba saber si esta situación la experimentan igual los docentes de nuevo ingreso al sistema profesional y aquellos maestros con cierta experiencia profesional, pero recién llegados a una escuela multigrado.

Metodología

La investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo dado que el propósito es tener un acercamiento al tema desde la experiencia social de los participantes (Reichardt y Cook, 1986 citado en Cadena, Rendón, Aguilar, Salinas, Cruz, y Sangerman, 2017).

El estudio tiene un carácter exploratorio pues la pretensión es conocer las nociones de los participantes sobre el inicio de la docencia en escuelas multigrado, desde la mirada de los maestros y su autoridad inmediata. A partir de lo recuperado se “reseñan las características o rasgos de la situación o fenómeno objeto de estudio” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 113).

Los participantes son el supervisor escolar y once docentes de educación primaria quienes laboran en una misma zona escolar en el estado de Veracruz, al sureste de México. La selección de los participantes consideró que la zona escolar es de alta movilidad docente, por lo que constantemente llegan ahí docentes noveles, además del alto porcentaje de escuelas multigrado.

Las técnicas empleadas fueron la encuesta y la entrevista semi estructurada y los instrumentos el cuestionario y el guion de entrevista. Ambos instrumentos se diseñaron y validaron previo a su aplicación. El cuestionario se distribuyó vía electrónica y los

resultados se organizaron empleando herramientas de la estadística descriptiva. En esta etapa del estudio participaron los once docentes.

Para el análisis, las entrevistas transcritas y la información de los dos instrumentos se clasificaron de acuerdo con los temas identificados. Se establecieron cuatro unidades de análisis: inicios en la docencia, trabajo con un grupo multigrado, fortalezas y retos del multigrado y el acompañamiento docente.

Ética

En una reunión virtual inicial con docentes de la zona escolar seleccionada, se presentó el estudio, su propósito, las etapas del trabajo de campo y el uso de los datos recabados. La participación de los docentes se dio de forma voluntaria. Previo a la realización de las entrevistas con el supervisor escolar y los cuatro docentes noveles, se notificó, a través de un formato de consentimiento informado, el propósito de la entrevista, su grabación para fines de análisis y el manejo de la información para investigación.

Resultados

El siguiente apartado presenta en primera instancia el perfil de los participantes en el estudio y, posteriormente, los hallazgos de cada una de las cinco unidades de análisis. En cada unidad se muestran los puntos de convergencia y divergencia entre el supervisor escolar y los docentes noveles y los que tienen más experiencia profesional.

Los participantes

El colectivo docente se desempeña en la zona escolar Totutla Locales integrada por 13 escuelas con grupo multigrado, donde laboran 38 docentes y se atienden a 741 alumnos (Ver Tabla 1). De los 11 maestros, 1 trabaja en escuela unitaria, 2 en bidocente y 8 en tridocente. Los participantes representan 29% del total de maestros de la zona escolar elegida.

Tabla 1. Escuelas con grupo multigrado en la zona 073 Totutla Locales.

Tipo de organización	Escuelas	Docentes	Alumnos	Participantes	
Unitaria	1	1	24	1	100%
Bidocente	3	6	135	2	33%
Tridocente	5	15	316	8	53%
Tetradocente	4	16	266	0	0%
Total	13	38	741	11	29%

Fuente: Elaboración propia a partir de información del supervisor escolar.

Respecto a la formación inicial docente, 8 maestros se formaron en instituciones públicas (73%) y 3 en privadas (27%); 5 estudiaron en una escuela normal (46%), 3 en universidades pedagógicas (27%) y otros 3 en universidades (27%) (Ver figura 1).

En el caso de los 4 docentes noveles, 2 proceden de una escuela normal y los otros dos de universidades pedagógicas.

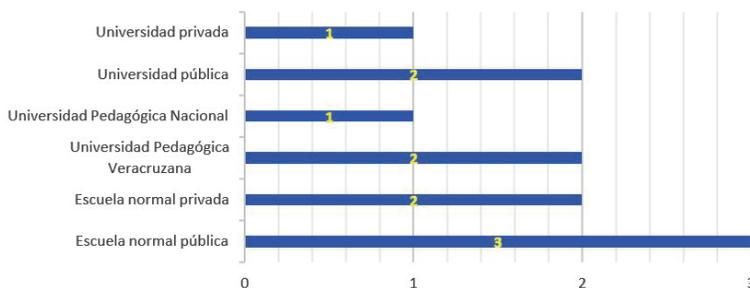


Figura 1. Formación inicial del colectivo docente.

En el grupo, la experiencia en el servicio profesional docente es amplia. El subgrupo de los docentes noveles, con 2 años o menos de ejerciendo la docencia, es el predominante (Ver Tabla 2). Los datos confirman que un alto porcentaje de docentes de nuevo ingreso en el estado son asignados a contextos multigrado (Ortiz, Casillas y Lunagómez, 2020).

Tabla 2. Años de servicio del colectivo docente.

Experiencia docente	Casos	En el Servicio Profesional	Casos	En modalidad Multigrado
De 0 a 2 años	4	34%	5	46%
3 a 5 años	1	18%	2	27%
6 a 10 años	3	27%	2	18%
11 a 15 años	1	9%	1	9%
16 a 20 años	0	0%	1	0%
Más de 20 años	2	9%	0	0%

Fuente: Elaboración propia.

Los inicios en la profesión

A partir de las entrevistas realizadas a los docentes noveles, fue posible rescatar algunas de las experiencias en su llegada al grupo multigrado, sus preocupaciones, necesidades y aprendizajes.

La primera docente, con un año de experiencia, destaca lo difícil que fue para ella el trabajo con grupos superiores y el manejo del currículo.

“Yo me enteré de que me tocaría multigrado al leer la orden de presentación, indagué la escuela y vi que solo había tres docentes, y pensé que por lógica me iba a tocar dos o tres grados, o no sé cómo estuvieran organizados, yo ya iba con la inquietud que me iba a tocar más de un grado. Cuando fui a la comunidad hablé con la directora, con el supervisor me asignaron los grados de 5 y 6. Fue algo muy complicado para mí porque siempre había dado 1º y 2º, en la escuela particular donde trabajé durante 6 años. Esta experiencia fue como

salirme de mi zona de confort y empezar a trabajar con niños más grandes, sobre todo encontrar la relación entre los temas de los dos grados [...] pero la verdad ha sido muy satisfactoria tener multigrado” (Ent-D1).

Las siguientes maestras, destaca el compromiso y vocación que debe mostrar quien se desempeña en un multigrado, y el apoyo de las familias

“Al llegar fue muy grato llevarme la sorpresa que tanto los papás como los niños han sido cariñosos, no tengo quejas, me llevo un buen sabor de boca de ser maestra multigrado. Hay personas que dicen: es que es nueva, pero no se trata de eso, se tratan de compromiso, vocación y el amor a la educación.” (Ent-D2)

“Esta experiencia ha sido satisfactoria, yo no me esperaba el apoyo tanto de papás como de niños, pensé que iba a ser difícil llegar a un lugar que no conocía, a una comunidad rural, yo pensaba que no iba a poder encajar, pero decidí hablarles con sinceridad, les dije que iba a dar lo mejor de mí, que me comprometía a sacar adelante al grupo, pero esperaba lo mismo.” (Ent-D4)

Los docentes noveles son conscientes del compromiso que tienen al estar frente a un grupo multinivel, por ello, buscan alternativas para la mejora de su práctica.

“Cuando llegué vi que era un grupo grande, eso me preocupó pero mi preocupación principal era el proceso de lectoescritura para los de primero y de segundo que estaban acostumbrado a un trabajo diferente al mío, además de conocer a los alumnos en poco tiempo ya que llegué cuando el ciclo había avanzado, conocer a todos los alumnos, realizar diagnósticos para ver donde se habían quedado, entregar libros y empezar a formar los expedientes, eran muchas preocupaciones, pequeñas, pero muchas” (Ent- D11)

“A la primera que acudí para buscar ayuda fue con mi mamá, ella tiene 43 años de servicio como docente, ella siempre me ha

acompañado, ha estado ahí, me compró guías porque yo no sabía que iba a enseñar, ella fue quien me guiaba en mis acciones, también tuve mucho apoyo de mi directora, ella me decía que estuviera tranquila y algunos colegas que me apoyan pasándome la planeación para revisar como se hacía y que actividades podía hacer” (Ent-D2)

“Es necesario llegar al aula con compromiso, hay muchos niños esperando ese ejemplo, como personas, como docentes. Los maestros cumplimos muchos papeles, no solo el de enseñar, y no olvidar que nuestro compromiso es con los niños; ellos son la prioridad” (Ent-D1)

Los maestros noveles entrevistados, si bien, no se han desenvuelto en contexto multigrado, han expresado y dado muestra de su conocimiento construido a lo largo del poco tiempo frente al grupo que atienden. Si bien, el docente novel se encuentra en proceso de aprendizaje, asume esa tarea con dedicación, ilusión y compromiso.

El trabajo con un grupo multigrado

Los docentes con más de dos años de experiencia describen el trabajo en la modalidad desde las necesidades del grupo escolar y de su función. Respecto al alumnado, destacan el logro de aprendizajes esperados, desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes, excelencia educativa, atención a necesidades educativas y conocimiento del contexto. Con relación a su función docente, este subgrupo reconoce la importancia de conocer el plan de estudios y conocimientos esperados, la planeación, las adecuaciones curriculares, el manejo del tiempo y el trabajo colaborativo con colegas y familias.

Sobre el conocimiento y manejo de aspectos propios de la modalidad, este subgrupo opina que

“Se tiene mayor conocimiento de los aprendizajes esperados que se relacionan entre un grado y otro. Cuando los niños trabajan en equipo los niños más grandes aportan y apoyan a los menores.” (Cue-D8 ene-2021)

“Como fortaleza considero importante trabajar con temas comunes.” (Cue-D9 ene- 2021) Los noveles refieren que, al trabajar en multigrado tienen la oportunidad de aprender, desarrollar competencias docentes y trabajar colaborativamente con los alumnos y sus familias.

El trabajo en este tipo de contextos les resulta a los maestros de nuevo ingreso una experiencia interesante, diverso, enriquecedor y retador que esperan sea exitosa.

“Considero que es una experiencia única, que nos permite poner en práctica distintas habilidades, sin duda, debemos esforzarnos más, ya que son distintos grados los que tenemos a cargo, pero haciendo en equipo con alumnos y padres de familia se logra llegar a las metas que nos planteamos al inicio del curso. Además, en lo particular, ha sido una experiencia bastante reconfortante”. (Cue-D4-Novel ene-2021)

La visión de los docentes contrasta con la del supervisor escolar, quien considera que entre los maestros de la zona prevalece una visión deficitaria del multigrado y sus alcances, razón por la que se considera zona de *tránsito*. Una zona donde muchos docentes trabajan ahí un corto tiempo, antes de gestionar un cambio de adscripción.

“estos maestros suelen ver a la modalidad desde la carencia, como un lugar donde faltan maestros, materiales y recursos” (Ent-SupEsc-febrero-2021).

Los dos grupos de maestros coinciden en la idea de que la gestión, que varios desarrollan además de la docencia, es complicada. Uno de los maestros menciona cómo trata de atender los asuntos administrativos, pero priorizando al grupo de niños.

Son tres los puntos de coincidencia entre la autoridad y el colectivo docente: el conocimiento del currículo, el compromiso y el esfuerzo. Todos resaltan la importancia de conocer en profundidad los aprendizajes esperados y los contenidos, pues de esta manera es

posible realizar las adecuaciones necesarias en respuesta al contexto, necesidades e intereses.

Se reconoce que el trabajo en el aula multigrado requiere de mucho compromiso. Para ellos representa una experiencia única de aprendizaje y con muchas bondades, pero que resalta por su complejidad.

Finalmente, se requiere esfuerzo para poder llegar a ser una experiencia verdaderamente reconfortante y en la que el docente despliega distintas habilidades.

Fortalezas y retos del multigrado

Entre los maestros con mayor experiencia, las fortalezas que identifican están centradas en el empleo de estrategias para el trabajo en la modalidad, la experiencia docente y gestora adquirida, su nivel de compromiso. Una docente con doce años de experiencia, todos en la modalidad expresó

“Trabajo con temas en común y gradualidad de contenidos. Aplicación de fichas y guiones de trabajo. Trabajo colaborativo. Conocimiento y dominio de planes y programas de estudio de todos los grados escolares de educación primaria. Conocimiento de dirección y trabajo administrativo cuando toca llevar la dirección de la escuela. Conocimiento del contexto, alumnos y padres de familia de toda la escuela cuando se llevan varios años de servicio en la misma escuela. Conocimiento y aplicación de programas vigentes para el apoyo y contribución con la formación de los educandos. Relación cercana y directa con autoridades educativas superiores”
(Cue-D3 ene-2021)

El subgrupo de maestros noveles está más centrado en competencias docentes como promover la transversalidad, creatividad, organización, conocimiento de contenidos y aprendizajes, capacidad de adaptación, actitud positiva, vocación, estrategias lúdicas, trabajo colaborativo con otros colegas y fortalecer su práctica.

“Ayuda a fortalecer ciertos aspectos de tu práctica docente, como mejor conocimiento de contenidos, aprendizajes, etc. Fomenta la creatividad, organización, etc.” (Cue D4- novel ene-2021)

Ambos grupos de maestros coinciden en señalar que mantener una actitud hacia la innovación y la creatividad es necesario para realizar el trabajo en el aula.

Con relación a los retos, los maestros con experiencia destacan desarrollar un trabajo colaborativo, conocer y organizar los contenidos en función del trabajo por tema común, planear para la atención de dos o más grados escolares. También consideran un reto lograr un equilibrio entre los intereses, ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado, desarrollar una docencia innovadora y ser más organizados, dinámicos y creativos.

Los puntos de coincidencia entre todos los maestros son el manejo de los tiempos, la gestión escolar y el trabajo con varios grupos. Uno de los docentes noveles específicamente señaló al respecto que

“el primer reto (fue) que me tocaron grupos superiores, 5º y 6º, antes me había enfocado en 1º y 2º de primaria por lo que ahora los contenidos me han costado mucho trabajo manipularlos. El planear para ambos grupos ha sido el mayor reto. Poco a poco he intentado adaptarlos a ambos grados, pero sí me ha costado el poder encontrar un equilibrio entre ellos” (Cue-D11-novel ene-2021).

Para un docente con tres años de experiencia la situación es similar

“en modalidad bidocente se tienen que atender tres grupos a la vez y, a veces, no todos los contenidos se relacionan en cada grado” (Cue-D11 ene-2021)

En opinión del supervisor escolar, los retos mencionados por el colectivo docente son más para los docentes noveles que ingresan a la modalidad. La razón, desde su punto de vista, es que ellos tienen

menos experiencia, les falta mayor dominio curricular y tienen un bagaje limitado de técnicas y estrategias para la organización y trabajo con las asignaturas.

Por lo anterior, el supervisor escolar expresa que es este grupo de maestros es una de sus mayores preocupaciones. Señala además que confía en que, si gradualmente los noveles dominan estrategias didácticas y conocen planes y programas de estudios, enfoques, materiales y recursos específicos para multigrado, podrán ver con mayor asertividad esta modalidad y aprovecharán las potencialidades que ofrece.

Acompañamiento docente

Este tema resultó particularmente interesante, pues tanto los docentes noveles como los de mayor experiencia coinciden en señalar que un trabajo en colegiado puede brindarles mayores ocasiones para dialogar sobre su día a día, reflexionar e intercambiar iniciativas. Lo ven como una ocasión que les puede ayudar a mejorar su práctica.

Una maestra con 22 años de servicio, 5 de ellos en multigrado, manifestó que para ella el acompañamiento le significaría “Trabajar en colegiado, rescatar las opiniones de compañeros con más experiencia en la modalidad” (Cue-D5 ene-2021).

Mientras que dos docentes noveles manifestaron que les ayudaría a

“Compartir experiencias para enriquecer nuestras prácticas” (Cue D1-novel ene- 2021).

“Las propuestas factibles, digamos con ejemplos reales de cómo aplicar dichas estrategias, ya que muchas veces se quedan en sugerencias o presentan ideas que no salen de un contexto real donde hayan sido utilizadas previamente y también que resulten innovadoras, a veces son muy parecidas a otras estrategias” (Cue-D2-novel ene-2021).

Implicarse con otros docentes y darse espacios para la discusión de logros y dificultades parecen ser desafíos que todos los maestros

visualizan que les pueden ayudar a avanzar en su desarrollo profesión y en la formación especializada que demanda el trabajo con grupos multigrado.

Los espacios formales de actualización continua y el trabajo entre pares son reconocidos por los participantes como oportunidades valiosas donde se puede promover el acompañamiento docente.

El supervisor escolar señala, como estrategias para el acompañamiento entre pares, las visitas a los centros, la observación de la práctica y las reuniones mensuales del Consejo Técnico Multigrado porque propician que los maestros compartan sus experiencias. El maestro refiere que motiva especialmente a los compañeros con mayor antigüedad para que compartan experiencias con sus colegas, particularmente con los maestros noveles.

Respecto a la oferta de formación continua, se promueven en la zona convocatorias de cursos y talleres. El supervisor escolar considera que esta formación es un reto a largo plazo en su zona. Sin embargo, también reconoce que en ocasiones los docentes con necesidades para trabajar en multigrado muestran poco interés por su formación continua.

El supervisor y los docentes coinciden en recuperar los saberes de los docentes. Los docentes encuestados coinciden con su autoridad en que la mejor forma en que aprovechan la formación continua es mediante el trabajo práctico, rescatando las opiniones de colegas con mayor experiencia en la modalidad, compartiendo buenas prácticas, ejemplos contextualizados, materiales, evidencias, videos o fotografías.

La observación del trabajo docente de colegas con experiencia es otra estrategia que vale la pena explorar ya que, en palabras del maestro supervisor, “la palabra convence, pero el ejemplo arrastra”- afirmó el maestro. Sobre el enfoque de los programas de formación continua, el supervisor considera que

“En caso de los talleres basados en la exploración de la teoría, éstos no responden muy bien a sus intereses, por el contrario, a veces no asisten o lo hacen en pequeño número” (Ent-SupEsc--feb-2021).

Finalmente, sobre los temas sobre los cuales los maestros requieren profundizar para su trabajo en multigrado incluyen tres áreas: curricular-didáctico, administración escolar y normatividad. Un hallazgo más del estudio fue que, tanto noveles como docentes con más experiencia y la autoridad, mencionaron temas de las tres áreas (Ver tabla 3).

Tabla 3. Principales problemáticas del colectivo docente.

Temas curriculares y didácticos	Temas sobre administración escolar	Temas sobre normatividad
Estrategias pedagógicas	Gestión escolar	Temas legales
Planeación argumentada	Primeros auxilios	Carpeta jurídica
Tratamiento de contenidos en diferentes grados	Administración escolar	
Alfabetización inicial	Cuidado con el medio ambiente	
Evaluación		

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

El estudio permitió recuperar experiencias de docentes noveles quienes se inician en la profesión trabajando en un multigrado. Estos maestros reconocen en el multigrado una gran oportunidad de aprendizaje, reto que asumen con entusiasmo, sin embargo, son conscientes de sus áreas de oportunidad y ven en el acompañamiento una oportunidad para aprender de sus pares, intercambiando experiencias prácticas.

En opinión de los noveles, como lo señalan Calderón, Tovar y García (2021), no han de acentuarse las jerarquías sino el trabajo mutuo y las ayudas para la mejora en la enseñanza y el aprendizaje del alumnado.

Respecto al trabajo en multigrado y los retos que éste plantea a los docentes, la investigación permitió documentar que tanto docentes noveles como maestros con mas experiencia, enfrentan dificultades para el trabajo con la modalidad, el dominio curricular y el conocimiento y empleo de metodologías activas. Lo cual confirma lo que Marcelo y López (2020) plantean, que cuando las dificultades docentes no se atienden, éstas determinan aspectos de la trayectoria profesional del docente.

REFERENCIAS

BOIX, R.; BUSTOS, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 7. n. 3, p. 29-43.

BUSTOS, A. La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación educativa*. No. 24, pp 119-131.

CALDERÓN, J.; TOVAR, A.; GARCÍA, T. (2021). Las y los asesores técnico pedagógicos en la educación básica en Zacatecas, la trayectoria de un oficio (1994-2020). En CALDERÓN, J.;

AGUAYO, L. M. (coord.). **Formación y profesión docente, entre percepciones, teorías y prácticas educativas**. Taberna-Libraria-UPN: Zacatecas.

CADENA, P. I.; RENDÓN, R. M.; AGUILAR, J. A.; SALINAS, E. C.; CRUZ, F. M.; SANGERMAN, J. D. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. **Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas**, 8(7) p. 1603-1617. Consultado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=263153520009>

GALVÁN, L.; ESPINOSA, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. **Sinéctica, revista electrónica de educación**, n. 49, p. 1-19.

GONZÁLEZ, B.; CORTÉS, P.; Leite, A. (2020). Las aulas multigrado en el medio rural en Andalucía. **Visiones docentes**. IE revista de investigación educativa de la Rediech, v. 11, p. 1-21 DOI: 10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.860

HERNÁNDEZ, S. D.; FERNÁNDEZ, C. D.; BAPTISTA, L. D. (2014). **Metodología de la Investigación**. Sexta Edición. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. DE C.V. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

JUÁREZ, D. Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. **Sinéctica, revista electrónica de educación**. n. 49, p. 1-16.

LÓPEZ, L. (2019). Los restos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia, abordaje desde la formación inicial de docentes. **Revista de la Universidad de La Salle**. v. 2019, n. 29, p. 91-109.

MAGRO, M.; CARRASCAL, S. (2018). Perspectivas actuales de la educación infantil en escuelas multigrado. Estudio comparado entre México y España. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. v. 9. n. 13, p. 134-153.

MARCELO, C. (2006). **Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo docente**. Consultado en http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf

MARCELO, C.; LÓPEZ, M. A. (2020). El acompañamiento a docentes principiantes, análisis y resultados de un programa de inducción. *Archivos analíticos de políticas educativas*. v. 28. n. 108, p. 1-28.

OCDE (2019). **TALIS 2018 Results (Volume I): Teacher and school leaders as lifelong learners**. Paris: OECD Publishing.

ORTIZ, C.; CASILLAS, M.; LUNAGÓMEZ, Z. (2020). Los docentes de la Reforma Educativa 2013: el caso de Veracruz. **El Cotidiano, Revista de la realidad mexicana actual**. v. 223, n. 6, p.7-17. Consultado en <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/223.pdf>

POPOCA, C. *et al.* (2006). *Principales dificultades del trabajo docente*. En **Retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado**. México: EBDGDIE.

PLANELLA, J. (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. **Revista Iberoamericana de Educación**. v. 46. n. 5, p. 1-14.

RUIZ, N.; RUIZ-GALLARDO, J. (2017). Colegios rurales agrupados y formación universitaria. **Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado**. v. 21. n. 4, p. 215-240.

UNESCO (2015). **Educación 2030**: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Declaración de Incheon. Foro Mundial sobre la Educación 2015. Consultado en <https://goo.gl/Vv45CM>

UTTECH, M.; VICTORIA, A. (2003). **Escuelas multigrado en el campo**. México: Gobierno del estado.

VEENMAN, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, 54(2), 143-178.

O ADOECIMENTO DE PROFESSORES INICIANTES E OS (DES)CAMINHOS DA/NA READAPTAÇÃO

ESTER LANDVOIGT DA SILVEIRA
esterlandvoigt@hotmail.com UFR – Universidade Federal de
Rondonópolis, Brasil.

RONILDA NUNES DA SILVA
ronildanunessilva@gmail.com UFR – Universidade Federal de
Rondonópolis, Brasil.

SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA
simone.albuquerque@ufr.edu.br UFR – Universidade Federal
de Rondonópolis, Brasil.

RESUMO

A presente pesquisa, em desenvolvimento, tem como objeto investigar uma realidade apresentada no quadro de carreira de professores que recentemente assumiram concurso público qual seja: o adoecimento de professores iniciantes e ingressantes da rede estadual de educação na cidade de Rondonópolis-MT e seu afastamento temporário do ofício docente para readaptação, que acontece por decisão médica. Devido ao agravamento da saúde e seus reflexos, são afastados temporariamente por atestados médicos ou são deslocados de seus ofícios docentes com a readaptação funcional, que acontece, quando por decisão médica, após sucessivas licenças médicas, o profissional é afastado de suas funções (no caso, a sala de aula) para exercer outras funções no âmbito escolar, dentro das suas limitações devido ao problema periciado. A investigação se assenta nas seguintes questões: que percentual de professores iniciantes tem se afastado por indicação médica, de suas funções em Rondonópolis-MT? A que se deve o afastamento dos professores? Que ações podem ser envidadas para diminuição dos casos,

por eles apresentadas? Privilegiou-se nesta pesquisa a abordagem qualitativa, no intuito de compreender melhor o comportamento e a experiência humana, pois se observa a possibilidade do contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que foi investigada, e dentro dessa abordagem, nos valem do estudo de caso enquanto metodologia de pesquisa, a fim de conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação, que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. As respostas, ainda que parcialmente, indicam que os afastamentos se deram, como principais causas, a stress, depressão e agravos emocionais, processos de ansiedade, angústia, desânimo e apatia.

Palavras-chave: Professores iniciantes/ingressantes; Adoecimento docente; Afastamento profissional; Readaptação funcional.

INTRODUÇÃO

O trabalho na vida humana exerce papel primordial, propiciando a constituição da personalidade enquanto identidade e simultaneamente da construção dos vínculos sociais. Engels (2004) assevera que esta é a atividade, cujo processo requer a exteriorização intencional, além de um objetivo do homem no mundo, por meio do qual, o mesmo pode assumir o mundo humanizado, a partir do reconhecimento deste, como produto de sua ação.

Saviani (1984) relaciona trabalho e educação, afirmando que,

Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. **Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas.** A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho. (Saviani, 1986, p. 14, grifos nossos)

Ocorre que, os trabalhadores da educação, em destaque neste estudo, os docentes, tem enfrentado muitas adversidades no que tange ao desenvolvimento de sua função, resultando no adoecimento de seu corpo e sua mente. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar um recorte dos resultados de uma pesquisa realizada com professores iniciantes da rede estadual de Mato Grosso, mais precisamente no município de Rondonópolis, que adoeceram no exercício da docência, e que por consequência, estão readaptados em novas funções dentro do âmbito escolar, buscando investigar o que tem contribuído para o fenômeno do adoecimento de professores, bem como os afastamentos da docência como prática de trabalho e consequentemente as readaptações.

Huberman (1995) em seus estudos, aborda a questão do ciclo da vida profissional dos professores, e afirma que o professor iniciante é aquele que está se inserindo na carreira profissional. Esse momento da carreira é constituído pelos três primeiros anos de docência, tempo em que estão construindo suas identidades enquanto profissionais. Acerca disso Garcia (2010) afirma que:

Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente. (MARCELO GARCÍA, 2010, p. 18)

O início da carreira docente é um marco. Parece ser redundante, mas isto porque toda etapa inicial se constitui em período marcado por sensações que se antagonizam o tempo todo. Chega a ser paradoxal. É um misto de esperança e desesperança, amores e desamores, alegrias e tristezas, sucessos e insucessos decepções e entusiasmos e acima de tudo realizações e frustrações, então relatado por Garcia:

[...] período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudante para professores. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos

geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal (MARCELO GARCIA, 2011, p. 9)

Assim, reconhecemos a escola como lócus, de certa forma, extremamente privilegiado de formação, e de produção de saberes e de aprendizagens que subsidiarão a prática de professores em início de carreira, como também de momentos de repensar a prática de professores que já estão inseridos no sistema há mais tempo. Nóvoa (2001, p. 5) nos elucida que “o desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade. Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende”.

O exercício da docência sempre foi cercado por questionamentos: problemas e resoluções, entrega e recuo, alegrias e sofrimentos, enfrentamentos e soluções, otimismo e pessimismo, que desenham a natureza da docência. Nunca foi fácil ser professor em nenhuma época da história. E nesse sentido, Marcelo Garcia (1999) revela que as características do início da docência não se relacionam apenas ao tempo de experiência docente, mas podem variar de acordo com a situação de ensino enfrentada.

Os estudos relacionados à saúde do professor e ao trabalho docente são muito recentes e tem -se intensificado as investigações, apenas nas últimas décadas. Apesar de que, ainda em relação a outras pesquisas com viés na docência, a respeito da saúde do professor, vimos uma tímida e escassa tendência acerca do desgaste profissional do ser professor.

Segundo Huberman (1995), a inclusão dos professores na atividade profissional correspondente aos primeiros anos de docência, configura-se por duas características: sobrevivência e a descoberta. A sobrevivência decorre do distanciamento entre o real e o ideal, estabelecendo assim, um conflito inicial com a complexidade profissional de início de carreira e como o professor solucionará esse confronto é o que determinará sua permanência ou não na profissão.

No que se refere à descoberta, esse mesmo autor afirma que se trata da euforia inicial, do contentamento pela sensação de utilidade, de se fazer presente e estar ocupando um espaço no âmbito escolar. Tanto uma quanto a outra, podem ser vivenciadas paralelamente ou não, porém é observado que a sobrevivência se efetua na prática da descoberta, ou seja, a descoberta é que possibilita à sobrevivência para que o docente dê prosseguimento em sua carreira.

Outro ponto importante trata da real imprescindibilidade do compromisso de acompanhar de perto o professor iniciante com intuito de acolhê-lo, de tentar minimizar a impressão de intranquilidade que o início da carreira transmite e tudo isso com a intenção maior de efetivar de fato a permanência na profissão.

É notório o sofrimento em muitos profissionais em início de carreira, e no caso de nossa pesquisa, professores, essa constatação ainda é maior. O adoecimento entre profissionais da educação é cada dia mais evidente e tem delineado objetos de variadas pesquisas. Isto se dá pelo fato da complexidade do que é ser professor e pela multifacetada que decorre do e no exercício da docência.

Vários fatores corroboram, nessa etapa inicial da profissão docente, para que o adoecimento seja mais presente do que se imagina. Situações, anteriormente não vivenciadas, se tornam com o início da carreira, tão presentes que parecem até normais. Trabalho sobrecarregado, cargas exaustivas, formação inicial deficitária, cobranças acentuadas advindas de vários segmentos, a desvalorização profissional aqui sentidas de vários âmbitos e acima de tudo o que abarca, talvez todos os pontos citados a falta de reconhecimento.

Diante de todas essas mazelas no cotidiano do exercício da profissão, a saúde do professor se demonstrará abalada e acarretará em doenças físicas, mentais e emocionais. Angústias concebidas, gerarão sensações de desânimo e impotência, como também fracasso na profissão o que, mais cedo ou mais tarde, perderá o controle e incidirá em faltas constantes ao trabalho o que, sem dúvida, interfere no bom andamento da prática pedagógica no âmbito escolar.

Esteve (1999) destaca que no início da docência são muitas as ocupações que os professores precisam conhecer e aprender, ocasio-

nando muitas incertezas e preocupações acerca de sua atividade profissional e, conseqüentemente o adoecimento do seu corpo e mente.

A carga de responsabilidade de ser professor no cenário atual, marcado pelas grandes inconstâncias e transformações sociais e pela característica de urgência das atividades humanas e agora pela pandemia também, traz consigo uma complexidade e um fator de responsabilidade considerável. Nessa conjuntura, verificam-se dificuldades de se manter saudáveis relações pessoais e interpessoais no cotidiano do chão da escola. Gera-se, portanto, insatisfação, estresse, entre outros fatores, a que Esteve (1999) conceitua como mal-estar docente:

A expressão mal-estar docente é intencionalmente ambígua. O termo “mal-estar” refere-se, segundo o Dicionário da Academia Real da Língua, a um “desolamento ou incômodo indefinível”. A dor é algo determinado e que podemos localizar. A doença tem sintomas manifestos. Quando usamos o termo “mal-estar” sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê. (ESTEVE, 1999, p. 12)

Nessa concepção, Dotta, Lopes e Giovanni (2011) asseveram que, é muito complicado e altamente imaturo padronizar a vida profissional de alguém assumindo que ele irá ocupar um emprego e realizar uma mesma função sob condições idênticas durante toda a sua vida e que isso aconteça de igual modo para todos. Segundo eles,

[...] a diversidade de contextos profissionais pode estabelecer diferentes condições de apropriação de realidade, aumentando ou diminuindo as oportunidades de reflexividade individual ou grupal, com reflexos na construção identitária de cada ator social e do grupo profissional enquanto tal. (DOTTA, LOPES e GIOVANNI, 2011, p. 575)

Diante de tantas inconstâncias e incertezas no exercício do trabalho docente, um grave problema cerca os professores que estão adoecendo se desponta, a necessidade de reorganizar sua função de

forma a destiná-lo a um espaço de observação e acompanhamento da instituição em que atua.

Estamos a cada dia mais, nos deparando com um grande número de professores afastados do seu respectivo trabalho ou readaptados em novas funções.

Readaptação profissional é “a investidura do servidor em cargo de atribuições e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental verificada em inspeção médica” (BRASIL, 1990). Ela acontece quando, por decisão médica, após sucessivas licenças médicas, o profissional é afastado de suas funções (no caso, a sala de aula) para exercer outras funções no âmbito escolar, dentro das suas limitações devido ao problema periciado.

Destacar a problemática da readaptação vem de um desejo pessoal, uma vez que uma das pesquisadoras *é/está* professora readaptada. Se faz importante frisar que a diferença entre o ser e estar professor readaptado se explica nas sucessivas idas e vindas a médicos e Perícia, uma vez que os períodos de afastamentos como readaptados, que até então compreendiam um período de um ano, ultimamente de acordo com as portarias e normativas vigentes no estado, não ultrapassam os 180 dias (seis meses). Sendo necessário, portanto, ao término destes, outra romaria em busca deste direito.

O processo de readaptação é longo e labiríntico em que o servidor público precisa seguir cumprindo os meios altamente burocráticos do Estatuto do Servidor Público Estadual e as devidas imposições da burocracia interna do Departamento de Perícias Médicas. Este ano atípico, devido à pandemia do Corona vírus, estreitaram-se os trâmites não precisando necessariamente de comparecimento presencial. Todo o processo, após consultas e exames médicos que comprovam a necessidade de readaptação, o profissional se encaminha à secretaria da instituição à qual faz parte e o secretário faz todo o encaminhamento via internet para que seja avaliada pela Seduc por meio de uma comissão que representa a perícia médica. Ao final desse processo o docente readaptado será recolocado em outra atividade na instituição escolar e afastado da função docente, por

período determinado de um ano ou seis meses. E terminado o prazo do afastamento, volta-se para que seja refeita toda a trajetória para uma possível nova readaptação.

Em todo o Brasil, os professores são resguardados, no caso das readaptações, por leis e Estatutos. No caso do estado de Mato Grosso, a Lei Complementar nº 04, de 15-10-1990 em sua seção VII, em seus devidos artigos e incisos, respalda o seguinte:

Art. 30. Readaptação é a investidura do servidor em cargo de atribuições e de responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental, verificada em inspeção médica.

§ 1.º Se julgado incapaz para o serviço público, o readaptando será aposentado nos termos da lei vigente.

§ 2.º A readaptação será efetivada em cargo de carreira de atribuições afins, respeitada a habilitação exigida.

§ 3.º Em qualquer hipótese, a readaptação não poderá acarretar aumento ou redução da remuneração do servidor. (MATO GROSSO, LC 50/98)

No nosso ponto de vista, as circunstâncias precárias no exercício laboral devem ser levadas em consideração no estudo acerca do adoecimento e da readaptação do docente, pois elas interferem na formação da personalidade do professor e refletem na percepção que os mesmos dão à atuação profissional.

Quem vivencia o cotidiano escolar e acompanha a realidade dos profissionais da educação de uma forma geral, compreende que a cada dia uma nova patologia é colocada, infelizmente, no âmbito da escola. Um dos principais atores do cenário educacional está adoecido e isto tem passado despercebido como algo sério e passa a ser visto como foco de estudo apenas unilateralmente o lado do comprometimento da eficácia do fazer pedagógico. Se faz necessário, em caráter de urgência, pensar o profissional da educação em duas vertentes: o profissional e o pessoal, pois pensamos que isto é também valorizar a profissão docente.

Diante disso, constata-se a necessidade e a importância de se discutir a problemática como intuito de elaborar um entendimento sobre a situação da educação, de uma forma geral, e dos educadores, de um modo mais particular, que, em vários casos, estão sendo “obrigados” a se frustrarem, deixando de lado os ofícios da profissão tão sonhada, por exaustão, sobre carga e conseqüentemente o adoecimento e posteriormente uma possível readaptação. Esta que tem sido estudada nos últimos 20 anos, porém de forma tímida e ainda sem a devida preocupação do tamanho do problema. Destaca-se ser um fenômeno social um tanto quanto novo, se colocado em comparação ao tempo de atuação da profissão de professor, que é antiga, tão atual e tão necessária em toda sociedade. Emerge-se aqui a necessidade de reflexões relativas ao professor readaptado. Assim, como o número de afastados por licenças é alto, os de readaptados também o é, muito mais ainda nos tempos pandêmicos que estamos vivendo. Daí a importância de se instituir estudos e pesquisas que enfoquem esses novos cenários da saúde dos professores com adoecimento em fase de readaptação.

METODOLOGIA

Para esta investigação utilizou-se como metodologia, a pesquisa qualitativa, por ser tratar de fenômeno tão singular a ser estudado, visto que esta preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 14)

Segundo Ludke e André (1986, p.18), a pesquisa qualitativa possui como características básicas o ambiente natural como sua fonte

de dados, tendo no pesquisador e nos objetos da pesquisa seu principal instrumento. O estudo qualitativo é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

A pesquisa qualitativa tem como objetivo compreender melhor o comportamento e a experiência humana, pois se observa a possibilidade do contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que foi investigada, possibilitando a observação detalhada do contexto onde está situada a problemática levantada, assim como a possibilidade da descrição dos dados coletados, não descartando aspectos que serão importantes para a análise.

Portanto, por ser tratar de fenômeno tão singular, em que temos como sujeito de pesquisa um professor iniciante/ingressante de uma escola da rede pública estadual de ensino de Rondonópolis/ Mato Grosso, que por conta do adoecimento, se encontra em readaptação, é que se define para esta pesquisa o estudo de caso dentro da abordagem qualitativa.

O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é, ao mesmo tempo, distinto, pois tem um interesse próprio, singular. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

O estudo de caso visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe.

Fonseca (2002, p. 33) revela que o estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador).

As técnicas e instrumentos utilizados para a coleta dados foram: revisão bibliográfica, questionários e entrevistas junto à Assessoria Pedagógica de Rondonópolis, com o intuito maior de fazer levantamentos acerca do quantitativo de professores que ingressaram no último concurso público realizado pela SEDUC-MT, seu perfil e registros de afastamentos das funções docentes, bem como dos professores experientes que também adoeceram no exercício da profissão e tiveram que se readaptar em novas funções.

A entrevista constitui uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação. Neste estudo, será utilizada a entrevista semiestruturada que propicia a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema.

RESULTADOS

O início da nossa coleta de dados se deu a partir da busca pelos professores iniciantes na rede pública estadual de ensino, cuja entrada se deu a partir do concurso público, de edital aberto e datado de 04/07/2017, por meio do qual o Governo do Estado de Mato Grosso disponibilizou um total de 5.748 vagas, sendo deste total, 3.324 para investidura no cargo de professor da Educação Básica. Deste total, 270 vagas foram direcionadas para Rondonópolis- MT, porém destes, apenas 213 tomaram posse entrando em efetivo exercício. Observa-se assim que, 21% dos aprovados no certame, não se efetivaram no concurso, ou seja, desistiram de atribuir na vaga pela qual concorreram.

Entramos em contato com a Assessoria Pedagógica do Município, com o intuito de localizar estes profissionais e pudemos constatar que, além deste representativo número de desistências, 10% dos profissionais iniciantes que foram devidamente atribuídos encontraram-se afastados para tratamento de saúde, o que é um dado relevante.

Os dados cedidos nos revelam que a classe de professores está adoentada e pouco se tem feito para reverter tal condição. Do total de profissionais iniciantes que estavam em efetivo exercício, 64 deles estavam em atestado de saúde e 01 já estava em readaptação de função.

Após a observação dos dados aqui expostos, buscamos levantar quais as principais patologias pelas quais são acometidos os docentes iniciantes no município de Rondonópolis que apresentaram atestados médicos para fins de afastamentos de suas atividades laborais. Pudemos notar que a causa mais recorrente, tratava-se de aspectos psíquicos e emocionais, de modo que no caso dos afastamentos os professores 09 (nove) delas remetiam ao stress e um dos CID'S é enfático ao se tratar de *Circunstância relativa às condições de trabalho* (CID 10 Y96).

O professor em readaptação é um desses nove profissionais, seu diagnóstico se concentra em torno do **CID 10 F 32.2** - Episódio depressivo grave sem sintomas psicóticos, **CID 10 F 41.0** - Transtorno de pânico (ansiedade paroxística episódica) e do **CID 10 F41.2**

- Transtorno misto ansioso e depressivo. O estudo revela, entre outras questões, a ocorrência de um quadro de adoecimento, caracterizado como stress, depressão e agravos emocionais, processos de ansiedade, angústia, desânimo e apatia. Ainda foram manifestados o choro compulsivo, irritabilidade, cansaço extremo, agitação, baixa concentração e queda no desempenho profissional.

Procedemos com o levantamento de dados que foi desenvolvido com 02 professores, inicialmente, um na condição de readaptado e o outro em licenças saúde, visto que este profissional já havia usufruído deste direito por várias vezes. Para este trabalho nos valeremos apenas dos dados obtidos a partir da entrevista com o professor readaptado, devido aos objetivos já mencionados.

Na apresentação do colaborador desta pesquisa, utilizaremos o codinome *Professor Esperança*. Foi realizada uma entrevista semiestruturada composta de 07 (sete) perguntas, voltadas para o cotidiano e suas impressões após ter sido redirecionado em sua função por meio do processo de readaptação profissional .

O *Professor Esperança* tomou posse do concurso público em julho de 2018, foi para determinada unidade escolar, onde iniciou sua carreira e onde iniciaram os inúmeros conflitos que desencadearam os problemas de saúde.

Carlotto (2002, p. 5) assevera que, as mudanças de contexto social requerem do professor um maior comprometimento o que causa uma enorme sobrecarga de estresse, que o profissional muitas vezes não consegue gerenciar, adoecendo-o, pois precisa abrir mão de saberes consolidados, paralelo a assimilação novos conhecimentos, de acordo , com demandas sociais atuais. Além disso, os professores “também têm que lidar com aspectos sociais e emocionais de alunos, e ainda conflitos ocasionados pelas expectativas dos pais, estudantes, administradores e da comunidade

O Professor precisou ser readaptado no início de 2019, e por conta de vagas na unidade, precisou ser atribuído em outra lotação. Diante disso é que indagamos como foi o acolhimento na sua chegada á unidade escolar. Ele, com muita angústia respondeu que “*Não foi dos melhores, as pessoas vêem readaptação como frescura e ainda mais quando é por problemas mentais.*” Assim, os professores, além de emocionalmente abalados pela doença, sofrem com o desprestígio e mau conceito dos colegas. Afirma Santos sobre o estigma, ao acentuar que:

No processo de readaptação, em geral, ocorre uma sequência de apresentação de atestados médicos, passagem pela perícia médica do Estado e, finalmente, readaptação definitiva. O sentido da readaptação, então, é do espaço do adoecimento, do estigma, do isolamento e do esvaziamento do trabalho. Estes sentidos são permeados e têm como pano de fundo as vivências de violência na escola e como atribuem sentido a essas experiências. Percebemos que o sentido da violência passa pelo viés da precária condição de trabalho, das relações sociais deterioradas, da ausência ou dificuldade de reconhecimento de si e do outro nas relações. (SANTOS, 2015, p. 109).

No caso do Professor Esperança, foram muitas idas e vindas do médico, até concluir que seria preciso readaptar, e para ele a maior

dificuldade trata-se de ser um transtorno psíquico, que nem sempre é visto de forma respeitosa com os que estão sofrendo.

Indagamos a seguir sobre como foi o momento de descoberta da doença e, ele nos revelou que

Sentia muita insônia, tempos com perda de vontade de comer outros tempos com muita fome. Comecei a me isolar, não queria proximidades com ninguém. Me dava muito sono durante o dia e comecei a ter crises de choro sem explicação, agora, por exemplo, não tenho vontade nenhuma de estar em sala de aula, eu só quero ficar sozinho, e tem dias que, fico desesperado, porque... (pausa), eu sou um bom professor... eu gosto do que eu faço... mas não consigo! (Narrativa Professor Esperança)

A readaptação, de certa forma, é percebida culturalmente, julgada de uma forma negativa. O professor readaptado, na maioria das vezes, é visto como alguém que pediu para estar nesta condição ou pior ainda, que ficou doente por escolha própria. Na condição de readaptado, o profissional docente tem possibilidade de ação educativa. Suas limitações não o impedem de continuar com seu trabalho pedagógico. O que muda, na maioria das vezes, é a forma como este trabalhador vai se comportar frente as determinações impostas. O processo de adoecimento que leva o trabalhador ao estado de readaptado, não pode ser visto como se fosse um fim em si mesmo e que em detrimento dessa situação haja o impedimento do exercício de novas práticas pedagógicas.

Marx (1988) nos lembra que o trabalho para o homem é, antes de mais nada,

[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhe forma

útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 1988, p. 202).

Assim como é alarmante o quadro de professores adoecidos e em afastamentos respaldados em licenças médicas temporárias, temos também um número significativo de readaptados em outras funções em detrimento do adoecimento e não poder executar o trabalho para o qual prestou o concurso.

Perguntamos também sobre como ocorreu a readaptação no ambiente escolar e que atividade passou a exercer, e ele nos disse que, “*Eu dou apoio pedagógico para crianças que não sabem ler ou escrever, auxílio a coordenação... ligo pros pais se for preciso... assim, faço tudo que posso pra ajudar...*”

Percebemos, neste estudo, que existe um nítido despreparo e também ausência de políticas institucionais voltadas para receber e assistir os profissionais se encontram em readaptação, além do mais, até onde sabemos não existe em nosso estado, nenhuma política de acolhimento e/ou preparação para as novas atribuições, visto que estes profissionais ficam à disposição da gestão para executarem tarefas contribuam com as ações escolares.

Trata-se de como afirmam Arbex, Souza e Mendonça, (2013, p. 264) que “uma nova condição laboral, social e simbólica – a de readaptado – levando-o a vivenciar relações singulares sucedidas no próprio ambiente de trabalho, além de sentimento de perda, frustração e fracasso”.

Na questão seguinte, buscou-se compreender a que possíveis causas o *Professor Esperança* atribuía o diagnóstico que causou sua readaptação funcional. Ele respondeu que, “*poderiam ser problemas familiares que viessem desde a infância, problemas conjugais e altas jornadas de trabalho por muito anos, muita sobrecarga de trabalho, né?!? Muito estresse da profissão...*”

Isso nos permite lembrar que, as condições de trabalho docente são apontadas em inúmeros estudos como uma das principais causas de um cenário bastante controverso que acarreta desde problemas

de saúde até o abandono da carreira, devido a eclosão das sensações de extremo sofrimento. Tais condições podem ser percebidas por meio do excessivo número de alunos por turma, baixo salário, falta de infraestrutura escolar, exigências e cobranças burocráticas, pressão social por resultados, entre outros.

[...] quando se discute a situação do magistério brasileiro atualmente é quase inevitável evocar a baixa remuneração e as péssimas condições de trabalho, que incluem casos de desrespeito e até de agressão por parte dos alunos, considerados por muitos como indícios da crise que tem afetado a autoridade desse grupo de profissionais. [...] Cada vez mais surgem dados do que se convencionou a chamar de mal-estar docente (Esteve, 2009), referindo-se à dificuldade dos professores de conferirem um sentido ao seu trabalho, e estudos têm sido desenvolvidos a respeito de doenças recorrentes do exercício da docência, com destaque para as de origem nervosa, como, por exemplo, gastrite e depressão (CODO, 2003; GASPARINI, BARRETO, ASSUNÇÃO, 2005). [...] Com isso tem se disseminado, entre os professores, uma enorme insatisfação não só pela falta de autonomia no exercício da docência, como também por se sentirem vítimas de um processo de culpabilização pelas mazelas do ensino brasileiro. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 155-156).

Uma indagação que acionou muitos sentimentos ao entrevistado, dizia respeito a como se deu o processo de readaptação e quais as impressões ele teve. O Professor Esperança relatou que

“Foi muito difícil, porque eu tinha uma visão muito ruim em cima da readaptação, que era de gente vagabunda, preguiçosa, que não queria trabalhar e ficava inventando desculpas. E continua Esperança ao relatar que “Daí, quando meu vi naquela situação, foi muito complicado... Demorei pra entender que era algo necessário para minha saúde e estava muito além de mim.”

Sobre essa colocação, é válido ressaltar que há uma grande resistência na compreensão de que se readaptar não é um privilégio ou uma escolha do profissional, e sim um direito à saúde que não pode ser negado e antes, que precisa ser respeitado. É preciso entender que

readaptação não tem relação alguma com inutilidade diante das atribuições escolares previstas, e que mesmo exercendo outras funções, este profissional continua contribuindo significativamente para o bom desenvolvimento escolar. Logo, todo e qualquer rótulo ou estigma só trarão danos profundos a autoestima destes e o sentimento de fracasso, culpa e peso que carregam em relação a sua situação laboral.

Temos agora uma clareza muito maior sobre as maneiras pelas quais o preconceito, o estigma e a discriminação causam danos não apenas pelos seus efeitos diretos, mas nas formas pelas quais sua implantação como parte de exclusão social e de violência estrutural na verdade negam o acesso à saúde e corroboram, assim, as causas fundamentais da doença. (PARKER, 2013, p. 44)

Pedimos também para que o professor, destacasse alguns pontos positivos e negativos de estar readaptado. Ele observou que

De negativos, eu acho que o preconceito das pessoas do trabalho em entender que aquilo é real e não uma frescura minha, que aquilo é algo necessário. Eu me aceitar como incapaz de exercer minha profissão é muito dolorido... E positivo, só que pude entender melhor minha doença para tratamento e ter tempo para auto aceitação e tratamento (Narrativa, Professor Esperança, 2021)

Cestari e Carlotto (2012) exprimem que é fundamental apoio por parte da gestão e demais pares ao servidor readaptado diante dos desafios que possa encontrar diante desse novo papel que irá desempenhar. Empatia é um posicionamento muito positivo e pode contribuir para que o docente compreenda que a readaptação é necessária e pode se configurar em um elemento eficaz no processo do profissional readaptado, colaborando para uma reintegração futura mais leve e satisfatória.

Santos (2015) revela em sua pesquisa que em se tratando de sentido, é percebida a contradição e os sentimentos ambivalentes, com base nos aspectos depreciativos do ser professor e de não exercer sua função de formação. Ainda afirma que a própria readaptação é uma violência

velada. Sabemos que ficar doente é uma das possibilidades da vida, no entanto, os percalços, as circunstâncias, as condições de trabalho e também de vida podem contribuir para o processo de adoentar-se.

Finalmente, questionamos se ele gostaria de comentar alguma situação e se sim, qual. O Professor Esperança asseverou que “*o processo mais difícil é você mesmo entender que precisa de ajuda e ajuda especializada, de um profissional, sabe?!?... e que você não é mais capaz de exercer sua profissão e é isso... Quando você se aceita tudo se torna mais fácil!*”

Como se observa Esperança narra sobre suas condições de trabalho, mesmo em readaptação o que tem relação com a identidade que constrói sobre si.. Sobre isso Medeiros (2010) observa que:

É preciso considerar a longa trajetória da readaptação, que tem seu início com o adoecimento do professor no exercício de suas atividades docentes enquanto “regente” (palavra que carrega todo o simbolismo das diversas faces da atuação docente em sala de aula). Neste processo, os diferentes contatos estabelecidos, e que definirão a mudança de sua trajetória profissional, bem como de sua atuação, na maioria das vezes em caráter definitivo, exercerão impacto sobre sua identidade profissional. (MEDEIROS, 2010, p. 118)

Situações como a não aceitação por parte do servidor em readaptação, bem como a falta de compreensão q não é fresca, é uma necessidade e que esses profissionais sentem muito por não poderem, momentaneamente, desempenhar algumas tarefas, vulnerabilizam ainda mais o profissional, colocando em risco ainda mais a saúde deste, bem como o fazem sentir inseguro, inútil e desencadeia complexo de inferioridade por conta da condição readaptado.

CONCLUSÕES E DISCUSSÃO

O início da carreira docente é marcado por muitas tensões e contradições. O momento em que deveria ser memorável na carreira do professor iniciante, por vezes, se constituem em um sofrimento, ocasionando o adoecimento físico deste profissional.

Logo tão cedo, passa pelo estigma de ser o professor readaptado, aquele que “não quer trabalhar” referenciado por colegas e se isola, quando deveria ser acolhido, amparado e compreendido dentro de seus direitos legais de tratamento de saúde, tanto por seus pares quanto da gestão escolar. Diante disso, é mais que urgente repensar o processo de readaptação funcional na vida destes profissionais, trazendo um rótulo de dimensões e impactos gigantescos no âmbito psicoemocional dos mesmos. A pesquisa apontou que 10 % dos professores em exercício aprovados no último Concurso Público para provimento de vagas para a rede estadual de Educação em Mato Grosso do Sul doentes, o que revela um quadro preocupante.

A pesquisa apontou um dado pouco explorado, qual seja, o das consequências vivenciadas pelos professores em adoecimento que passam para a condição de readaptados e o estigma, o que as autoras acunham de *bullying profissional*, por eles sofrido.

Até o presente momento, os dados indicam que se deve atribuir novo sentido à função de readaptado, então vivenciada por muitos professores em adoecimento, e que há necessidade urgente de ações para que isso ocorra, por meio das secretarias responsáveis em seus espaços formativos, incluindo acolhimento, preparação e acompanhamento do servidor readaptado. Esperamos que os resultados desta pesquisa, possam contribuir para a reflexão bem como para, de forma bem modesta, contribuir com as mudanças urgentes e necessárias para a restauração da saúde dos nossos professores que, são antes de tudo seres humanos.

REFERÊNCIAS

ARBEX, A. P. S.; SOUZA, K. R.; MENDONÇA, A. L. O. Trabalho docente, readaptação e saúde: a experiência dos professores de uma universidade pública. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 263-284, 2013.

BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Lei/L8112> Acesso em: 22 maio 2021.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto, 1994.

CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002.

CESTARI, E.; CARLOTTO, M. S. Reabilitação profissional: o que pensa o trabalhador sobre sua reinserção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v12n1/v12n1a06.pdf> Acesso em: 12 maio 2021.

DOTTA, L. T.; LOPES, A.; GIOVANNI, L. M. Educação superior e formação de professores: o papel da investigação na constituição identitária profissional docente. *In*: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 561-594, jul./dez. 2011.

ENGELS, F. Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem. *In*: RICARDO, Antunes (org.). **A Dialética do Trabalho** – Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: Edusc, 1999.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-62.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *In: Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARX, K. **O capital: crítica à economia política**. Traduzido por Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

MATO GROSSO. Lei Complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998. Disponível em: <http://app1.sefaz.mt.gov.br/Sistema/legislacao/LeiComplEstadual.nsf/9e97251be30935ed03256727003d2d92/178e4c93dbd56778042567c1006edf6b?OpenDocument> Acesso em: 22 maio 2021.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, António. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Associação Nova Escola, Edição 142, maio 2001.

PARKER, Richard. **Interseções entre Estigma, Preconceito e Discriminação na Saúde Pública Mundial**. *In: MONTEIRO, Simone; VILLELA, Wilza (org.)*. Estigma e Saúde. Rio de Janeiro: Faperj, 2013.

SANTOS, Luciana Marques dos. **O sentido da readaptação atribuído pelas professoras**. Dissertação de Mestrado apresentado ao curso de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2015.

SAVIANI, Dermeval. O nó do ensino de 2º grau. **Bimestre**, São Paulo: MEC/Inep; Cenafor, n. 1, 1986.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, Celso João *et al.* (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

PROFESSORES INICIANTEs DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE E DEMANDAS
EMOCIONAIS-SENTIMENTAIS

LÚCIA GRACIA FERREIRA

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia –Brasil
lucia.trindade@uesb.edu.br

THAYS MARINHO

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia –Brasil
thays012011@hotmail.com

RISIA SILVA CHAVES

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia –Brasil
risiachaves@uesb.edu.br

Resumo

Este estudo sobre os professores iniciantes, remete ao Desenvolvimento Profissional Docente como sendo a temática maior em que a carreira dos professores se insere. Teve como objetivo conhecer os desafios vivenciados por professores em início de carreira que reverberam em sentimentos e emoções em relação a prática docente. Foi realizada uma pesquisa qualitativa e descritiva-exploratória para alcançá-lo. Esta se deu a partir da aplicação de questionários para professores da Educação Básica do município de Itapetinga, que foi todo mapeado em relação a aspectos do Desenvolvimento Profissional Docente. Professores de escolas públicas (municipal, estadual e federal) e privada participaram da pesquisa totalizando 359 questionários respondidos. Foram realizados recortes, optamos por analisar os questionários da rede municipal (183) e selecionar apenas os professores iniciantes (31). Destes foram selecionados para análise apenas 11 questionários referentes a professores iniciantes efetivos

que foram analisados a partir da técnica da análise de conteúdo. Os dados mostraram que ainda há professores iniciantes na docência atuando sem a formação específica em nível superior; que são grandes os desafios enfrentados por estes professores; que o exercício da docência já vem fazendo emergir sentimentos negativos e positivos em relação a profissão; que falta políticas públicas para atender aos professores em início de carreira. Desse modo, é necessário um olhar atento para os profissionais que se encontram neste período da carreira.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente; Professores Iniciantes; Carreira Profissional Docente; Professores da Educação Básica.

Introdução

O papel do professor no processo ensino/aprendizagem é de suma importância, pois este é considerado como administrador e mediador do conhecimento, e não apenas como transmissor de informações. O trabalho do professor é de cunho multidisciplinar e multidimensional, exige trabalho emocional e envolve fatores de influência no seu desenvolvimento. Devido a essa importância é preciso dar uma maior atenção ao desenvolvimento profissional dos professores, que demandam apoio didático e políticas públicas de acolhimento, possibilitando, principalmente, aos professores iniciantes, assistência específica para enfrentarem as demandas de atividades que os esperam.

Os estudos sobre o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), inclui a carreira profissional como um elemento, abarca o professor iniciante e seu processo de constituição como professor. O DPD é considerado como um processo que é influenciado por questões que envolvem o desenvolvimento pessoal, a profissionalização e a socialização do professor entre outros. De acordo com Ferreira (2020), o DPD é considerado, por vários autores, como um tema amplo e complexo e que abarca vários elementos, sendo influenciado por vários fatores.

A proposta de desenvolver uma investigação tendo como participantes professores em início de carreira vêm das muitas dificuldades encontradas entre as quais se destacam a inexperiência em sala de aula e o choque com a realidade, quando se deparam com o movimento contrário entre a formação e a realidade vivenciada.

O início da carreira docente é um momento de muitas expectativas e medos, sonhos e desafios, que pode ser dificultado ou facilitado, dependendo dos sentimentos gerados, e ser até mesmo frustrante e conflituoso. É considerado por Huberman (1992) um período de “choque com a realidade”, uma fase de muitos conflitos, em que o docente, apesar de todas as suas expectativas, encontra-se em um momento de sobrevivência e descobertas, em um período de insegurança, sem confiança em si próprio. Este se torna um período de tensões e aprendizagens intensas, em que os educadores iniciantes precisam adquirir conhecimentos profissionais, além da necessidade de alcançar um equilíbrio pessoal, durante o período de transição de estudantes para docentes.

Assim, este artigo tem como objetivo conhecer os desafios vivenciados por professores em início de carreira que reverberam em sentimentos e emoções em relação a prática docente. Estudos sobre problemas na prática de professores iniciantes não são recentes, já vinham sendo realizados por Veenman (1994) e Marcelo Garcia (1988) e cresceu muito nos últimos anos.

Metodologia

A pesquisa se configura como sendo qualitativa e descritiva-exploratória. A opção pela abordagem qualitativa constitui-se como a mais adequada pela possibilidade de aproximação entre pesquisador e pesquisado, tornando possível o desvelar e a compreensão de processos, relações e sentimentos que permeia os sujeitos e suas práticas.

De acordo com André (2003) é qualitativa por se opor a visão quantitativa da pesquisa, defendendo uma perspectiva holística, onde todos os elementos e suas interações devem ser considerados. Além disso, de acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa

nos conduz à uma gama de significados, motivos, crenças, um espaço rico para entender as relações e os fenômenos.

Por meio da abordagem descritiva-exploratória foi possível captar diversos dados referentes aos professores iniciantes, DPD e aspectos de suas carreiras para proporcionar uma visão geral sobre a temática, visando melhor compreender e elucidar as categorias de análises delimitadas para este estudo. A investigação configura-se como descritiva-exploratória por entender que esse caminho oportunizará maior intimidade com a temática proposta para a partir daí descrever. Segundo Bogdan; Biklen (1994) tal investigação busca a riqueza dos dados, através da descrição dos mesmos, objetiva abordar o mundo de forma minuciosa, focando os detalhes, por considerar a relevância de todas as informações obtidas para a compreensão dos fenômenos estudados.

Esta investigação foi realizada a partir de um mapeamento realizado no município de Itapetinga-Bahia-Brasil. Trata-se uma pesquisa de maior abrangência, intitulada “Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira: diálogos com professores da Educação Básica”, coordenada pela primeira autora deste trabalho, que abarca vários colaboradores. O objetivo desta pesquisa foi analisar como os professores da Educação Básica se constroem profissionalmente, considerando as políticas públicas vigentes e um modelo brasileiro para a carreira docente e os impactos/contribuições para o ensino. A pesquisa foi cadastrada, primeiramente, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-Brasil, posteriormente, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-Brasil. Foi iniciada em 2017 e conta com o financiamento do Conselho Nacional em Pesquisa (CNPq), chamada universal de 2018. Também foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFRB, sendo aprovada com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) cujo número do documento é 72103517.4.0000.0056. A mesma também possui autorização da Secretaria Municipal de Educação e de outros órgãos para seu desenvolvimento e encontra-se em fase de análise de dados.

Portanto, a investigação em pauta foi realizada no município de Itapetinga, situado no interior do Estado da Bahia, cidade polo da microrregião do Médio Sudoeste, com uma população estimada em 76.795 habitantes (IBGE, 2018). Com o slogan “terra firme e gado forte”, Itapetinga é co-

nhecida como a Capital da Pecuária, tendo em vista ter sido a atividade econômica que sobressaiu desde o início de sua história, sendo considerada um dos maiores centros de criação de gado do Estado. Posteriormente, com a crise no setor, novas atividades foram surgindo, dentre elas Indústria de Calçados Azaléia do Nordeste S/A, frigoríficos, comércio e serviços. Itapetinga conta, ainda, com uma universidade pública, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, que contribui, sobremaneira, com diversas ações de ensino, pesquisa e extensão, contemplando, além do referido município, as cidades do território médio sudoeste.

No ano de 2018 foram aplicados questionários impressos composto por seis páginas com perguntas objetivas, a partir de quatro eixos: perfil, formação/escolaridade, composição familiar, histórico profissional. O questionário versava sobre: aspectos como sexo, idade, estado civil, grau de escolaridade, local onde atua, tempo de formação, tempo de docência etc., e, identificação das características do grupo que foi pesquisado. Continha também, perguntas relacionadas às histórias de vida dos sujeitos, sendo considerados aspectos da personalidade, casamento, gestação, nascimento e/ou adoção de filho(s), separação conjugal, mal-estar docente, acidentes, aspectos afetivos e sociais, problemas familiares. Consideramos pertinente realizar perguntas referentes a outras variáveis como situação funcional do professor (efetivo/contratado), relações contextuais e pressões externas, como vivenciam a docência, como se veem na profissão etc.

Responderam ao questionário professores da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – que atuavam nas escolas do município citado. Foram aplicados a professores de escolas municipais, estaduais, federais e privadas, totalizando uma quantidade de 359 recolhidos. Destes 183 questionários se referem a professores da rede municipal de ensino, recorte deste estudo.

A escolha pela rede municipal de ensino foi devido a prefeitura municipal ter convocado no ano de 2016 professores aprovados em concurso público, então, tínhamos certeza que encontraríamos professores em início de carreira, que estariam vivenciando suas primeiras descobertas referentes a profissão, portanto, tinha muito a nos revelar sobre os problemas que vinham enfrentando. Desse modo, a partir da consulta dos

183 questionários, percebemos que 31 eram iniciantes, ou seja, tinham até cinco anos de atuação no ensino. Foi necessário outro recorte, por isso, optamos em analisar os questionários apenas dos professores efetivos (aqueles que possuem) estabilidade profissional), eliminando então 20 questionários. O foco de análise passou a ser 11 questionários.

Como se trata de um questionário extenso, optamos pela análise de três perguntas que focalizava os problemas do professor iniciante. Estas eram de múltipla escolha e os professores poderiam marcar mais de uma opção, sendo: 1) Quais são os desafios do desenvolvimento de sua prática docente? (indisciplina de alunos, falta de estrutura física e funcional, falta de meta pedagógica, falta de apoio por parte da gestão, diversidade de alunos, remuneração digna, falta de inovação, violência no contexto escolar, falta de equipe multidisciplinar, dificuldade de desenvolver atuação coletiva, dificuldade de se relacionar com a equipe, inclusão, alunos deficientes, dificuldade de aprendizagem dos alunos, falta de compromisso da família com a escola, limitações de questões emocionais docentes, questões sociais/religiosas do professor, limitações por questões de saúde do professor, outro(s); 2) Hoje, com relação ao desenvolvimento do seu trabalho docente (considerando seus anos de atuação) quais os sentimentos presentes? (arrependimento, motivação, tristeza, angústia, desmotivação, alegria, vergonha, constrangimento, ansiedade, revolta, aversão, frustração, culpa, satisfação, raiva, apatia, calma, desinteresse, desespero, medo, decepção, outro(s)). Os professores ao responderem esta questão poderiam dizer o porquê; 3) Demanda emocional em relação ao seu trabalho hoje (cansado, satisfeito, estressado, seguro, realizado, desorientado, frustrado, motivado, empolgado, capacitado, outro(s)).

Utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (2010) como técnica para análise de dados, considerando as etapas por ela ressaltadas: pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos dados. Desse modo, emergiram duas categorias de análises sendo: desafios da prática docente, por serem muitos e estarem presentes em qualquer fase da carreira, e; sentimentos e emoções, pois entendemos que estes são importantes no exercício profissional e estes refletem na atuação do magistério.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) se configura como um período de aprendizagens intensas dos professores (MARCELO GARCIA, 1999, 2009; MARCELO GARCIA; VAILLANT, 2009; DAY, 2001; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; FERREIRA,

2014, 2017, 2020; VAILLANT; GAIBISSO, 2016; VAILLANT, 2016). Ainda, este abarca vários elementos que, em seu âmago, é influenciado por diversos fatores (externos e internos; individual e coletivo) e tende a colaborar para a melhoria da escola, do aluno e do professor. Também ocorre ao longo da vida e envolve um desenvolvimento que também é pessoal e social. Para Vaillant (2016, p. 2):

El concepto de desarrollo profesional docente es un concepto polisémico complejo y multidimensional. Se trata de una noción que tiene que ver con el aprendizaje; remite al trabajo; trata de un trayecto; incluye oportunidades ilimitadas para mejorar la práctica; se relaciona con la formación de los docentes; y opera sobre las personas, no sobre los programas.

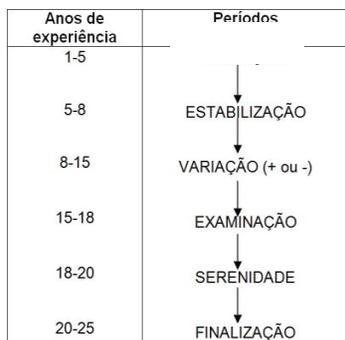
Assim, conceber o DPD desta maneira contribui para torná-lo ainda mais desafiador, pela sua amplitude, mas também como sendo colaborador com os aspectos da profissão. É dessa forma que o DPD é caracterizado, como aquele que abarca vários elementos que se relacionam entre si.

Nesta perspectiva, o DPD abarca a carreira como um destes elementos, sendo o foco deste estudo o primeiro período. A entrada na carreira compõe os estudos de vários autores (MARCELO GARCIA, 1991, 2008; HUBERMAN, 1992; GONÇALVES, 1992; FERREIRA, 2014, 2017; FERREIRA; ANUNCIATO, 2020; SANTOS, 2014a; SANTOS; FERREIRA, 2016; SANTOS; FERREIRA; FERRAZ, 2020; OLIVEIRA; FERREIRA, 2020; XAVIER; FERREIRA, 2020; CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020; SOUSA; ROCHA; OLIVEIRA, 2020) que a caracterizam como

uma etapa de sobrevivência, descobertas, cheia de dilemas profissionais e intensos acontecimentos que podem provocar sentimentos diversos em relação ao trabalho docente.

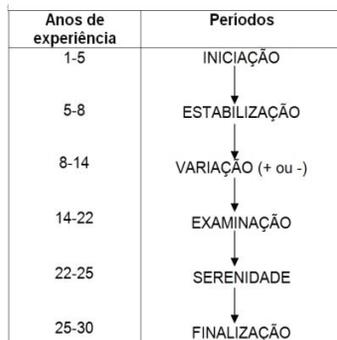
Desse modo, a análise foi realizada com base no modelo brasileiro de carreira docente (FERREIRA, 2014) que considera a iniciação profissional como sendo os primeiros cinco anos de exercício da docência. Conforme figuras abaixo, este modelo está assim constituído.

Figura 1: Períodos da carreira feminina



Fonte: Ferreira (2014, p. 48).

Figura 2: Períodos da carreira masculina.



Fonte: Ferreira (2014, p. 48).

Neste modelo há seis períodos da carreira e descreveremos agora o primeiro. Conforme Ferreira (2014), a iniciação profissional se refere ao período de entrada na carreira, é nele que os professores começam a vivenciar os impactos e dilemas da profissão; é quando percebem os desafios que este labor apresenta. Os problemas da realidade profissional passam a ser visíveis e a influenciar no desenvolvimento do trabalho docente. A questão é que, como estes professores iniciantes não tem a experiência da prática, estes problemas passam a afetá-lo de modo a poder deixá-los ainda mais inseguros. As primeiras descobertas vão acontecendo e junto também as aprendizagens vão acontecendo. As contribuições da formação inicial, da formação continuada, das leituras realizadas e dos diálogos estabelecidos vão sendo percebidas e cada vez mais se recorre as aprendizagens oriundas destes. É um período de entusiasmo inicial e euforia; remete a

transição de aluno para professor e de muitas aprendizagens da/com a prática. É um período em que a socialização profissional é bastante recorrente e muito importante.

Neste sentido, os resultados apontaram que os 11 professores pesquisados lecionavam em escolas urbanas localizadas nas extremidades da cidade e atuavam na Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino Fundamental, sendo a maioria mulheres. Dois destes professores possuíam apenas o curso de magistério do Ensino Médio, conforme quadro 1.

Quadro 1: Perfil¹. nr.².³

P	Escolarização	Nível de ensino que atua	CH	Tempo de atuação na docência (anos)	Sexo
P1	Pedagogia	AIEF	- ²	2	F
P2	Pedagogia	AIEF	40	2	F
P3	Pedagogia	AIEF	20	2	M
P4	Licenciada em Biologia com especialização	AIEF	20	2	F
P5	Pedagogia e especialização	AIEF	40	2	F
P6	Magistério	AIEF	40	2	F
P7	Magistério	EI	20	2	F
P8	Pedagogia com especialização	EI	20	2	F
P9	Licenciada em Letras Vernáculas com especialização	EI	-	2	F
P10	Curso superior ³ com especialização	EI	20	2	F
P11	Pedagogia com especialização	EFI	40	4	F

Fonte: Dados da pesquisa.

1. Legenda: P1 (Professor 1, assim por diante); F (feminino); M (masculino); EI (Educação Infantil); AIEF (Anos Iniciais do Ensino Fundamental); CH (Carga Horária).
2. O traço sinaliza que este item não foi respondido pelo(a) professor(a) colaborador(a).
3. O curso superior não foi especificado pelo(a) professor(a) colaborador(a).

É possível perceber que próximo de findar o prazo legal para cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), cuja meta 15 é que todos os professores da educação básica tenham (até 2024) formação em nível superior na sua área de atuação, ainda encontramos professores realizando o trabalho docente sem a formação superior ou com licenciatura que não corresponde a sua área de concurso e atuação.

Quanto a isso, apontamos que pode se configurar um problema para o professor iniciante, pois a tendência é que ele busque em outras fontes os conhecimentos que a formação em nível superior específica poderia proporcionar. Os desafios a serem enfrentados precisarão esperar mais um pouco para serem superados. Não que a formação seja tudo, não é, mas contribui sobremaneira para as aprendizagens da docência e conforme Zeichner (1993), cumpre o papel de ensinar os licenciandos a começarem a ensinar.

O tempo de atuação dos professores coincide muito, pois todos entram no ano de 2016 a partir da convocação do concurso público, tendo apenas dois anos de docência, no período em que os dados foram produzidos. Este perfil de professores também confirma uma característica do magistério, ainda ser uma profissão constituída, em sua maioria, por mulheres.

A seguir, apresentamos outros problemas revelados pelos dados a partir de duas categorias de análise (sentimentos e emoções e desafios da prática docente).

Categoria 1: Desafios da prática docente

Muitos autores em diferentes países (MARCELO GARCIA, 1991, 2008; HUBERMAN, 1992; GONÇALVES, 1992; FERREIRA, 2014, 2017; OLIVEIRA; FERREIRA, 2020; XAVIER; FERREIRA, 2020; VAILLANT, 2009; BECA; BOERR, 2020) remetem aos desafios enfrentados pelos professores iniciantes na sua prática. Desafio aqui se refere ao ato de desafiar, de convocar para um enfrentamento e os professores os apresentaram como dificuldades, ou seja, as dificuldades que os desafiam nesse período de iniciação. Assim, esta categoria apresenta e discute os desafios apontados pelos(as) professores (as), conforme quadro 2.

Quadro 2: Apontamento dos desafios da prática docente vivenciados pelos professores iniciantes.

P	Desafios
P1	Indisciplina de alunos Falta de estrutura física e funcional Remuneração digna Violência no contexto escolar Falta de equipe multidisciplinar Inclusão Alunos deficientes Dificuldade de aprendizagem dos alunos Falta de compromisso da família com a escola
P2	Violência no contexto escolar Dificuldade de aprendizagem dos alunos Falta de compromisso da família com a escola Diversidade de alunos
P3	Indisciplina de alunos Remuneração digna Dificuldade de aprendizagem dos alunos Falta de compromisso da família com a escola
P4	Indisciplina de alunos
P5	Indisciplina de alunos Falta de compromisso da família com a escola Dificuldade de aprendizagem dos alunos
P6	Inclusão Falta de compromisso da família com a escola
P7	Indisciplina de alunos
P8	Diversidade de alunos Falta de compromisso da família com a escola Falta de equipe multidisciplinar
P9	Remuneração digna Falta de apoio por parte da gestão Falta de compromisso da família com a escola
P10	Indisciplina de alunos Falta de estrutura física e funcional Falta de apoio por parte da gestão Dificuldade de desenvolver atuação coletiva Falta de compromisso da família com a escola
P11	Indisciplina de alunos Diversidade de alunos Dificuldade de aprendizagem dos alunos Falta de compromisso da família com a escola Limitações de questões emocionais docentes

Fonte: Dados da pesquisa.

Estes desafios enfrentados relacionam-se, principalmente, as dificuldades vivenciadas pelos professores no cotidiano da sua prática. Os professores pesquisados, em sua maioria, possuem curso superior, que, acreditamos que tenham contribuído para a iniciação da docência, pois os saberes da formação profissional, ao serem mobilizados na prática, são reconstruídos, são ressignificados. Os professores tiveram uma referência de como ensinar, como começar a ensinar e esta pode ter vindo também da formação. Nesse período da carreira as aprendizagens da formação são muito requeridas.

Esse período marcado pela insegurança e falta de confiança em si mesmo, vão marcando a constituição docente e vão sendo construídas aos poucos. Por isso, estes primeiros anos da docência são vivenciados como um desafio, tornando a tarefa de ensinar muito difícil para estes professores.

Dentre os desafios mais apontados está a “falta de compromisso da família com a escola”. Percorrer um caminho inicial solitário entre os pares é uma característica já identificada dessa iniciação profissional, aqui foi apontada também um caminho solitário em relação aos pais e responsáveis pelos alunos. A participação da família na escola é um aspecto importante para pensar a educação e o ensino. As pesquisas de Oliveira (2014) e Santos (2014a) realizadas com professores iniciantes da Educação Infantil também evidenciou a falta de apoio da família como sendo o desafio que mais sobressaiu, isto mostra que ainda hoje este é um problema e é recorrente.

Lidar com a indisciplina de alunos que procede como sendo a segunda mais citada, também emergiram como dados das pesquisas de Oliveira (2014) e Santos (2014a). E posteriormente temos as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Desse modo, estes dois aspectos assinalados pelos professores se referem a algo referente aos alunos, o que torna ainda mais desafiador o desenvolvimento de sua prática. Prática esta que acaba por ser desenvolvida em meio a conflitos ambíguos, muitas vezes contraditórios, fazem surgir no âmbito da profissão este instinto de descoberta e sobrevivência.

Outros desafios foram citados, mas representam a pouca frequência com que é tomado como um problema enfrentado pelos

professores iniciantes. Estes podem se apresentar relacionados as conexões que são estabelecidas no ambiente de trabalho e também as reais necessidades que emergem na prática desses professores e que estes, apontados, são os que eles mais sentem falta. As pesquisas de Oliveira (2014) e Santos (2014a) também constatou muitos destes problemas sinalizados no quadro 2.

Embora os problemas que afligem os professores iniciantes sejam semelhantes ao dos professores com experiência, os professores em início de carreira estão em desvantagem emocional e profissional diante dos docentes mais experientes. É o que afirmam Vaillant e Marcelo (2012, p. 123): “[...] os professores principiantes experimentam os problemas com maiores doses de incertezas e estresse, devido ao fato de que eles têm menores referências e mecanismos para enfrentar essas situações”.

Foi perceptível que os problemas sinalizados não se apresentaram vinculados a aspectos como carga horária, formação, gênero ou nível em que atuam, pois os mesmos problemas foram citados por pessoas que tinham 20 ou 40 horas de trabalho semanal, por pessoas que tinham a formação em nível superior específica ou não; que tinham curso superior ou não. Tanto as pessoas do sexo masculino ou feminino citaram os mesmos desafios e também aqueles que atuavam na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, constatamos que estes sinalizados no quadro 2 são problemas que atravessam o início da carreira e não fazem distinções de para quem vai aparecer.

O professor iniciante entra na carreira docente cheio de entusiasmo, com expectativas de felicidades, mas se depara com momentos difíceis devido à falta de experiência (despreparo), o comportamento dos alunos, as turmas difíceis, a violência, os baixos salários, a ausência de orientação pedagógica e a condições precárias de trabalho, sentindo-se, muitas vezes, desanimado diante das situações vivenciadas. Conforme Johnston e Ryan (1983 apud MARCELO GARCIA, 1998, p. 63), “os professores em seu primeiro ano de docência são estrangeiros em um mundo estranho, mundo que ao mesmo tempo conhecem e desconhecem [...]”, com isso, os autores remetem

que o início da docência é semelhante à vivência de um indivíduo que está fora e ao mesmo tempo dentro; é um mundo conhecido para ele, pois foi estudante, e desconhecido no papel de docente.

Acreditamos que muitos destes desafios sinalizados são manifestações indicadoras do choque com a realidade, como apontado por Silva (1997) e a percepção dos problemas é um deles. Ainda que estes problemas fazem emergir lamentações, queixas, cansaço, *stress*, angústias e frustração e outros sentimentos e emoções. Em continuação a esta discussão, apresentaremos a categoria 2 do estudo em questão.

Categoria 2: Sentimentos e emoções

Esta categoria menciona aspectos internos e subjetivos do professor, mas que tendem a ser externalizado a partir das ações que mediam o desenvolvimento deste labor.

Segundo Cezar e Jucá-Vasconcelos (2016, p. 7) “as emoções são expressões de afeto acompanhadas de reações intensas e breves do organismo em resposta a um acontecimento inesperado ou, às vezes, muito aguardado, fantasiado”. Para maiores esclarecimentos sobre os sentimentos, os autores apontam que “[...] sentimentos são emoções conscientes. [...]. O sentimento é um dos componentes da emoção, inserindo-se como experiência subjetiva” (2016, p. 7). Ainda:

De acordo a Sociedade Brasileira de Inteligência Emocional (SBIE), emoção é um conjunto de respostas químicas e neurais baseado na memória e surge quando o cérebro recebe um estímulo externo. O sentimento, por sua vez, é uma resposta à emoção e diz respeito ao modo como a pessoa se sente diante daquela emoção.

As emoções estão no interior do ensino ocupando papel relevante e na atualidade sua importância se constitui ainda maior, devido às mudanças na sociedade e na família e à incorporação de novos grupos de alunos na escola, com isso as exigências crescem sobre o trabalho do professor (SANTOS, 2019, p. 47).

O estímulo externo aqui é atuação, é estar na profissão, é ensinar, ação que gera emoções variadas nos professores. Desse modo, em relação as emoções e sentimentos que se faziam presentes no desenvolvimento do trabalho dos professores iniciantes, as respostas foram alocadas no quadro 3:

Quadro 3: Referência a emoções e sentimentos em relação do trabalho docente.

P	Sentimentos	Emoções
P1	Cansado Capacitado Realizado	Motivação Angústia
P2	Seguro	Satisfação Ansiedade
P3	Cansado Estressado	Angústia
P4	Cansado Satisfeito Estressado Capacitado	-
P5	Cansado Estressado	Alegria Satisfação
P6	Frustrado	Decepção
P7	Realizado	Alegria Satisfação
P8	Satisfeito Empolgado Capacitado	Motivação Alegria Ansiedade Satisfação
P9	Satisfeito Seguro	Alegria Satisfação
P10	Cansado	Motivação Alegria
P11	Cansado Satisfeito Desorientado	Motivação Angústia Alegria Ansiedade Satisfação

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados remetem a aspectos negativos e positivos que compõe o misto de emoções e sentimentos que se fazem presentes no período de iniciação profissional, pois é uma etapa de construções diversas, descobertas e dilemas e também de choque com a realidade, este que dá, também, pela contradição dos aspectos presentes no quadro.

As demandas do ensino vinham deixando metade dos professores cansados. No caso de P1, ao mesmo tempo em que se sente cansado também se sente capacitado e realizado e se mostra motivado e angustiado. Os outros professores também vêm demonstrando os sentimentos contraditórios em relação à docência, de construções todas positivas ou todas negativas.

Algumas questões cabem reflexões em relação ao que estamos falando. São professores com apenas dois anos na docência que já se sentem cansados, frustrados e estressados, o que se torna preocupante, pois o aparecimento destas características na iniciação pode provocar a aversão a profissão e seu abandono.

Assim, atrair professores para a carreira docente está difícil, isto é constatado pelo esvaziamento dos cursos de licenciaturas devido a sua baixa procura (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Portanto, promover a permanência de professores na carreira torna-se fulcral. Por isso é tão importante a criação de políticas públicas para atração e permanência de professores. Com isso, podemos inferir que faltam investimentos super necessários na docência, pois:

O problema salarial docente associa-se à discussão sobre a qualidade da educação no país e sobre a atratividade da carreira e permanência nela. Não é trivial a perda de bons quadros de pessoal da educação, em favor de outras áreas profissionais e dentro das próprias redes educacionais escolares.

Para além da remuneração dos professores, outros problemas também se fazem presentes na docência que impede a entrada e a permanência de professores na carreira. Esta que é uma profissão necessária para o desenvolvimento carece de um mediador com formação e boas condições de trabalho para favorecer o seu DPD. Mas o

que percebemos (quadro 3) são professores que já iniciam a docência com sentimentos negativos.

Desse modo, precisamos buscar intervir nesta realidade para mudar, pois a confirmação destes resultados e sua ratificação ao longo dos anos, perpassando outros períodos da carreira, tem a tendência de interferir na qualidade do ensino, conseqüentemente, da educação, atravessando o âmbito político, econômico, social, cultural etc. o que significa custos aos cofres públicos, a exigência de tratamento da saúde dos professores, a reorganização da rede de ensino e da escola para elevar índices, a desconstrução cultural de visões preconceituosas e genéricas em relação ao ensino entre outras.

Zeballos (2008), em seu estudo, constatou que nos primeiros anos como professores estes apresentavam demandas que são: 1) emocionais; 2) social e psicológica e; 3) pessoal e intelectual. Quanto a primeira sinaliza que apareceram demandas como: satisfação, alegria, entusiasmo, desilusão e angústia. Isso mostra que o professor iniciante vem aprendendo a ser professor em meio a situações complexas e desafiantes que faz emergir aspectos emocionais e sentimentos contraditórios, que possibilita a sua constituição profissional.

Santos (2014b), inicialmente realizou um estudo como dois professores do município de Itapetinga, um deles era iniciante, tinha três anos de docência e havia acabado de abandonar a profissão. Ele foi atingido pelo mal-estar docente que o levara ao abandono. A pesquisa mostra que situações estressantes de sala de aula levaram o referido professor a ser diagnosticado com estresse e derrame ocular devido ao exercício da função. Este veredito fez o professor desenvolver outros sentimentos que lhe coloca em posição de desconforto e que, para não mais senti-los, optou pelo afastamento. Portanto, os sentimentos dos professores precisam ser externalizados e ouvidos.

Em momento posterior Santos (2019) realizou uma pesquisa especificamente com professores iniciantes do mesmo município que se encontrava em situação de ausência de bem-estar. A autora constatou que havia pouca ou nenhuma atenção em relação a saúde dos professores por parte dos órgãos públicos e que os professores pesquisados não desejavam afastar-se da profissão, mesmo com a situação adversa vivenciada.

Então, diante do que já foram expostos vale os seguintes questionamentos: como garantir que professores como estes pesquisados por Santos (2019) que pretendiam continuar na carreira, progredissem de maneira sadia diante das demandas negativas já vivenciadas na iniciação? Como fazer com que professores como o que foi pesquisado por Santos (2014b) permaneça na docência? Como atrair as pessoas para cursar as licenciaturas? As respostas a estas perguntas exigem problematizações aprofundadas dos problemas que sustentam estas situações e as fazem existir. Mas podemos dizer que é preciso conhecer e preencher as lacunas existentes no âmbito da profissão. Portanto, ousamos dizer que são necessários olhares atentos, conhecimentos dos problemas existentes, acolhimento dos professores, socialização profissional entre tantas outras alternativas que as pesquisas vêm apontando.

Considerações Finais

Buscamos neste artigo apresentar e discutir duas categorias de análise – desafios da prática docente e sentimentos e emoções -, referente aos professores iniciantes pesquisados. Desse modo, os dados mostraram que ainda há professores iniciantes na docência atuando sem a formação específica em nível superior e sem a formação em nível superior. A iniciação abarca características que nos faz tomá-la como um período difícil em que as aprendizagens da formação são consultadas e requeridas para enfrentamento dos desafios da prática, portanto, a formação é muito importante.

Inferimos que os desafios enfrentados por estes professores na prática de sala de aula podem ter contribuído para desencadeamento dos sentimentos e aspectos emocionais analisados neste estudo, pois o exercício da docência já vem fazendo emergir sentimentos negativos e positivos em relação a profissão.

A falta de políticas públicas para atender aos professores em início de carreira é um problema ainda recorrente tanto no nível macro quanto no micro. Ressaltamos a urgência e a importância de implementação de políticas públicas para atendimento e acompanhamento de professores iniciantes, que emergem das necessidades apontadas pelos mesmos. É preciso ouvi-los.

Desse modo, são grandes os desafios enfrentados por estes professores. Portanto, consideramos necessário um olhar atento para os acontecimentos, características e para os profissionais que se encontram neste período da carreira. É preciso atendê-los para que tendências como abandono da profissão ainda na iniciação tenham menor incidência.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2010.

BECA, Carlos Eugenio; BOERR, Ingrid. Políticas de inducción a profesores noveles: experiencia chilena y desafíos para América Latina. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 14, p. 1-23, e4683111, jan./dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, em 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

CEZAR, Adieliton Tavares; JUCÁ-VASCONCELOS, Helena Pinheiro. Diferenciando sensações, sentimento e emoções: uma articulação com a abordagem gestáltica. **Revista IGT na Rede**, v. 13, nº 24, 2016. p. 4-14.

CRUZ, Giseli Barreto; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HO-BOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020.

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

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professoras da zona rural em início de carreira**: narrativas se si e desenvolvimento profissional. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Revista Acta Scientiarum. Education**. v. 39. jan./mar., 2017, p. 79-89.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. **Revista Educação em Perspectiva**. v. 11. jul. 2020, p. 1- 18.

FERREIRA, Lúcia Gracia; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Início da carreira docente: o que dizem as dissertações e teses brasileiras. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 17, n. 50, p. 421-459. PPG/UNESA. Rio de Janeiro. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estudo da arte. Brasília, DF: Unesco, 2011.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 141-170.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992, p. 31-61.

IBGE. 2018. **Itapetinga-Bahia-Brasil**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/itapetinga/panorama>. Acessado em: 03 de janeiro de 2019.

MARCELO GARCIA, Carlos. Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. **Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica** (6), p. 61-80, 1988.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Aprender a enseñar**: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E., 1991.

MARCELO GARCIA, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 09, p. 51-75, set./dez. 1998. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCELO.pdf>. Acesso em: 29 maio 2021.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, Carlos. Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En: MARCELO, Carlos (ed.). **El profesorado principiante**: inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro. 2008. p. 7-58.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr., 2009.

MARCELO GARCIA, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente**: ¿como se aprende a enseñar? Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2009.

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

OLIVEIRA, Thays M. **Docência no início da carreira: aprendizagens e dificuldades de professores da educação infantil**. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Itapetinga-BA. 2014.

OLIVEIRA, Thays Marinho; FERREIRA, Lúcia Gracia. Iniciação profissional de docentes da Educação Infantil: docência, aprendizagens e dificuldades. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, v. 6, e202035, 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, João (coord.). Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

SANTOS, Caroline F. As **dificuldades enfrentadas pelos professores da educação infantil em início de carreira**. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Itapetinga-BA. 2014a.

SANTOS, Jurema Rosendo dos Santos. **Desenvolvimento profissional e carreira: histórias de vida de professores atingidos pelo mal-estar docente**. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Itapetinga-BA. 2014b.

SANTOS, Jurema Rosendo dos; FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Professores iniciantes em situação de ausência de bem-estar: perspectivas sobre dilemas no desenvolvimento profissional. **Revista Cocar**. Edição Especial n.8. jan./abr./ 2020, p. 347-370.

SANTOS, Jurema Rosendo dos; FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional, vida e carreira: histórias de professores atingidos pelo mal-estar docente. **Revista Educação e Emancipação**. São Luiz, v. 9, n. 2, jul./dez, p. 108-137, 2016.

SANTOS, Jurema Rosendo dos. **Desenvolvimento profissional docente**: um estudo sobre professores iniciantes da Educação Básica em situação de ausência de bem-estar. 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SILVA, Maria Celeste Marques. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. *In*: ESTRELA, Maria Teresa (org.). **Viver e Construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997, p. 51-80.

SOUSA, Sandra Novais Sousa; ROCHA, Simone Albuquerque da; OLIVEIRA, Marli Amélia Lucas de; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: conceitos, concepções e revisão de literatura. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-20, e4175116, jan./dez. 2020.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VAILLANT, Denise. Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. **Profesorado – Revista de Currículum y formación del profesorado**. v. 13. n. 1, 2009. p. 27-41

VAILLANT, Denise; GAIBISSO, Lourdes Cardozo. Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. **Cuaderno de Pedagogía Universitaria**. República Dominicana, v. 13, n. 26, julio-diciembre 2016, p. 5-14.

VAILLANT, Denise. El desarrollo profesional y su incidencia en la tarea del maestro. **Revista Internacional Magisterio**. n. 78. 2016.

VEENMAN, Simon. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, USA, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

XAVIER, Caroline Ferreira Leal; FERREIRA, Lúcia Gracia. The difficulties faced by the teachers of child education in the beginning of career. **Journal of Research and Knowledge Spreading**, v. 1, n. 1, e11757. p. 1-23. 2020.

ZEBALHOS, Marcela B. Programa de Acompañamiento a profesores principiantes en la Provincia de Buenos Aires, República Argentina. En: MARCELO, Carlos (ed.). **El profesorado principiante: inserción a la docencia**. Barcelona: Octaedro. 2008. p. 211-239.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

EQUIPES DE ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA E PROFESSORES INICIANTE: PERSPECTIVAS DE INDUÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA

ELANA CRISTIANA DOS SANTOS COSTA
profelana@hotmail.com
Brasil Universidade Federal do Rio de Janeiro
Mestre em Educação

RESUMO

O presente texto informa sobre uma pesquisa de doutorado em andamento que tem como intenção analisar relações/ações entre diretores e pedagogos, denominados por equipe de articulação pedagógica da escola, e professores iniciantes em uma rede pública de educação no estado do Rio de Janeiro, Brasil. Pretende-se conhecer as experiências de acolhimento dos professores em inserção; identificar iniciativas das equipes de articulação pedagógica das escolas frente às dificuldades que afetam a docência nos três primeiros anos de exercício profissional; e localizar uma escola com iniciativas indutoras de formação para os professores em inserção profissional. O desenho metodológico da pesquisa é composto de duas fases: uma exploratória, com mapeamento dos professores da rede e aplicação de questionário on line. E uma segunda fase onde se pretende desenvolver uma pesquisa colaborativa. O quadro teórico tem em Marcelo (2008, 2009) e Marcelo & Vaillant (2017), fundamento para aprofundar o conceito de indução na perspectiva da geração de políticas de formação para o professor em inserção profissional; Cochran-Smith (1999, 2012) corrobora com o debate sobre a investigação da prática docente como ação colaborativa entre pares que produz conhecimento profissional e Roldão (2007, 2009) reforça a ideia de

(re) construção do saber que legitima o exercício da função docente. Os resultados iniciais trazidos pelo mapeamento e pela aplicação do questionário deixam ver que a rede de ensino oferece um campo propício para investigar perspectivas de indução profissional nas relações/ações desenvolvidas entre equipe de articulação pedagógica e professores iniciantes no contexto do trabalho pedagógico escolar.

Palavras-chave: Professores iniciantes; Inserção profissional; Indução profissional

INTRODUÇÃO

Apresento ao VII Congresso Internacional de Professores Iniciantes uma comunicação tecida no tempo presente, desafiada pela pandemia que assola o mundo e conseqüentemente o campo acadêmico. Compartilhar uma pesquisa de doutorado nesse momento se entrelaça as marcas deixadas por um tempo sem precedentes em nossas vidas, com mudanças significativas que afetam as relações pessoais e profissionais dos sujeitos ao redor do mundo. Ainda assim, com tudo que nos inquieta, seguimos.

É nesse contexto que apresento uma pesquisa em andamento com vinculação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (GEPED-UFRJ) da mesma universidade. O referido grupo de pesquisa tem ampliado o investimento em estudos sobre os desafios dos professores/as em inserção profissional, com vistas à produção do conhecimento sobre a indução profissional docente no Brasil. Atualmente desenvolve pesquisa formação com professores iniciantes na intenção de investigar as possibilidades e desafios da indução entre pares.

Entrelaçada a esse cenário, desenvolvo uma pesquisa que incorpora as problemáticas da indução, tendo como base a inserção profissional docente em uma Rede Municipal de Educação no estado do Rio de Janeiro. A investigação caminha em observação as experiências de acolhimento e acompanhamento de professores em início

de carreira que podem ser caracterizadas como indução profissional. Assim, a escola surge como um importante *locus* de formação em serviço, principalmente no que se refere à composição de um trabalho de articulação pedagógica estruturado pela gestão das unidades escolares que possa apresentar, através de suas ações, possibilidades que contribuam com o processo de desenvolvimento profissional desse novo/a professor/a na carreira docente.

À vista disso, a pesquisa em destaque, situada no campo da Formação de Professores, propõe investigar, por meio de uma pesquisa colaborativa, perspectivas de indução profissional docente nas relações/ações entre equipe de articulação pedagógica (EAP) e professor iniciante na Rede Pública Municipal de Educação definida como campo da pesquisa.

Nessa direção, a questão problema que orienta o estudo é: Como as relações/ações desenvolvidas colaborativamente entre membros da equipe de articulação pedagógica (EAP) e professores iniciantes no contexto do trabalho pedagógico escolar podem ser significadas como indutoras de formação para aqueles que estão em inserção profissional? Dito de outro modo, busca-se no contexto de uma pesquisa colaborativa, aspectos de ação (colaborativa) entre EAP e professores na realização do trabalho pedagógico escolar que podem se configurar como indícios de indução profissional docente para os professores iniciantes.

Com foco na questão apresentada a investigação tem como objetivo: analisar, no percurso de uma pesquisa colaborativa, indícios de indução profissional docente nas relações/ações entre gestão pedagógica e professores iniciantes de uma unidade escolar.

A intenção da pesquisa colaborativa tem sido repensada mediante o contexto pandêmico, mas a primeira intervenção no campo já foi realizada por uma fase exploratória, conduzida por meio de levantamento de dados junto à gestão central da Secretaria Municipal de Educação do município e a aplicação de questionário on-line aos professores iniciantes.

Nesse sentido, a análise dos dados colhidos com o questionário na fase exploratória permitiu descrever como se organiza o processo

de inserção profissional na Rede de Educação e conhecer algumas experiências de acolhimento relatadas pelos professores em inserção nas suas escolas. Assim, foi possível identificar algumas iniciativas das equipes de articulação pedagógica das escolas frente às dificuldades que afetam a docência nos três primeiros anos de exercício profissional; e localizar uma escola com iniciativas indutoras de formação para os professores em inserção profissional.

A pesquisa em desenvolvimento se inscreve no contexto das teorizações sobre formação de professores e apresenta como pressuposto a ideia de que a inserção profissional balizada por ações de indução fomenta desenvolvimento profissional em uma perspectiva orgânica com a formação inicial. À vista disso, a fase da indução se justifica na conexão entre formação inicial e continuada, corroborando para uma concepção de desenvolvimento profissional como um contínuo de formação para professores.

METODOLOGIA

Em termos metodológicos, a intenção inicial é conduzir o estudo pela via da pesquisa colaborativa, nutrindo-se de diferentes possibilidades de construção e interpretação de dados. No entanto, o presente contexto traz variáveis que estão sendo analisadas sobre a viabilidade de se pesquisar colaborativamente em meio a uma pandemia. As decisões que estão por vir, não impedem confirmar que o desenho metodológico da pesquisa está centrado na perspectiva do sujeito, tal como defendem Gatti e André (2010). Os princípios da pesquisa colaborativa foram pensados com base em estudos organizados por Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016), analisando como, na pesquisa em educação, a colaboração pode ser utilizada pelos professores no desenvolvimento da prática pedagógica crítico-reflexiva.

Para desenvolvimento do estudo são consideradas duas fases, sendo uma exploratória e outra dedicada à pesquisa colaborativa propriamente dita. A fase exploratória teve por finalidade organizar os dados relacionados ao macro contexto da rede selecionada. A escolha pela referida Rede Municipal de Educação se justifica pelo

significativo número de professores iniciantes convocados nos anos de 2017, 2018 e 2019, bem como pelo histórico que possui a rede em promover espaços para integração entre os docentes, tais como: horário fixo para reunião pedagógica semanal; Conselhos de Planejamento e Avaliação da Unidade Escolar semestral; encontros de desenvolvimento profissional promovido pela Secretaria Municipal de Educação/Fundação Municipal de Educação nas escolas e com parcerias institucionais, entre outras ações que prezam pela formação em serviço.

É importante destacar que a referida rede ainda não possui um programa de indução à docência com práticas específicas para os professores iniciantes, aspecto quase ausente na realidade educacional brasileira, apesar disso tem-se como hipótese que no contexto de gestão das escolas pode emergir experiências que acenem como uma possibilidade de indução, e diante disso, possam ser apresentadas como encaminhamento de uma política local.

Sobre a pesquisa colaborativa como viés metodológico do estudo, destaca-se a importância da pesquisa como perspectiva formadora do professor na sua ação profissional desde o início da docência, definindo nesse ponto a escolha pela pesquisa colaborativa na relação/ação com professores iniciantes e EAP no contexto da escola, visando encontrar, nessa aproximação, chances para uma dimensão mais emancipatória da docência.

A pesquisa em pauta aponta como desafio a aproximação da pesquisa em educação em duas realidades: a universidade, onde ela é habitualmente feita, e a escola de educação básica. Alinhada a essa relação, busco destacar perspectivas favoráveis à integração entre universidade e professores da escola pelo viés da pesquisa, evidenciando práticas, experiências e saberes da educação básica na relação com a produção do conhecimento científico. (IBIAPINA, 2008).

De acordo com Ibiapina (2008, p.17), “a colaboração implica em negociação de conflitos que são inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, representando formas de superação do já aprendido, favorece a tomada de decisões democráticas, ação comum entre professores e pesquisadores”.

O argumento a favor da pesquisa colaborativa tem como base o corpo teórico que fundamenta o potencial que esse tipo de pesquisa tem para promover análise crítica e reflexiva do trabalho docente, pois ao valorizar o professor como parceiro da investigação semeia um campo fértil de trabalho. Tal ação, no início da carreira, pode torna-se um componente a mais para colaborar com o professor iniciante de forma a provocá-lo na socialização profissional com uma lógica de problematização e de ação-reflexão-ação.

Acredita-se que fazer uso da pesquisa colaborativa é importante em qualquer etapa da docência, no entanto o que defendo nesse estudo é o mérito da pesquisa colaborativa em seu fazer formativo, como estratégia indutora de desenvolvimento profissional aos professores iniciantes na docência. Sobre o conceito de pesquisa colaborativa, Fiorentini (2006, p. 132) destaca que “pesquisar colaborativamente exige o envolvimento de professores da escola e da universidade em projetos que enfrentem o desafio de mudar as práticas escolares e de contribuir para o desenvolvimento de seus participantes”. Ibiapina (2008) complementa que,

Pesquisa colaborativa, no âmbito da educação, é atividade de co-produção de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa. Envolve empreendimento complexo que leva tempo para ser apreendido, já que sua execução envolve opção por ações formativas que possam auxiliar o professor a valorizar o pensamento do outro e a construir ambiente de discussão, de autonomia e de respeito mútuo (IBIAPINA, 2008, p. 30).

Iniciar a docência, teorizando sobre a própria docência, refletindo sobre a prática educativa, sobre as situações conflituosas inerentes ao trabalho docente, em colaboração com pesquisadores e seus pares sinaliza um ambiente favorável de aprendizagem. Criar condições de colaboração mútua vai de encontro ao que os estudos sobre a inserção de professores têm evidenciado, pois de maneira geral, os profes-

sores iniciantes sofrem com a falta de acolhimento quando chegam à escola e se isolam tornando o ensino um ato privado, onde não há espaço para a construção coletiva do conhecimento e para o trabalho colaborativo entre os pares. Aprender a ensinar é um processo que dura a vida inteira, mas o início da atividade docente conforma um período que se esse aprender for balizado por experiências que valorizem o pensamento do outro e a construção de um ambiente de discussão, autonomia e respeito mútuo, conforme dito na citação acima, pode tornar-se espaço para novas sínteses sobre a compreensão do que é ser professor.

Por esse prisma, foi tecido o argumento a favor de realizar uma pesquisa que envolva a colaboração entre equipe de articulação pedagógica e professores iniciantes. Nesse trabalho colaborativo entre pares, pressupõe-se, com base em Ibiapina (2008), que os frutos podem fazer com que professores e pesquisadores produzam saberes e compartilhem estratégias que promovam desenvolvimento profissional. É a pesquisa colaborativa como ação formativa para professores e pesquisadores: é trabalho ativo, mútuo, dialógico e que envolve relação e ação. Um trabalho sem determinações hierárquicas, voltado para o desenvolvimento de novos conhecimentos, novas compreensões e possibilidades de ações (IBIAPINA, 2008).

Cabe realçar que a tentativa de potencializar a pesquisa colaborativa como uma ferramenta de ação com contribuição para o início da docência não significa anular seus limites, principalmente em contextos onde pesquisadores e professores não observem a importância da horizontalidade nessa relação de trabalho; temos ciência de quanto essa relação envolve interesses sociais, pessoais, esforço, vontade de colaborar e condições possíveis para que a colaboração aconteça de fato. Nesse sentido, a pandemia, o isolamento social e a necessidade de distanciamento têm sido analisados como variáveis significativas que podem limitar as potencialidades desse caminho metodológico.

A rede definida para a realização do estudo tem hoje a maioria dos espaços físicos das escolas sem aulas presenciais, professores desenvolvem seu trabalho remotamente, as aproximações entre equi-

pe de articulação pedagógica e professores também tem acontecido prioritariamente pelo contato remoto. É um período de muitas incertezas e aprendizado não só para os professores iniciantes, mas para toda a equipe da escola. Há necessidade de repensar práticas pedagógicas, adequá-las a nova realidade e compreender os sentidos que o modelo híbrido traz para a escola da atualidade. As condicionantes que atravessam o momento, interferem nas possibilidades para que a colaboração realmente se fortaleça, diante de tal cenário, provavelmente outro caminho metodológico será traçado para a segunda etapa da pesquisa, tendo sempre em pauta a importância do entrelaçamento entre teoria, método e epistemologia.

RESULTADO

Por se tratar de pesquisa em desenvolvimento, os resultados que aqui trago estão associados a primeira fase da pesquisa, aqui registrada como fase exploratória. Com a intenção de conhecer como se organiza o processo de inserção de professores/as na rede investigada foi realizado mapeamento junto à Gestão de Pessoas da Secretaria Municipal de Educação. A busca se deteve aos professores/as que estão em situação de inserção no período de três anos, definidos a priori por 2017/2018/2019, visto que essa rede de educação realizou seu último concurso público para docentes no ano de 2016, com a primeira chamada pública no início de 2017.

Trata-se de uma Rede de Educação que em 2020 era composta por um conjunto de 93 unidades escolares, distribuídas por sete polos divididos por critério regional. Ao todo a Rede possui um total de 44 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI); 45 escolas que atendem o Ensino Fundamental I, acontecendo em 07 delas o atendimento concomitante ao segundo segmento do Ensino Fundamental; 04 unidades com atendimento exclusivo ao Ensino Fundamental II, totalizando 11 escolas com trabalho voltado a esse segmento. A modalidade da Educação de Jovens e Adultos é oferecida em 09 escolas, em horário noturno.

Com foco à realidade vivenciada por professores em início de carreira, o cenário atual da rede em tela corrobora para a realização do estudo, tendo em vista o significativo número de professores que ingressaram no município em virtude das chamadas de concurso público realizado em 2016. Nos anos seguintes, 2017, 2018 e 2019, foram registrados 26 editais para chamada de profissionais de diversos cargos que realizaram o concurso. No quadro abaixo apresentamos o quantitativo de professores convocados e que assumiram suas vagas (empossados).

Quadro 1: Professores em inserção na Rede

CARGOS	QUANTITATIVO DE EMPOSSADOS
Professor I	908
Professor I de Apoio Educ. Especializado	401
Professor I Bilingue	6
Professor II Arte	53
Professor II Ciências	12
Professor II Educação Física	71
Professor II Língua Espanhola	18
Professor II Língua Francesa	6
Professor II Geografia	11
Professor II História	6
Professor II Língua Inglesa	44
Professor II Matemática	35
Professor II Língua Portuguesa	24
Professor de Libras	0
Total	1595

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Departamento Gestão de Pessoas (FME)

É importante ressaltar que o quantitativo apresentado refere-se aos professores que ingressaram na rede e, nesse sentido, diferenciamos os professores ingressantes daqueles que realmente serão os sujeitos dessa pesquisa: os professores/as iniciantes. Estamos compreendendo para essa pesquisa os ingressantes como todos os profissionais que passaram no concurso e assumiram uma vaga, e os/as iniciantes, os profissionais que principiam no ofício docente, com critério definido para esse estudo que tenham até três anos de experiência profissional.

O mapeamento do cenário atual com a entrada de novos professores permite a rede conformar em seu quadro funcional do magistério quase totalidade de professores concursados. Segundo informes da própria Secretaria Municipal de Educação, à medida que os professores contratados finalizavam seu tempo de atuação regido pelo contrato, os professores do concurso 2016 assumiam suas vagas, isso revela um contexto de renovação e evoca a questão da valorização dos profissionais da educação em oposição aos contratos de trabalho temporários que fortalecem a precarização do magistério.

Após o mapeamento, a segunda estratégia metodológica traçada para o estudo foi a aplicação de um questionário exploratório (*on line*) para retratar a inserção desse professor na rede com o objetivo de depreender desse instrumento informações que ajude na compreensão do binômio inserção/indução.

O questionário foi enviado como formulário do *Google* a um quantitativo de mil e doze professores iniciantes cujos os e-mails foram disponibilizados pela Gestão Escolar da Secretaria de Educação. Acessaram o link e responderam ao questionário cento e doze professores.

Com a análise do instrumento tentou-se identificar se houve algum diferencial nesse acolhimento na escola ou se a intenção ficou apenas no campo da educabilidade. A intenção inicial com a análise dos dados do questionário foi localizar uma equipe gestora (EAP) que apresentasse ações colaborativas na sua relação com os professores iniciantes no contexto do trabalho pedagógico escolar, ações essas

que possam ser consideradas como iniciativas indutoras de formação para os professores em inserção profissional.

Com a análise do questionário e a aproximação com as experiências relatadas pelos professores iniciantes, o propósito inicial seria definir uma unidade educacional que estivesse disposta a participar de uma pesquisa colaborativa voltada para indução profissional docente de professores iniciantes, concebendo a possibilidade de dialogar com as experiências em curso e, em construção colaborativa com as equipes de articulação pedagógica, sinalizar ações caracterizadoras de indução.

No momento atual, quando avalio a possibilidade de traçar outro percurso metodológico para a pesquisa, a análise do questionário deixa ver através das respostas dos professores que a rede em cena revela condições favoráveis para pesquisar indícios de processos de indução no contexto educacional desse município, pois observa-se na narrativa dos respondentes que existem unidades escolares que em seu ambiente pedagógico promovem ações formativas para os professores. Quando perguntados sobre como a Equipe de Articulação Pedagógica da Escola tem os apoiado com relação as dificuldades de início da carreira, um significativo número de professores/as iniciantes responderam que a EAP tem sido um suporte para suas dificuldades, conforme podemos depreender das seguintes respostas:

Professor X: a Equipe Pedagógica mantém encontros quinzenais comigo e com o outro professor especialista para levantar quais são as principais dificuldades, que materiais de estudo ou para as aulas precisamos, o que tem caminhado bem, etc.

Professor Y: estão abertos a conversas e sempre fornecem formações para os profissionais.

Professor Z: conversando, apontando como podemos melhorar. Temos formações que são muito importantes.

Nosso objeto de análise vai ao encontro dessa lógica, buscando compreender se a preocupação com a formação docente se estende aos professores/as em inserção, de forma a gerar movimentos for-

mativos que assistam com atenção especial os/as professores/as em início de carreira.

No âmbito da problemática apresentada temos dois grupos de sujeitos que se inserem ao estudo: os professores iniciantes e os membros da EAP. No que se refere a EAP, é a Portaria nº 087/2011 da Fundação Municipal de Educação (FME) do município que institui a proposta que fundamenta o trabalho pedagógico das Unidades de Educação, o documento informa que:

Art. 15 A Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) de cada Unidade de Educação deverá ser constituída pelo Diretor, Diretor-Adjunto, Pedagogo, Orientador Educacional e/ou Supervisor Educacional, Secretário Escolar e Professor Coordenador de turno, conforme a modulação do quadro profissional da Unidade. Parágrafo Único: Caberá à Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) a organização e a gestão da Unidade de Educação, buscando favorecer a realização do trabalho pedagógico, articulando o coletivo escolar em torno da definição de objetivos sociopolíticos e educativos e orientando o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. (FME, PORTARIA N. 087/2011)

A questão que nos ocupamos para desenvolver esse estudo - *Como as relações/ações desenvolvidas colaborativamente entre membros da equipe de articulação pedagógica (EAP) e professores iniciantes no contexto do trabalho pedagógico escolar podem ser significadas como indutoras de formação para aqueles que estão em inserção profissional?*

- funda-se no pressuposto que os passos percorridos por esses sujeitos, nessa rede de educação, revelam condições favoráveis para pesquisarmos indícios de processos de indução no contexto educacional desse município.

A história recente de inserção de novos professores nessa rede de educação e a análise inicial do questionário encaminhado aos professores iniciantes reforçam a hipótese que há potência para uma investigação que busca encontrar indícios de processos de indução no contexto do trabalho pedagógico escolar. Todavia compreendemos

que as rupturas que por vezes demarcam o caminho da educação pública revelam o inesperado, particularidades e minúcias. É nesse inesperado, entremeadado de questionamentos sobre o trabalho dessa rede com a formação de professores, que pretendemos produzir uma tese e gerar conhecimento científico para o fortalecimento de políticas de indução docente.

CONCLUSÕES (PROVISÓRIAS) E DISCUSSÃO

A profissionalização docente apresenta-se em diversos estudos na área da educação (ANDRÉ, 2012; CRUZ, FARIAS, HOBALD, 2020) como enunciado para discutir os desafios que os sistemas de ensino brasileiros têm enfrentado para atender às demandas da atualidade. O debate se complexifica em um contexto de precarização da profissão de professor, referendando um desprestígio e distanciando cada vez mais os jovens da escolha pelo magistério.

A relevância da presente pesquisa pode ser evidenciada em um contexto onde autores que pesquisam a formação de professores (ANDRÉ, 2012; IMBERNÓN, 2006; MARCELO 2008, 2009 2011, 2016; MARCELO & VAILLANT, 2017; NÓVOA 2017a; 2017b, ROLDÃO, 2005, 2007; ALARCÃO & ROLDÃO, 2014) destacam como incipientes os estudos sobre indução de docentes iniciantes e, ao mesmo tempo, sinalizam a importância de se desenvolver pesquisas com base nessa temática, visto que ainda são escassas as iniciativas para assistir o professor no início de seu exercício profissional.

À vista dessa compreensão, a pesquisa em tela volta-se ao período de inserção profissional dando ênfase a processos de indução, na dimensão de uma formação situada no contexto de trabalho, no contínuo que une formação inicial e continuada (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014), com defesa a um clima de trabalho colaborativo nas escolas e em aposta a uma perspectiva de indução que provoque desenvolvimento da competência profissional.

O estudo busca reafirmar que adentrar uma escola como docente é um acontecimento na vida profissional de todo professor: ansie-

dade, medo, insegurança, tensão, desafio, choque com a realidade, são palavras e termos recorrentes que se confirma em estudos que inserem a temática da iniciação à docência como ponto nevrálgico na formação de professores. A defesa de uma atenção especial a essa etapa, defendida por vários autores (ANDRÉ, 2012; MARCELO, 2008, 2010, 2011, 2016; MARCELO; VAILLANT, 2017; VAILLANT, 2009;

NONO; MIZUKAMI, 2006), configura a necessidade de procurar caminhos que conduzam a uma posição de menor conflito do sujeito com a(s) realidade(s) encontrada (s) na sua inserção.

A inserção profissional é compreendida nessa pesquisa pelo período que abarca os primeiros anos da docência, nos quais acontece a passagem da condição de estudante a docente, sendo o momento em que o conhecimento adquirido na formação inicial contrasta com a realidade no contexto da profissão. É uma etapa de socialização, conhecimento e adaptação às normas, condutas, rotinas, acontecimentos que comportam a cultura escolar.

Para Huberman (2007) ao longo da trajetória profissional docente, os professores vivenciam um ciclo de vida profissional composto por várias fases. O autor define o período da inserção como uma fase de “sobrevivência” e “descobertas” que corresponde aos dois ou três primeiros anos de ensino. A sobrevivência consiste no tatear do professor no encontro com a escola e a sala de aula, antes idealizada e nesse momento traduzida em uma realidade cotidiana. O aspecto da descoberta tem relação com as experiências desvendadas pela profissão. Nesse sentido, ser responsável por uma turma e perceber a aprendizagem do aluno tornam-se aspectos que contribuem para a sobrevivência na profissão nesse ciclo inicial.

Nessas circunstâncias, que traduzem a inserção profissional docente, Lima *et al.* (2007) sinaliza características comuns que são vivenciadas por professores nessa etapa, tais como: submissão à opinião dos profissionais que os professores iniciantes consideram mais experientes; elevado conformismo às normas e regras sociais existentes na realidade de ensino; aprendizagens intensivas por processos de tentativas e erros; preocupação com o domínio dos conte-

údos; experimentação de diversos modelos de ensino, embora não seja capaz de refletir sobre a escolha de um ou outro. Essas e outras características relatadas como comuns a professores que iniciam a carreira, segundo a autora, podem até mesmo determinar a continuidade ou não na profissão. Portanto, Lima *et al.* (2007) destaca que a maneira como os novos professores vivem a experiência da inserção profissional deixa neles marcas indeléveis que são carregadas em sua trajetória profissional.

Concordamos com Alarcão e Roldão (2014, p. 111) quando afirmam que “a iniciação profissional dos professores ocorre muitas vezes de forma abrupta e em contextos complexos e quiçá traumatizantes, levando por vezes à desmotivação, ao desencanto, à desilusão, a processos ego-defensivos e até ao abandono da profissão”. As autoras categorizam as dificuldades encontradas pelos professores em vários aspectos, a saber:

1. científico-pedagógico (gestão do ensino, problemas de indisciplina e desmotivação, diferenciação de ritmos de aprendizagem, gestão do currículo, relacionamento com os alunos, avaliação);
2. burocrático (conhecimento da legislação, dos regulamentos, do funcionamento da escola, diversidade de tarefas e tempo para geri-las, assunção de cargos sem preparação);
3. emocional (autoconhecimento, autoestima e autoconfiança, isolamento, angústias, gestão das dimensões pessoal e profissional);
4. social (identidade e identificação profissional, relacionamento com os colegas, desconhecimento das regras de conduta, relacionamento com os encarregados de educação) (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014, p. 111).

A heterogeneidade que envolve cada um desses aspectos serve de referência para reafirmar a complexidade da profissão. Como declara Nóvoa (2009, p. 06), o “trabalho docente não se traduz numa mera

transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais”.

Para Marcelo e Vaillant (2017), a complexidade perpassa o trabalho docente em qualquer etapa, não sendo privilégio dos professores novatos. Desse modo, os autores enfatizam que “Muchos de los problemas que los profesores principiantes reportan en las investigaciones tienen que ver con asuntos que enfrentan otros docentes con mayor experiencia” (MARCELO; VAILLANT, 2017, p. 1226).

No entanto, o período inicial do exercício na profissão carrega um repositório, geralmente, com frágeis experiências construídas na formação inicial. Diante disso, movimentar-se no ambiente profissional provoca inquietações que se diferenciam entre professores iniciantes e mais experientes. O que é preciso fazer? Como conduzir a relação com alunos, responsáveis, outros professores, direção? Como trabalhar o currículo, planejar as aulas, avaliar os alunos? Tais incertezas são latentes e comuns aos professores em fase de inserção profissional. Professores com mais tempo de atuação na docência, geralmente, conseguem transitar por essas questões com maior segurança, mas a diversidade de situações vividas no complexo cotidiano escolar desafia o novo professor e sua iniciante prática docente.

É para esse tempo de inserção profissional que a presente pesquisa se dirige. O pressuposto que referenda o estudo argumenta que as relações desenvolvidas entre membros da EAP e professores iniciantes no contexto do trabalho pedagógico escolar podem tornar-se indutoras de formação para aqueles que estão em inserção profissional, dessa forma também podem ser promotoras de desenvolvimento profissional.

Ao pensar sobre possibilidades de formação para o professor em inserção, correlacionamos as reflexões sobre concepções de aprendizagem da docência com base em Cochran-Smith (1999) e realçamos a compreensão do conhecimento ‘*para, na e da*’ prática, sendo a ideia do ensino como transmissão (*para prática*) ressignificada com ênfase no conhecimento gerado por professores que ensinam e aprendem com o ensino (*na prática*), em uma perspectiva de reflexão e investigação sistemática (*da prática*) de tudo que envolve a ação de ensinar.

Nesse âmbito, o constructo “*investigação como postura*” corrobora para enfrentar a complexidade do ensino. Consoante às autoras, a *investigação como postura* vai além de um curso de formação de professores ou uma oficina de desenvolvimento profissional: são professores experientes e novatos que assumem uma postura de investigação e trabalham em comunidades para teorizar sobre sua prática e gerar conhecimento local (COCHRAN-SMITH, 1999).

A reflexão sobre as relações entre conhecimento local e prática, conduzida por essas autoras, ajusta-se com a pesquisa proposta uma vez que tenho a intenção de investigar relações/ações colaborativas entre gestão pedagógica e docentes que chegam à escola sem experiência profissional, produzindo conhecimento que corrobore com sua formação e desenvolvimento profissional.

O diálogo com os autores citados sobre eleva a compreensão do objeto de estudo em pauta - a indução profissional docente - e ajuda a (re) conhecer suas possibilidades e sentidos para o desenvolvimento profissional de professores na etapa da inserção. Portanto, o quadro teórico inicial delineado para a pesquisa encontra em Marcelo (2008, 2009) e Marcelo e Vaillant (2017), fundamento para aprofundar o conceito de indução na perspectiva da geração de políticas de formação para o professor em inserção profissional. O investimento em Cochran-Smith (1999, 2012) tem relação com a investigação da prática docente como ação colaborativa entre pares que produz conhecimento profissional, suscitando nessa relação o constructo - investigação como postura. Com Roldão (2007, 2009) estabelecemos relação com a (re) construção do saber que legitima o exercício da função.

O que mobiliza a ação para esse pesquisa são as inquietudes do início da carreira e a perspectiva de introduzir-se na profissão amparado por estratégias que reduzam o impacto que emerge no encontro com a realidade e gere conhecimento profissional. É à vista disso que trago a defesa da indução para professores iniciantes. De início é importante informar que não compreendo o termo indução como redentor da formação profissional docente, entendo sim, como um

continuum que se entrelaça à formação inicial para dar prosseguimento a um desenvolvimento profissional sem descontinuidades.

É importante deixar claro, assim, que no contexto dessa pesquisa, a indução se estabelece como formação e autoformação com fins de qualificar o fazer docente na sua função basilar, o ensino. Dessa forma, compreendo com base em Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 06) que a indução refere-se a “investimento de formação intencional e sistemática em torno de professores iniciantes ou principiantes durante a sua inserção profissional”. As autoras fazem questão de sublinhar que o conceito de indução não é uníssono na comunidade educacional, mas que não deve ser traduzido ao sentido de induzir o professor a realizar o seu trabalho sem condições, ao contrário reforçam a indução como espaço de formação, acolhimento e acompanhamento da atuação profissional.

Nesta pesquisa evoco a indução nesse percurso que relaciona competência profissional e capacidade de inovação, porque observa-se o trabalho docente incorporado a uma sociedade globalizada, digital, com uma velocidade de informações jamais vistas anteriormente. Nesse sentido, formar professores com expertise profissional para lidar com esse cenário, é pensar na proposição de um desenvolvimento profissional docente coerente com as demandas profissionais e sociais contemporâneas, inclusive com as demandas de uma pandemia que atravessa o aminho de todos nós. Isso requer não perder de vista à dimensão do humano e da responsabilidade social na construção de uma sociedade mais justa e menos excludente.

À vista das apreensões construídas em torno da indução, advogo que os aspectos que entrelaçam esse conceito são relevantes e merecem aprofundamento teórico e investigativo que se dará ao longo dessa investigação. Segundo Marcelo (2016) para favorecer a indução profissional ao corpo docente iniciante, há necessidade de se contemplar um conjunto de atividades/critérios para estruturar um programa que potencialize as experiências dos professores iniciantes. A mentoria se constitui como um componente essencial, porém não o único.

Percebe-se que investir na busca por indícios de indução inclui considerar diferentes realidades que não se emolduram em um quadro. Conjunturas sociais, políticas, culturais, econômicas reverberam em diferentes contextos educacionais, com limitações para cada cenário. Isso significa dizer que circunstâncias diferenciadas podem gerar possibilidades diferenciadas de dedicar atenção ao período de indução. Assim, flexibilizar critérios pode auxiliar a firmar frentes de ação que conduzam a programas sistematizados de formação para professores iniciante.

Em alinhamento aos autores citados, defendo a importância da indução de professores iniciantes na escola básica, bem como a necessidade de políticas públicas voltadas para esse fim. Reforço que essa defesa de ações de indução aos professores é sinalizada como uma vertente contributiva ao período de inserção na carreira docente, com subsídios que favoreçam o aprendizado da profissão.

Mesmo com as adversidades enfrentadas no cotidiano da escola pública, reconheço, em um contexto como o brasileiro, a possibilidade de experiências enriquecedoras para os docentes iniciantes com apoio da escola. Sigo nessa pesquisa com a aposta de encontrar no campo empírico indícios de indução que fortaleçam a ideia de aprender a ensinar como um processo de excelência intelectual que implica investimento pessoal e coletivo. Aliado a esse pensamento, a escola é entendida como espaço instituinte de política, pois mesmo ciente de que não há programas formais ou ações específicas aos professores iniciantes no contexto dessa Rede de ensino, vamos ao encontro das potentes relações/ações que se estabelecem na escola pública como prenúncios de mudanças.

Nessa perspectiva, trilhar um caminho para conceber uma efetiva profissionalização se coaduna a constituição de uma base de conhecimento geral e sistematizada, específica sobre o ensino, intrínseca aos saberes docentes, com condições de instituir um estatuto que promova a passagem do ofício de mestre à profissão do professor. Os obstáculos que atravessam essa proposta são de grande porte como as fragilidades na formação, a precarização e desvalorização do tra-

balho docente, as escolas públicas em dificuldades, o esvaziamento do trabalho coletivo, entre tantas agruras.

Apesar das contrariedades, acredito, assim como Nóvoa (2017a), que o espaço da escola é essencial para a aquisição de experiência e da reflexão sobre prática profissional. De acordo com o autor, “o que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas, a procura coletiva das melhores formas de agir” (NÓVOA, 2017a, p. 25). Essa afirmação alerta para uma prática refletida, pensada e trabalhada teoricamente, como fundamento para a formação.

A intervenção do autor sinaliza para a necessidade de se conceber políticas públicas de indução, levando-se em conta a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada, unindo “diversos momentos da formação com o conjunto da vida profissional docente” (NÓVOA, 2017 b, p. 113). Todavia alerta que esse acompanhamento envolve mudanças nos sistemas de educação e na lógica de formação do professor, o que implica na conversão de uma visão individualista da profissão em uma perspectiva que compreenda o coletivo. Para Nóvoa (2017b), pensar a formação de professores nesse ciclo de desenvolvimento profissional - formação inicial, indução profissional, formação continuada - são os principais desafios dos cursos de formação.

Compreendo em concordância com esse autor que são diversas as complexidades que designam a articulação da formação, mas a delimitação que trazemos a essa pesquisa refere-se às perspectivas de indução profissional no cenário das escolas. Essa argumentação em favor da indução profissional vai ao encontro da defesa de programas e políticas, no entanto sinaliza para experiências localizadas no interior das escolas, legitimadas por André (2012), Roldão (2007, 2005), Alarcão e Roldão (2014), Nóvoa (2017b) como experiências que dão sentido à formação.

Em certo sentido, do ponto de vista desta pesquisa, significa dizer que uma experiência embrionária pode gerar uma política e que a dialética entre o tácito e o que vem se constituindo como indução profissional de professores pode gerar uma tese.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 03, p. 174-181, set/dez, 2010,

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de professores iniciantes no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr, 2012.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In: Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Em Niterói: **política e produção do conhecimento**. Niterói: Intertexto, 2018.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. *In: Review of Research in Education*. USA, 24, p. 249-305. 1999.

COCHRAN-SMITH, M. and LYTTLE, S. L. **Teacher Learning Communities**. Encyclopedia of Education. 2nd. edition. J. Guthrie (e..). New York: Macmillan, 2002.

COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: Learning of teach over time. *In: Kappa Delta pi Record*, july-sept, (p. 108-122), 2012. CRUZ, Giseli Barreto; HOBOLD, Marcia; SABINO, Isabel. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, 2020.

FIORENTINI, Dario. Produção de saberes docentes a partir da reflexão da colaboração e da pesquisa sobre a própria prática. *In*: IBIAPINA, I. M. L. de M.; CARVALHO, M. V. C. (org.). **A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas**. Teresina: EDUFPI, 2006.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. E. D. A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Vida de Professores**. Portugal/Porto: Porto Editora, 2007.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro Editora. 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes; TELES, Fabrícia Pereira. A pesquisa colaborativa como proposta inovadora de investigação educacional. **Diversa**. Ano 2. n. 3, jan./jun. 2009.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (org.). **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina, Piauí: EDUFPI, 2016.

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

LIMA, Emília de Freitas; CORSI, Adriana Maria; MARIANO, André Luiz Sena; MONTEIRO, Hilda Maria; PIZZO, Silvia Vilhena; ROCHA, Giseli Antunes; SILVEIRA, Maria de Fátima

Lopes. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação & Linguagem**. Ano 10. n. 15. 138-160, jan./jun. 2007.

MARCELO GARCIA, Carlos. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa.
Revista Iberoamericana de Educación. N. 19. enero/abril 1999.

MARCELO, Carlos. **El profesorado principiante**: Inserción a la docência. Barcelona: Octaedro, 2008.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revistas de Ciências da Educação**, n. 08, p. 07-21, jan./abr. 2009.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, n. 2, p. 11-29, 2010.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARCELO, Carlos. **Políticas de inserción en la docencia**: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Santiago: Preal, 2011.

MARCELO, Carlos. A indução do corpo docente iniciante na República Dominicana: o programa inductio. **Revista Intersaberes**, v. 11, n. 23, p. 304-324, maio/ago., 2016.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción em la docência em latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, out./dez. 2017.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI Joana Paulin. **Programas de inserção profissional para professores iniciantes: uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional Sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência**, 2014.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação: o que documentos legais revelam. **Acta Scientiarum**, v. 38, n. 3, p. 283-292, July-sept., 2016.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: revisão sistemática. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 07, n. 13, p. 85-98, ago./dez. 2015.

NONO, Maevi A.; MIZUKAMI, Maria das Graças N. Processos de formação de professores iniciantes. *In: Reunião Anual da Anped*, 29, p. 15-18, out. 2006.

NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. O regresso dos professores. **Livro da conferência. Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida**. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In: Revista Educación*, n. 350, set./dez. 2009. Disponível em: Acesso em: 27 julho/2017.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. **Um Alfabeto da formação de professores**. *Crítica Educativa*, v. 3, n. 2 - Especial, p. 21-49, jan./jun., 2017a.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de pesquisa**, v. 47 , n. 166, p. 1106 a 1133, out./dez. 2017b.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação e Linguagem**, n. 15, p. 18-45, jan./jul., 2007a.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007b.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a profissão do professor e o conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre a formação docente**. v. 1, n. 1, p. 57-60, ago./set. 2009.

ROMANOWSKI, J. P. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: *Congreso Internacional sobre professorado principiante e inserción profesional a la docência*, 3, 2012.

VAILLANT, Denise. Políticas de inserción a la docencia en America Latina: la deuda pendiente. Profesorado. **Revista de Curriculum y Formación del Profesorado**, v. 13, n. 1, p. 27-41, 2009.

POTENCIALIDADES DO USO DOS CASOS DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES

LÍVIA ALMEIDA PASSOS

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras – Minas Gerais, Brasil e docente da educação básica.

Integrante do grupo de pesquisa sobre Formação docente e práticas pedagógicas – FORPEDI/CNPq/UFLA liviaalmeidapassos@yahoo.com.br

FRANCINE DE PAULO MARTINS LIMA

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, Brasil e Professora Adjunta da área de Didática e estágios do Departamento de Educação e do Programa de Mestrado Profissional em Educação – PPGE, ambos vinculados à Faculdade de Filosofia, Ciência Humanas, Educação e Letras, da Universidade Federal de Lavras – UFLA, Minas Gerais, Brasil.

Líder do grupo de pesquisa sobre Formação docente e práticas pedagógicas – FORPEDI/CNPq/UFLA e do Laboratório de estudos e pesquisas em Didática e Formação docente – LabFor/UFLA.

Membro da Rede de Estudos sobre Desenvolvimento profissional docente REDEP, Brasil.
francine.lima@ufla.br

Resumo

O presente trabalho teve por objetivo investigar as contribuições dos casos de ensino no processo de indução dos professores iniciantes. Assim, buscou-se inicialmente investigar o que a literatura sinaliza a respeito dos casos de ensino e analisar como eles podem auxiliar no processo de indução. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa no catálogo de teses e dissertações da Capes, com o descritor “casos de ensino”, o que resultou em um

total de 94 pesquisas no período de 2001 a 2019. Após a análise detida dos resumos, considerando o foco da pesquisa – casos de ensino com professores iniciantes, para selecionar as pesquisas que seriam analisadas por completo, identificou-se que apenas três estudos tinham como foco os professores iniciantes. Os resultados da análise evidenciaram que os casos de ensino têm grande potencial na formação de professores, porém ainda há carência em encontrar casos de ensino na literatura brasileira com foco nos desafios e dilemas vividos por professores iniciante e podem contribuir com um processo de formação continuada desse grupo de docentes. Diante da demanda, apresentamos as características que os casos de ensino precisam ter para serem qualificados como tal, bem como trazemos também um exemplo de um caso de ensino que fora elaborado, a partir de uma situação real como possibilidade de uso e proposta de reflexões sobre os dilemas que cercam a docência para ser utilizado na formação de professores iniciantes.

Palavras-chave: casos de ensino; professores iniciantes; formação de professores; processos de indução

INTRODUÇÃO

Os casos de ensino tratam-se de relatos de acontecimentos ocorridos no ambiente escolar ou que estejam diretamente associados a eles, permitindo que o docente faça uma reflexão sobre suas práticas, configurando-se assim como um importante instrumento que contribui para o desenvolvimento profissional de professores, notadamente os iniciantes. Entre vários autores que vêm desenvolvendo seus estudos sobre casos de ensino, podemos mencionar Shulman (1992); Merseeth (1996); Mizukami (2000); Nono (2001;2005).

Destacamos aqui os professores iniciantes, considerando a necessidade de que ocorra um acolhimento e preparação desse profissional, antes dele se inserir na sala de aula. Demanda essa que, nem sempre a formação inicial, por melhor que seja, consegue suprir. Trata-se de uma formação baseada no contexto escolar, em que Imbernon (2010) acredita que o professor adquire o conhecimento

profissional em um contexto prático através da análise, reflexão e intervenção de situações concretas.

Tendo em vista a valorização acerca dos conhecimentos profissionais que emergem da prática docente e das possibilidades de resignificação da docência a partir da reflexão e da análise de situações reais destacamos a pertinência do uso de casos de ensino, não apenas para que ocorra esse processo de reflexão, mas também por se configurar um potencializador de situações formativas na perspectiva da indução. A respeito da ideia de indução, acolhemos a defendida por Antônio Nóvoa (2017), o qual destaca que

O conceito de indução, pela sua própria raiz etimológica, implica a ideia de “introduzir” ou “levar a outro lugar”. Assim, toda e qualquer ação de formação pode ser considerada de “indução profissional”. Mas, na literatura especializada, o conceito tem sido utilizado, sobretudo, para caracterizar a fase inicial de trabalho docente, como professores principiantes ou iniciantes. As tradições dos países são muito distintas: residências docentes, estágios probatórios, períodos de supervisão, etc.[...]. Mas, seja qual for o contexto, há o reconhecimento unânime da importância deste período para a vida profissional docente [...]. (NÓVOA, 2017, p. 1124).

Nessa direção, compreendemos que os casos de ensino podem ser uma ferramenta de grande valia ao longo do processo de indução e para o desenvolvimento do raciocínio pedagógico pelos docentes, já que quando os pesquisadores e professores têm acesso a esse documento, possibilita que estes profissionais desenvolvam-se em um processo de formação contínua e reflexiva, ampliando os conhecimentos sobre a profissão.

Se considerarmos que a interação entre o professor e o contexto faz parte do processo de aprender a ensinar, os casos de ensino se fazem importantes também, afinal as

especificidades de cada situação são essenciais para o desenvolvimento dos conhecimentos profissionais docentes.

Além de analisar, quando um professor elabora um caso de ensino, ele não só descreve uma situação real vivenciada, como tam-

bém garante que seja registrado o conhecimento que ele se utilizou perante um acontecimento, viabilizando assim que, posteriormente, esse caso seja acessado por outros colegas, para que possa ser analisado, repensado, utilizado ou modificado.

Diante do exposto, este trabalho objetivou investigar as contribuições dos casos de ensino no processo de indução dos professores iniciantes. Assim, buscou-se inicialmente investigar o que a literatura sinaliza a respeito dos casos de ensino e analisar como eles podem auxiliar no processo de indução.

Para tanto, enquanto percurso metodológico, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, no catálogo de teses e dissertações da Capes, com o descritor “casos de ensino” o que resultou em um total de 94 pesquisas no período de 2001 a 2019. Após a análise detida dos resumos, considerando o foco da pesquisa - casos de ensino com professores iniciantes, para selecionar as pesquisas que seriam analisadas por completo, identificou-se que apenas três estudos tinham como foco os professores iniciantes.

Pôde-se constatar que, apesar de um elevado número de pesquisas que tratam de casos de ensino, poucas ainda têm como objetivo o seu uso na formação do professor iniciante. Notou-se também que, existe uma carência de casos de ensino na literatura brasileira, para que possam servir de aporte na formação desses docentes em início de carreira. Assim, trataremos aqui também das características necessárias para que o relato de uma experiência vivida no ambiente escolar se torne um caso de ensino. Ao final, apresentaremos um caso de ensino e questões provocadoras como possibilidade de fomentar a reflexão acerca de situações dilemáticas vividas no início da carreira por docentes iniciantes.

OS CASOS DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES

Considera-se o início da carreira docente um período de aprendizado da profissão, em que as dúvidas e inseguranças se acumulam e se estabelecem quando não há um acolhimento (VAILLANT; MARCELO, 2017).

Geralmente, os desafios que os professores iniciantes enfrentam, estão relacionadas a conteúdos, à disciplina dentro de sala de aula e às questões de ordem burocrática. Esse é um momento em que o docente espera poder contar com uma equipe de gestores para aprender a lidar com esses obstáculos, mas, nem sempre é o que se percebe no ambiente escolar. Normalmente, quem dá esse tipo de apoio que o iniciante necessita são colegas professores, de maneira informal. Alguns deles, embasados na experiência que detêm, acabam por desencorajar o profissional a seguir em frente. Nono e Mizukami (2005) dizem que o início à docência é um período marcado por decepção e desapontamento, em que deixamos de ser estudantes e passamos a encarar a realidade. Nesse momento, é preciso que haja determinação por parte do docente para que os esforços destinados a esse fim não tenham sido em vão. Tardif e Raymond (2000) acreditam que o paralelo que os professores iniciantes fazem com a realidade faz com que os levem a indagar sobre os sonhos da profissão.

Nessa perspectiva, os casos de ensino podem ser de grande valia para o desenvolvimento profissional do docente iniciante, já que “um caso é definido como um documento descritivo de situações reais ou baseadas na realidade, elaborado especificamente para ser utilizado como ferramenta no ensino de professores” (NONO; MIZUKAMI, 2002). Assim, os casos de ensino possibilitam que os professores possam analisar, discutir e interpretar suas ações.

Nas pesquisas de Nono e Mizukami (2002), as autoras destacam o potencial que tem a análise dos casos de ensino, que além de permitirem investigar o pensamento de futuros professores, proporcionam a discussão de vários temas em diversas áreas de conhecimento e possibilitam o estudo de várias convicções no que tange aos atos de ensinar e de aprender, feitos pelos futuros professores.

Merseth (1996) identifica três objetivos diferentes para o uso de casos de ensino. Para ela, podem ser usados como exemplo, que salienta a teoria e privilegia um conhecimento com um propósito; como oportunidades na tomada de decisões, já que os casos fazem com que os professores pensem em suas ações diante de situações que exige identificação e análise de um problema, para então tomar

suas decisões e definir o caminho a ser seguido, norteados pela teoria; finalmente como um estímulo à reflexão pessoal que desenvolve hábitos e técnicas de reflexão, contribuindo assim para o desenvolvimento profissional pessoal.

Nessa direção corroboramos as ideias de Lima *et al.* (2019), quando destacam

que os casos de ensino têm um grande potencial na formação de professores, pois permitem que a ação docente e os dilemas do cotidiano da sala de aula sejam investigados e refletidos de forma minuciosa e sistemática, possibilitando o estudo de várias vertentes que dizem respeito ao ensinar e ao aprender, ampliando e qualificando os processos de ensino e de aprendizagem, bem como de apoio ao docente nos anos iniciais da docência. (LIMA *et al.*, 2019, p. 352)

Portanto, embasados nos argumentos das autoras, acreditamos que o uso dos casos de ensino na formação de professores iniciantes podem ser instrumentos de grande valia, considerando que possibilitam que esses profissionais pensem sobre suas práticas a partir de situações vivenciadas por outros profissionais.

O USO DOS CASOS DE ENSINO COM PROFESSORES INICIANTE: LEVANTAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Para o levantamento dos dados dessa pesquisa, realizou-se uma busca no portal de periódicos da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), inicialmente utilizando como palavras-chave “casos de ensino com professores iniciantes”, porém, não foram encontrados nenhum trabalho. Assim, concentramos nossa busca em apenas “casos de ensino”, no período de 2001 a 2019, que nos gerou um resultado de 94 trabalhos.

Para que pudéssemos estabelecer um critério de seleção das teses e dissertações que seriam analisadas, foi feita uma leitura detalhada de todos os resumos, destacando os objetivos da pesquisa, a metodo-

logia utilizada e os resultados alcançados. Privilegiamos analisar por completo as pesquisas que se tratavam dos professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao aplicarmos os critérios de exclusão para filtrarmos os trabalhos que seriam analisados por completo, percebemos que apenas três (NONO, 2001, 2005; DUTRA, 2017), tratavam dos professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Muitos utilizavam os casos de ensino como estratégia de coleta de dados para a pesquisa, em outros, embora tenham sido utilizados para formação de professores, o foco não eram os professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Houve também pesquisas que foram aplicadas na área de administração.

As três pesquisas analisadas, obtiveram resultados positivos com o uso de casos de ensino com professores iniciantes. Buscando as aproximações entre elas, percebemos que Nono (2001) teve como participante os seus alunos do curso de formação inicial de professores de nível médio. Embora nessa pesquisa a autora não estivesse tratando especificamente dos professores iniciantes, ela usou os casos de ensino para formar os futuros professores, que estavam na fase dos estágios supervisionados e que, muito em breve estariam adentrando da sala de aula. Porém, elegemos esta pesquisa para ser analisada por compreender que a segunda pesquisa da autora (NONO, 2005), se tratava de uma sequência do trabalho que ela iniciou na formação inicial dos professores.

As autoras (NONO, 2005; DUTRA, 2017) tiveram muitos pontos em comum durante o desenvolvimento das pesquisas, a começar por estarem diretamente relacionadas à formação de professores iniciantes através do uso dos casos de ensino. O que difere nesse aspecto, é que as participantes da pesquisa de Nono (2005), foram suas ex-alunas no curso de formação inicial, enquanto as participantes da pesquisa de Dutra (2017) eram egressas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Assim, infere-se que as participantes de Nono (2005) já tinham conhecimento das características dos casos de ensino, considerando que o primeiro contato já havia sido feito durante a formação inicial.

As três pesquisas foram bem fundamentadas em autores conhecidos na formação de professores e no uso de casos de ensino, como: Shulman, Merseth, Mizukami e Marcelo Garcia, dentre outros. No trabalho de Dutra (2017) ela menciona que se inspirou nas orientações de Nono (2005) para a escrita dos casos de ensino. Assim, percebemos que Dutra (2017) ainda pôde contar com mais uma grande pesquisadora da área.

Outro ponto importante que as três pesquisas têm em comum, é a proposta de cursos de formação para os professores através do uso dos casos de ensino. Foi proposto inicialmente a análise de casos de ensino presentes na literatura como uma forma de abordar o tema durante os cursos e, posteriormente, a elaboração de casos pelas participantes. Porém, Nono (2005) chama a atenção que, no momento em que sua pesquisa era desenvolvida, não havia de casos de ensino publicados por pesquisadores brasileiros. Destacou ainda que os casos de ensino da literatura estrangeira não condizem com a nossa realidade, o que se tornou um complicador para o desenvolvimento de seu trabalho.

Sobre a elaboração de casos de ensino Nono e Mizukami (2002, p. 74) afirmam que:

A elaboração de casos de ensino, além de parecer permitir ao professor que descreve a situação vivida pensar sobre seu ensino, parece garantir que os conhecimentos mobilizados por ele diante de uma situação escolar específica e contextualizada sejam registrados, podendo ser, posteriormente, acessados, examinados, discutidos, utilizados, repensados, modificados por outros colegas.

As autoras puderam constatar na prática as potencialidades dos casos de ensino para o desenvolvimento profissional do docente, uma vez que permite que o professor reflita sobre suas práticas através de situações reais descritas por outros colegas de profissão. Através da elaboração dos próprios casos de ensino, puderam revisitar suas práticas e a partir delas, refletir sobre possíveis alternativas para melhorarem a qualidade do ensino que oferecem.

Assim, a partir dos estudos analisados, foi possível compreender que os casos de ensino possuem um grande potencial formativo para os professores, considerando que proporciona refletir de maneira individual quando este profissional é convidado a escrever sobre algum momento de tensão que tenha vivido durante seu período de entrada na escola enquanto docente. Destacou também a importância de se compartilhar esses relatos com os colegas, para que seja pensado de maneira coletiva ou individual, através de uma situação real.

Faz-se importante destacar que, de acordo com os casos que foram feitos pelos participantes das pesquisas analisadas, em nenhum deles foi mencionado um acolhimento para receber e preparar o professor que se encontrava em início de carreira, antes de adentrar a sala de aula.

Dessa forma, as pesquisas se fizeram de extrema relevância para o que nos propomos discutir. Nos leva a perceber que por mais eficiente que tenha sido a formação inicial dos professores, é apenas quando ele está no ambiente escolar que ele passa a encarar os problemas que, agora, são seus, revelando-se essencial os processos de apoio e de acompanhamento docente.

A ELABORAÇÃO DE CASOS DE ENSINO

Durante o levantamento dos dados dessa pesquisa, ficou claro que os estudos sobre casos de ensino com professores iniciantes ainda são incipientes. Como já mencionado anteriormente, Nono (2005) relatou ter tido dificuldades de encontrar casos de ensino para serem usados na formação das professoras. Observou-se que dos oito casos que a autora selecionou, apenas três pertenciam a literatura brasileira. Assim, percebemos que há uma necessidade da publicação de casos de ensino para que sejam utilizados com os professores iniciantes.

Diante da demanda, é preciso nos atentarmos para as características, para que os relatos sejam realmente qualificados como casos de ensino. Para Shulman (2002), não se trata de simplesmente uma história contada por professores, mas sim de uma narrativa criada a

partir de um acontecimento ou série de eventos que se desenvolvem com o tempo. É necessário também que haja alguma inquietação que precisa ser sanada, uma situação que possa ser constituída e avaliada por várias hipóteses e que contenha considerações e sentimentos do professor. Para Shulman (1992, p. 21):

[...] um caso possui uma narrativa, uma história, um conjunto de eventos que ocorrem num tempo e num local específicos. Provavelmente inclui protagonistas humanos, embora nem sempre seja necessário que isso ocorra. [...] Acrescentaria o fato de que, em geral, essas narrativas de ensino possuem características compartilhadas. Narrativas possuem um enredo – começo, meio e fim. Também incluem uma tensão dramática que deve ser aliviada de alguma forma. Narrativas são particulares e específicas. Não trazem afirmações que possam ser generalizadas. São, quase que literalmente, locais – quer dizer, localizadas ou situadas. Narrativas revelam o trabalho de mãos, revelam pensamentos, motivos, concepções, necessidades, preconceções, frustrações, ciúmes, falhas. Representações e intenções humanas são centrais nessas narrativas. Refletem os contextos social e cultural em que os eventos ocorrem. Casos, portanto, possuem ao menos duas características que os tornam importantes na aprendizagem: seu *status* de narrativa e sua contextualização no tempo e no espaço.

Os casos exigem que sejam feitos com a maior riqueza de detalhes possível de uma situação escolar e que haja uma contextualização do ambiente e dos personagens envolvidos. Assim, o docente precisa definir o que irá incluir e omitir, porém sem deixar de garantir que o leitor possa fazer uma análise com vários pontos de vista e com diferentes reflexões (MERSETH, 1990).

Acredita-se que quando o professor registra situações vividas em sala de aula, faz com que ele e outros colegas de profissão possam refletir e aprender a ensinar. Para Perrenoud (2002), além da necessidade de os docentes adquirirem o hábito de fazer os registros, não podem se sentir constrangidos ou constranger os colegas perante as

ações explicitadas. É preciso ter maturidade para compreender que essas situações se tratam dos conhecimentos que já possuem ou estão construindo ao longo de sua formação docente. A partir disso, os docentes vão se conscientizando do que fazem em sala de aula, analisando as situações e discutindo-as.

Para o desenvolvimento dos casos, é necessário que, a partir da elaboração ou ainda de casos já elaborados, seja feita uma análise e discussão das situações e experiências escolares vividas. Tais análises podem ser desenvolvidas de maneira individual, partindo de questionamentos que são entregues juntamente com o caso. O objetivo desse questionamento é chamar a atenção de quem os está analisando para algum ponto que se considere mais importante. As análises também podem ser feitas em pequenos grupos para, posteriormente, as discussões serem feitas em grupos maiores. Harrington (1999) acredita que essa prática faz com que os professores tenham acesso às ricas informações sobre o processo de desenvolvimento profissional, bem como a construção do pensamento docente.

Wassermann (1993) em seus estudos busca orientar a elaboração de casos, para que eles sejam realmente efetivos no que diz respeito ao desenvolvimento profissional do professor. A autora acredita que um incidente ocorrido na sala de aula pode se transformar em um caso de ensino, se forem colocados questionamentos que orientem o pensamento do professor, quando estiver descrevendo uma situação vivida. Para Wassermann (1993) é necessário: escolher um incidente crítico; descrever o contexto; identificar os personagens do incidente; revisar a situação e a forma como agiu diante dela; examinar os efeitos de suas atitudes; visitar o incidente. Ainda para Wassermann (1993), quando o professor retoma a leitura de maneira crítica a situação que ele descreveu, é capaz de perceber vários aspectos que ali estão inseridos e também as falhas ocorridas durante a descrição que, se corrigidas podem melhorar tanto a sua própria interpretação quanto a dos outros colegas que vierem a utilizá-los em sua formação.

Percebemos assim que, para que uma experiência vivenciada em sala de aula se torne um caso de ensino, é preciso que seja registrada, com a maior riqueza de detalhes possível. É preciso ainda, permitir

que os professores iniciantes tenham acesso a este caso, oferecendo-lhe assim recursos para que ele possa refletir a partir da prática de outro colega.

A seguir, traremos o exemplo de um caso de ensino, para que ele possa provocar e fomentar reflexões de professores iniciantes a partir de uma situação real.

Caso de ensino: Os diferentes métodos

A professora Amanda nos traz o relato do seu início de carreira em uma escola particular. Durante a graduação se mostrou uma boa aluna e que participava de vários projetos de iniciação. Mesmo assim, teve muitas dificuldades no início por não ter domínio do método exigido pela escola e nem de gestão de sala de aula. Ela relata que, durante a graduação tivera oportunidades de regência, mas que não foram suficientes para ela aprender a ensinar.

Outra questão que nos leva a pensar neste caso, é com relação às inúmeras propostas de cursos formação continuada que são oferecidas, muitas vezes de forma comercial, no mercado, sem muitos critérios de qualidade.

Ao longo de seu relato, a professora faz uma breve reflexão sobre os vários fatores que envolvem o cotidiano escolar e a sala de aula, que nos leva a pensar nas diversas situações que somos expostos ao adentrar o chão da escola, notadamente no período inicial da docência.

Sou professora Amanda e desde que eu ainda era estudante de Pedagogia, me interessei pela alfabetização. Eu era aluna de uma universidade particular bem conceituada. Estava sempre muito atenta a tudo que estava relacionado a alfabetização. Um fato que me incomodou muito durante a graduação, foi que a universidade elegeu o método global como o mais eficiente para alfabetizar. Sei que existem diversos métodos de alfabetização e que todos eles possuem os prós e os contras. Sendo assim, eu não concordava com a universidade se aprofundar em um único método, deixando os outros a desejar.

Por ter participado de projetos de iniciação científica e ter sido aluna destaque durante a graduação, logo que concluí fui convidada a lecionar no 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular. Eu estava me sentindo muito realizada com o convite. O problema foi que a escola exigia que usássemos o método fônico. Os conhecimentos que eu tinha sobre este método ainda eram muito incipientes para quem iria ter que usá-lo diariamente.

Me comprometi com a supervisão que eu iria me qualificar no método fônico para que eu pudesse assumir a turma. Passei as minhas férias buscando materiais e cursos que me desse uma base melhor. Durante as minhas buscas, percebi o quanto a formação de professores tem se tornado um mercado competitivo. Prometem cursos rápidos, cursos de extensão, pós-graduações em pouquíssimo tempo, desde valores mais baixos até valores exorbitantes. Me chamou atenção também, o quanto as propagandas desses cursos nos trazem um sentimento de incapacidade e de desatualização. Como eleger o melhor, diante tantas ofertas? Ou ainda, será que eu realmente precisaria me matricular em algum desses cursos? Assim, para não cair em falsas promessas, optei por estudar sozinha. Busquei vários artigos científicos sobre o assunto. Alguns traziam relatos de experiência que poderia auxiliar muito em minha prática.

Adentrar no chão da escola como regente foi uma experiência bem diferente do que eu imaginava. Não era igual aos estágios supervisionados com regência que eu havia feito, ou das vezes que fui desenvolver atividades práticas para a iniciação científica. Por trás dos bastidores de uma sala de aula, poucos sabem o que acontece. Existem normas e regras da escola que precisam ser cumpridas, e que podem variar de uma para outra. Possui alunos, com as mais variadas culturas, crenças, dificuldades, facilidades e comportamentos. Tem pais de alunos, que podem ser médicos, dentistas, operários, ou qualquer outra profissão, mas que se acham professores também e se sentem no direito de dar palpites. Além disso, não podemos deixar de considerar que tem um professor, que é um ser humano como qualquer outro, com sentimentos, dias bons e ruins, acertos e falhas. Todo esse pacote, eu só fui conhecer quando eu comecei lecionar.

Tive muitos problemas de disciplina dos alunos no início. Eu não sabia como me impor, tinha medo de chamar atenção das crianças e eles ficarem chateados comigo. Eles, percebendo isso, me desafiavam o tempo todo. A

supervisora me chamou a atenção várias vezes e chegou a me levar para assistir aula de outros professores para eu ver como era. Eu me sentia a pior professora que existia. Me culpava o tempo todo por não ter conhecimento do método fônico e por não conseguir gerir uma sala de aula.

Ao longo do ano, foram feitas algumas formações sobre o método fônico, mas sempre com a supervisora ou com a fonoaudióloga, que já era funcionária da escola. Foi no dia a dia que eu fui aperfeiçoando a minha prática pedagógica. Hoje, após muitos erros, já tenho bastante domínio não só do método fônico, mas também de gestão de sala de aula. Não que eu não erre mais, porque eu ainda erro. Mas, percebi que temos muito mais a aprender com os nossos erros que com os nossos acertos.

A situação descrita por Amanda traz à tona diferentes situações dilemáticas vivida por ela ao adentrar a sala de aula e no processo de tornar-se professora. Como toda docente iniciante, percebeu-se diante de desafios que ainda não era possível superar, especialmente sem o acolhimento e acompanhamento necessário à fase inicial da docência. Nesse sentido, compreendemos que o relato da professora pode suscitar reflexões importante ao corpo docente e de apoio pedagógico na direção do acolhimento às professoras iniciantes e até mesmo sobre a adoção de posturas de apoio e análise das práticas já realizadas e aquelas possíveis de serem revistas ou ainda incorporadas, seja do ponto de vista pedagógico, seja do ponto de vista administrativo e conceitual e que baseiam as práticas docentes naquela escola.

Nessa direção, são propostos alguns questionamentos que podem suscitar a reflexão e o diálogo da equipe pedagógica envolvendo professores iniciantes e veteranos, em situações de formação continuada de professores, em uma perspectiva de reflexão coletiva e, ao mesmo tempo, individual sobre a docência e o processo de ser ou tornar-se professora.

Para refletir...

1. Faça uma reflexão sobre os processos formativos ofertados na universidade e a aproximação com os contextos reais de ensino e de aprendizagem.

2. A professora ao iniciar as atividades na escola e recebeu a solicitação de trabalhar com o método fônico no processo de alfabetização se viu sozinha e sem conhecimentos para desenvolver o seu trabalho. Como você percebe essa situação e o que faria no lugar da professora?
3. Na sua opinião, como as escolas podem atuar com os professores iniciantes ou com aqueles que não dominam as propostas pedagógicas escolhidas como base para o trabalho naquele contexto escolar?
4. Você considera que as fragilidades apresentadas pela professora quanto ao domínio do conteúdo podem inferir no sucesso dos estudantes no processo de alfabetização? Como lidar com isso e com as tentativas de acerto e erro descritos pela professora?
5. A professora deixa claro o choque de realidade que tomou quando se tornou professora, mesmo depois de ter tido experiências durante a graduação. O que poderia ter sido feito para amenizar essa situação?
6. Sobre os métodos de alfabetização, você já parou para pensar sobre eles, suas características e quais suas nuances? O que seria e qual seria o “método ideal”?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, ficou evidente o quanto os anos iniciais da carreira docente são essenciais para que o profissional se estabeleça na profissão. É um período marcado pelo paralelo que o professor faz entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial e a realidade do chão da escola. Por mais que já existam alguns programas que promovem a entrada dos docentes nas escolas, como o PIBID e a Residência Pedagógica, ou ainda situações de aproximação com a escola ainda na formação inicial como no caso dos estágios, os dilemas e conflitos surgem é ao longo do período que o docente adentra a sala de aula como regente. É nesse momento que ele passa pelo que Nono (2011, p. 6) nomeia como período de sobrevivência

e descoberta, deparando-se com as limitações e dilemas do dia a dia da escola e da sala de aula, os quais serão determinantes para sua permanência ou não na carreira docente.

O levantamento bibliográfico realizado ao longo desta pesquisa evidenciou que apesar de o tema casos de ensino ter sido abordado em diferentes estudos, ainda são escassas as pesquisas que tratam do seu uso em situações de acolhimento e indução a professores iniciantes. As pesquisas analisadas nos mostraram o quanto foram eficazes o uso e a escrita dos casos de ensino durante formação de professores, por levar os professores iniciantes a refletirem sobre suas práticas, quando são convidados a analisar casos de outros colegas de profissão e também a pensar sobre situações que ele mesmo tenha vivido durante seu início de carreira. Enaltecemos a necessidade de estratégias formativas para proporcionar aos professores iniciantes a aprendizagem da docência. Nesse sentido, destacamos que os casos de ensino vêm ganhando notoriedade nas pesquisas (L. SHULMAN, 1992; MERSETH, 1996; MIZUKAMI, 2000; NONO, 2001, 2005; DUTRA, 2017).

Os casos de ensino, entendidos como narrativas de situações reais, escritas por professores, configuram-se como instrumento potencializador no trabalho com professores iniciantes, uma vez que permitem através da análise desses relatos, o profissional em início de carreira refletir sobre os problemas e conflitos que permeiam o ambiente escolar, buscando uma solução para determinada situação. Além disso, ao produzir o caso de ensino, o professor tem a oportunidade de pensar sobre a própria prática e sobre os conhecimentos que possui sobre o ensino.

REFERÊNCIAS

DUTRA, Lenir Pimenta. **A construção de saberes experienciais por egressas do PIBID, nos primeiros anos da docência.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

HARRINGTON, Helen. Case analyses as a performance of thought. *In*: LUNDEBERG, M. A.; LEVIN, B. B.; HARRINGTON, H. L. (ed.). **Who learns what from cases and how?** The research base for teaching and learning with cases. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. p. 29-47.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA, Francine de Paulo Martins; LIMA, Danuza Roberta Pereira; PASSOS, Lívia Almeida. O uso dos casos de ensino nos processos de indução à docência de professores iniciantes. *In*: ZWIEREWICZ, Marlene; BAADE, Joel Haroldo; HULSE, Levi; VELASCO, Juan Miguel González. **Pesquisa com Intervenção Experiências de programas de mestrado e doutorado em educação no Brasil, Bolívia, Colômbia e México.** Caçador: EdUNIARP, 2019.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de induccion en la docência en latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, out./dez. 2017.

MERSETH, Katherine. K. Cases and methods in teacher education. *In*: SIKULA, J. (ed.). **Handbook of research on a teacher education.** New York: Macmillan, 1996. p. 722-744.

MERSETH, Katherine K. Case studies and teacher education. **Teacher Education Quarterly**, 17(1), p. 53- 61, 1990.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. *In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (org.). Educação: pesquisas e práticas*. Campinas: Papyrus, 2000. p. 139-161.

NONO, Maévi Anabel.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos formativos de professoras iniciantes. *In: MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A. M. M. R. (org.). Processos Formativos da Docência: conteúdos e práticas*. EdUFSCar: São Carlos, 2005. p. 143-162.

NONO, Maévi Anabel.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**. Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez., 2002.

NONO, Maévi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. 238 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

NONO, Maévi Anabel. **Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino**. 2001. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

NONO, Maévi Anabel.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**. Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez., 2002.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Tradução de C. Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002. 232 p.

SHULMAN, Judith. H. Happy accidents: cases as opportunities for teacher learning. New Orleans, LA, 2002. **Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association.**

SHULMAN, Lee. Toward a pedagogy of cases. In: SHULMAN, J. (ed.). **Case methods in teacher education.** New York: Teachers College; London: Columbia University, 1992. p. 1- 30.

TARDIF, Maurice.; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade:** revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.

WASSERMANN, Selma. **Getting down to cases: learning to teach with case studies.** New York: Teachers College, 1993.

DIÁLOGOS DA DOCÊNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA INSERÇÃO PROFISSIONAL

ALESSANDRA DO NASCIMENTO SANTOS MORAES
alessandrasantosn@gmail.com Brasil. Universidade Federal do
Rio de Janeiro (UFRJ)

ALINE JORGE SILVA CRISPIM DE CARVALHO
alinecrispimufjr@hotmail.com Brasil. Universidade Federal do
Rio de Janeiro (UFRJ)

MARILZA MAIA DE SOUZA DE PAIVA
marilza.maia@gmail.com Brasil. Universidade Federal do Rio
de Janeiro (UFRJ)

Resumo

Este artigo tem como objetivo problematizar os desafios e as possibilidades vivenciados por professores iniciantes na fase da inserção profissional, a partir da narrativa de três professoras da escola básica e doutorandas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro que têm se debruçado sobre essa temática em suas pesquisas. Sustentando-nos teoricamente em Lima (2004), Marcelo (2009), Vaillant e Marcelo (2017) e Cruz, Faria e Hobold (2020) para apresentar a discussão teórica da inserção profissional, como parte integrante do primeiro ciclo do desenvolvimento profissional docente, percorremos pelas narrativas, apresentando-as como experiências potencialmente formativas, relacionando nossos interesses de pesquisa às histórias vividas durante a inserção na docência. Entendemos com Josso (2002) que as histórias de vida, no campo da formação docente, se constituem dispositivos de investigação e de formação. Esta é a perspectiva metodológica e epistemológica em que se finca o trabalho. Uma perspectiva de

formação que pensa e discute a formação de dentro dela. A opção de trazer à cena histórias de vida, mais do que povoar as pesquisas com um ar de subjetividade marca uma postura epistêmico-política (PASSEGI, 2008; BRAGANÇA, 2009), entendendo as narrativas como fontes necessárias para colocar em tensão o nosso modo de habitar a pesquisa. Apontamos, nas considerações finais, a indução como estratégia de acolhimento e acompanhamento para o enfrentamento dos desafios vividos no início da profissão, tendo as narrativas (auto)biográficas como o caminho metodológico que organiza, transforma e potencializa as experiências docentes na produção de conhecimento neste campo.

Palavras-chave: Inserção profissional; indução; histórias de vida; formação docente.

Introdução

O presente artigo se insere no campo da formação de professores e aposta na narrativa de três professoras da escola básica, doutorandas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores. A temática de estudo que nos aproxima é a que tem se voltado a estudos que problematizam os desafios e as possibilidades vivenciados por professores iniciantes na fase da inserção profissional. Iniciamos o texto com os fundamentos teóricos que balizam nosso olhar para esta etapa da formação. A seguir, indicamos o percurso metodológico que sustenta nossa escolha de abordagem, partindo de nossas narrativas como um movimento disparador para discutir a escrita de si como potencial formativo. Concluímos com a reflexão que aponta a indução como estratégia possível de enfrentamento dos desafios/tensões vividos no início da profissão, a partir do acompanhamento sistemático dos professores em inserção profissional.

O campo da formação de professores é um lugar marcado por diferentes desafios e conquistas. A literatura da área é ampla e abri-

ga diversas discussões sobre a temática. Em se tratando do Brasil, os relatórios oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) revelam as fragilidades do campo da formação de professores. Observa-se que estas fragilidades apresentam, de certo modo, as dificuldades da educação básica e da escola pública que os indicadores nacionais e internacionais não cessam de revelar.

É importante destacar que o campo da formação de professores é amplo e multifacetado. Há uma literatura específica para a formação continuada ou em serviço, outra para a formação durante os cursos de licenciaturas e uma área que vem dedicando seus estudos para o início da docência, o período que marca a entrada em sala de aula. Neste texto, nos apoiamos nos estudos de Lima (2004), Marcelo (2009), Vaillant e Marcelo (2017) e Cruz, Faria e Hobold (2020) como referências principais com o objetivo discutirmos o início da docência, tendo nossa própria narrativa de inserção como disparador para essa discussão, entrelaçando-a às teorizações e nosso movimento na pesquisa neste campo.

Com base nesta literatura, trazemos nossas narrativas acerca da entrada na docência, com apontamentos de alguns dos dilemas e desafios apontados pela literatura da área. Este exercício justifica-se e constitui-se em material que dialoga com as reflexões acerca do início da docência.

Uma das pesquisadoras tem a intenção de pesquisa com iniciantes numa escola básica da rede federal de ensino. Os professores desta instituição pertencem ao enquadramento do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. A intenção da pesquisa é discutir os afetamentos da cultura institucional na aprendizagem da docência de quem está vivendo os primeiros anos de docência neste contexto profissional. A outra problematiza a docência compartilhada como relação potente de formação e apreensão dos sentidos intrínsecos ao fazer docente e tem o objetivo de analisar como a co-docência é indutiva no agir e reagir dos professores frente aos dilemas que marcam o início da profissão. A terceira pesquisadora se propõe a estudar programas de políticas públicas internacionais. No cenário internacional, há países

que já desenvolvem políticas públicas de formação de professores em inserção profissional. O objetivo da pesquisa é analisar a implantação dessas políticas e observar como vem sendo desenvolvida.

Cabe sinalizar que a pandemia de covid-19 marca nosso ingresso como doutorandas na UFRJ, entrecruzando o tempo-sonho e o tempo-ação da pesquisa, o que impacta as nuances de um desenho de pesquisa no campo da formação de professoras/es. Havia um jeito de ir a campo

– no caso de nossas pesquisas, a escola – que tem o encontro, os corpos presentes como base. Assim, é este encontro-presença, o que permite, do jeito que sabemos e que também defendemos, as interações, o diálogo, a possibilidade de olhar nos olhos, de estreitamento de laços e de afetos, de dizer e de questionar sem o controle da casa. Essa possibilidade está em suspensão desde março de 2020. Professoras e professoras não pararam suas atividades neste período, mas o fato de não parar está envolto por uma trama de acontecimentos, de sentidos de mudanças e de permanências políticas que afetam a natureza das pesquisas planejadas antes da pandemia.

Dessas mudanças e permanências, consideramos a relevância de situar algumas marcas desse período que impactam nosso jeito de conceber a pesquisa e das condições de produção que se instauram no contexto de vida do agora, mas que também se referem ao período pré-pandêmico e que não se desvinculam das pesquisas em Educação. Pautas envoltas de ondas negacionistas, racistas e homofóbicas, por exemplo, são anteriores à pandemia, e temos assistido ao acirramento delas neste período em que estamos em isolamento. O acirramento decorre de cenas forjadas e construídas, com alto poder de disseminação de falsas verdades sobre a pandemia, sobretudo se valendo de um campo criado pelo sistema capitalista, que influencia e embrutece sobremaneira as formas como nos relacionamos uns com os outros, colocando a insensibilidade em disputa de espaço com a ideia de coletividade, com o lugar do cuidado. Tais contornos do mundo da vida afetam nossas intenções de pesquisa em um campo que tem a experiência que nos acontece (LARROSA, 2019) como centro. Nesse sentido, nosso movimento como pesquisadoras

tem sido o de alimentar a intenção de pesquisa de uma metodologia que se propõe a testemunhar, narrar e responder aos dilemas e inquietações de professores iniciantes, num caminho metodológico de (auto)biografização, conforme perspectiva de Josso (2002), haja vista o seu potencial formativo.

A opção de trazer as histórias de vida à cena coloca em evidência o lugar da subjetividade, assumindo-se uma postura epistêmico-política (PASSEGI, 2008; BRAGANÇA, 2009) de atuar nas brechas, entendendo as narrativas como fontes necessárias para colocar em tensão o nosso modo de habitar a pesquisa, o que impõe um processo de deslocamento do tempo que estamos vivendo, como nos convida o filósofo Agamben (2009, p. 59) a pensar no processo de desnaturalização do imediato, do contemporâneo, como um modo de nos relacionarmos com este tempo, ao mesmo tempo em que nos distanciamos dele.

Inserção profissional: o que a literatura aponta

O início da docência é uma fase tão importante quanto difícil na constituição da carreira do professor. Lima (2004) considera que esse momento é caracterizado por marcas próprias da identidade do profissional docente ao longo da sua trajetória e afirma que esse início precisa ser entendido como um “continuum”, do qual faz parte a experiência acumulada durante a passagem pela escola enquanto estudante, a formação profissional específica, a iniciação na carreira e a formação contínua.

Marcelo (2009) destaca que a profissão docente é uma “profissão do conhecimento” e que atualmente existe um considerável volume de investigações que indicam que a qualidade dos professores e a forma como ensinam têm sido os fatores mais importantes para explicar os resultados dos alunos. O desenvolvimento profissional docente, nesta perspectiva, pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções.

Segundo Cruz e Magalhães (2017), o ato de ensinar envolve a ação especializada do professor para promover a aprendizagem de seus alunos. A ação é especializada, pois aquele que a realiza necessita mobilizar saberes específicos, reconhecidos academicamente como base de conhecimento profissional docente. Entende-se que o que tem feito diferença nas práticas docentes dos professores está no fato do docente assumir que o ensino não se restringe à noção arraigada de transmitir, expor ou apresentar determinados conteúdos, significa reconhecer que o processo que o constitui precisa, também, envolver o trabalho do aluno e não só o do professor, em uma perspectiva de mediação, diálogo, problematização e investigação.

Compreende-se que a prática docente é um constante exercício de reflexão que leva em conta as experiências vividas em sua ação como docente. E uma das fases dessa prática é o período denominado por inserção profissional, marcado por tensões e conflitos, mas também por momentos de aprendizagens intensivas quando os professores iniciantes questionam a sua formação e a prática profissional. Entende-se que esse momento faz parte de uma etapa de desenvolvimento profissional, ligada à concepção de professor enquanto profissional do ensino, cuja aprendizagem ocorre ao longo da vida (COCHRAN-SMITH, 2002).

O professor iniciante é, pois, aquele profissional que está temporariamente no período que registra os primeiros anos do docente, marcado por tensões decorrentes da necessidade de atuar e de se afirmar em um ambiente novo e desconhecido, interferindo diretamente no seu processo de socialização profissional (VAILLANT; MARCELO, 2017).

As pesquisadoras Cruz, Hobold e Farias (2020) defendem que “o conceito de inserção profissional refere-se justamente à entrada na vida profissional docente, ao ingressar na carreira, ou ainda, à fase da travessia de estudante para profissional.” (CRUZ; HOBOLD; FARIAS, 2020, p. 3). Assim, pode-se afirmar que a aprendizagem da docência representa um *continuum* profissional, tanto de investimento individual como coletivo, que ocorre ao longo da vida do professor. Esse *continuum* permeia a trajetória do professor, que tem na

etapa da formação inicial e, especialmente, no momento da inserção na carreira o esteio de seu desenvolvimento profissional.

A inserção profissional se caracteriza, então, como o momento do girar a chave de aluno/ estudante para professor/docente (LIMA, 2004), é o período do “aprender a ensinar”, de socialização profissional que cerca as primeiras aprendizagens dos fazeres docentes (MARCELO, 2015). Sendo assim, o processo de inserção profissional é decisivo para o desenvolvimento profissional.

Os primeiros anos de inserção na docência são um tempo decisivo na trajetória profissional do professor, pois é nesse momento que ele busca incorporar, compreender e se integrar de maneira mais densa à cultura docente, à cultura escolar e se familiarizar com os códigos e normas da profissão. Porém, ressalta-se que a inserção profissional na docência nem sempre acontece como um processo tranquilo e leve ou simplesmente difícil. Há contextos, há as formas como o iniciante é recebido, há sentimentos de desconforto que estão envolvidos nesse processo. Seja por ser um período tenso em que o professor precisa cumprir seu novo papel social, seja pela “ausência, insuficiência ou precariedade de apoio para encarar as dificuldades “científico-pedagógicas, burocráticas, emocionais e sociais” (CRUZ; HOBOLD; FARIAS, 2020, p. 4).

Marcelo (2009) considera que a categorização desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino. Ele vê esse desenvolvimento como um “processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que deve contextualizar no local de trabalho do docente e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais” (MARCELO, 2009, p. 10).

Nessa perspectiva, considera-se que a formação da identidade profissional é um diferencial para prática docente. O modo como o professor se constitui e cria sua identidade dará os subsídios necessários para o desenvolvimento da sua prática. Marcelo (2009) destaca que a identidade profissional é uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser

influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (MARCELO, 2009, p. 11).

Como tem sustentado Marcelo (2009), ser um bom professor pressupõe um longo processo. É um processo que o professor vai desenvolvendo ao longo de sua carreira, tentando, observando, analisando sua prática, a fim de identificar os equívocos e tentar melhorar a cada ano. Por isso, a experiência traz conforto e maturidade, sendo possível reconhecer e identificar características de problemas e situações que podem escapar à atenção dos principiantes. Ao compartilhar suas práticas e receber os novos, podem colaborar para diminuição do sentimento de fracasso, seja da parte do aluno ou do docente.

Compreende-se, pelos pontos até aqui levantados, que a inserção profissional docente é o período de iniciação ao ensino ou de iniciação profissional, compondo uma etapa fundamental do desenvolvimento profissional dos professores. Os estudiosos do campo da formação docente que têm se ocupado de estudar este período, acompanhando políticas ou programas de apoio aos iniciantes ou, ainda, acompanhado professoras e professores no início da sua atuação profissional vêm mostrando evidências da necessidade de acompanhamento sistemático e intencional a estes professores. Outro apontamento importante em relação a esta etapa da formação é que ela vem se destacando por, pelo menos até o momento, ser o campo mais desassistido no âmbito das políticas educacionais destinadas à formação profissional em nosso país.

Essa constatação da desassistência de políticas voltadas à formação profissional de professores iniciantes é evidenciada por André (2012), ao retratar a escassa produção de estudos de formação de professores com foco nessa área e ratificada por Imbernón (2006, p. 44) ao afirmar que “numerosos países carecem de programas sistêmicos de integração de professores principiantes”.

Está em disputa com essa escassez de programas, a indicação dos especialistas sobre o assunto da necessidade de sistematização de

espaços formativos que se constituam como espaços integradores, formativos, espaços de se consolidar uma cultura de formação que se efetiva na parceria, na coletividade e na continuidade e não de modo estanque. Portanto, em nossas intenções de pesquisa, as lentes com as quais focamos nosso olhar para a formação de professores e professoras têm se nutrido de um percurso metodológico que nos deixe ver o encontro e a transformação dos que estão envolvidos nela, nas relações com os currículos, com os pares, com a instituição em que trabalham. Assim, são mobilizados e compartilhados saberes sobre a profissão no percurso do aprender sobre um fazer e como se afirmam na profissão em face do contexto de socialização profissional. Entendemos que a discussão acerca do processo de inserção profissional docente considerando as narrativas como dispositivo de investigação- formação (BRAGANÇA, 2011) concorre para o reconhecimento da legitimidade de professoras e professores narrarem suas experiências, refletir sobre e aprender com elas.

Desenho metodológico

Nesta seção, apresentamos nossas narrativas como fio do diálogo com as teorizações e com nosso *ethos* pesquisadoras que estão se constituindo no campo da formação docente, com as lentes voltadas à entrada na profissão e o que ocorre neste período que afeta o desenvolvimento profissional de professoras e professores na continuidade do percurso profissional. Partimos das premissas da pesquisa-formação, conforme Bragança (2011, p. 44) ao afirmar que “o trabalho com a narrativa de vida coloca o pesquisador diante de uma epistemologia do diálogo, da partilha, da empatia entre dois sujeitos que aprendem, que formam em comunhão, assim, uma nova epistemologia de investigação e de formação”. Apesar de não estarmos na fase de inserção em nossos processos de desenvolvimento profissional, consideramos que este retorno à nossa experiência inicial na profissão se concatena com o nosso objeto de estudo não apenas na intencionalidade, mas também como experiências formativas que se imbricam à dos professores participantes de nossas pesquisas, com

potencial formativo tanto para quem pesquisa quanto para quem participa dela (CLANDININ E CONNELLY, 2015).

Assim como se movimenta o grupo de pesquisas do qual fazemos parte em sua pesquisa atual¹, temos ancorado nossas bases epistêmico-metodológicas na pesquisa que considera o potencial formativo das experiências dos sujeitos no processo de produção de conhecimento. Sendo assim, mais do que um caminho metodológico, ocupamo-nos de cuidar para que o rigor científico se assente no respeito à singularidade e à legitimidade da voz dos professores que participam da pesquisa com suas narrativas (PASSEGI, NASCIMENTO e OLIVEIRA, 2016).

Conforme alerta Proença (2015, p. 172),

Tomar como ponto de partida na pesquisa, a própria prática profissional é lançar-se a compreender melhor o universo singular do sujeito investigado e com ele produzir sentidos que contribuam para o aprimoramento das práticas profissionais, com a contribuição do sujeito pesquisador. Mas, além disso, se torna uma forma de trazer o mundo da vida para processos reflexivos que colaborem para sua teorização.

Nessa esteira, ao apresentarmos nossos interesses de pesquisa e seus atravessamentos com histórias da nossa inserção na docência, estamos também nos permitindo emaranhar-nos no encontro de experiências sobre aprender a ensinar e o ato de fazer pesquisa. Como assevera nosso mestre Paulo Freire (2020, p. 30), “pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Assim, ainda que as pesquisas não tenham se sustentado pelo campo empírico até o momento, com as contribuições dos participantes, enquanto pesquisadoras- professoras, vamos nos constituindo para que o movimento de adentrar o campo a partir

1. Referência da pesquisa atual do grupo: CRUZ, Giseli Barreto da. Pesquisa COM Professores Iniciantes: um estudo sobre indução profissional. **Projeto de Pesquisa**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018.

de princípios que têm uma visão da profissão e da pesquisa como práticas sustentadas em bases político-emancipatórias.

É nessa condição que nos apresentamos neste texto, apostando com Nóvoa (2009) na impossibilidade de se dissociarem as dimensões pessoais e profissionais, uma vez que o ensino é uma profissão do humano, logo de natureza relacional. Assim, constituímos docentes-pesquisadoras em harmonia com nossa história de vida. Apresentamos, pois, a seguir, excertos de narrativas de nossa inserção que dialogam com a temática da inserção profissional, com foco no início da docência.

Excerto 1: A entrada na docência: sentimentos e vivências

Escolher cursar o magistério não foi uma decisão fácil. Ainda no Ensino Médio, tive dúvidas se queria fazer Pedagogia pelo medo de ter que dar aula e achar essa tarefa uma enorme responsabilidade. Outro argumento que pesava eram as condições de trabalho e o baixo salário. A escolha se deu pelo fato de que ao tentar o vestibular, fui aprovada para duas Universidades Públicas do Estado em que moro para cursar Pedagogia. Resolvi, então, agarrar essa oportunidade e embarquei no curso.

Durante o curso de Pedagogia, tentei explorar todos os espaços e oportunidades que apareciam, compreendendo que seria formativo e acrescentaria significativamente para minha formação. Fui bolsista de iniciação científica e de iniciação à docência no Colégio de Aplicação da Universidade que fazia a graduação. Atribuo grande parte do repertório que usei em sala ao me formar, a essas experiências.

Como professora desde 2013, lembro-me dos meus primeiros anos enquanto professora das séries iniciais. Minha inserção profissional ocorreu em uma escola pública situada na Cidade do Rio de Janeiro, onde trabalhei como professora substituta por 2 anos e dividia a turma com outra professora, já experiente tanto na docência quanto naquela escola.

Lembro-me dos sentimentos que me assolavam nos primeiros dias, nas primeiras semanas e nos primeiros meses em que ingressei como professora dessa instituição. Era um misto de alegria, realização com medo, angústia e dúvidas. Tudo era novo, difícil e encantador ao mesmo tempo. Minha

primeira turma, era uma turma de alfabetização, primeiro ano do ensino fundamental I. Era um grande desafio. Eu ficava horas pensando em como iria alfabetizar aquelas crianças, o que precisava fazer. Recordo-me que adorava as aulas sobre alfabetização, lia os textos teóricos das disciplinas e afirmava categoricamente que ao me formar e entrar em sala de aula, iria trabalhar dentro daquela perspectiva de ensino. Aprendi também que não tinha receita pronta para alfabetizar e que era necessário respeitar e compreender o tempo e as especificidades de cada estudante e assim, apresentar as pistas e propostas para que cada criança fosse incorporando e decifrando o sistema de escrita alfabética. Defendia a ideia de que todos somos letrados e que leitura e escrita precisam ser usadas socialmente. E todas essas crenças traziam ainda mais uma responsabilidade para minha prática pedagógica.

Esqueci ainda, de citar o “peso” que sentia por trabalhar em uma escola tida como “excelência”. Eu não queria fazer feio. Pensava que os outros professores reconheceriam meu trabalho e o que fizesse ali poderia “marcar” minha trajetória.

E assim, entrei em sala de aula. Marcada por todos esses pensamentos e sentimentos. Essa escola tem uma proposta de trabalho diferente para os anos iniciais do ensino fundamental I. Desde o primeiro até o quinto ano, dois professores dividem as disciplinas do núcleo comum: Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática e Ciências. Dividia, como já mencionei, a turma com uma outra professora da instituição já experiente. Antes de entrar em sala, tivemos alguns encontros de planejamento. Esses momentos foram extremamente importantes para que me sentisse um pouco mais segura e confortável para estar com a turma sozinha. Falava pouco e observava cada movimento, fala e escrita da minha colega. Anotava tudo e perguntava sobre cada atividade pensada. Lembro-me que fazia perguntas assim: como você conduz essa atividade? O que você fala agora? Como ensina essa questão? Pacientemente, ela ia me respondendo e eu tomava nota de tudo. Outro movimento que considero importante foram os dias em que combinávamos de dar aula juntas. Íamos no mesmo dia e dividíamos as atividades. Nesses momentos, eu parecia até uma estagiária. Ficava ali observando

a forma como ela conduzia, como ela tinha o domínio da turma, como ela ensinava. Foi muito formativo para mim.

Destaco também a escrita do diário de bordo. Como cada uma ia em um dia diferente, usávamos a estratégia de narrar como tinha sido a aula. Naquele caderno, sem preocupação com a escrita, relatávamos tudo o que tinha ocorrido em sala. Eu sempre chegava um pouco mais cedo e começava o dia lendo o que ela tinha escrito. Assim, sabia quais atividades ela tinha conseguido dar, sabia sobre o comportamento das crianças e qualquer outra situação que tivesse ocorrido. Também era mais um material de formação, porque ao ler como minha colega tinha orientado as atividades, era um aprendizado para mim.

As trocas que fazíamos, os momentos de reflexões, os dias em que dávamos aulas juntas para turma, nosso diário de bordo, os momentos em que criávamos as atividades e as observações e contribuições que ela fazia sobre minhas práticas, fizeram toda a diferença para o meu desenvolvimento profissional, colaborando para que minha inserção fosse um momento mais leve e calmo. Eram sempre momentos de formação. Permaneci nessa instituição por dois anos, quando meu contrato foi encerrado.

E logo em seguida, ingressei em outra instituição localizada no estado que moro, considerada de referência. Considero que toda essa experiência que vivi no meu início naquela instituição foram decisivas para me tornar professora. Ao assumir uma turma em uma escola básica da rede federal de ensino, estava mais confiante, mais segura do meu trabalho e ainda estava no período de inserção profissional.

Excerto 2 - Entrelaçando relações, me fiz professora...

O ano era 1999, a graduação em Pedagogia estava em fase de conclusão e minha nomeação para atuar como professora de uma rede pública de ensino constava nas páginas do Diário Oficial.

Um misto de alegria e ansiedade tomou conta do meu ser. O desejo de estar junto dos meus alunos, na minha sala de aula, era a possibilidade real de ser professora e viver a profissão.

Tomei posse e fui trabalhar em uma escola denominada de “difícil lotação”, localizada no conjunto de favelas do Complexo do Alemão, na cidade do Rio de Janeiro.

Ao chegar à escola, fui recebida pela equipe gestora, que me lançou o primeiro desafio da minha inserção: atuar com uma turma de alunos de 9 a 14 anos, que ainda não sabiam ler e escrever. Era uma classe de Aceleração I. Ela não me descreveu muito sobre eles, mas enfatizou que eu precisava ter “pulso firme”, pois alguns tinham questões de indisciplina.

Com um sorriso meio amarelado e me perguntando como faria para dar conta, combinei de iniciar no dia seguinte.

Fui para casa e revisei o meu acervo da faculdade para planejar as ações que desenvolveria com a minha turma. Confesso que não sabia por onde começar e nem se quer como transformar os saberes que me formaram intencionalmente em ações pedagógicas para o cotidiano da sala de aula. O sentimento de solidão já começava a me rondar.

Tinha consciência de que precisava conhecer os meus alunos, para que eu pudesse planejar as ações, mas buscava no meu repertório de estágio, o que poderia ser aproveitado para iniciar, já que não sabia de onde partir. E assim, elaborei um planejamento com músicas, histórias e jogos, como formas de me aproximar dos alunos.

Cheguei à escola e fui apresentada aos alunos pela coordenadora. Alguns prontamente sorriram, demonstrando receptividade à jovem professora que chegava para eles, outros me olhavam desconfiados. Iniciei um bate papo, mas o barulho de todos era tão intenso, que pareciam não me ouvir. O que planejei, tentei, mas não realizei. Me aproximava de alguns para conversar, mas não era acolhida. Entre o desespero da não aceitação e do não saber o que fazer, sentei e observei.

Foi quando um grupo de quatro meninas se aproximou de mim para conversar e manifestou o desejo de que eu não desistisse, já que eu era a quinta professora que passava pelo grupo, desde o início do ano letivo há três meses, e ia embora, por não conseguir trabalhar.

O dia se encerrou e eu retornei para casa com aquele pedido ecoando em meus ouvidos:

- Por favor, não desista! Por favor, não desista! Por favor, não desista!

E assim, eu vivi por várias semanas, entre o sentimento de enfrentar o caos do cotidiano e o de atender àquele pedido, de que eu não desistisse. Era o conflito diário entre o desejo de desistência e a responsabilidade para não desistir!!

Foram muitos dias e semanas na solidão da minha sala de aula, que ao mesmo tempo em que me dava autonomia para conduzir o meu trabalho, me distanciava de buscar o diálogo com meus pares, professores mais experientes.

A cada dia um novo planejamento, uma nova tentativa e aos poucos, fomos criando vínculos, nos fortalecendo, e eu como professora me aproximando da realidade deles, uma realidade marcada pela exclusão, pelo preconceito, pela violência e pela discriminação.

Apesar de me chocar com uma realidade tão diferente da que eu vivia, me ocupei de tentativas para alcançar êxito no processo de desenvolvimento dos meus alunos. Algumas foram em vão e em alguns dias não conseguia fazer absolutamente nada com eles, a não ser separar brigas e administrar conflitos. Mas não desisti! Eu tentei, não de uma única forma, mas experimentando diferentes possibilidades de acessar o mundo deles. Rompi a barreira e busquei dialogar com outros professores mais experientes da escola, para que pudessem me auxiliar no processo de escolha das minhas ações. Busquei ainda no estudo a interlocução para diversificar a minha prática.

Experimentei abandonar o livro didático e a apostila da Aceleração e comecei a dar lugar às letras dos funks dançados e cantados por eles, quando queria balburdiar a aula e chamar minha atenção. O que antes me chocava, me assustava, me exaltava ou mesmo me silenciava, agora era o combustível da nossa relação, o que estreitava os nossos vínculos. O afeto até então inexistente, passou a ocupar um lugar de destaque naquele ambiente. O espírito colaborativo entre as crianças substituiu a violência física e os xingamentos que eram constantes.

Nossa sala virou um grande laboratório de escrita, onde aprendíamos juntos a nos comunicar, a decifrar o código das receitas, das reportagens, das letras das músicas e das histórias de literatura que passaram a compor também o nosso acervo. E assim, nos constituímos leitores e produtores de sentido do que vivíamos.

Esse fragmento da minha inserção profissional, me leva a refletir que parte significativa da minha feitura de professora advém do entrelaçamento das experiências que me formaram intencionalmente para a profissão, mas também das experiências construídas no chão da escola, a partir dos interlocutores que atravessaram o meu caminhar no início da minha trajetória profissional, sejam eles os alunos, que me desafiaram a criar estratégias e fazer a escolha de permanecer, sejam os colegas de profissão mais experientes, com quem tive a oportunidade de dialogar acerca dos desafios, dos sentimentos e dos saberes, minimizando o sentimento de solidão, enfrentado nos dias que marcaram a minha chegada à escola.

Excerto 3: Tornar-me professora: coragem e encontros

Foram quatro horas de caminhada, no seu sentido literal, até chegar à casa depois de uma semana de trabalho, a semana que marca a minha entrada na profissão aos 17 anos. Pés inchados, mochila nas costas, suor e lágrimas misturando dor física àquela provocada pelos sentimentos tomados de frustração e incertezas sobre meu futuro como professora. Abraço mamãe que me encontra na porteira por onde acessávamos o quintal de casa e antes que eu dissesse qualquer palavra ela já havia me examinado e me dizia baixinho: “A gente tem que ter coragem pra viver, minha filha!”

Até hoje não sei distinguir bem se ouvi mamãe ou Riobaldo, tal a semelhança da frase de duas personagens sertanejas de presença muito forte na minha vida. Dos impactos dessa frase em mim, destaco um para a nossa conversa: sou a décima filha de uma prole de doze. Filha de lavradores da terra – pai que se constituíra mestre de obras, no ramo da construção civil, com quem pouco tive contato, e mãe, presente, do lar. Sou também a primeira desta prole a concluir o ensino médio, a única com curso superior. Mamãe nunca lera Guimarães Rosa. Eu o conheci nas aulas de literatura, durante o ensino médio – o curso normal – quando, instigada pela paixão da professora, adentrei por mim mesma no universo roseano através da leitura de alguns de seus livros. O trecho de Grande sertão: Veredas, se imbrica à sentença proferida por mamãe e acende um gatilho de sentido de docência que também reverbera na minha pesquisa de agora. “O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí

afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem” (ROSA, 2001, p. 334).

O ano é 1997 quando, recém-formada como professora no antigo curso normal, inicio a minha vida profissional na docência. Não me formo professora por uma escolha consciente, mas por ser esta a única opção de formação da educação básica à época na minha pequena cidade interiorana de Minas Gerais. Na cidade, bem como nos municípios vizinhos, só há escolas públicas, quase que exclusivamente municipais e localizadas na zona rural, onde a maioria das profissionais são mulheres, algumas poucas concursadas. Do encontro e conversa com uma prima professora em uma escola do município vizinho ao nosso de origem, surge a oportunidade de contratação de professores para atuar na rede. Consigo a vaga e vou trabalhar na mesma escola que ela. O acesso a esta escola era difícil e precário, o que nos custava um esforço de quatro horas de caminhada para chegar até lá e ficar em uma casa alugada nos seus arredores durante a semana para ter condições físicas para o trabalho. O prédio escolar estava muito depredado, sem iluminação elétrica, tinha duas salas de aula com quadro de giz, carteiras malconservadas e uma prateleira de ferro em cada uma, com alguns livros didáticos para uso compartilhado entre os/as estudantes. Além das salas de aula, havia um pequeno cômodo de despensa onde se armazenava e se cozinhava a merenda escolar. No turno da manhã havia uma classe multisseriada de terceira e quarta séries e, no turno da tarde, outra de primeira e segunda séries, também multisseriada, com alunos fora da faixa correspondente à idade-série, além de outra turma de primeira série exclusiva para crianças de sete anos. Minha primeira experiência profissional foi com a turma multisseriada de primeira e segunda séries. Desafios de ordem relacional com estudantes que tinham quase a minha idade e ainda estavam na primeira série somado ao fato de ainda não terem compreendido o funcionamento do sistema de escrita me deixavam assombrada com a realidade que não vivi no meu estágio. Além de ser uma professora que precisava cativar o interesse de adolescentes para estar naquele prédio escolar de condições insalubres e de fazê-los acreditar e experimentar práticas de leitura e escrita que fizessem sentido para elas, eu precisava aceitar a minha condição de professora naquele lugar com falta de condições materiais que me paralisava.

O choque de realidade marcou a minha inserção na profissão que olho retrospectivamente, e com a atenção fixa àquele tempo posso afirmar que não desisti por conta da minha condição financeira e da possibilidade de viver as angústias e dilemas com meus poucos pares com quem eu tinha a possibilidade de partilha diária sobre o meu olhar para a minha atuação e todas as questões que a cercava. Era latente em mim um desejo de mudança de rota, contudo. Foi por força deste desejo que migrei para a cidade do Rio de Janeiro, onde dei continuidade aos estudos e continuei trilhando caminhos na docência.

Josso (2002) afirma que as narrativas (auto)biográficas configuram-se duplamente como dispositivo de investigação e de formação à medida que podem ser tomadas tanto como procedimento de recolha das fontes como também potencializadoras de formação pela experiência pessoal-profissional. Nesse sentido, revisitamos nossas histórias de iniciação à docência, em diferentes tempos e espaços, vai ganhando sentidos a partir do encontro de experiências que referenciam a representação das docentes que somos e que seremos, entendida a formação como transformação, a partir do questionamento de nossas práticas e da experiência de socializá-las e, assim, possa se constituir como conhecimento produzido e compartilhado.

A indução como acolhimento e acompanhamento de professores em inserção

As narrativas apresentadas evidenciam as tensões e a multiplicidade de sentimentos contraditórios que afetam o professor iniciante. O sentimento de solidão interfere no enfrentamento das dificuldades que emergem nessa etapa profissional e em muitas situações, corrobora no sentimento de responsabilização exclusiva do professor com o sucesso ou o fracasso dos seus alunos, podendo despertar o desejo de permanência, ou de resistência e abandono da profissão.

Cochran-Smith (2012) aponta que uma das causas de evasão da docência se dá pelas dificuldades causadas quando, a novos professores, são atribuídos trabalhos fora do seu campo de estudo, ou fora do nível de ensino para o qual eles foram preparados. Aprender a

ensinar é um processo que dura a vida inteira, de modo que todos sejam “aprendentes” (COCHRAN- SMITH, 2012).

É fundamental para a reflexão como postura a ideia de que a prática educacional não é simplesmente instrumental, no sentido de perceber como conseguir que as coisas sejam feitas, como também, e tão importante quanto, é o sentido político e social da deliberação sobre o que deve ser feito, porque deve ser feito daquela maneira, por que fazê-lo, quem decide e a quais interesses está servindo (COCHRAN-SMITH, 2012).

Outra autora com importantes contribuições à área é Lima (2004) que define a caracterização da fase inicial de inserção na docência, basicamente, como a passagem de estudante a professor, iniciada já durante o processo de formação inicial, por meio da realização de atividades de estágio e prática de ensino. Afirma Lima (2004) que a fase inicial da construção da docência configura-se como um período de grandes dificuldades, de modo que superá-las e conseguir permanecer na profissão implica mesmo num verdadeiro processo de sobrevivência. Isolamento, dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na formação inicial, manutenção da disciplina e estabelecimento de regras com os alunos, relacionamento com os pais, alunos e comunidade, preocupação com a própria capacidade e competência, docência vista como trabalho cansativo física e mentalmente são fatores que colaboram para tornar essa fase tão sensível (LIMA, 2009).

Apesar de nos constituirmos durante toda a nossa trajetória profissional, o início da docência é marcado por experiências intensas de aprendizado da profissão, o que a torna uma fase de suma importância para o investimento de políticas que pensem o acolhimento, a formação e o acompanhamento do professor iniciante.

Nessa vertente, acompanhar o professor em sua inserção na docência possibilita a redução dos dilemas vividos, contribuindo no processo de aprendizagem da cultura da profissão e na construção de um sentimento de pertencimento profissional. Essa estratégia de acolher e acompanhar os professores iniciantes, através de uma prática consistente e orientada é apontada pela literatura como indução profissional.

Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 6) explicitam a indução como formação intencional e sistemática de professores iniciantes em inserção profissional e defendem que o conceito não pode ser simplificado ao ato de induzir os professores à permanência na carreira, sem as condições necessárias. As autoras argumentam que a indução traduz-se em um construto que reconhece a importância da formação, do acolhimento, da orientação e acompanhamento da atuação profissional do professor em inserção profissional.

Marcelo Garcia (2006), por sua vez, defende a indução como um tempo de aquisição de conhecimentos e competência profissional do professor iniciante que demanda o acompanhamento do seu trabalho, seja por meio de programas, políticas ou ações, estratégias que podem contribuir com a redução do choque com a realidade, vivido intensamente no início da profissão.

Investir em programas de indução corrobora na integração do professor iniciante em inserção à cultura da profissão e ao projeto pedagógico da escola que o recebe. Acompanhar sistematicamente o professor iniciante é criar oportunidade de partilha e reflexão para o enfrentamento das dificuldades que se apresentam neste primeiro ciclo da profissão. Problematizar a indução como formação essencial para o desenvolvimento profissional do professor é reconhecer que a imersão na escola, no contexto de trabalho constitui um momento catalisador de conhecimentos essenciais à docência., demarcando a importância de um apoio sistemático, orientado, colaborativo do professor iniciante para que ele possa incorporar conhecimentos, normas, valores e condutas que integram a cultura da profissão.

Considerações finais

A etapa da pesquisa na qual nos encontramos hoje permite-nos compartilhar o que temos dialogado com a literatura, com o grupo de pesquisa ao qual nos vinculamos e com a nossa própria experiência de formação na e pela profissão, possibilitando-nos falar de um lugar na profissão. Ainda que não tenhamos ido a campo, nossos

projetos têm se delineado sob bases teóricas que têm a voz dos professores, suas experiências, como potência formativa.

A escrita (auto)biográfica constitui-se potencializadora atividade formativa e investigativa, uma vez que as narrativas docentes compartilhadas oportunizam a apreensão de dispositivos de formação que superam modelos construídos; no compartilhamento de vivências singulares, professoras e professores em formação as coletivizam e constroem aprendizagens que compõem o agir e o pensar a profissão em seus cotidianos.

Tendo em vista as narrativas apresentadas em diálogo com autores que se debruçam sobre o campo do primeiro ciclo de desenvolvimento profissional dos professores, a inserção, é possível compreender que a passagem de estudante a professor constitui-se uma etapa de muitos aprendizados, mas também de fragilidades, tensões e solidão, que interferem no processo de socialização do professor, sendo um período determinante para a sua relação com o trabalho e a profissão. Há que se reconhecer a potência da inserção profissional como etapa de formação essencial do professor, por meio de programas, políticas e ações que acompanhem, acolham e orientem o professor de forma sistemática e colaborativa, em consonância com a sua formação inicial.

Mais do que tornar públicas memórias de nossos primeiros anos na docência, temos entendido que elas constituem percursos singulares, mas que se entrelaçam a muitas histórias que têm se afirmado no campo da formação docente como fonte de investigação e como dispositivo de formação. Esse movimento de nos narrar também vai ao encontro dos sentidos da escolha pelas temáticas de nossas pesquisas, sobre as quais não apenas dialogamos na perspectiva de quem a vê, mas também de e com quem a vive. Assim, neste momento em que o jogo neoliberal age com práticas de rigidez da sensibilidade, apostamos, em nossos caminhos de pesquisa, na escuta e na afirmação do encontro em que se alinham estudos e práticas que narram, perguntam e respondem com experiências compartilhadas aos dilemas e inquietações vividos por professoras e professores nos primeiros anos de docência e impactam o seu desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que o contemporâneo?** E outros ensaios. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr., 2012.

BRAGANÇA, Inês F. S. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 37-48, ago./dez. 2009.

BRAGANÇA, Inês. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p.157-164, maio/ago. 2011.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa; tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: UFU, 2015.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. A tale of two teachers: learning to teach over time. **Kappa Delta Pi** .Record, 48, p. 108-122, jul./se.t, 2012.

COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: Learning to Teach Over Time. In: **Time**. *Kappa Delta Record*, 48(3), 2002. Tradução: GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores).

CRUZ, Giseli B.; MAGALHÃES, Priscila A. O ensino de didática e a atuação do professor formador na visão de licenciandos de educação artística. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 483-498, abr./jun., 2017.

CRUZ, Giseli Barreto da. Pesquisa COM Professores Iniciantes: um estudo sobre indução profissional. **Projeto de Pesquisa**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

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

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed.; 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

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

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, n. 8, jan./abr. 2009.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción en la docencia en latinoamérica. *Cadernos de pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. **Revista de Educación**, n. 350, sep./dec. 2009.

PASSEGI, Maria da Conceição. “Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si.” *In*: PASSEGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana M. N. **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. [p. 27-42]

PASSEGI, M.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, 33, p. 111-125, 2016.

PROENÇA, H. H. D. M. Pesquisa narrativa autobiográfica: autoimplicação responsiva do pesquisador. *In*: PRADO, G. do V. T.; SERODIO, L. A.; PROENÇA, H. H. D. M.;

RODRIGUES, N. C. (org.). **Metodologia narrativa da pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 171-184.

ROSA, J. GUIMARÃES. **Grande Sertão: Veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

LA GESTIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO DE DOCENTES A PARTIR DE LA COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL DEL CENTRO EDUCATIVO.

GABRIELA INÉS CELLA MORAES
Universidad ORT Uruguay gabacella@gmail.com

RODOLFO MARTÍN SOSA JACUÉ
Universidad ORT Uruguay rodolfo.sosa.jacue@gmail.com

Resumen

El presente estudio es una reflexión sobre la memoria final los agentes y sus roles en el proceso de comunicación: pilares fundamentales en la gestión de los centros educativos. Estudio de caso de un colegio de Montevideo (Cella, 2020) y se enmarca en la gestión del acompañamiento de docentes, a partir de la comunicación organizacional, en un centro educativo de Educación Media del Uruguay.

Se analiza la comunicación entre docentes y el equipo de gestión del centro educativo dentro de un proceso más amplio de diagnóstico y plan de mejora que promueva una mejor integración de los funcionarios en la comunidad educativa.

Esta reflexión presenta la relevancia de una buena comunicación organizacional en la integración de profesores principiantes dentro del centro educativo.

El enfoque metodológico es mixto, predominantemente cualitativo. El método utilizado es el estudio de caso. Se realiza una entrevista exploratoria con cuestionario semiestructurado; cuatro entrevistas en profundidad con cuestionarios semiestructurados, a integrantes del equipo de gestión; y una encuesta con cuestionario auto administrado a 40 docentes de la institución estudiada.

Para el análisis de resultados, se realiza triangulación de datos y métodos, y se aplican las técnicas de Iceberg, Árbol de Problemas y Árbol de Objetivos.

Los resultados obtenidos demuestran que la comunicación entre el equipo de gestión y el cuerpo docente atraviesa por dificultades de diversa índole.

Se concluye en la importancia de generar instrumentos orientadores que permitan una mejora en la comunicación entre docentes y equipo de gestión, que favorezcan el clima y la cultura organizacional.

Palabras clave: Comunicación; liderazgo; gestión educativa; clima institucional, cultura institucional.

Introducción

“La comunicación entre redes y actores sociales depende de modo creciente de códigos culturales compartidos”

(Castells, 1999, p. 409)

La presente reflexión surge a partir de la memoria final *Los agentes y sus roles en el proceso de comunicación: pilares fundamentales en la gestión de los centros educativos. Estudio de caso de un colegio de Montevideo* (Cella, 2020) y se enmarca en la gestión del acompañamiento de docentes, a partir de la comunicación organizacional, en un centro educativo de Educación Media del Uruguay.

El proceso de investigación implicó tres momentos definidos: la elaboración de un diagnóstico, denominado Proyecto de Investigación Organizacional (PIO), el diseño de una posible intervención organizacional denominada Plan de Mejora Organizacional (PMO) y una reflexión teórica posterior cuyo resultado derivó en la memoria final anteriormente mencionada.

Dentro de los resultados obtenidos en la investigación diagnóstica, se presentan aspectos fundamentales vinculados a la comunicación organizacional de los equipos directivos y los docentes, haciendo

especial énfasis en aquellos docentes de reciente ingreso a la institución.

Por último, se establecen algunas reflexiones que, partiendo de este proceso de investigación y diseño de un plan de mejora, pueden servir de insumo para abordar el tema más amplio de la comunicación organizacional de los centros educativos y su relación con los docentes principiantes.

Marco teórico

La comunicación y la cultura organizacional

La importancia de las relaciones personales en la vida de los centros educativos, es fundamental para comprender el escenario actual en los que se desarrollan los procesos educativos.

En buena medida, estas relaciones personales están fuertemente mediadas por la utilización de diferentes tipos de comunicación.

El perfil de cada centro educativo, se define en buena medida por los vínculos que genera y es, en este sentido, que la comunicación organizacional cumple un rol insoslayable.

Gómez y Rodríguez (2013) refuerzan la relevancia de la cultura organizacional en la vida institucional afirmando que “la cultura organizacional es la que articula la organización” y por tanto da significado a los distintos aspectos de la vida social de un colectivo” (p. 6).

La comunicación organizacional incluye el vínculo de los actores institucionales desde aspectos tan amplios como los sentimientos, las actitudes y las acciones, desplegados en un contexto determinado.

Pandolfo (2016) establece que:

La comunicación es un fenómeno propio a las relaciones que lo seres vivos conservan cuando se encuentran en grupo. En todo grupo humano y organización ocurre comunicación, porque es un proceso social que se da naturalmente, y bajo este aspecto la comunicación institucional es el conjunto general de mensajes que se tratan entre

los integrantes de una organización y entre esta y los diferentes públicos que están en su entorno. (p. 56)

La comunicación organizacional está basada en un adecuado proceso comunicativo, que se da dentro de cada centro educativo y se hace visible a través de la eficacia en la que esta se manifiesta en el propio centro y en el contexto donde está inmerso. El correcto uso de la comunicación estrecha lazos, consolida a la cultura institucional y favorece un buen clima organizacional.

Cultura institucional y comunicación

Para el abordaje del concepto de cultura institucional, se tomó la definición de Frigerio et al. (1992) que establece que:

La cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella. (p. 35)

En complemento a lo mencionado, Schein (1984, p. 3) en Gore y Dunlap (2006), define la cultura institucional como:

El patrón de supuestos básicos que un grupo dado ha inventado, descubierto o desarrollado en el proceso de aprender a enfrentar problemas de adaptación externa e integración interna, y que han funcionado lo suficientemente bien como para ser considerados válidos, y en consecuencia para ser enseñados a los nuevos miembros como una forma correcta de percibir, pensar y sentir en relación a esos problemas. (p. 82)

Referido a esta investigación que centra su objeto en la comunicación en un centro educativo, fundamental el aporte de

Castells (1996) que afirma que “la comunicación mediatiza y difunde la cultura y las mismas culturas son profundamente transformadas y lo serán más con el tiempo, por el nuevo sistema tecnológico”. (p. 400)

Liderazgo educativo y comunicación organizacional

Para el presente estudio se revisaron diversas definiciones sobre liderazgo educativo. Desde la caracterización de los directores como líderes carismáticos (Harris, 2013), hasta la postura de Gairín (2008) que distingue entre liderazgo y gestión, el liderazgo educativo ha sido profusamente estudiado en tipos y formas.

En el presente estudio, se vinculó el liderazgo y la gestión distribuidos, en el marco de una cultura colaborativa, para señalar algunos aspectos que influyen directamente en el modelo comunicacional organizativo.

Siguiendo a Bolívar y Maureira (2010), Cella (2020) caracteriza de la siguiente manera el liderazgo distribuido:

Favorece dinámicas horizontales: genera entre los directivos consensos que implican instituir una responsabilidad compartida, promoviendo entre los docentes tareas vinculadas al intercambio de experiencias y teorías, e innovando a nivel de la estructura de funcionamiento de la organización la distribución de tiempos. Incorporando instancias de experiencias colaborativas.

Genera políticas distributivas de tareas y funciones: desarrolla entre los directivos la fluidez y transparencia en las orientaciones y en la comunicación. Permite la socialización de los docentes en el nivel de decisiones con marcos claros en cuanto a las responsabilidades. Insta en la organización criterios de trabajo en comunidad.

Integra a los actores a través de participación: unifica a los directivos en la acción pedagógica, involucra a los docentes en las finalidades y metas del centro educativo. Desarrollo en la organización un modelo de institución abierta que incorpora a los distintos actores. (p. 28)

La gestión está constituida y es condicionada por el tipo de comunicación que se realice. Es ineludible que aspectos tales como la transparencia y la coherencia en la que se fundan las decisiones, estén acompañadas por una comunicación que acompañe el modelo de gestión.

Marco contextual

El centro educativo en el que se desarrolló la presente investigación es un colegio bilingüe, laico, ubicado en un barrio residencial, de sector socioeconómico alto, de la zona este de la ciudad de Montevideo.

Fundado en 1995, posee Educación Inicial desde los dos años de edad, Primaria y Secundaria hasta el primer año de la Educación Media Superior.

El presente estudio fue realizado en el sector de Secundaria, que posee la particularidad de contar con el Programa de Años Intermedios, en el marco del programa de Bachillerato Internacional (*International Baccalaureate*) dependiente de la *International Baccalaureate Organization*, con sede en Ginebra, Suiza.

Este programa tiene el objetivo de formar estudiantes protagonistas de su propio aprendizaje, haciendo énfasis en una educación de carácter internacional.

Este programa les propone a los docentes trabajar en el marco de competencias evaluadas en formatos diferentes y participar de una comunidad internacional de intercambio.

Metodología

La presente investigación fue desarrollada con el fin de ofrecer soluciones a una problemática concreta identificada y presentada al centro educativo.

El proceso consistió, en una primera instancia, en la comprensión del problema y el posterior diseño de posibles líneas de acción

para arribar a posibles soluciones: Proyecto de Investigación Organizacional y Proyecto de Mejorar Organizacional.

El Proyecto de Investigación Organizacional se estructuró en tres fases: identificación de la demanda, comprensión del problema, y acuerdos con el centro educativo estudiado.

Dentro de la identificación de la demanda, la fase exploratoria permitió elaborar una matriz de análisis y un modelo de análisis del problema a abordar, en el caso concreto: la escasa eficacia de las vías de comunicación entre el equipo directivo y los funcionarios del centro educativo.

El desarrollo de la comprensión del problema, comprendió el relevamiento de la información en profundidad y su análisis.

En esta etapa se utilizaron técnicas de recolección de datos de corte cualitativo, esto es, las entrevistas en profundidad semiestructuradas, así como también una técnica asociada al enfoque cuantitativo como lo es la encuesta.

El diseño de las herramientas de recolección de datos incluyó diversos aspectos sobre la comunicación dentro del centro educativo, en particular, en las entrevistas en profundidad, los cuestionarios estaban vinculados a los factores detectados en la fase exploratoria.

A su vez, en la encuesta el cuestionario se estructuró en base a las temáticas planteadas en las entrevistas, de forma tal que pudieran analizarse a partir de la contrastación de resultados.

En un segundo momento, a partir del diagnóstico institucional realizado en el centro educativo, se procedió a la elaboración del Plan de Mejora Organizacional.

Al respecto, Gairín (2006) establece que “los planes de mejora son una propuesta que trata de impulsar en los centros educativos procesos de cambios dirigidos entre otros retos a mejorar la satisfacción de la comunidad educativa”. (p. 1)

La finalidad que tuvo este trabajo fue atender un plan que apuntara a la demanda de estrategias que presentó el centro educativo, de forma tal que se fortaleciera la comunicación entre la dirección y los funcionarios del mismo, dentro del sector de Educación Media. De

esta forma se buscó potenciar las posibilidades con las que contaba la institución.

Paradigmas y supuestos de la investigación

Sautu (2005) plantea que dentro del proceso de una investigación educativa la finalidad de la misma puede ser variada, siendo la más importante la producción de conocimientos con el fin de comprender una realidad determinada.

Como todo trabajo de investigación este estudio está basado en paradigmas que dan marco y sentido a lo realizado.

Gairín y Villa (1998) plantean que los paradigmas de investigación están caracterizados por tres supuestos básicos.

a) Supuestos ontológicos: que hacen referencia al contexto o naturaleza del estudio, el cómo es.

b) Supuestos epistemológicos: que hacen referencia a la relación entre el investigador y el problema u objeto de estudio, poniendo la mirada sobre cuáles son los conocimientos desde donde se inicia la investigación.

c) Supuestos metodológicos que hacen foco en cómo se construirá el conocimiento durante el proceso de investigación.

Enfoque mixto de investigación

Esta investigación se desarrolló bajo un paradigma de corte metodológico, en el que el conocimiento adquirido se construyó e interpretó a través de la utilización de una combinación de dos enfoques, el cualitativo y el cuantitativo, es decir, un enfoque mixto de investigación.

Hernández *et al.* (2010) definen al método mixto como “un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio”. (p. 546)

En este sentido, se registró el testimonio de los actores institucionales, protagonistas del quehacer cotidiano, a través de dos instrumentos de diferente naturaleza: la entrevista en profundidad de cuestionario semiestructurado y la encuesta de cuestionario auto suministrado.

En el contexto de esta investigación se utilizó a la encuesta como un complemento de la entrevista. La técnica de la encuesta cobró aún más relevancia a la hora del análisis para la triangulación de los datos hallados.

El método de investigación: estudio de caso

Se utilizó como herramienta de indagación metodológica, el **estudio de caso**.

Al respecto, Stake (1999) señala que el caso “es algo especial que se ha de estudiar (...) pero el caso es una entidad (...) es algo que no entendemos suficientemente, que queremos comprender”. (p. 114)

Los estudios de caso según Hernández *et al.* (2010) son “estudios que al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta; analizan profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría”. (p. 163)

En este trabajo, la unidad de análisis fue el caso, tomando como marco la organización educativa en estudio, se investigó sobre la eficacia de la comunicación organizacional.

Técnicas de investigación empleadas

Una vez definido el paradigma y el método, se procedió a la elección de técnicas y, posteriormente, al diseño de herramientas de recolección de datos.

La siguiente tabla, presenta las técnicas empleadas durante el transcurso del estudio, se describen los actores involucrados, el

carácter metodológico, la codificación de instrumentos, la unidad de análisis, el momento de testeo y de aplicación.

Tabla 1 Técnicas, actores y metodologías

Técnica	Actor	Metodología	Código
Entrevista (EE) (Semi-estructurada)	Directora	Cualitativa	DS

Fuente: Cella, 2020, p. 75.

Tabla 2 Técnicas, actores y metodologías

Técnicas	Actores	Metodología	Códigos	Unidad de análisis	Momento de testeo	Momento de aplicación
Encuesta (U) Auto-administrada	Docentes	Cuantitativa	DS 1 - 40	(40)	20 al 26 de Julio	29 de Jul-16 de agosto
Entrevist (EP) Semi-estructurada	Adscriptos	Cualitativa	A1 ... 3	(3)	20 al 26 de Julio	29 de Jul-2 de agosto
Entrevista (EP) Semi-estructurada	Secretaria	Cualitativa	SE	(1)	20 al 26 de Julio	29 de Ju-2 de agosto

Fuente: Cella, 2020, p. 77

Luego de una entrevista exploratoria inicial (Tabla 1), donde surgió como demanda las dificultades del centro educativo en la comunicación organizacional, se desplegaron cuatro entrevistas de cuestionario semiestructurado y en profundidad, y una encuesta de cuestionario autoadministrado (Tabla 2).

Sobre la valoración de las herramientas empleadas, pueden establecerse variadas fortalezas. Al respecto, Flick (2007) destaca las ventajas de la entrevista de cuestionario semiestructurado en la que el entrevistado posee el espacio para expresarse de manera más fluida, con menor rigidez que dentro de la entrevista de cuestionario estructurado.

Por su parte, la encuesta de cuestionario autoadministrado brinda, según Meneses y Rodríguez (2015), la posibilidad de la estandarización en el procesamiento de datos.

Triangulación y análisis de datos

Una vez aplicadas las herramientas de recolección de datos, y luego de realizada la triangulación de datos y métodos, se procedió a analizar los datos, de forma tal, que adquirieran sentido en el marco del problema institucional abordado.

Para este caso, los analizadores empleados fueron, el modelo del Iceberg (Vandenberghe y Staessens, 1991), y los modelos de Árbol de Problemas y Árbol de Objetivos (Chevalier y Buckles, 2007).

El método del iceberg, permitió sistematizar en niveles el diagnóstico institucional, ordenando lo visible, las prioridades y los aspectos que nuclean a la institución.

La aplicación de este método supuso un acercamiento al estudio de la cultura institucional del centro educativo estudiado. Al respecto, Schein (1988) plantea la importancia de estudiar los niveles de análisis de la cultura institucional como un mecanismo de exploración y comprensión de las dinámicas institucionales.

Como segunda herramienta para el análisis de datos, se aplicó el Árbol de Problemas, en el que se combinaron los factores causales de la problemática investigada, con sus posibles efectos.

Al respecto, Aldunate y Córdoba (2011) caracterizan el Árbol de Problemas como “un modelo sistémico de las cadenas de causa-efecto que explican la dinámica de una transformación”. (p. 13)

Por último, y estrechamente vinculada al Árbol de Problemas, se utilizó como tercera herramienta analizadora: el Árbol de Objetivos. En esta herramienta, las causas fueron transformadas en acciones y los efectos se transforman en metas o fines. El Árbol de Objetivos permitió transformar el problema en un objetivo deseable.

Plan de Mejora Organizacional

El diagnóstico institucional derivó, en la conformación de un equipo impulsor y en la elaboración de un Plan de Mejora Organizacional.

En esta etapa del proceso, fue fundamental la validación de los resultados de la investigación por parte de los actores institucionales.

En este sentido, Gurdíán-Fernández establece:

Recordemos que la credibilidad se logra, cuando los hallazgos del estudio son reconocidos como “verdaderos” por las personas que participaron en el estudio y por aquellas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado. (2007, p. 243).

El objetivo en esta segunda etapa fue diseñar un plan que respondiera a la demanda de estrategias que presenta el centro educativo, de forma tal que pudiera fortalecerse la comunicación entre la dirección y el resto de los funcionarios del sector de Secundaria.

De esta forma se buscó potenciar las posibilidades con las que cuenta la institución para abordar el problema de comunicación organizacional.

Si bien el plan involucró a la integralidad del centro educativo, las dimensiones institucionales implicadas en forma directa fueron la dimensión organizacional y la dimensión administrativa.

Frigerio, Poggi, Tiramonti y, Aguerrondo (1996) vinculan la dimensión organizacional con la conducción de la institución educativa. Algunas de las actividades comprendidas en esta dimensión son el diseño del organigrama institucional, la distribución de tareas, la toma de decisiones y la definición y supervisión de los canales de comunicación.

Dentro de la dimensión organizacional, los adscriptos (considerados a los efectos de la investigación como no docentes, aunque su actividad es de docencia indirecta y tienen a su cargo uno o varios grupos, en general por nivel) adquirieron un papel especial relevancia, ya que son los encargados de generar el nexo entre los docentes y la dirección.

La segunda dimensión implicada fue la administrativa; en esta dimensión la secretaria del centro, posee un rol central, actuando también como intermediaria de las comunicaciones dentro de la organización.

El diseño del Plan de Mejora Organizacional se dividió en tres fases como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 3 Fases del diseño del Plan de Mejora Organizacional

Fase 1 setiembre - octubre	- Entrega del Informe (PIO) - Acuerdos y nombramiento del equipo impulsor.
Fase 2 octubre - noviembre	- Reuniones con el equipo impulsor para acordar. i. Objetivo general y específicos ii. Líneas de actividad y metas. iii. Cronograma
Fase 3 diciembre	- Entrega del (PMO) - Presentación a la institución de la propuesta.

Fuente: Cella,2020, p. 172

Como se puede leer en la tabla anterior, luego de los acuerdos entre el investigador y la institución se procedió a designar un equipo impulsor, integrado por actores institucionales y el investigador (en calidad de asesor institucional).

Se fijaron un objetivo general y objetivos específicos; líneas de actividad y metas vinculadas a cada objetivo específico, personas involucradas, recursos a ser contemplados y un cronograma que ordenara la implementación del plan.

Por último, se elaboró una planilla integradora de los aspectos anteriormente descritos y un plan de sustentabilidad que viabilizara el desarrollo del Plan de Mejora Organizacional.

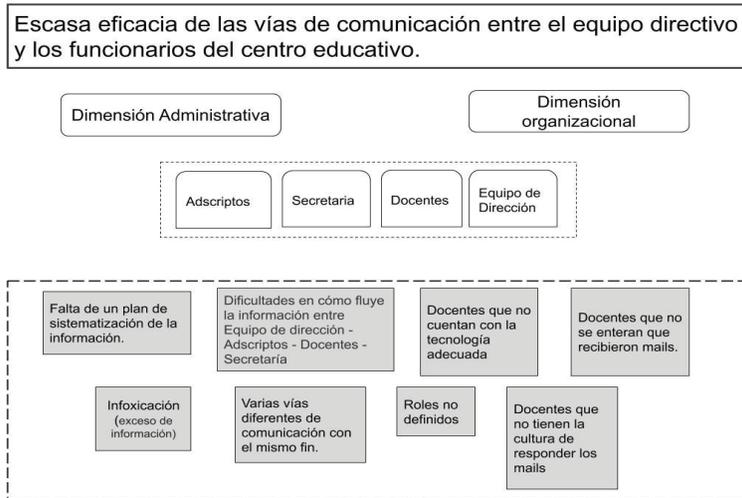
Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el curso de la investigación, correspondientes al Proyecto de Investigación Organizacional y al Plan de Mejora Organizacional.

Resultados del Proyecto de Investigación Organizacional

Luego de la entrevista realizada en la fase exploratoria se diseñó el siguiente modelo de análisis (Figura 1) en el que se definió la demanda institucional, las dimensiones institucionales, los actores y los factores causales, que constituyeron el problema a investigar.

Figura 1 Modelo de análisis



Fuente: Cella, 2020, p. 86.

En una segunda fase de aproximación y comprensión de la problemática, se realizaron entrevistas a los adscriptos y a la secretaria, y encuestas a los docentes.

A continuación, se plantean algunas de las respuestas vinculadas a la problemática abordada.

Resultados de las entrevistas realizadas

De las entrevistas a los adscriptos se desprendió la preocupación por los obstáculos que, en la comunicación organizacional, plantean

los emergentes cotidianos que impiden atender en tiempo y forma el manejo de la comunicación en el centro.

Asimismo, se hizo presente en las respuestas, las variadas formas de comunicación con las que se vinculan con los sectores del centro: *“salvo que venga un niño que le pasó algo, que tuvo un accidente, entonces eso lo dejo para después, pero si es un momento del día tranquilo lo veo y lo respondo”* (EPSE, p. 17).

Con respecto a la comunicación en el centro, tanto adscriptos como secretaria, coincidieron en que es mala, y la asociaron a una cultura institucional basada en la comunicación informal, sin roles de trabajo sobre el tema bien definidos y una cultura del centro que no tiene el hábito de responder a los mensajes recibidos. Sobre ese tema se muestra a continuación las evidencias recogidas con respecto a la comunicación:

“Mala, o muy mala. Creo que se falla, no sé si en los canales, pero se falla. Yo, primero que nada, yo también fallo. Que a veces no te da el tiempo, no le das prioridad, no sé, como que no está, no sé si valorada, fallan los canales... algo falla, pero si, muchas veces te encontrás con pila de cosas que como equipo nos está faltando en todo” (EPAD1, p. 8)

“Y creo que es una de nuestras grandes falencias, muchas veces no es por mala voluntad (...) en general creo que es una de las grandes falencias y lo ha notado gente que ha venido de afuera, por ejemplo, un psicólogo que vino a aplicar un programa, que estuvo dos días en el colegio, y dijo ustedes tienen problemas de comunicación, y en varios casos creo que se nota” (EPAD2, p. 11)

“bueno hay problemas de comunicación, hay problema de comunicación bastante serios por momentos (...) no nos enteramos de cosas, o nos enteramos tarde, o a veces nos enteramos por alumnos de situaciones de otros alumnos, ese tipo de cosas que no deberían pasar” (EPAD3, p. 14)

Con respecto a la comunicación entre docentes, los adscriptos respondieron:

“es el tema que a mí más me preocupa, Es este de la falta de los docentes, eso es fundamental que los docentes manden el mail (...) porque es la forma

de enterarnos todos, si eso se cumple la comunicación es buena, estaríamos bien” (EPSE, p. 17)

Con respecto al rol que deben desempeñar adscriptos y secretaria en el proceso de comunicación organizacional, la indefinición marcó la tónica de las respuestas:

“así rol específico estoy pensando, no” (EPAD1, p. 8),

“o sea que mi rol en ese respecto sería pasar la información” (EPAD2, p. 11)

“porque a veces cuesta definir los roles claros, quien es el encargado de cada cosa y como que es a la memoria de cada uno, y a veces bueno, le falla la memoria a uno y otro no se entera de algo importante... y se generan esos problemas” (EPAD2, p. 11)

“hay problemas de comunicación bastante serios por momentos, este creo que también juega un poco el tema que somos muchas personas encargándonos muchas veces de lo mismo entonces falta como mayor división de tareas roles más específicos, este creo que eso puede ser uno de los problemas por los cuales hay falta de comunicación” (EPAD3, p. 14)

La secretaria de la institución plantea la discrecionalidad a la hora de comunicar, sujeta al tipo de vínculos no formales entre los actores institucionales:

“Bueno, ¿básicamente con la directora no?, la comunicación interna (...) dependiendo la relación que tiene cada docente le envía al adscripto o la secretaria, ese es el tema fundamental de la comunicación” (EPSE, p. 16)

A partir de esta afirmación se buscó ahondar en el fenómeno de la comunicación informal dentro de la institución. De las entrevistas surgió que la comunicación informal era muy usada entre todos los funcionarios. Por lo que se percibió un nivel de confianza entre quienes lo utilizaban y ciertas declaraciones definían al clima institucional bueno o muy bueno:

“La que yo más utilizo, entre nosotros, es el chat de Whatsapp, es el más práctico, en cuanto más rápido, te da más agilidad (...) con los docentes no, haber yo conozco a muchos, si es algo práctico, de ausencias, de faltas o de notas a veces sí... cuando es algo personal si utilizo más el Whatsapp. Cuando son cosas más formales, que involucran a más de un docente, ahí si prefiero más la app que el mail” (EPAD1, p. 9)

“Usamos mucho whatsapp, tenemos grupos de whatsapp de profesores, grupos de adscripción, grupo de secretaria, con la dirección... es lo más rápido... así que mucho grupo de whatsapp” (EPAD2, p.12)

“Pero si somos como núcleo ahí de comunicación entre todos” (EPAD3, p. 13)

Resultados de las encuestas realizadas

De las encuestas a los docentes, se obtuvo 24 respuestas, lo que equivale a un 60% del total (tomado de un 100% que equivale a 40 docentes), se pudieron extraer los siguientes resultados:

Las preguntas realizadas en la encuesta dieron lugar a una clasificación en variables.

Las variables cuantitativas elegidas fueron:

V1: Frecuencia de revisión del correo

V2: Acceso a la APP para notificaciones de avisos V3: Vías de comunicación del centro educativo

V4: Vías de comunicación más usadas por el centro educativo

V5: Vías de comunicación más usadas por la dirección

V6: Vías de comunicación más práctica para los docentes

V7: Avisos que piden respuesta de los docentes

V8: Si se sienten informados a tiempo sobre situaciones que acontecen en la institución

V9: Antigüedad mayor a 7 años en el CE

A continuación, se presentan los resultados encontrados según la agrupación de variables elegidas.

El análisis de las encuestas arrojó el siguiente resultado:

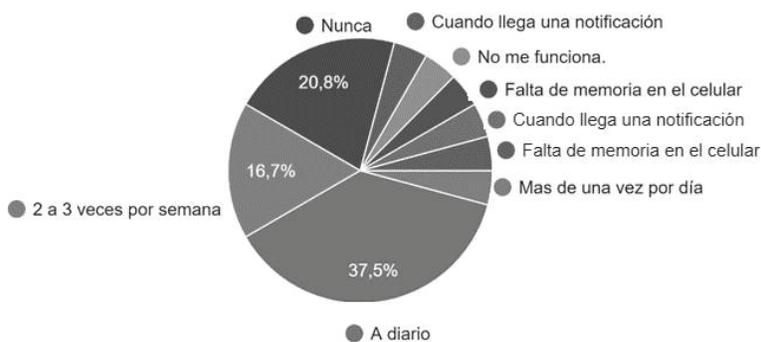
- Con respecto a las vías de comunicación a través de las cuales se comunican con el CE y su correspondiente frecuencia, el análisis de (V1 y V2) arrojó que el 54,2% de los docentes revisan los mails una vez al día, y un 37,5% hace lo mismo con la APP institucional (véase Figuras 2 y 3).

Figura 2 Frecuencia de revisión de correos



Fuente: Cella, 2020, p.90

Figura 3 Frecuencia de acceso a la app

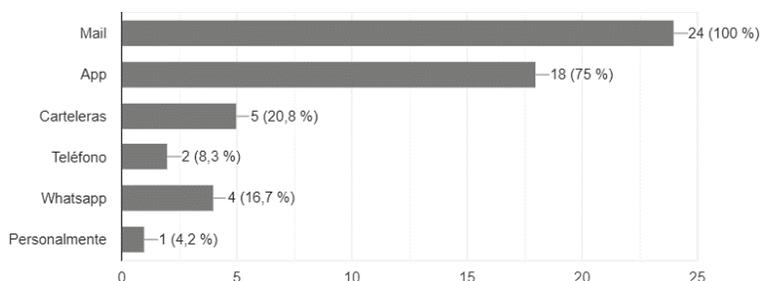


Fuente: Cella, 2020, p. 90

Con respecto a las vías de comunicación que el centro educativo utiliza para informar a los docentes, se realizó el análisis de (V3 y V4). Se asumió que la primera pregunta apuntaba al conocimiento por parte de los docentes de las vías de comunicación con las que cuenta el centro, mientras que la segunda es cual consideraban ellos la más utilizada.

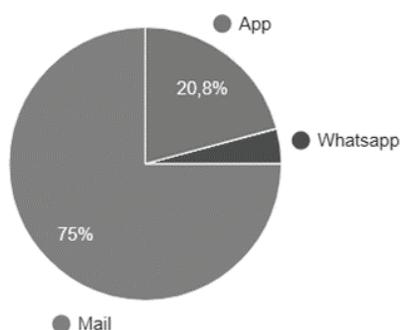
El estudio de estas dos variables arrojó que el 100% de los docentes afirmaron que el medio de comunicación con el cual el centro educativo envía sus comunicados desde todos los sectores es el mail. Consideraron también, en un 75%, que es uno de los medios con los que cuentan, que el centro elegía como medio de comunicación el mail (véase Figuras 4 y 5).

Figura 4 Vías de comunicación que utiliza el colegio



Fuente: Cella, 2020, p. 91.

Figura 5 Vía de comunicación más utilizada por el Colegio según los docentes

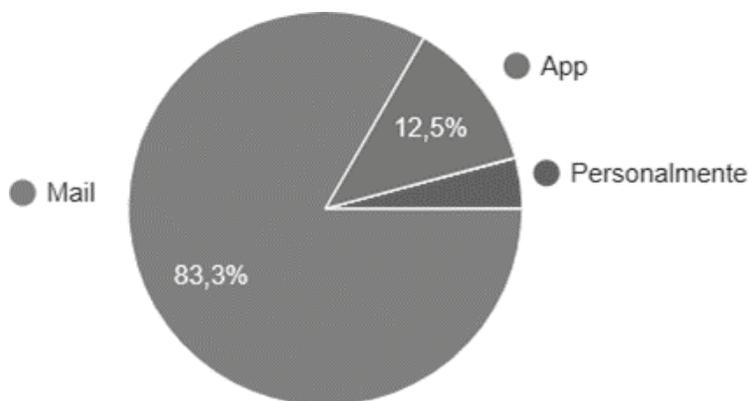


Fuente: Cella, 2020, p. 91.

Se identificó con la variable V5 la percepción que los docentes tienen sobre la vía de comunicación más utilizada por la dirección en su comunicación con ello. Este dato buscaba dialogar con el testimonio de las declaraciones de la directora en la entrevista exploratoria.

De los resultados que se obtuvo un 83,3% de los docentes afirman que la dirección comunica vía mail y un 12,5% dice que lo hace por la *APP* institucional (véase Figura 6).

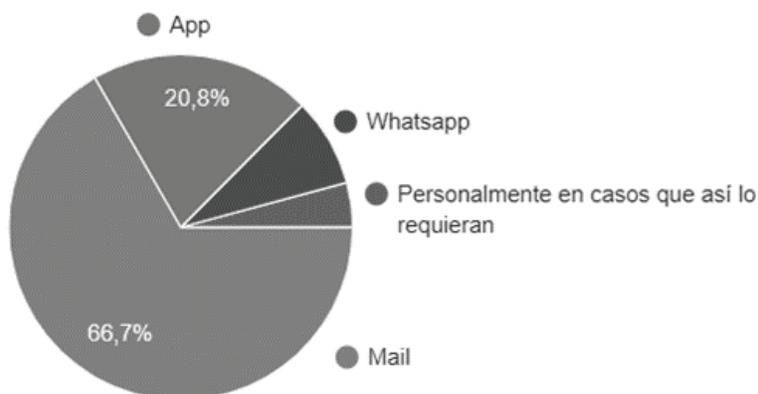
Figura 6 Principal vía de comunicación por la cual la dirección realiza sus avisos a los docentes



Fuente: Adaptado de Cella, 2020, p. 91.

Con respecto a la vía que les resulta a los docentes más práctica para recibir la información, se estableció la variable V6. Los resultados obtenidos muestran que un 66,7% de los docentes prefieren el mail como medio de comunicación mientras que el 20,8% afirma que la *APP* institucional sería la vía de comunicación más práctica para comunicar (véase Figura 7).

Figura 7 Vía de comunicación más práctica para los docentes



Fuente: Cella, 2020, p. 92.

Con respecto a los tiempos de traspaso de información que de alguno de los distintos sectores de secundaria fue enviado, y pide a los docentes que respondan. Asociado a la percepción de ellos sobre si se sienten informados por el CE sobre situaciones en las que consideran que deben estar noticiados, por el grado de involucramiento que pretende el CE para con ellos, se estudió la V7y V8.

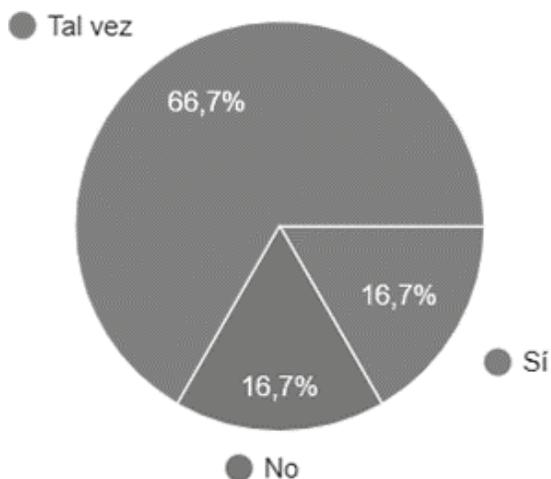
De las variables V7 y V8, se obtiene que: un 75% de las respuestas afirman responder de inmediato o utilizar algún momento del día para hacerlo. De los docentes que respondieron dicen contestar en el mismo día de recibida la información, mientras que el 66,7% de ellos sienten no sentirse avisados de cosas que consideran importantes de saber para su labor docente y que no se las comunican en tiempo. Esta pregunta dejaba abierta la posibilidad a que expresaran cuando se sintieron que no fueron comunicados (véase Figuras 8 y 9).

Figura 8 Accionar ante el recibo de una comunicación por parte de los docentes



Fuente: Cella, 2020, p. 93.

Figura 9 El sentir de los docentes frente a las comunicaciones que deberían recibir a tiempo



Fuente: Cella, 2020, p. 93.

Por último, durante el proceso de escritura de la memoria se analizó una variable, a la que se llamó V9, que surge de la pregunta a los docentes sobre la antigüedad en el centro educativo.

Se vincularon las variables V8 y V9 para explorar el vínculo entre la antigüedad en el centro y la percepción sobre recibir a tiempo la información por parte de la dirección.

Del total de las encuestas realizadas el 58.3% de los docentes respondieron que trabajan en el centro educativo hace más de 7 años V9, a su vez, si se analiza el comportamiento de estos docentes con la V8, se presenta que solo el 4,3% respondió que el centro educativo los mantiene informados en tiempo y forma.

Triangulación de datos

Para esta investigación fue elegida la triangulación metodológica, utilizada para contrastar los resultados obtenidos luego de la utilización de las técnicas con las que se recabaron los datos.

A) Frecuencia de revisión de la información que llega por las vías de comunicación del centro educativo desde la perspectiva de todos los funcionarios involucrados

El análisis de los datos recogidos en la variable 1 y 2 arrojó que el total de los funcionarios no docentes involucrados respondieron que revisan los mails del centro más de una vez en el día al igual que el 37,5% de los docentes, aunque el 54,2% de los docentes dice hacerlo al menos una vez en el día. Existe un 20% de docentes que afirman no revisarlos nunca.

Mientras que la App institucional solo 2 de los 4 funcionarios no docentes la revisa a diario, y los otros 2 solo si llega una notificación.

El mail es el medio de comunicación con más frecuencia de revisión por parte de todos los funcionarios del centro.

B) Vías de comunicación utilizada por el centro desde la perspectiva de todos los funcionarios

En la variable 3 y 4 los datos muestran que el total de los funcionarios no docentes coinciden en que la vía de comunicación más usada para enviar la información desde el centro a los docentes es el mail, pero en contrapartida responden 3 de 4 entrevistados que les envían a los docentes la información por la APP, mientras que 1 de 4 lo hace por mail.

En cuanto a los docentes, el 100% coincide en que el mail es el medio de comunicación con el que el centro se maneja para enviar información, mientras que el 24% dice que en segundo lugar la APP también es un medio utilizado. Y frente a la pregunta de cuáles creen que es la más utilizada por el centro responden el 75% que es el mail, y un 20% la APP.

Los funcionarios docentes y no docentes coinciden que el mail es el medio de comunicación que utiliza el centro para el envío de información, pero además que es el elegido por el centro para hacerlo.

C) Comunicación de la dirección desde la perspectiva de todos los funcionarios

Los datos recogidos en la variable 5 por los funcionarios no docentes dejan en evidencia, a través de las respuestas de 3 de los 4 entrevistados, que la dirección utiliza como medio de comunicación la APP, mientras que el 83,3% de los funcionarios docentes afirman que la dirección comunica vía mail, y 12,5% dice que lo hace vía APP.

Existe una contradicción entre lo que afirman los funcionarios no docentes y los docentes. Quedando en evidencia que la utilización de distintos medios de comunicación para enviar la información, no permite a los docentes diferenciar una comunicación de adscripción o secretaria de una de dirección.

D) Vías de comunicación utilizada por los docentes desde la perspectiva de los funcionarios no docentes

En la variable 6 respecto a la percepción de los funcionarios no docentes sobre las vías de comunicación que mantienen los docentes para informarse sobre los avisos del centro educativo, la mitad contestó que consideran que los docentes utilizan el mail como medio, mientras que la otra mitad considera que utilizan *Whatsapp*.

Los docentes por su parte respondieron que como medio de comunicación más práctico para recibir información del centro educativo consideran el mail en un 66,7% de los casos, mientras que el 20,8% respondieron que resulta más práctico el uso de la *APP*.

La mitad de las personas encargadas de enviar información (funcionarios no docentes y dirección) consideran erróneamente que los docentes prefieren el WhatsApp como medio de comunicación, en contraposición a los docentes que lo eligen en un tercer lugar con 8,3% de adhesión. Los docentes prefieren el mail en su amplia mayoría y un tercio de estos aceptan a la APP en un segundo lugar.

E) Llegada de comunicación a tiempo desde la perspectiva de todos los funcionarios

Los datos recogidos muestran que el total de los funcionarios no docentes afirman enviar la información inmediatamente luego de su recepción.

Mientras que el 75% de los docentes comentan que una vez recibida una información ellos la contestan en el correr del mismo día de recibimiento, el 66,7% de ellos expresan que solo en ocasiones se sienten informados a tiempo de temas en general, y el 16,7% afirma no sentirse enterados a tiempo de situaciones particularmente sensibles.

Se presenta una contradicción entre la respuesta aportada por los funcionarios no docentes frente a la inmediatez de traspaso de información, y la percepción de los docentes. Se debe resaltar que la información que les envían los funcionarios no docentes no es la información necesaria que requiere el docente, en su quehacer diario, y se vincula a información de funcionamiento

Luego de la triangulación, se aplicaron analizadores que permitieron el avance al Plan de Mejora Organizacional.

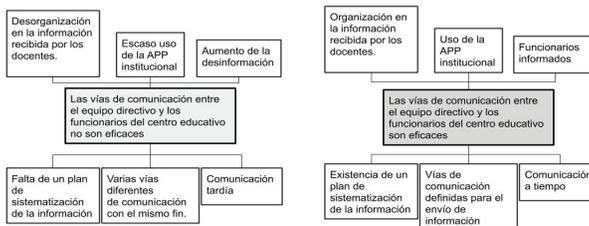
Como muestran las figuras 10 y 11, se analizó la información recolectada a partir de las técnicas de Iceberg, Árbol de Problemas y Árbol de Objetivos.

Figura 10 Modelo del Iceberg



Fuente: Cella, 2020, p. 97.

Figura 11 Árbol de problemas y objetivos



Fuente: Cella, 2020, p. 99.

Resultados del Plan de Mejora Organizacional

Luego de analizar la información del diagnóstico organizacional, se diseñó un Plan de Mejora Organizacional en el que se presentaron los actores y las dimensiones institucionales involucradas, se presentó un detalle de las fases que se habrían de transitar y de las líneas de acción con las que se pretendía que el centro educativo lograra satisfacer la necesidad de una comunicación eficaz.

Figura 12 Líneas de trabajo para el plan de mejora organizacional



Fuente: Cella, 2020, p. 101.

Conclusiones y discusión

El trabajo que se realizó, dejó traslucir algunas dificultades que poseía el centro educativo para transitar el camino hacia la solución de la demanda presentada.

Entre otros problemas hallados merecen ser destacados los siguientes.

- Falta de información sobre la importancia de la comunicación.
- Falta de organización tanto de los medios, como de los roles de quienes los deben utilizar para el envío y recibo de las comunicaciones.
- Dificultades en la fluidez en las comunicaciones.
- Resistencia a los cambios.

La contraposición entre las distintas percepciones de la problemática.

Estos nudos problemáticos suponen, en ocasiones, el error de no poder comunicar acertadamente los cambios institucionales y sus fundamentos.

Asimismo, en el proceso de investigación quedó de manifiesto que los protocolos pueden tener mayor fortuna y ser vistos, aceptados y llevados adelante por todos los funcionarios, siempre que estos surjan desde una dirección que fomente la escucha, el respeto e invite a la participación para alcanzar los acuerdos y colaborar en las evaluaciones, monitoreando las fortalezas y debilidades que se presenten.

La gestión debe posicionarse como articuladora entre los discursos y las prácticas, considerando las situaciones, las personas y las posibilidades institucionales, en el marco de acciones responsables y beneficiosas para la comunidad educativa.

Asimismo, el trabajo presentado muestra cómo puede existir una visión diferente, y a veces contrapuesta, de los actores institucionales sobre una misma problemática, no llegando a un consenso donde se pueda optar por un equilibrio favorecedor de la situación para ambas partes.

En particular el manejo de la *APP* institucional ha sido un punto de quiebre en la comunicación del centro en cuestión. Surge,

entonces, la interrogante de si el manejo de las nuevas tecnologías y plataformas digitales favorece o entorpece la comunicación entre los actores institucionales.

En lo referente a los docentes principiantes, es fundamental que puedan contar con dinámicas de comunicación organizacional que favorezcan una saludable integración a la cultura institucional de los centros educativos en los que comiencen su ejercicio profesional.

Como se mencionó anteriormente, las lógicas institucionales horizontales y participativas que suponen un modelo de gestión profesional, necesitan de una comunicación que priorice la transparencia y la claridad de mensajes y medios. Esto se visualiza con mayor intensidad en los vínculos entre los profesores principiantes y los equipos directivos y de gestión, que son quienes presentan en primera instancia el clima y la cultura institucional a los noveles docentes.

Son variados los dispositivos que pueden diseñarse para abonar los procesos de iniciación de docentes en los centros educativos, tal es el caso de protocolos de inducción, protocolos de protección a la infancia y adolescencia, acompañamiento personalizado a nuevos integrantes del centro educativo por docentes con mayor antigüedad, etc.

En este sentido, el estudio evidenció que la diferencia en la antigüedad en el centro no implica necesariamente la correcta comunicación y empleo de canales institucionales, ni tampoco el desarrollo de competencias que permitan el aprovechamiento de nuevas tecnologías al servicio de la comunicación.

Es importante que, desde la gestión, se incluyan procesos de seguimiento y evaluación de los noveles docentes en lo que refiere a su correcto desempeño de los canales de comunicación y sus posibilidades. Esto posibilitaría mayores niveles de integración a la vida institucional, en forma más eficiente, redundando en un mayor provecho para la comunidad educativa.

Por último, cabe reflexionar sobre las circunstancias en las que este estudio se expone. Un común denominador, muestra que la realidad de pandemia ha cambiado las prioridades de todos los

centros educativos del mundo y ha modificado sustancialmente los escenarios tradicionales de la educación formal.

Esta situación de pandemia ha despojado a muchos docentes de la posibilidad de la presencialidad y ha desafiado la comunicación y a la competencia digital docente a través del desarrollo de clases desde la virtualidad.

En estas circunstancias se considera fundamental reafirmar la importancia de la comunicación como un fenómeno profundamente humano, reflexivo y necesario para la convivencia social y el desarrollo personal.

Esto implica detenerse, brindar los tiempos necesarios, atender a las especificidades de seres y comunidades, integrar de manera abarcativa y no limitante, buscando sentidos comunes y posibles consensos.

Un buen legado para los docentes principiantes es recordarles que, pese al vértigo y las exigencias institucionales de variada índole, trabajar en pos de mejores niveles de comunicación es profesionalizar la labor docente.

REFERENCIAS

ALDUNATE, E.; CÓRDOBA, J. (2011). **Formulación de programas con la metodología de marco lógico**. CEPAL (Serie Manuales; 68). <http://unpan1.un.org/intradoc/>

BOLÍVAR, A.; MAUREIRA, O. (2010). El liderazgo para el aprendizaje. En MANZANARES, A. (comp.). **Organizar y dirigir la complejidad**. Instituciones educativas en evolución. Wolters Kluwer.

CASTELLS, M. (1996). **La era de la información: economía, sociedad y cultura**. Alianza Editorial.

CASTELLS, M. (1999). An introduction to the Information Age. En MACKAY, H. y O'SULLIVAN, T. (ed.). **The media reader: continuity and transformation** (398-410). Sage Publication.

CELLAMORAES, G.I. (2020). **Los agentes y sus roles en el proceso de comunicación: pilares fundamentales en la gestión de los centros educativos: Estudio de caso de un colegio de Montevideo** (Memoria). Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación. Recuperado de <https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/4186>

CHEVALIER, J.; BUCKLES, D. (2007). **Guía práctica de campo: SAS2om; sistemas de análisis social**. https://www.researchgate.net/publication/277201177_Guia_practica_de_campo_SAS2om_sistemas_de_analisis_social

EDUCARCHILE. (2013, 23 de julio). **La Entrevista Educativa – Alma Harris y el rol directivo en la educación escolar**. [Archivo de video]. Youtube. <https://youtu.be/faAOXNP2Qg8>

FLICK, U. (2007). **Introducción a la investigación cualitativa**. Ediciones Morata.

FRIGERIO, G.; POGGI, M.; TIRAMONTI, G.; AGUERRONDO, I. (1992). **Las Instituciones Educativas**. Cara y Ceca. Troquel.

FRIGERIO, G.; POGGI, M.; TIRAMONTI, G.; AGUERRONDO, I. (1996). **Las instituciones educativas**. Cara y Ceca. Elementos para su gestión (6ta ed). Troquel.

GAIRÍN, J.; VILLA, A. (1998). **Estudio del funcionamiento de los equipos directivos de los centros docentes**. [Memoria de investigación. Universidad Autónoma de Barcelona]. Redined. <http://hdl.handle.net/11162/83532>

GAIRÍN, J. (2006). Los planes de mejora y la satisfacción de la comunidad educativa. **Jornadas de inspección educativa**. 18-20 de octubre.

GAIRÍN, J. (2008). La gestión del conocimiento de los directivos. La experiencia virtual de la red Atenea. Avances en supervisión educativa. **Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España**.

GÓMEZ, C.; RODRÍGUEZ, J. (2013) **Teorías de la Cultura Organizacional**. <http://teoriaycomorg.sociales.uba.ar/>

GORE, E.; DUNLAP, D. (2006). **Aprendizaje y Organización: una lectura educativa de teorías de la organización**. Ediciones Granica.

GURDIÁN-FERNÁNDEZ, A. (2007). **El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa**. ECCAECI. <https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-enla-investigacion-socio-educativa.pdf>

Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, M. (2010). **Metodología de la investigación**. 5ta. edición. McGraw Hill.

MENESES, J.; RODRÍGUEZ, D. (2011). **El cuestionario y la entrevista**. Universitat Oberta de Catalunya.

Pandolfo Hernández, P. D. (2016). La comunicación y la planificación como ejes de la institución educativa: estudio de caso en un colegio de Montevideo (Memoria). Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación. Recuperado de <https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/3294>

SAUTU, R. (2005). **Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación**. Siglo del Hombre Editores. Lumiere.

SCHEIN, E. (1988). **La cultura empresarial y el liderazgo**. Una visión dinámica. Plaza Janés.

STAKE, R. (1999). **Investigación con estudio de caso**. Morata.

VANDENBERGHE, R.; STAESSENS, K. (1991). **Vision as a core component in school culture [ponencia]**. Annual meeting of the American Educational Research Association.

YUNI, J.; URBANO, C. (2014). **Técnicas para investigar**: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Brujas.

NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTEs: EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

Deusodete Rita da Silva Aimi
deusodetersa@gmail.com Universidade Federal de Mato Grosso
– Brasil

FILOMENA MARIA DE ARRUDA MONTEIRO
filarrudamonteiro@gmail.com Universidade Federal de Mato
Grosso – Brasil

Resumo

Objetiva-se com este texto apresentar reflexões sobre uma investigação que tem como questão central: Como professores em início da docência vão construindo a profissionalidade docente frente às tensões experienciadas no contexto da escola pública? O objetivo principal encontra-se em compreender, por meio das narrativas, como os professores iniciantes vão produzindo sentidos, se apropriando e compartilhando significados sobre as experiências da docência. Para o percurso desta investigação¹ pautou-se nos pressupostos metodológicos da pesquisa narrativa proposta por Clandinin e Connelly. A pesquisa envolveu três escolas públicas, e quatro participantes, todos professores egressos do curso de Pedagogia. Foram utilizados como texto de campo a entrevista narrativa, o memorial construído no curso de graduação, conversas informais, textos publicados em *blog*, caderno de registro e notas de campo da pesquisadora. A composição dos sentidos construídos a partir das orientações metodológicas de Connelly e Clandinin foram sistematizados e apresentados neste texto a partir das reflexões sobre as **tensões experienciadas no contexto da escola**. Destaca-se o complexo processo de tornar-se professor no contexto da

1. O texto apresenta dados de uma investigação realizada durante o doutorado e teve a aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa, em fevereiro de 2017.

escola pública, e os desafios relacionados às questões formativas vivenciadas na transição entre deixar de ser alunos no curso de Licenciatura em Pedagogia para se tornarem professores.

Palavras-chave: Pesquisa Narrativa; Início de Docência; Experiência.

Introdução

“Escrever, para mim, vem sendo tanto um prazer profundamente experimentado quanto um dever irrecusável, uma tarefa política a ser cumprida.”
(FREIRE, 2013, p. 19)

Tomando a epígrafe acima como inspiração, e na busca por compreender como os professores se constituem no período de iniciação à docência, apresentamos neste artigo resultados de uma investigação realizada entre os anos de 2017 e 2020, durante o percurso de doutoramento de umas das autoras deste texto, a investigação foi desenvolvida em três escolas públicas de Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso, Brasil. Adotando como referencial teórico o Desenvolvimento Profissional Docente buscamos elucidar a seguinte questão: Como professores em início da docência vão construindo a profissionalidade docente frente às tensões experienciadas no contexto da escola pública?

Como objetivo geral da pesquisa buscamos: Compreender, por meio das narrativas, como os professores iniciantes vão produzindo sentidos, se apropriando e compartilhando significados sobre as experiências da docência. E como objetivos específicos: a) Identificar as aprendizagens na docência no contexto da escola pública; b) Conhecer as experiências profissionais vivenciadas pelos professores no contexto escolar.

Destaca-se que esta investigação contou com colaboração de quatro participantes, sendo todos professores egressos do curso de Pedagogia e que após a conclusão do curso foram aprovados em um concurso público e assim efetivaram-se como professores dos anos

iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal. A investigação que aqui apresentamos foi realizada com base nas contribuições teóricas de autores como: Mizukami (2002; 2010), Nóvoa (2009), Contreras (2012), Shulman (2005; 2014), Marcelo Garcia (1998;

1999; 2009; 2010), Day (2001) e Dewey (1976; 1979; 2010) entre outros autores.

Os sentidos construídos com a investigação foram organizados a partir de dois eixos temáticos: **Tensões experienciadas no contexto da escola**, e **Aprendizagens significadas no processo de desenvolvimento profissional**. Mas para este texto destacaremos apenas as questões relacionadas ao primeiro eixo temático, principalmente as tensões referentes aos **sentimentos de solidão e isolamento**.

Início da docência

As reflexões relacionadas ao início da docência se configuraram com um dos desafios para as pesquisadoras. Desse modo escolhemos os autores Nono (2011), Marcelo Garcia (1998) e Imbernón (2010) pois estes têm evidenciado os diferentes problemas, desafios, expectativas, necessidades e dilemas durante os diferentes momentos da carreira profissional. Destacam ainda que o conhecimento que os professores vão desenvolvendo ao longo desse período é um conhecimento dinâmico e não estático.

Sobre as reflexões a respeito do papel da formação inicial busquei Marcelo Garcia (1999; 2009), Alarcão (2003; 2007; 2008), Day (2001), Mizukami (2006), Zeichner (1993;

1995; 2008), Monteiro (2017), entre outros, elementos que me ajudassem a refletir sobre o papel da formação inicial, por entender que este é o primeiro espaço em que o professor toma conhecimento de todo arcabouço teórico necessário ao fazer docente, sendo assim entende-se que este é um período em que os futuros professores não podem receber produtos prontos e acabados, pois precisam aprender

desde então a fazer escolhas e refletir sobre quando e como irão conduzir seus fazeres diante do contexto de atuação profissional.

Sobre este período de formação, Contreras Quiles e Paredes (2019) destacam que se tornar professor é um modo de vida, baseado em quem somos e em quem vamos nos tornando nesse processo, principalmente o modo em que elaboramos nossas histórias pessoais para reunir compromissos da profissão que abraçamos, a docência. Para estes autores estas são algumas ações que nos constituem e nos ajudam a entender como nos tornamos professores. Por isso é necessário que professores, formadores de professores devem adotar uma acolhida e escuta respeitosa, para que estes possam reconhecer e cuidar da vida que acontece na escola. A formação de professores neste sentido, deve se tornar mais humana e baseada na escuta pois só assim poderão construir novas histórias de aprendizagens com seus futuros alunos. (CONTRERAS; QUILES; PAREDES, 2019).

Desse modo, considerando que o “Desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto e indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola” é preciso garantir que este processo seja desenvolvido de forma gradativa, garantindo que estas sejam compostas por diferentes tipos de “oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o desenvolvimento profissional docente”. (MARCELO GARCIA, 2009, p. 07).

Neste trabalho considera-se que o desenvolvimento profissional envolve todas as experiências de aprendizagem, incluindo as experiências vivenciadas em vários momentos de formação e abrangendo, ainda, situações vivenciadas como alunos em suas quase 12.000 horas com os professores com os quais conviveu ao longo da vida (DINIZ-PEREIRA, 2015).

Assim, considerando o início da docência como uma das etapas do desenvolvimento profissional, durante a realização dessa investigação, passamos a olhar com muito mais cuidado para este momento, mas do que fazia antes, até mesmo porque tem sido possível

notar que esta tem se constituído uma preocupação crescente entre pesquisadores que investigam a formação de professores, como Marcelo Garcia (1999, 2009, 2010), Nono (2011), Cunha, Braccini e Feldkercher (2015), Zidan (2016), Papi e Martins (2010),

Mizukami (2004), Reali, Tancredi e Mizukami (2010), Nóvoa (2008; 2009; 2011), entre outros, têm apontado que esta é uma preocupação que tem sido suscitada em vários países da América Latina, Canadá, França e outros, há mais de cinquenta anos.

O período de iniciação à docência deve ser considerado como um momento de grande importância na formação do professor, pois este momento de entrada no espaço de atuação profissional deve proporcionar ao iniciante um momento de aprendizagem da cultura docente ali vivida. Este deve ser visto ainda como um tempo que proporciona ainda aprendizagens sobre singularidades da profissão e principalmente um tempo de adaptação do docente ao ambiente social/profissional. As experiências vivenciadas nos permitem inferir que nem sempre é fácil, principalmente quando o ambiente não coincide com as características desse professor (MARCELO GARCIA, 2007).

A pesquisa trouxe possibilidades de avançar nas reflexões sobre um velho dilema que ronda nossa profissão, que é definido como “divórcio entre a teoria e a prática”, pois os participantes da investigação demonstraram acima de tudo compreender que as comparações que comumente se fazem entre estes, acabam por acirrar uma “uma excessiva fragmentação do conhecimento ensinado” o que não auxilia neste processo de construir vínculos com os espaços e com a prática docente. (MARCELO GARCIA, 2009, p. 13).

A seguir passaremos às discussões sobre a metodologia de Pesquisa adotada neste trabalho e que tem em Connelly e Clandinin (2015), Clandinin e Connelly (1995) Clandinin e Rosiek (2007) as bases orientativa para o percurso deste trabalho. Considerando que o modo como se deu o desenvolvimento desta investigação diz muito sobre as experiências vivenciadas junto aos participantes.

Considerações sobre a metodologia: Pesquisa Narrativa

Sobre a escolha do método de investigação, vale destacar aqui que uma das muitas inquietações neste percurso foi encontrar uma possibilidade, que considerasse o rigor, mas acima de tudo o respeito pelos tempos e espaços que tínhamos para a realização da investigação, sendo assim encontramos em Clandinin e Connelly (2015) pressupostos para o que procurávamos, sendo assim tomamos neste trabalho a narrativa dos professores como ponto principal, considerando a utilização da narrativa como método e como fenômeno. Clandinin e Connelly, vão dizer que o método narrativo é uma parte ou aspecto do fenômeno narrativo. Assim, ele é o “fenômeno e, também, o método das ciências sociais” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 48).

Clandinin e Connelly (2015, p. 81) apontam que as pessoas têm um “lugar especial na pesquisa narrativa”. Assim, entendemos que é considerado participante da pesquisa alguém que a vivencia junto, narrando suas trajetórias formativas, constituindo sentidos partilhando reflexões sobre as experiências vivenciadas e não um mero colaborador ou sujeito que fornece informações a outros.

Tomando a pesquisa narrativa Clandinin e Connelly (2015), e o conceito de experiência de Dewey (1976) entre outros, a pesquisa foi desenvolvida juntamente com quatro professores, aqui nomeados por Carlos, Luiz, Rosa e Suze, que são professores iniciantes no exercício da docência. Estes professores concluíram seus estudos entre o ano de 2015 e 2016, e imediatamente foram aprovados em um concurso público para atuar em escolas públicas de uma rede municipal de Educação. Uma das justificativas para a escolha destes professores está relacionada ao fato de que todos eles concluíram o curso na mesma Universidade Pública em uma mesma turma, próximo à data que iniciava o doutorado.

Dentre os participantes vale destacar que Carlos e Rosa, são os mais velhos, já viveram outras experiências profissionais antes da docência, enquanto Luiz e Suze são os mais jovens e encontram na docência a sua primeira experiência profissional. Somente Carlos e

Luiz atuam na mesma escola, já Rosa e Suze atuam cada uma em escolas diferentes. Ressalta-se ainda que professores aqui apresentados foram nomeados de modo a manter o sigilo da identidade.

As narrativas dos participantes, foram construídas desde o início de março de 2017 e encerrou em dezembro de 2018. Para a composição dos textos de campo que, tomados em seu conjunto, compõem a narrativa de cada participante, foram utilizados: entrevista narrativa; memorial construído no curso de graduação, conversas informais, textos e áudios produzidos e enviados a partir da plataforma *WhatsApp* e outros textos produzidos pelos professores: os textos publicados em blog, caderno de registro e notas de campo da pesquisadora. a partir da produção das narrativas, uma outra etapa foi iniciada, momento em que se deu a leitura e análise do material produzido. Esta etapa foi marcada por um ir e vir de constante, entrelaçando a narrativa dos participantes e as contribuições teóricas.

As três escolas frequentadas durante a investigação, nomeadas aqui como “Escola da rua Caldas Novas, Escola da rua Dourada e a Escola da rua Atalaia, não foram selecionadas previamente, figuram aqui como local de trabalho dos professores participantes da pesquisa. Um pouco mais sobre esta paisagem, apresentarei juntamente com as narrativas dos professores.

Serão apresentados a seguir algumas reflexões a partir dos sentidos construídos da e na pesquisa, considerando aqui que apenas um dos dois Eixos já apresentados anteriormente: **Tensões experienciadas no contexto da escola**. Assim as reflexões a seguir retratam um pouco do que foi possível sentir e significar sobre as tensões experienciadas pelos quatro participantes, destacando neste texto o que diz respeito a um desdobramento do eixo 1, as tensões demarcadas a partir dos sentimentos de solidão e isolamento.

Tensões experienciadas no contexto da escola

Ao longo do período de realização desta investigação, foi possível encontrar em Clandinin e Connelly, que são os suportes para a construção dessa grande narrativa que aqui se materializa, elementos para

compreender o fenômeno em questão, a narrativa dos professores. Desse modo, considerando as peculiaridades da escrita das narrativas, que são para nós pesquisadores narrativos, o que para a grande maioria dos pesquisadores formalistas nomeiam por dados de pesquisa, foi preciso voltar a todo momento às contribuições teóricas metodológicas para entender como compor o texto final deste trabalho. Assim neste movimento de ir e vir os eixos foram surgindo e nos dando pistas de como organizar e apresentar cada uma das tensões que emergiam durante a produção e análise dos textos de campo.

Solidão, isolamento e outros sentimentos

Uma das tensões que mais surgiu durante este período diz respeito ao sentimento de solidão e isolamento que todos os participantes demonstraram nos encontros que aconteceram entre participantes e pesquisadora. E apesar de todos narrarem seus desafios, são as mulheres Rosa e Suze que apresentaram as narrativas mais carregadas destes sentimentos.

Vejo que, a exemplo de outros relatos, os professores iniciantes, assim que se inserem na prática, se veem nessa condição de revisarem o que sabem para dar conta de uma realidade marcada por uma série de limitações, inclusive as condições inadequadas para o trabalho, a solidão e o acúmulo de exigências. No caso de Rosa, ela vivenciou tudo isso ao mesmo tempo e antes de completar o seu primeiro ano de docência.

Rosa demonstrou grande segurança durante o decorrer da pesquisa, ela começou a falar de forma muito discreta sobre as suas dificuldades. “O que angustia a gente é saber se está indo no caminho certo ou não, porque a gente tem uma grande responsabilidade”. Interessante perceber que, mesmo diante de todos os saberes que já trazia consigo nesse período de iniciação à docência, ela sentiu falta de ter alguém que a apoiasse, pois demonstra compreender que muito ainda lhe falta. (ROLDÃO, 2007)

Rosa relata que aprendeu muito, mas seu relato nos permite inferir que teria sido uma aprendizagem ainda mais leve e com menos

sofrimento se tivesse um apoio ou um amigo crítico (DAY, 2001), alguém para dizer, ao menos, “fique calma, vai dar tudo certo”. Rosa, como Suze e Luiz, sofre com o isolamento que, como nos aponta Fullan e Hargreaves (2001), além de instituído historicamente no cotidiano do professor é sempre revigorado a partir de uma sobrecarga de trabalho que, no caso de Rosa, está muito relacionado com a sua jornada tripla diariamente. Está relacionado com a falta de estrutura institucional para o fortalecimento de relações entre os profissionais e, especificamente, no caso de Rosa, a forma como ficou configurada a sua chegada nessa unidade escolar. pois entrou na escola em uma situação de substituição de uma professora que já estava na unidade a muito tempo e já contava com a amizade e respeito de todos. Mas por não ter passado no concurso, teve que ceder sua vaga para a Rosa.

Como professora que é, Rosa sabe que tem um grande desafio, o desafio de alfabetizar seus alunos. Tem consciência da seriedade e da complexidade da sua profissão (NÓVOA, 1995), por isso sofre com a pressão de ter que fazer um bom trabalho. Em determinado momento, lembra-se da cobrança dos pais no seu primeiro ano de trabalho:

“Os pais, eles me procuram, querem saber se o filho já sabe ler. Lembro que com a turma do segundo ano os alunos sabiam muito, mas eles ainda não liam, não codificavam nem mesmo decodificavam, ou seja, não liam convencionalmente, e os pais diziam, ‘meu filho não está lendo... quando vão aprender a ler? Será que eles irão para o terceiro ano sem estar alfabetizados?’. E vinha aquela pressão por parte dos pais, que eu acho que é necessário, porque te move e você vai assim nadando contra a maré”.

A narrativa dessa professora me remete aos estudos de Zidan (2016), já citado aqui neste trabalho, quando ouço Rosa logo refletir sobre essa metáfora do nadador, pois ela representa esse professor àquele que está aprendendo a nadar, nessas circunstâncias é nadar ou afogar-se e Rosa demonstra que está decidida a aprender a nadar.

Emocionada, Rosa conta que, em uma das reuniões pedagógicas, ao chegar ao fim do ano, recebeu a notícia de que sua turma havia

apresentado os melhores resultados da provinha Brasil. Logo ela, que havia recebido uma das turmas mais complicadas da escola, apresentou os melhores resultados. Percebo que, ao relatar, ela começa a se dar conta de que seus esforços não têm sido em vão, que ela tem conseguido desenvolver efetivamente seu trabalho.

Rosa tem grande preocupação com as situações de violência entre os alunos. Ela conta que orienta todos eles a evitarem os xingamentos, evitarem situações de agressividade uns com os outros e muitas situações que podem causar constrangimento entre os colegas. À medida que fala da preocupação com os alunos, Rosa se justifica dizendo “*eu me vejo como educadora também e não só conteudista, né? Apesar que eu me vejo assim (conteudista) eu preservo mesmo o conteúdo, eu me considero conteudista mesmo, porque eu sou muito de olhar os cadernos, as crianças e ir regulando.*” Quando justifica a sua preocupação com o conteúdo, de certo modo me mostra o quanto é preocupada com a relação de afeto que vem construindo com seus alunos. Revela, ainda, a preocupação que tem em proteger seus alunos trazendo para si o compromisso moral de resguardar estes que estão sob sua responsabilidade. Afirma, ainda, o movimento de isolamento na tarefa de ensinar, “Somente os alunos são testemunhas da sua atuação profissional.” (MARCELO GARCIA, 2010, p. 16).

Luiz o professor mais jovem, também apresenta em sua narrativa algumas preocupações que vem vivenciando na sua escola, ele conta que, quando chegou na escola, havia assumido a direção do CDI – Conselho Deliberativo da escola, o conselho que acompanha as movimentações financeiras da escola –, mas estava encontrando problemas de desenvolver um bom trabalho e, por isso, abriu mão dessa representação. Em seguida, comentou que percebeu um certo distanciamento da equipe após esta decisão de deixar este conselho, começou a notar um tratamento diferente, como se estivesse sofrendo retaliação pela saída. Comentou, ainda, que por esta e outras questões estava pensando em pedir remoção da escola e, como estão ainda iniciando o segundo bimestre do ano de 2018, ele pensava em aguardar até o fim do ano para tomar a decisão, enquanto esperava abrir o processo de escolha das salas de aula. Ele comentou que a

saída dele do conselho foi uma escolha motivada pela necessidade de ter mais tempo para cuidar do seu planejamento e, consequentemente, dos seus alunos.

Luiz comenta que a experiência vivenciada no ano passado, trabalhando com hora atividade em outra escola, lhe permitiu pensar em outras possibilidades, pois notou que existem outros espaços que também são interessantes. Ao ouvir Luiz, recorro a Nóvoa (2009, p. 7) para pensar nesse movimento que o professor faz no intuito de deixar as atribuições burocráticas, que tanto lhe tomam tempo e que

estão marcadas por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas, designadamente burocráticas, que se têm acentuado nos últimos anos. Este paradoxo é bem conhecido dos historiadores: quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua ação é controlada.

Para além dessas dificuldades relacionadas aos problemas burocráticos da profissão, percebe-se que o processo de avaliação dos alunos é um ponto que também causa certa insegurança, em determinado período da pesquisa, é possível perceber que ele se justifica muito pelos alunos que não avançaram “*os alunos que avançaram que foram uma média de 80%*” conclui que não tem por que sofrer, pois houve avanços, e mesmo não sendo um resultado de cem por cento. “*Você fez de tudo, trouxe atividades diferenciadas, ofereceu toda atenção... mas tem que lembrar que não tem que olhar o todo, os outros alunos avançaram? Quantos conseguiram? Ah, mas, tem alguns que não conseguiram, é preciso olhar para o lado positivo também.*”

Luiz demonstra que precisa me falar isso, pois é também dele essa necessidade de cobrança, ou de explicação pelo ‘não alcançado’, é também dele essa necessidade de explicar, primeiramente, que houve casos que não foram totalmente alfabetizados, e que apesar de ainda tocar no assunto da culpa pela não aprendizagem dos alunos, ele já está buscando formas de lidar com isso sem tanto sofrimento: “*eu falo para os colegas, já tenho uma longa experiência de três anos*” e “*agora eu sei que não temos que botar toda a culpa no professor, pois nem sempre a*

culpa é do professor". Assim fica ainda mais evidente que ele continua com a ideia da existência de culpa.

Problemas como este que Luiz enfrenta poderiam também ser minimizados se houvesse um programa de inserção que ajudasse os professores a lidarem com estes desafios, ou mesmo um profissional capacitado para acompanhá-lo e assessorá-lo neste início de docência. Ao contrário disso, como nos mostra Vaillant e Marcelo Garcia (2012), essa é a profissão que ainda deixa para os novos membros as situações mais conflitivas e difíceis. Ou seja, ainda reservam aos docentes iniciantes os horários, as turmas e escolas mais complexas que os professores experientes descartaram.

Em algumas ocasiões, é possível notar que Luiz tem uma preocupação muito grande em se ajustar neste espaço, às vezes cobrando-se exageradamente, e em outras buscando legitimar os saberes que traz da formação inicial e estes que vem construindo na prática docente, não é fácil definir se, para ele, esta questão das diferenças na natureza de cada um destes saberes estão claras o suficiente. Em várias conversas era preciso retomar os estudos sobre a questão da forte influência da racionalidade técnica nos professores, assim, é possível notar que o desafio do momento continua sendo o de romper com as propostas conservadoras da formação e continuar fortalecendo as iniciativas que se inspiram em modelos voltados para "racionalidade crítica". (DINIZ-PEREIRA, 2014)

Luiz não verbaliza de forma direta, mas chega a inferir que sente culpa por não conseguir realizar de forma mais completa o seu trabalho, em outros momentos retoma as angústias que lhe acometem, principalmente aquelas relacionadas ao trabalho burocrático que lhe é exigido na instituição, é possível perceber que ele faz um esforço grande para cumprir com todas as suas obrigações. Sobre as culpas na atuação profissional, Luiz aponta que vem se livrando delas; em dada circunstância, relatou um episódio em que uma criança que saiu da sala sem autorização da professora escorregou e caiu, batendo a cabeça no pátio que estava molhado. Ao chegar para pegar a criança, o pai ficou nervoso, mandou chamar a professora e começou a brigar com ela. A professora, também iniciante na profissão, ficou nervosa,

não sabia o que fazer, chegou até a sentir culpa, pois não percebeu, na hora que a criança caiu, que tinha sido um tombo sério; em seguida, disse a ela que não se sentisse culpada, pois, da mesma forma como a criança caiu no pátio, poderia ter caído até dentro da sala, também por que ficar se culpando não resolveria nada. É preciso considerar que, como humanos que somos, podemos errar também, e a cobrança em si não vai resolver.

Vaillant e Marcelo Garcia (2012) ao discorrer sobre os problemas enfrentados por professores iniciantes, destacam que os “problemas encontrados continuam sendo atuais como: administrar a sala de aula, motivar os alunos, relacionar-se com os pais e com os companheiros, enfim como sobreviver pessoal e profissionalmente.” (2012, p. 132). O que mais chama a atenção na citação destes dois autores é que, ao nos possibilitar acessar os resultados de uma pesquisa acontecida há mais de trinta e cinco anos, nos possibilita também inferir que os problemas que Luiz, Suze, Carlos e Rosa, na condição de professores iniciantes, enfrentam não é uma novidade. Essa reflexão traz angústia e um senso de responsabilidade para todos que realizam investigações como esta.

As conversas com Carlos, a exemplo do que aconteceu com Luiz, também trouxeram o tema do sentimento de estar sozinho diante dos desafios e até mesmo das alegrias da profissão. No início da pesquisa, muito tempo era destinado às conversas sobre a escola, os alunos, sobre as demandas do sindicato ou mesmo sobre política e as implicações desta para a educação. Em alguns momentos, era possível perceber que ele receava falar das dificuldades propriamente ditas. Até que, em uma dessas conversas, ele trouxe várias questões sobre a escrita, os desafios e os dilemas que ele vem vivenciando na escola, e ele começa:

A gente fez a avaliação diagnóstica por causa do final do bimestre, é uma avaliação insuficiente, mas não vem ao caso. E assim, quando você vira a página assim do caderno né? Ai você vê o avanço do menino né? Não adianta você chamar o colega para mostrar... não adianta, e não adianta falar em casa também, por que não adianta. Ninguém está interessado

nisso, se o menino está aprendendo, ele tem que aprender mesmo, as pessoas pensam assim né, mas eles não sabem o que a gente está fazendo aqui eles não entendem e aí fica assim, é coisa sua, é um momento seu. (CARLOS).

O que Carlos destaca sobre o que vem vivenciando na escola, é um assunto que provoca outras reflexões, pois diante de um professor que tem tido bons resultados com seus alunos, vejo que ele sente falta disso, de ter com quem dividir as alegrias da profissão; creio que Carlos se engana quando diz que as pessoas não estão interessadas se o menino está aprendendo, as pessoas deveriam estar interessadas. Carlos merecia ter uma coordenadora que fosse envolvida a ponto que ele sentisse vontade de mostrar a ela os resultados dos seus alunos, e digo isso pensando que, em uma escola dos sonhos, ele deveria de fato ter a liberdade de conversar e partilhar com alguém, não só as suas alegrias, mas principalmente as angústias da profissão.

Carlos revela que apesar de outras oportunidades de trabalho, optou por estar na escola e trabalhar com alunos tão pequenos. Suas escolhas revelam quem é este professor, que curte estar ali com os alunos pois sabe que ali é que começa uma jornada de formação que não deveria ser interrompida, principalmente considerando o trabalho desenvolvido na escola pública de um bairro periférico que atende crianças que, em muitos casos, têm poucas oportunidades na vida.

Considerações finais

Ao concluir o percurso da investigação, e a produção do texto final da pesquisa, foi possível retornar aos objetivos elencados no início deste trabalho, e assim, percebo que foi possível identificar as experiências de aprendizagens dos professores no contexto da escola, não apenas identificar, mas também compreender que estas estão encharcadas de experiências educativas, como nos ensinou John Dewey. Percebo ainda que muitas dessas narrativas estão carregadas de fortes sentimentos em decorrência dos desafios vivenciados. Vejo que é diante das tensões deste período que as aprendizagens vão se

dando em torno de planejar, agir refletir e planejar novamente, e assim novamente agir, enquanto vão sendo construídos novos conhecimentos.

Em relação às tensões vivenciadas por estes professores, concluo que elas também são totalmente imbricadas pelas aprendizagens, pois, ao lidarem com a indisciplina dos alunos, com o ambiente hostil, e principalmente o sentimento de solidão e o isolamento, percebo que eles também aprenderam, e muito, e essas são aprendizagens que, geradas em situações conflituosas, vão provocar outras experiências futuras e assim vão aumentando o repertório de conhecimentos que estes professores vão, a exemplo do que nos aponta Shulman (2014), amalgamando durante os primeiros anos de profissão.

Assim sendo, diante do desafio de refletir sobre quais experiências estão contribuindo para a formação destes professores, retorno a Dewey (1976) para pensar a respeito dessas experiências e consigo perceber como as experiências de aspecto imediato, estas que podem ser classificadas como agradáveis ou desagradáveis, e que muitas vezes acabam por serem experienciadas de forma muito intensa, como as situações de hostilidade e solidão às quais são submetidos, estão ligadas a um segundo aspecto, e que na verdade é o que tem uma importância maior para o tema de que nos ocupamos nesta pesquisa: os efeitos futuros da experiência, ou seja, a transferência para as aprendizagens posteriores.

Ao ouvir os professores sobre as experiências que eles vivenciam e a forma como lidam com as aprendizagens advindas dessas experiências, coloco-me em uma condição permanente de escuta, principalmente por compreender que muitos deles, apesar de não demonstrarem insegurança, necessitam de um apoio ao menos para ouvir o que eles têm a dizer, para dividir as alegrias do processo, como é muito marcado pelo professor Carlos, ou mesmo para saber se estão no caminho certo, como destacam de modo marcante os professores Suze, Luiz e Rosa.

Este período de experiências e construção de narrativas me possibilitam inferir que a escola não tem se ancorado em uma prática pedagógica dialógica e relacional para que estes profissionais se

sintam acolhidos e apoiados durante o período. Precisamos avançar em ações que visem a construção de um espaço que potencialize o indivíduo que ali escolhe estar, que assume essa profissão. Posso dizer que ouvir suas narrativas possibilitou-me rever a minha própria narrativa de professora e minha narrativa de pesquisadora, vivendo, revivendo, contando e recontando com eles nossas histórias em torno deste processo de constituição profissional.

REFERÊNCIAS

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. Tradução grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CONTRERAS, J.; QUILES, E.; PAREDES, A. Uma pedagogia narrativa para a formação de professores. **Márgenes, Revista de Educação da Universidade de Málaga**, 0 (0), 58-75 DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>. 2019. Disponível em: <http://www.revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/6624/6130> Acesso em: 01 nov. 2019.

CUNHA, M. I.; BRACCINI, M. L.; FELDKERCHER, N. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba SP, v. 20, n. 1, p. 73-86, mar. 2015. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/2166> . Acesso em 18 set. 2017.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

DEWEY, J. **Como pensamos como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo:** uma reexposição. Nova tradução e notas de Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional. 1979.

DEWEY, J. **Arte como Experiência.** Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspec. dial.: Rev. Educ. Soc.**, Naviraí, v. 01, n. 01, p. 34-42, jan./jun. 2014. disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia>. Acesso em: 13 fev. 2018.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação.** Belo Horizonte. v. 24, n. 3, p. 143-152, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9457/6750>. Acesso em: 1 abr. 2019.

FULLAN M.; HARGREAVES, A. **Por que vale a pena lutar?** O trabalho de equipe na escola. Trad. Jorge Ávila de Lima. Portugal: Porto Editora, 2001.

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

GARCIA, C. M. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** Formação Docente, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez.2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo> Acesso em: 01 mai. 2015.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo Revista Ciências da Educação.** n. 8, p. 7-22, jan./abril, 2009. Disponível em: [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20\(1\)](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1)). Acesso em: 12 dez. de 2013.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E- Currículum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./ jul. 2005-2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106>. Acesso em: 22 dez. 2018.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**. v. 29, n. 02, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/3838>. Acesso em: 25 fev. 2017.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

MONTEIRO, F. M. A. De ensinantes a aprendizes: investigação narrativa nos anos iniciais. *In*: MONTEIRO, F. M. A.; FONTOURA, H. A. (org.). **Pesquisa, formação e docência: processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente em diálogo**. Cuiabá: Editora Sustentável, 2017.

NONO, M. A. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, A. Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida. *In*: **Comunicações apresentadas na Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida**. Ministério da Educação, Portugal, 2008. 21-28.

NÓVOA, A. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a03.pdf> . Acesso em: 14 set. 2016.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de Mentoria Online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 479-506, maio/ago. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200009 Acesso em: 14 set. 2016.

ROLDÃO, M. C. A Formação de professores como objeto de pesquisa: contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista eletrônica de Educação**.v. 1 n.1. Set. 2007. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5>. Acesso em: 22 fev. 2019.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 9, (2), 2005. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2018.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para uma nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297> Acesso em: 25 dez. 2018.

VAILLANT, D. **Estudios en profundidad sobre políticas estatales y otras iniciativas que atienden a problemáticas de reingreso para estudiantes de educación básica en Colombia, México y Uruguay**. Informe final. Madrid: OEI, 2009.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCIA, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

ZIDAN, E. R. Profesores Principiantes em Escuelas Vulnerabilizadas, Experiencias, Politicas Y Desafios para el Desarrollo Profesional Docente. *Anais V Congreprinci*. Disponível em: <https://www.ort.edu.uy/ie/articulos/profesores-visitantes-en-escuelas-vulnerabilizadas.pdf> Acesso em: 17 jul. 2018.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERÍODO DE INICIAÇÃO PROFISSIONAL NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA ESCOLAR

HELENA GUTOCH GARBOSA

Professora da Rede Municipal de Ponta Grossa-PR. Mestre em
Educação (UEPG). Brasil. helena_gutoch@hotmail.com

SILMARA DE OLIVEIRA GOMES PAPI

Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).
Doutora em Educação. Brasil. silmarapapi@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa intencionou investigar as intersecções entre o período de iniciação profissional do professor e do coordenador pedagógico em seus primeiros anos de atuação no contexto do ensino público escolar. Para tanto, foram objetivos específicos do estudo: evidenciar as particularidades que permeiam o exercício da coordenação pedagógica em seus primeiros cinco anos. Constituíram-se como referencial teórico os estudos a respeito da temática dos professores iniciantes que subsidiaram as análises sobre o período de iniciação profissional na coordenação pedagógica, visto que praticamente não se encontra literatura a respeito da coordenação pedagógica no período de iniciação. Para tanto, utilizar-se-ão as discussões realizadas por Huberman (1995), Garcia (1999), Imbernón (1998) e Nóvoa (1995). Foram retomados os principais conceitos que tratam do coordenador pedagógico, suas atribuições, desafios, bem como o que a literatura diz a respeito do papel do coordenador pedagógico escolar. Nesse sentido, as discussões estão baseadas nas contribuições de Franco (2008), Domingues (2009), Pereira (2017), Placco; Almeida e Souza (2012) e Ribeiro (2016). O trabalho se desenvolveu numa abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e

envolveu, ainda, estudo bibliográfico. Identificou-se que as interseções existentes entre os estudos acerca dos professores iniciantes e o trabalho dos coordenadores pedagógicos no período de iniciação profissional estão relacionadas às inseguranças, angústias, medos e preocupações diante do cenário desconhecido. Todavia, ao contrário do professor iniciante, o coordenador pedagógico possui a experiência na docência como base para desenvolver o seu trabalho.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico Iniciante. Professor Iniciante. Coordenador Pedagógico Escolar.

INTRODUÇÃO

Investigar problemáticas relacionadas ao tema “professores iniciantes” oportuniza reflexões a respeito das vivências, dos sentidos e das características próprias do período de iniciação profissional na docência. Ao analisar os estudos concernentes ao período de iniciação profissional dos profissionais da educação, são encontradas pesquisas que tratam especificamente da inserção na docência, mas, ao longo de sua carreira, o professor tem a possibilidade de não apenas lecionar, mas também de exercer funções administrativas na escola, como a coordenação pedagógica e a direção escolar.

Portanto, consideram-se importantes também os primeiros anos de atuação do docente no âmbito da coordenação pedagógica, por compreender que, assim como a vivência dos professores iniciantes tem suas peculiaridades, o período inicial de atuação do coordenador pedagógico também possui vivências singulares.

Assim, como a literatura que trata da coordenação pedagógica utiliza, frequentemente, o termo coordenador pedagógico, optou-se, neste trabalho, por também utilizar o referido termo. Tal escolha se justifica pela predominância do termo presente na literatura que trata da coordenação pedagógica, e, também, pela intenção de facilitar a leitura da pesquisa por diferentes públicos.

O coordenador pedagógico que atua na maioria das escolas públicas estaduais no Brasil é o profissional formado em Licenciatura em Pedagogia, com experiência mínima de três anos na docência, conforme os editais publicados nos sites oficiais das Secretarias de Educação do país. Esse profissional é considerado um especialista da educação e tem como base a docência, pois é entendido como um professor que está atuando na coordenação dos processos pedagógicos da escola. O acesso ao referido trabalho pode se dar por meio de concurso público efetivo ou por processo seletivo seriado temporário, a ser ofertado pelas Secretarias de Educação.

METODOLOGIA

A fim de estabelecer um diálogo acerca das intersecções existentes entre a temática dos professores iniciantes e as singularidades vivenciadas pelos coordenadores pedagógicos em período de iniciação profissional, foi necessário revisitar pesquisas de autores que estudam os professores iniciantes e também, a coordenação pedagógica.

Nesse sentido, constituíram-se como referencial teórico os estudos a respeito da temática dos professores iniciantes que subsidiaram as análises sobre o período de iniciação profissional na coordenação pedagógica, visto que praticamente não se encontra literatura a respeito da coordenação pedagógica no período de iniciação. Para tanto, utilizar-se-ão as discussões realizadas por Huberman (1995), Garcia (1999), Imbernón (1998) e Nóvoa (1995). Foram retomados os principais conceitos que tratam do coordenador pedagógico, suas atribuições, desafios, bem como, o que a literatura diz a respeito do papel do coordenador pedagógico escolar. Nesse sentido, as discussões estão baseadas nas contribuições de Franco (2008), Domingues (2009), Pereira (2017), Placco; Almeida e Souza (2012) e Ribeiro (2016). O trabalho se desenvolveu numa abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e envolveu, ainda, estudo bibliográfico.

RESULTADOS

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ENTRADA NA CARREIRA DOCENTE

A carreira profissional do professor pode ser analisada a partir de inúmeras perspectivas, dentre as quais, destaca-se a análise realizada a partir das fases da carreira dessa profissão (HUBERMAN, 1995). Dentre as fases¹ tratadas por Huberman (1995), tem-se discutido, de forma considerável nas pesquisas, um ciclo amplo denominado de exploração, que consiste na entrada na carreira docente. A etapa de entrada na carreira docente tem sido alvo investigações no âmbito da Formação de Professores devido ao reconhecimento de que esse período de iniciação profissional é singular e carece, portanto, de análises, reflexões e discussões por parte dos professores e pesquisadores (PAPI, 2009; MARTINS, 2010).

Sobre a temática, são encontrados termos como professor iniciante, professor principiante, professor novo e professor ingressante². Muito se avançou nas discussões a respeito da iniciação profissional do professor, ao tratar das mudanças, desafios, sentimentos e experiências inesperadas vividas por ele, ainda que se considere que os diferentes contextos de trabalho suscitam diferentes vivências (PAPI, 2009; MARTINS, 2010). Discutir os aspectos centrais a respeito do período inicial da profissão docente se constitui como base para as reflexões que tratam do professor, viabilizando a compreensão a respeito de seu processo de constituição nos âmbitos pessoal e profissional.

-
1. Segundo o autor, as fases são as seguintes: i. Entrada na Carreira/Tateamento; ii. Estabilização/Consolidação; iii. Diversificação/Ativismo ou Questionamento; iv. Serenidade/Distanciamento afetivo ou Conservantismo e v. Desinvestimento Sereno ou Amargo (HUBERMAN, 1995).
 2. Professor iniciante (ANDRÉ, 2010, 2015; LIMA, 2006; PAPI, 2009, 2010, 2015), professor/docente principiante (GARCIA, 1999; HUBERMAN, 1995; NÓVOA, 1995), professor novo (IMBERNÓN, 1998), professor ingressante (VAILLANT, MARCELO, 2012).

Ainda que diferentes autores tenham utilizado enfoques distintos para analisar o professor, entende-se como relevantes, neste estudo, as contribuições de Huberman (1995), o qual abordou a perspectiva da carreira docente. Isso porque a perspectiva de carreira considera a complexidade da profissão docente, tratando dos inúmeros aspectos que permeiam a vida profissional do professor, tais como as fases da carreira, a valorização docente, condições de trabalho, dentre outros.

Também se considera relevante às contribuições apresentadas por Marcelo Garcia (1999) e por Vaillant e Marcelo (2012), que estudam o processo de constituição do professor no período de iniciação profissional, entendendo que tal etapa se constitui como:

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

A vida do professor enquanto profissional da educação é permeada por constantes desafios e conflitos que momentaneamente causam desconforto e insegurança, fazendo com que o professor reflita sobre sua prática pedagógica, suas motivações e, também, sobre a maneira como entende a realidade escolar (VAILLANT, MARCELO, 2012).

Ao enfrentar os desafios e os problemas advindos do cotidiano escolar, e também, ao se deparar com as situações inusitadas inerentes à profissão, o professor vivencia de diferentes formas seu ofício. Para aprofundar a temática das vivências do professor iniciante, pautamo-nos principalmente nas contribuições de Huberman (1995) a respeito da entrada na carreira compreendida no ciclo de exploração.

Huberman (1995) afirma, ao organizar os ciclos da vida do professor sob a perspectiva da carreira apresentados anteriormente, que

a entrada na carreira docente, denominada como fase de exploração e/ou tateamento, abrange os três primeiros anos de exercício³.

Os primeiros anos de exercício profissional do professor são caracterizados pelo autor como período de teste, de sobrevivência e descoberta, pois, segundo ele, são marcados pelo choque decorrente da aproximação inicial com a dialética da escola, com a realidade complexa dos alunos e com os desafios da profissão.

[...] é um período adulto de maior energia, mas também de contradições e estresse. Se biologicamente entre os vinte e trinta anos é o momento culminante do ciclo de vida; no plano psicológico e social, este período é o momento de realizar as aspirações juvenis, formar uma família, forjar uma identidade profissional, etc. (LEVINSON, 1996 *apud* CRUZ, 2006, p. 67, tradução nossa)⁴.

Ao vivenciar o início do seu exercício profissional, o novo professor não se depara apenas com as demandas do ofício, mas também com profundas transformações no âmbito pessoal. Investigar os sujeitos atuantes na escola requer cautela, visto que os indivíduos advêm de contextos diferentes, com trajetórias distintas e percepções a respeito da docência que não necessariamente são iguais às dos colegas de profissão (HUBERMAN, 1995). A respeito da entrada na carreira, Huberman afirma que, enquanto fase de descoberta, o período de iniciação profissional motiva o professor, além de gerar um senso positivo de responsabilidade frente ao novo cargo. Segundo o autor, alguns fatores mobilizam o professor, tais como:

[...] ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa, por se sentir colega num determinado corpo profissional. Com muita frequência,

-
3. Imbernón (1998) afirma que esse período pode ser entendido até os cinco primeiros anos de exercício profissional, enfatizando as vivências singulares do primeiro ano de profissão em relação aos demais de atuação.
 4. Es el período adulto de mayor energía, pero también de las contradicciones y estrés. Si biológicamente entre los veinte y treinta años es el momento cumbre del ciclo de vida; en el plano psicológico y social, este período es el momento de realizar las aspiraciones juveniles, formar una familia, forjarse una identidad profesional etc.

a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é só o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro (HUBERMAN, 1995, p. 39).

Compreende-se, portanto que, o aspecto de descoberta serve como suporte para os momentos em que o professor se sente como se estivesse sobrevivendo ao início da profissão. A sensação de sobrevivência está relacionada às confrontações que o professor vive ao entrar na carreira e às preocupações inerentes das atribuições da profissão.

O autor destaca alguns fatores que confrontam o docente neste período: a distância entre o que o professor idealizou e o que a realidade quotidiana apresenta, no contexto da sala de aula; a complexidade compreendida acerca da dimensão pedagógica e a transmissão de conhecimento por meio dos conteúdos; as relações interpessoais que são instáveis, o trabalho com os alunos com dificuldade de aprendizagem, dentre outros (HUBERMAN, 1995).

Ainda a respeito de fatores que confrontam os professores iniciantes, Imbernón (1998) explicita que dentre os três primeiros anos, há vivências diferentes entre o primeiro ano, especialmente nos seis primeiros meses de exercício em comparação aos outros dois. O autor afirma que no primeiro ano de profissão docente são latentes os sentimentos de angústia, preocupação e insegurança, não apenas em relação à opção profissional, mas ao domínio de conteúdos e, também, sobre o âmbito comportamental dos alunos, sua disciplina e colaboração. Imbernón (1998) acrescenta que, por vezes, a experiência solitária desta primeira aproximação se torna consideravelmente traumática, levando o sujeito ao abandono da profissão.

Os próximos dois anos trazem um elemento considerado importante para o professor iniciante, segundo Imbernón (1998): a socialização com os colegas de profissão. Identificar-se com outros professores que vivem ou já viveram situações análogas conforta o professor e contribui para a troca de experiências, viabilizando a descoberta de novas possibilidades de entendimento e formas de trabalho. Nesse sentido, o novo professor configura sua prática pedagógica:

[...] por meio do aprendizado vicário ou aprendizado de observação que é baseado na imitação dos profissionais mais próximos a ele. A linguagem, organização material, interação social, etc., estabelecem princípios de autoridade, poder e racionalidade que orientam o comportamento ativo (GIROUX, 1987 *apud* IMBERNÓN, 1998, p. 59, grifos do autor, tradução nossa)⁵.

Imbernón (1998) discorre a respeito do ambiente profissional como um aspecto que exerce significativa influência no professor iniciante, visto que apresenta o modo como a escola se organiza e como os profissionais trabalham diante da rotina estabelecida. Segundo o autor, nesse movimento de incorporação de hábitos e vivências diárias é possível afirmar que o conhecimento profissional do novo professor começa a se relacionar com o conhecimento produzido na realidade escolar. “O poder do meio ambiente tem influência no professor novato, de modo que [ele] passa da conjectura proposicional [...] a um conhecimento estratégico, espontâneo que se irá sedimentando como conhecimento situado [...]” (IMBERNÓN, 1998, p. 59, grifos do autor, tradução nossa)⁶.

Ao pesquisar sobre as maiores preocupações dos professores em início de carreira, Huberman (1995) enfatizou que reiteradamente o cerne das inquietações reside nos fatores externos, tais como a disciplina, a gestão da classe e o domínio da matéria, o que por vezes resulta em sentimentos angustiantes de frustração e insatisfação. Outra preocupação substancial percebida diz respeito ao sentimento de carência ou insuficiência formativa .

5. “[...] a través del aprendizaje vicario o um aprendizaje de la observación, que se basa em la imitación de los profesionales más cercanos a él. El lenguaje, la organización material, la interacción social, etc., establecen principios de autoridad, poder y racionalidad que guían la conducta activa”.

6. “Lo poder del entorno influye de una manera decisiva em el profesorado novel. Así, el profesorado principiante passa del conocimiento proposicional [...] a un conocimiento estratégico espontaneo que se irá sedimentando como conocimiento situado [...]”.

7. Para mais detalhes, ver Imbernón (1998): “*La formación inicial del profesorado: el primer paso hacia la cultura profesional*”.

Segundo Imbernón (1998), logo que inicia o exercício da função, o professor não reconhece a relação direta e efetiva do que aprendeu em seu curso em relação à realidade escolar. Sendo assim, acaba por buscar em seus pares mais experientes ideias e conselhos sobre dilemas específicos que emergem do cotidiano em sala.

Dentre todas as preocupações mencionadas pelos professores novos a respeito do seu trabalho, Huberman (1995) elencou a insegurança ou receio dos sujeitos em não corresponder aos padrões profissionais pessoais por eles estabelecidos. O autor identificou que os docentes possuem uma imagem do bom professor em suas mentes e seus maiores medos consistem justamente em não alcançar esse padrão de qualidade profissional.

Considerando as afirmações dos professores, compreende-se que, embora afetando em diferentes intensidades, as preocupações emergem dos elementos fundamentais da docência: prática pedagógica, formação docente e profissionalismo. É possível perceber, portanto, que a insegurança reincide como sensação constante e latente, citada pelos diversos autores que tratam do período de iniciação profissional.

Ao denominar a entrada na carreira como fase de sobrevivência e descoberta, Huberman também trata esse momento como período de tateamento. Em outras palavras, quando se depara com os desafios inerentes à profissão, o professor se aproxima do desconhecido e se orienta por meio de inferências, agindo nas diversas situações às quais é exposto, sem ter respaldo em experiências profissionais anteriores que possam subsidiar as tomadas de decisões (HUBERMAN, 1995; IMBERNÓN, 1998; VAILLANT; MARCELO, 2012).

Diante das considerações dos autores acerca da entrada na carreira docente, reflete-se que, assim como no início da profissão, em que professor sente-se diante de um contexto desconhecido, o período de iniciação profissional no âmbito da coordenação pedagógica também pode gerar sentimentos e preocupações semelhantes, visto que o profissional que atua na referida função ou cargo, não tem experiências anteriores que possam subsidiar seu trabalho especificamente, na coordenação dos processos pedagógicos que ocorrem na escola. Portanto,

acredita-se que é essencial fomentar discussões a respeito do período de iniciação profissional docente na coordenação pedagógica.

A coordenação pedagógica nem sempre tem sido denominada dessa forma. Macedo (2016, p. 36), buscando as nomenclaturas presentes em livros, artigos e pesquisas que pudessem se referir à coordenação pedagógica, encontrou diversas terminologias que condizem com o profissional que coordena o pedagógico na escola, como “[...] coordenador pedagógico, professor coordenador, orientador pedagógico, analista pedagógico, coordenador educacional”.

A autora afirma que, em alguns livros atuais e artigos acadêmicos, o termo coordenação pedagógica é derivado de supervisão escolar. Em outros artigos, a diferença entre as terminologias se define com base no trabalho a ser realizado pelo profissional da educação. Macedo (2016) constatou nos trabalhos acadêmicos que, em algumas regiões do país, o trabalho desenvolvido nas delegacias, secretarias e/ou núcleos de educação é entendido e denominado como supervisão escolar. Já o trabalho desenvolvido nas escolas é compreendido como coordenação pedagógica escolar. Portanto, a variedade de terminologias existentes atualmente parte de uma percepção particular de cada sistema de ensino.

Na literatura é possível identificar diversos verbos que indicam o que seria esperado do trabalho do coordenador pedagógico (DOMÍNGUES, 2009; FRANCO, 2008; FRANCO; GONÇALVES, 2013; FRANCO; CAMPOS, 2016; BELO; PENNA, 2017; RIBEIRO, 2016).

Os mais comuns são: fiscalizar, controlar, inspecionar, supervisionar, orientar, coordenar, articular, integrar, promover, estimular, apoiar, acompanhar, formar, refletir, transformar, dentre outros.

Macedo (2016) afirma que nos últimos anos foi perceptível o aumento no número de publicações que tratam das especificidades e problemáticas da coordenação pedagógica, o que se relaciona às reflexões sobre a singularidade do trabalho que coordenadores pedagógicos desenvolvem. Segundo a autora, os estudos que tratam dessa temática são relevantes, pois os próprios profissionais que atuam na

coordenação ainda necessitam de elucidação e consolidação de sua identidade profissional.

A autora destaca ainda que, os estudos atuais têm se dedicado a delinear uma nova perspectiva que evidencie a dimensão pedagógica do trabalho do coordenador na escola, um perfil que seja coerente com as atribuições, que esteja em conformidade com a legislação, mas também esteja em consonância com o que a literatura indica a respeito da atuação desse profissional no espaço escolar (MACEDO, 2016).

Nesse sentido, percebe-se que autores têm tratado da importância da consolidação de uma identidade profissional e da identificação de questões centrais que possam contribuir para a compreensão das especificidades da coordenação pedagógica no âmbito escolar (MACEDO, 2016; FRANCO, 2008). No âmbito dessas reflexões, Franco (2008, p. 117) entende que é necessário elucidar o que significa, afinal, coordenar o pedagógico na educação básica. A autora concluiu que é possível conceituar o significado de coordenar o pedagógico, em linhas gerais, como “[...] instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas” (FRANCO, 2008, p. 117).

Quando o coordenador pedagógico tem como prioridade instaurar, incentivar e produzir o processo de reflexão, conforme apontado pela autora, é facilitado o cumprimento de muitas de suas atribuições, embora se compreenda que nem todas são possíveis de serem executadas, pois dependem da organização do sistema educacional, da comunidade e do interesse do corpo docente (FRANCO, 2008).

O fato de serem possíveis não significa que sejam fáceis tais feitos, pois a escola só funciona porque existe um coletivo de sujeitos com diferentes competências e responsabilidades. Desse modo, também pode ser analisada a função do coordenador. Embora esse profissional seja uma das figuras determinantes no processo de mediação das relações na escola, não consegue realizar plenamente o seu trabalho sem a colaboração dos demais profissionais que atuam

no espaço escolar, nas secretarias de educação e na comunidade. Em outras palavras, sua função é interdependente⁸.

Partindo das contribuições de Almeida (2010), Franco (2008) e Macedo (2016), compreende-se que o trabalho do coordenador pedagógico é permeado por limitações devido à dimensão articuladora, formadora e transformadora que tem o seu trabalho na escola (PLACCO, 2010). E, se considerada a sua relevância, percebe-se também que pouco se tem analisado sobre o período inicial em que o professor deixa o contexto de sala de aula e passa atuar na coordenação pedagógica da escola.

Esse período é essencial, pois nele se constroem as bases do exercício de tal função ou cargo. Assim como em relação ao professor iniciante, o coordenador pedagógico iniciante demanda atenção e estudos que favoreçam a compreensão sobre o que caracteriza esse período, a fim de que se minimizem possíveis situações de desistência, bem como de que sejam conhecidos elementos que possam ser evitados.

CONCLUSÕES E DISCUSSÃO

CONSIDERAÇÕES SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Melo (2015) considera que encarar a realidade da escola causa ao coordenador pedagógico (CP) desconforto porque está diante de uma realidade que não é conhecida integralmente por esse profissional. Enfrentar o que é novo pode trazer insegurança, medo e angústias, pois não é possível prever totalmente o que acontecerá nesse novo ambiente de trabalho, e tampouco quais situações chegarão para que o novo coordenador resolva.

8. Segundo o Dicionário Houaiss (2015, p. 551), o significado de interdependência condiz com dependência mútua. Conforme o Dicionário Priberam Online, interdependência significa “[...] relação de dependência entre uma coisa e outra. Estado ou condição dos indivíduos que estão ligados por uma relação de dependência mútua; dependência recíproca”.

Reflete-se que as preocupações e inseguranças de um coordenador iniciante, podem estar relacionadas às expectativas de atuação nesse novo cenário, pois, ainda que tenham a docência como base profissional, as coordenadoras se deparam com novas responsabilidades até então desconhecidas, que, enquanto professoras, não haviam ainda realizado.

Ainda sobre a dimensão afetiva, Groppo (2008, p. 2) entende que o CP sente o impacto da nova função antes mesmo de assumir e a intensidade de seus sentimentos e impressões varia e aumenta conforme a realidade conduz a determinadas situações. A autora considera que a passagem de professor para coordenador pedagógico é um momento de “[...] turbulência afetiva [...]”, pois traz inúmeras vivências inesperadas. Os sentimentos descritos pela autora como sentidos pelos professores em período de transição para coordenação foram organizados no quadro a seguir, de acordo com o período identificado por Groppo.

QUADRO 7 – Sentimentos identificados nos professores em período de iniciação na coordenação pedagógica

ANTERIOR AO INGRESSO	APÓS O INGRESSO
- Sentimentos de indiferença pela função	- Sentimento de insegurança
- Sentimentos de valorização	- Sentimento de desânimo,
- Sentimentos de encorajamento	- Sentimento de mágoa, tristeza e insatisfação.
- Sentimentos de confiança	

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos estudos de Groppo (2007; 2008).

Anteriormente ao ingresso, os sentimentos agradáveis identificados pela autora foram: entusiasmo, expectativa, ânimo, motivação, disposição. Groppo (2008, p. 6) considera o entusiasmo dos profissionais semelhante ao entusiasmo da juventude, pois entende que os novos coordenadores, antes de ingressarem na função, estão “[...] confiantes que poderiam fazer de bom para a escola, transfor-

má-la, inovar seu processo pedagógico. Em seu entusiasmo, construíram a escola ideal, com a certeza de que seria possível alcançá-la”.

Outra constatação realizada pela autora é de que, embora os novos coordenadores tenham conhecimento teórico a respeito da coordenação, não compreendem ou não percebem a importância de seu trabalho, pois ainda estão acostumados a trabalhar mais individualmente no espaço da sala de aula, e logo não contam com uma visão ampla do sistema de ensino escolar (GROPPO, 2008).

Conforme Groppo (2008), os sentimentos identificados após o ingresso aparecem logo que o coordenador inicia na função e envolvem questões mais complexas e difíceis de mudar. A autora explicita que os sentimentos de tonalidades agradáveis são rapidamente substituídos por sentimentos desagradáveis e tais mudanças se justificam por fatores diversos que se apresentam como limitadores para o coordenador iniciante, isso porque “[...] a escola real apresenta-se bem diferente da escola pensada quando se propôs a atuar na nova função” (GROPPO, 2008, p. 11-12).

Embora o ambiente escolar e a função sejam novos para o coordenador iniciante, Melo (2015) ressalta um fator que ameniza os sentimentos desagradáveis no período de iniciação na coordenação pedagógica: a experiência na docência. Tal consideração foi encontrada também nos estudos de Domingues (2009) e Groppo (2007; 2008).

O novo coordenador, embora esteja iniciando em um novo cargo, não deixa de ser professor. Ao contrário do professor iniciante, o coordenador pedagógico não atua no vazio, pois todo o conhecimento adquirido enquanto docente é uma base sólida que possibilita o trabalho de coordenar os processos pedagógicos da escola (MELO, 2015, p. 117).

As experiências socioculturais vividas como professores e coordenadores pedagógicos, entretanto, permite que os mesmos elaborem uma significação inicial para a coordenação pedagógica mediada por suas vivências no ofício docente, assim como pelas motivações particulares que as direcionaram a assumir a função/cargo. Mesmo que esse reflexo inicial da atividade da coordenação pedagógica em

sua consciência fosse ainda imperfeito, incompleto, ele permite que os coordenadores iniciantes elaborem significações capazes de guiar suas ações e seu modo de ser na atividade, no momento de seu ingresso.

A docência é o ponto de partida dos coordenadores iniciantes, pois é a partir de suas vivências enquanto professores que estabelecem referenciais para a sua atuação. Todavia, ao ingressarem no cargo, os novos coordenadores se deparam com atribuições e demandas que extrapolam suas experiências enquanto docentes, e essas novas responsabilidades específicas da coordenação são recebidas, conforme indica a literatura, como aspectos que limitam seu trabalho.

Domingues (2009), Melo (2015) e Pereira (2017) perceberam que os coordenadores se sentem perdidos ao iniciar na função porque desconhecem as regras acerca dos procedimentos burocráticos e como proceder em diversas situações que emergem diariamente na escola. Domingues (2009) e Melo (2015) entendem que caberia à supervisão escolar orientar as questões de caráter administrativo-burocrático que são designadas aos coordenadores pedagógicos.

Groppo (2007) e Pereira (2017) entendem que os novos coordenadores se sentem perdidos porque ocorre uma mudança significativa de suas atribuições, já que enquanto professores, suas responsabilidades estavam diretamente relacionadas aos alunos de uma classe específica, tendo assim uma rotina relativamente previsível, na qual o planejamento e objetivos estabelecidos eram flexíveis até certo ponto, mas sempre direcionados pelos conteúdos científicos a serem ensinados.

Dentre as incumbências do novo coordenador estão atividades burocráticas que permeiam seu trabalho, seja relacionado aos professores, alunos ou famílias. As leis, procedimentos e parâmetros de documentação a serem apreendidos e executados pelos coordenadores são, muitas vezes, desconhecidos por eles, visto que são atividades próprias da coordenação pedagógica. Isto é, não há experiência desses profissionais enquanto professores nessas atividades.

Como coordenadores, as responsabilidades em relação ao corpo docente da escola se modificam, pois se referem ao suporte peda-

gógico, acompanhamento dos planos de aulas, mediação das relações entre professores e alunos, realização de processos formativos contínuos junto aos professores, aproximação entre escola e família na tentativa de colaborar com o trabalho do professor em sala, dentre outros aspectos igualmente relevantes (ALMEIDA; PLACCO; SOUZA, 2016).

As responsabilidades dos coordenadores sobre o corpo discente não se restringem apenas ao processo de ensino-aprendizagem, mas também à assiduidade, comportamento e relação direta com a família, como também, aos registros na forma de documentos e relatórios de cada aluno da escola, via digital e manual. Groppo (2007; 2008) considera que os objetivos profissionais do CP passam a abranger todo o processo pedagógico da escola. Assim, a partir das novas atribuições, todos os processos que envolvem a dimensão pedagógica na escola se tornam alvo do coordenador.

Sendo assim, o objeto de investigação desta pesquisa emergiu em meio às discussões e estudos realizados a respeito dos singulares desafios que permeiam o exercício da profissão docente, seja no exercício da docência ou da coordenação pedagógica, pois se sabe que o período inicial de toda profissão traz desafios a serem enfrentados.

Partindo de tais considerações, a problemática da pesquisa está voltada a estabelecer intersecções entre o campo de estudo sobre os professores iniciantes e o trabalho do coordenador pedagógico em seus primeiros anos de atuação. Sabe-se que as responsabilidades a ele conferidas ultrapassam o contexto de sala de aula, já que envolvem inúmeras questões de cunho administrativo, de suporte pedagógico junto ao professor, de mediação e diálogo na relação entre escola e família, dentre outras atribuições (FRANCO, 2008).

Acredita-se que o desenvolvimento da pesquisa proposta oportuniza discussões a respeito do profissional que atua na coordenação pedagógica, não só por dar continuidade aos estudos já realizados sobre a coordenação pedagógica (FRANCO, 2008; PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2012), mas, também, por possibilitar maior compreensão sobre o período de iniciação do professor no exercício da coordenação dos processos pedagógicos escolares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escolar pública. *In*: PLACCO, V. M. N. de S; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2010, p. 21-46.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S; SOUZA, V. L. T. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Fundação Vitor Civita, 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/perfil-coordenadores-pedagogicos-605038.shtml>. Acesso em: 15 dez. 2018.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. Sentidos da coordenação pedagógica: motivos para permanência na função. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 42, p. 61-69, 2016.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua docente na escola**. 2009, 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**. v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

FRANCO, M. A. S.; CAMPOS, E. F. E. **A coordenação do trabalho pedagógico na escola**. Santos: Editora Universitária Leopoldinum, 2013.

FRANCO, M. A. S; GONÇALVES, L. da S. M. Coordenação pedagógica e formação de professores: caminhos de emancipação ou dependência profissional. **Revista Psicologia da Educação**, n. 37, p. 63-71, 2013.

GROPPO, C. **De professor para professor-coordenador: sentimentos e emoções envolvidos na mudança**. 2007. 208 f. Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Biblioteca Depositária: PUC-SP, 2007.

GROPPO, C. Passagem de professor a professor coordenador: a dimensão afetiva em foco. *In: Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, Unincor, 2008, p. 1-15.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: uma nueva cultura professional**. 3. ed. Barcelona: Graó, 1998.

MACEDO, L. B.; CARVALHO, D. F. Violência escolar: concepções e ações do coordenador pedagógico. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n.1, p. 05-24, jan./jun. 2013.

MACEDO, S. R. B. **A contribuição do curso de Pedagogia para formação do coordenador pedagógico**. São Paulo: Universidade dos Bandeirantes, 2009.

MACEDO, S. R. B. Coordenação pedagógica: conceito e histórico. *In: FRANCO, M. A. R. S; CAMPOS, E. F. E. A coordenação do trabalho pedagógico na escola*. Processos e práticas. Santos: Universitária Leopoldianum, 2016, p. 33-48.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MELO, S. F. de. **Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional.** 2015, 188 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015.

MIRANDA, M. A. B. e MACCARINI, N. B. B. O pedagogo no papel de coordenador pedagógico um articulador no processo ensino-aprendizagem. In: **Anais I Congresso de Educação, 2007,** Cascavel. I Congresso de Educação UNIPAN: desafio da formação humana, 2007, p. 01-10.

NÓVOA, A. **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Editora Porto, 1995.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O. Professores iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. **Linhas Críticas,** Brasília, v. 15, n. 29, p. 251-269, jul./dez. 2009.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010.

PAPI, S. de O. G. Professoras iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições,** v. 25, n. 1, p. 199-218, jan./abr. 2014.

PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, ALMEIDA, L. R. **Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escolar pública.** São Paulo: Loyola, 2010, p. 47-60.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de; ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012.

PLACCO, V. M. N. de S; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. *In*: PLACCO, ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Loyola, 2015, p. 9-24.

PEREIRA, R. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimento e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação**. 2017, 251 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PRIBERAM, D. **Dicionário Priberam Online**. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org>>. Acesso em: 04 jan. 2019.

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

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS PELAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS DE PROFESSORES/AS
INICIANTES DE MATEMÁTICA

DÂNDARA BELLÉ

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PP-
GEd) da Universidade do Oeste
de Santa Catarina (Unoesc) – Brasil. Bolsista Capes.
dandara.belle@unoesc.edu.br

NADIANE FELDKERCHER

Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação
da Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Brasil. Docente
colaboradora do PPGEd/Unoesc.
nadianef@gmail.com

Resumo

Neste trabalho buscamos compreender e caracterizar a utilização das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas dos/as professores/as de matemática iniciantes na Educação Básica. As tecnologias digitais possibilitam transcender o ensino temporal e localizado, dinamizando e trazendo novas possibilidades para a prática pedagógica desenvolvida dentro da sala de aula. Porém, o/a professor/a deve considerar a intencionalidade na utilização das ferramentas, de modo a mediar o processo de ensino e aprendizagem. O estudo é um recorte de uma pesquisa a nível de mestrado, com abordagem qualitativa. Participaram da pesquisa empírica professores/as iniciantes, egressos do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Catarinense, Campus Concórdia. A coleta de dados ocorreu em duas etapas, sendo a primeira através de questionário on-line com onze participantes e posterior entrevista com cinco participantes. Evidenciamos a preocupação dos/as participantes com a formação para uti-

lização dos recursos digitais nas aulas de Matemática e priorização da qualidade da ferramenta antes da quantidade, assim, dando ênfase na mediação e não apenas na constância. Porém, notamos a preocupação frente aos recursos disponíveis nas escolas, algumas vezes limitando e outras impedindo a utilização. O caráter iniciante dos/as professores/as não se mostrou limitadores nas práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; Tecnologias digitais; Professor iniciante.

Introdução

As práticas pedagógicas dos/das professores/as envolvem o planejamento, a execução e a avaliação das ações educativas. São práticas sistematizadas, executadas por meio do ensino e visando o desenvolvimento das aprendizagens dos/das estudantes. Podem ser consideradas, portanto, complexas, pelas especificidades que assumem considerando os/as sujeitos envolvidos/as e suas condições sociais.

Para Zabala (1998) prática educativa apresenta várias dimensões: a organização de sequências didáticas, o agrupamento e organização social em sala, a distribuição de espaço e tempo, a organização dos conteúdos, a utilização de materiais curriculares, os procedimentos de avaliação, entre outros. Espera-se que durante sua formação inicial o/a professor/a seja preparado/a para atuar levando em consideração essas dimensões e, ao adentrar à profissão, encontre ambientes escolares reflexivos que possibilitem a formação contínua através de redes de autoformação (PIMENTA, 1996). Nóvoa (1995) partilha da ideia afirmando que é preciso que professores/as encontrem ambientes de partilha e reflexões coletivas, especialmente nos ambientes escolares, pois trabalhar em conjunto é a melhor maneira de buscar práticas diferenciadas em busca de uma nova profissionalidade docente. Compreendemos que as melhorias educacionais devem partir das necessidades vivenciadas no ambiente escolar e inclui adaptação nos cursos de formação docente, tanto inicial quanto continuada.

Sobre a prática pedagógica exercida pelos/as professores/as, Moran (2012) nos chama a atenção para algumas especificidades ao argumentar que

Não basta dar aula expositiva para conhecer. O conhecimento se dá cada vez mais pela relação prática e teoria, pesquisa e análise, pelo equilíbrio entre o individual e o grupal. O conhecimento acontece quando faz sentido, quando é experimentado, quando pode ser aplicado de alguma forma ou em algum momento. O conhecimento, numa sociedade conectada e multimídia, edifica-se melhor no equilíbrio entre atividades individuais e grupais, com muita interação e práticas significativas, refletidas e aplicadas. O conhecimento constrói-se de constantes desafios, de atividades significativas, que exercitem a curiosidade, a imaginação e a criatividade. (MORAN, 2012, p. 45).

O autor destaca que a prática pedagógica não deve ressaltar o conteúdo em detrimento das metodologias, ou seja, enfatiza que os modos como os processos de ensino são propostos pelo/a professor/a são muito significativos para os processos de aprendizagens dos/das estudantes. D'Ambrósio (2012, p. 219) compreende que reproduzir algoritmos matemáticos é uma prática equivocada frente aos avanços nos entendimentos acerca dos processos c3gnitos. O autor concebe que reproduzir um saber obsoleto n3o agrega ao cognitivo do/a aluno/a se ele/a n3o seguir a carreira de matem3tico/a; 3 necess3rio usar esses saberes antigos para criar a Matem3tica atual, de maneira contextualizada e que fa3a sentido para o/a aluno/a. Para isso, o conhecimento t3cnico da Matem3tica s3 ser3 3til se agregado de saberes pedag3gicos.

Isso nos leva a perceber a import3ncia da intencionalidade das pr3ticas pedag3gicas. Essa intencionalidade considera o que ensinar, o como ensinar e o porqu3 ensinar; considera tamb3m questionamentos do tipo: a pr3tica foi v3lida para que o/a estudante desenvolvesse seus conhecimentos? Em quais aspectos a pr3tica poderia melhorar? Tendo essas preocupa33es qualquer professor/a estar3 constantemente buscando por metodologias que potencializem o

processo de ensino e aprendizagem, sendo uma dessas possibilidades a inclusão das tecnologias digitais.

As tecnologias digitais vêm influenciando a organicidade social, pois “a evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos” (KENSKI, 2012, p. 21). As informações são passíveis de acesso rápido, momentâneo e em qualquer lugar e isso vem caracterizando o atual momento como a sociedade da informação.

Se aplicada às práticas pedagógicas, a dinamicidade das tecnologias pode movimentar e provocar novos comportamentos nos envolvidos:

[...] novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do aluno e o conteúdo veiculado. [...] Quando bem utilizadas, provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado (KENSKI, 2012, p. 45).

As tecnologias permitem transcender os horizontes da sala de aula pois permitem aproximação, visualização e experimentação com outras culturas e situações que não estão presentes no ambiente escolar. As tecnologias digitais vêm confrontando “o conceito de ensino-aprendizagem localizado e temporal” (MORAN, 2012, p. 93), pois a velocidade com que novas inovações surgem, “desequilibra a previsibilidade do tempo do relógio e da produção em série” (KENSKI, 2013, p. 27). As redes de comunicação, em especial a internet, vem alterando, ainda segundo a autora, a compreensão do aqui e agora, ocorrendo uma fusão espaçotemporal. Termos como agora, perto e longe passaram a ser relativizados, pois é possível acessar qualquer informação ou ter contato com qualquer ser humano em qualquer lugar do planeta – desde que em posse de alguma tecnologia – independente do fuso horário ou da situação em que se encontra.

É evidente as alterações que a utilização criteriosa das tecnologias digitais proporciona às escolas, como aponta Kenski (2012, p. 46):

Não há dúvidas de que as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação. Vídeos, programas educativos, na televisão e no computador, *sites* educacionais, *softwares* diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem onde, anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor.

Porém, consideramos que mais importante que incluir as tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, está a intencionalidade e objetivizações na utilização. Alguns autores, como Kenski (2012; 2013), por exemplo, apontam que, quando com finalidades bem definidas, as tecnologias digitais se configuram meios importantes para produção de conhecimentos. Entretanto, há uma linha tênue entre a utilização da tecnologia digital como meio ou como objetivo do processo de ensino e aprendizagem e, muitas vezes, perde-se isto de vista. A prática pedagógica mediada pelas tecnologias digitais configura-se como um desafio para a maioria dos/as docentes, visto que necessita de disposição de recursos que, por inúmeras vezes se caracteriza como insatisfatório em boa parte das escolas e, também, de conhecimentos específicos para utilização.

Moran (2012, p. 103) destaca o que o/a professor/a deve considerar ao planejar sua prática pedagógica mediada pelas tecnologias digitais:

Os professores podem ajudar os alunos, incentivando-os a aprender a perguntar, a enfocar questões importantes, definir critérios na escolha de *sites*, na avaliação de páginas, a comparar textos com visões diferentes. Podem focar mais na pesquisa do que dar respostas prontas; propor temas interessantes e caminhar dos níveis mais simples de investigação para os mais complexo, das páginas mais coloridas e estimulantes para as mais abstratas, dos vídeos e narrativas impactantes para os contextos mais abrangentes e, assim, ajudar os alunos a desenvolver um pensamento *arborescente*, com rupturas sucessivas, e uma reorganização semântica contínua.

Para que isso seja possível, se faz estritamente necessária a adequação na utilização da tecnologia escolhida tanto em suas especificidades quanto aos/as alunos/as e seus conhecimentos prévios e necessidades. Kenski (2012, p. 57) aponta que um dos maiores problemas que levam ao fracasso é a falta de adaptação ao conteúdo e do que se pretende ensinar, pois “cada tecnologia tem sua especificidade e precisa ser compreendida como um componente adequado ao processo educativo”. A autora ainda sinaliza que tal fato é consequência da falta de saberes dos/as professores/as, seja a tecnologia nova ou velha. A falta de conhecimentos, por sua vez, vem se acarretando devido à falta de formação específica para as tecnologias digitais e pouco tempo para buscar novos saberes. A adequação deve considerar ainda, a realidade dos/as alunos/as, de forma a aliar a teoria aos seus cotidianos e aquilo que foi/é vivenciado por eles/as, de forma a aproximar-se da realidade, contextualizando o conhecimento

O/A professor/a que inicia sua carreira docente pode ser um/a profissional que utiliza as tecnologias digitais no seu dia-a-dia e que, se formado recentemente, possa ter tido uma formação com e para o uso das tecnologias. Além do mais, alguns estudos consideram que o/a professor/a em início de carreira, por ainda não ter consolidado sua forma de exercer o ensino, é mais aberto às inovações e adaptações em suas práticas. Apesar desse possível preparo e disponibilidade é preciso considerar também que nem sempre as instituições escolares onde os/as professores/as atuam possuem como recursos de ensino as tecnologias digitais.

Metodologia

Neste trabalho buscamos compreender e caracterizar a utilização das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas dos/as professores/as de matemática iniciantes na Educação Básica. O estudo é um recorte de uma pesquisa a nível de mestrado, que se encontra em andamento. Além disso, faz parte de uma pesquisa maior, sobre a “Inserção profissional no ensino: sujeitos, trajetórias, contextos e

práticas” vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc.

A pesquisa utiliza abordagem qualitativa, considerando a análise do “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo nas relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21-22). Comprendemos que essa abordagem possibilita a compreensão dos processos envolvidos nas vivências e experiências do grupo de professores/as iniciantes que compõe a amostra.

Os dados apresentados foram coletados por meio de dois instrumentos. Na primeira etapa, usamos questionários online, por tratar-se de um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião destes sobre os assuntos em estudo” (GIL, 2008, p. 121). Na segunda etapa, por meio de entrevista, buscamos “o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário” (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 38), procurando informações sobre as vivências e experiências próprias de cada entrevistado/a.

O grupo amostral da pesquisa é composta por 11 professores/as em início de carreira na Educação Básica¹, com experiência inferior a 3 anos (HUBERMAN, 1995), todos/as egressos do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Catarinense, Campus Concórdia (IFC), localizado na região Oeste do Estado de Santa Catarina, Brasil. Destes, 5 professoras² foram entrevistadas.

Os/as 11 professores/as encontram-se na faixa etária de 22 a 29 anos, o que os caracteriza como jovens. Se identificaram como mulher 7 professoras e 4 professores como homens. Referente a formação acadêmica, 3 professores/as são graduados, 6 possuem especialização e 2 são mestres. Observamos que mais de 70% dos/

1. Identificados com letras (A, B, C, D, E, F, G, H, I e J), para a preservação de suas identidades.

2. Professoras A, B, C, D e E.

as professoras/ iniciantes buscaram complementar suas formações iniciais, caracterizando uma preocupação com sua prática pedagógica, seus conhecimentos e, inclusive, pontuação em concursos.

Os dados foram trabalhados segundo princípios da análise de conteúdo, proposta por Moraes (1999). Buscamos compreender e interpretar os conteúdos coletados a partir das cinco etapas sugeridas pelo autor: 1. Preparação: identificação e organização das informações; 2. Unitarização: leitura, identificação e isolamento das unidades de análise; 3. Categorização: classificação dos dados para compreendê-los, extraindo seus significados; 4. Descrição: expressar os significados de cada categoria e; 5. Interpretação: compreensão profunda dos significados dos dados coletados. Nesse trabalho apresentamos somente uma das categorias de análise, denominada Práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais.

Resultados e discussões

Neste trabalho buscamos **compreender e caracterizar a utilização das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas dos/as professores/as de matemática iniciantes na Educação Básica**. Buscamos fazer um comparativo inicial entre utilização das tecnologias digitais na vida pessoal e profissional de cada professor/a iniciante. Afinal, tecnologias digitais como celulares e/ou notebook são presenças constantes no cotidiano e sua utilização é diversa: como passatempo, como comunicação, como informação, dentre outras. Há quem possua as referidas tecnologias apenas para uso pessoal, outros as exploram pela facilidade de comunicação profissional e até mesmo pelas possibilidades de entretenimento.

Questionamos os/as professores/as sobre qual a intensidade da presença dessas tecnologias em suas vidas cotidianas, sendo que a resposta exigia uma classificação de 1 a 5, considerando 1 como nunca e 5 como muito frequente. Cinco professores/as indicaram que as utilizam com intensidade muito frequente, quatro professores/as indicam usar frequentemente

e dois professores/as indicam utilizar ocasionalmente. Na sequência, os/as questionamos sobre a intensidade da presença das tecnologias em suas práticas pedagógicas, e o retorno indicou que cinco professores/as utilizavam com muita frequência, três professores/as utilizavam frequentemente e três ocasionalmente. Apresentamos esses dados na tabela a seguir.

Tabela 01: Intensidade da utilização de tecnologias

Professor/a	Vida Pessoal	Práticas pedagógicas
A	5	5
B	4	4
C	4	5
D	5	3
E	5	3
F	4	3
G	4	4
H	3	5
I	5	5
J	5	5
K	3	4

Fonte: As autoras.

Percebemos que cinco participantes utilizam com a mesma intensidade as tecnologias digitais no caráter pessoal e profissional, ou seja, não há distinção. Já três dos/as professores consideram utilizar mais as tecnologias digitais em caráter profissional que pessoal enquanto três apontam para maior utilização no caráter pessoal que profissional. De maneira geral, a maioria dos/as professores/as tem as tecnologias digitais naturalizadas em seu cotidiano e a sua utilização se dá em âmbitos pessoais e profissionais de maneira homogênea ou até mais profissionalmente.

Buscamos compreender quais as finalidades com a utilização das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. Questionamos: quais

seus principais objetivos com a utilização das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, em período anterior a pandemia? As respostas estão apresentadas na Figura 02:

Figura 02: Finalidade da utilização das tecnologias nas práticas.



Fonte: As autoras.

Dentre os principais objetivos, encontramos a possibilidade em tornar a aula mais dinâmica e lúdica, sendo citada por 6 professores/as. Esse objetivo pode vir a ser desenvolvido em paralelo ao objetivo de fixar conteúdos e substituir listas, citado por 3 professores/as. Segundo eles/as, utilizar jogos on-line além de mudarem a dinâmica da sala de aula e torná-la menos cansativa, possibilita a substituições das tradicionais listas de atividades utilizadas para fixação do conteúdo. Dessa forma, os/as alunos vão resolver as questões, porém, de uma maneira renovada.

Encontramos, também, o objetivo de buscar a interdisciplinaridade dos conteúdos de Matemática com as demais áreas de conhecimento, citados por 2 professores/as. A interdisciplinaridade é inerente ao desenvolvimento da própria matemática, pois ela é uma criação humana pautada nas necessidades humanas. D'Ambrósio (2012) considera a prática de reproduzir algoritmos matemáticos desnecessários frente aos avanços sobre os processos cognitivos, pois trabalhar os conteúdos obsoletos não agrega informações para que o/a aluno/a compreenda e interaja com a realidade que está inserido. Trabalhar interdisciplinarmente permite que o/a aluno/a compreenda os conceitos em sua totalidade, possibilitando a criação de saberes pautados na sua realidade e, assim, compreendendo e agindo nos problemas.

Tivemos oito menções acerca da objetividade em facilitar as visualizações e compreensões dos conceitos matemáticos através de softwares, figuras, imagens e vídeos, o que pode tornar os conteúdos menos abstratos. Ainda duas menções apontam para a utilização como um meio de aproximar os interesses discentes, afinal, eles/as utilizam constantemente recursos tecnológicos digitais como entretenimento no cotidiano.

Encontramos também menções que se referem a otimização de recursos durante o desenvolvimento das aulas. Uma menção cita a possibilidade de economizar materiais como impressões, cartolinas e afins, na criação de cartazes, através da utilização de projetores, podendo utilizar-se de sites e softwares para renovar as práticas tradicionalmente realizadas. Também, duas menções referem-se à otimização do tempo ainda com a utilização de projetores e/ou drivers, para apresentação/disponibilização de atividades e definições.

De maneira geral, percebemos que há utilização como meio de renovar práticas tradicionais, como o de substituir as aulas expositivas com conteúdo no quadro branco por projeções. Porém, prevalece a preocupação dos/as professores/as em não apenas reproduzir algoritmos matemáticos, mas aplicá-los ao cotidiano com o auxílio de recursos tecnológicos. Por vezes, as listas tradicionalmente utilizadas para fixação e reprodução de conteúdo vem sendo substituídas atra-

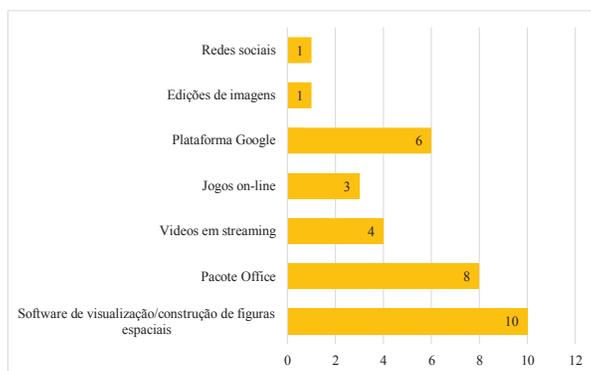
vés de recursos tecnológicos, como jogos e aplicações em softwares, fazendo com que alunos/as superem a mera reprodução e participem ativamente das aulas. Borba e Penteado (2005, p. 45-46) destacam que essa “prática pedagógica estimula a utilização de problemas abertos, de formulação de conjecturas em que a sistematização se dá como um coroamento de um processo de investigação por parte dos estudantes (e, muitas vezes, do próprio professor!)”, afinal, valoriza-se o processo envolto na construção do conhecimento acima do produto final.

Ao serem questionados sobre a tecnologia digital mais utilizada para mediar a prática pedagógica, 7 professores/as apontaram para o notebook, 6 para o celular, 1 para computador de mesa e 1 para projetor. Uma ressalva na utilização é feita pela Professora I:

Utilizava o notebook, projetor e o celular durante as aulas, dependendo da turma, conteúdo e objetivos trabalhados. Por exemplo, o 8º ano usava mais o celular durante as aulas para pesquisar, construção de cartazes digitais, entre outras. Já os 6º anos usavam mais o notebook e projetor (nas escolas que trabalhei tem ambos em todas as salas). Então, não consigo escolher um só. (Professora I - Questionário)

A Professora I traz um destaque importante acerca da adequação da tecnologia utilizada em sala de aula, o que também é defendido por Kenski (2012): a ferramenta deve ser um meio para alcançar os objetivos delineados, necessitando estar de acordo com o nível de ensino, objetivos e tempo disponível. Para melhor compreender como se dá a utilização, buscamos identificar o que mais era utilizado pelos/as professores/as em suas aulas presenciais. No Gráfico 01 apresentamos a quantificação de citações de um mesmo tipo de recurso utilizado:

Gráfico 01: Quantitativo das citações de recursos utilizados



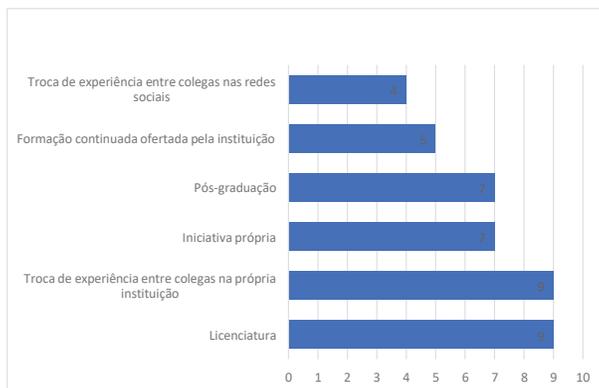
Fonte: As autoras.

Por redes sociais, encontramos 1 menção acerca do WhatsApp, para envio de materiais. Por edições de imagens, houve 1 menção acerca do site Canva, que permite criação e edição de diversos materiais visuais. Na Plataforma Google, as 6 menções referem-se à utilização de e-mail, formulários, pesquisas e drive. São caracterizados como as 3 menções sobre jogos on-line, aplicativos como Kahoot e Wordwall. Por vídeos em streaming, encontram-se as 4 menções de utilização de vídeos explicativos e paródias disponíveis em sites como Youtube. Por pacote office, compreendem as 8 menções de softwares como Word, Power Point e Excel. E, por fim, em softwares de visualizações e construções de figuras espaciais, 10 menções, citando constantemente GeoGebra e uma única vez Desmos. Isso nos permite compreender que os/as professores/as buscam introduzir os recursos digitais em suas práticas pedagógicas, como um meio de contextualizar e demonstrar os conceitos matemáticos, para fixar conteúdo e dinamizar as aulas.

Os/as participantes da pesquisa, foram indagados acerca de quais formações foram/são as que mais contribuíram/contribuem para os

saberes acerca da utilização das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. Os resultados estão apresentados na Figura 01:

Figura 01: Formação para o uso das Tecnologias Digitais nas práticas pedagógicas



Fonte: As autoras.

Observamos a predominância do curso de Licenciatura e da troca de experiência entre colegas na própria instituição como as maiores contribuições nos saberes sobre a utilização das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. Apesar de encontrarmos na literatura muitas referências de que a formação inicial de professores pouco se articula com a futura prática profissional - Nóvoa (1995), por exemplo, indica a pouca integralização dos saberes na formação inicial de professores/as - as respostas demonstram que no tocante aos saberes específicos do uso das tecnologias a formação inicial destes/as professores/as foi importante pois contribuiu para a qualificação de suas práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias. Assim como o autor, Pimenta (1996) também assinala a importância de ambientes colaborativos na qualificação dos saberes profissionais e possibilita a troca de experiências, importante para aquele/a professor/a que está aprendendo o ofício.

Encontramos 7 menções acerca da pós-graduação quanto de cursos buscados por iniciativa própria para complementar os saberes sobre as tecnologias digitais. Com isso, entendemos que os/as professores/as iniciantes compreendem a importância desses recursos nas práticas pedagógicas e buscam por conta complementar seus saberes, seja por diagnóstico de carências em suas práticas ou por interesse.

Acerca do desenvolvimento das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais, os/as participantes da pesquisa relatam algumas dificuldades. A Professora B relata frustração com certa prática com utilização do laboratório de informática da escola para realização de uma atividade avaliativa:

[...] só tem um laboratório de informática, então era muito difícil e eu mesmo assim, eu me desafiei e fui fazer uma avaliação com os primeiros anos lá. Eu fiz a avaliação com o uso do GeoGebra, porém, levei uns 15 dias porque algumas aulas eu tinha que ficar em sala e outras eu conseguia ir para o laboratório de informática, porque o laboratório de informática é do curso de informática, então era muito difícil porque eu tinha que utilizar quando o curso de informática não utilizava então era horrível. Em sala, eu dava sequência no conteúdo e quando vagava horário lá, que não tinha nenhum professor da informática que precisasse da sala, aí eu ia terminar a avaliação. Era para ser 3 aulas de avaliação, mas foi bem longe. Teve algumas que eu terminei bem rapidinho, que na mesma semana consegui terminar e em outras foi um mês. (Professora B -Entrevista)

Mesmo ciente da limitação do laboratório de informática, a Professora B optou em tentar realizar a avaliação através do software que permite a visualização e manipulação de figuras geométricas, pois não seria possível através do lápis e papel. Porém, a limitação dos recursos dificulta a diversificação das atividades e prejudica a aprendizagens dos/as alunos/as. As Professoras C e D compartilham da experiência da dificuldade no acesso aos equipamentos. A Professora C expõe a situação de acesso ao

laboratório de informática, enquanto a Professora D expõe seu trabalho em sala ambiente e a dificuldade em utilizar os equipamentos:

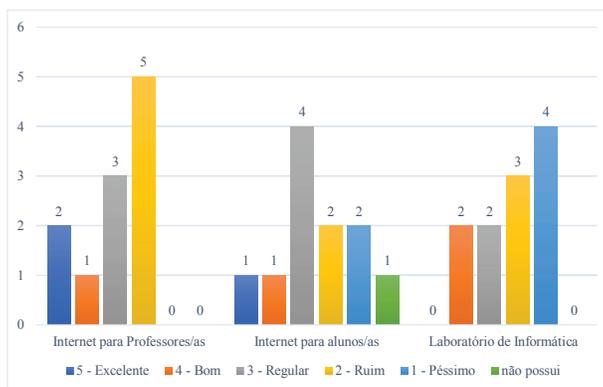
[...] antes da pandemia, olha, eu não utilizava tanto, porque [...], por exemplo os laboratórios dependiam de agendar, então como só tinha um e às vezes não fechava [os horários] e as vezes bem naquela aula tinha outro [agendamento], então tinha que agendar com muita antecedência. (Professora C - Entrevista)

[...] eu não tinha mídia, então se eu tivesse que utilizar alguma coisa eu precisaria levar, instalar e o problema é que a gente demora muito tempo da aula em instalar, ligar, organizar e é um tempo bem precioso, então eu não fazia muita utilização em função disso. (Professora D - Entrevista)

A indisponibilidade de recursos de forma prática acarreta a utilização do próprio tempo da sala para organizar os recursos a serem utilizados, forma que muitas vezes pelo transporte constante desses equipamentos, acabam não funcionando corretamente. A utilização frustrada pode acarretar na diminuição de utilização.

Cientes da situação dos recursos disponíveis nas escolas de Santa Catarina, como discutido na seção 3.1, buscamos compreender melhor as realidades das escolas onde estão inseridos os/as iniciantes, na região do Meio Oeste de Santa Catarina. Para isso, pedimos para cada um/a classificar a qualidade/disponibilidade do acesso à internet para professores/as, para alunos/as e, também, do laboratório de informática. Os dados coletados estão apresentados no Gráfico 02, com conceitos avaliativos apresentados de maneira decrescente:

Gráfico 02: Classificação dos recursos disponíveis nas escolas



Fonte: As autoras.

Constatamos que todas as escolas disponibilizam internet para professores/as, porém, nem todas disponibilizam para alunos/as. Observamos que a qualidade de acesso à internet é igual tanto para professores/as quanto para alunos/as em quatro casos e com qualidade pouco superior para professores/as em comparativo aos alunos/as em cinco classificações, restando apenas 1 situação com qualidade superior para alunos/as em comparação à professores/as. Ressaltamos que uma das escolas não disponibiliza acesso à rede para alunos/as. Por confrontar o ensino-aprendizagem localizado e temporal (MORAN, 2012), o acesso à internet permite a ampliação e exploração de possibilidades de informações para além da sala de aula, mas para isso, compreendemos que é imprescindível que ela tenha uma boa conexão.

Quanto a presença dos laboratórios de informática, os/as professores/as afirmam que todas as escolas em que estão inseridos possuem equipamentos, porém, nem todos apresentam boa qualidade. Na avaliação percebemos que prevalecem as classificações péssimo em quatro casos e ruim em três casos. Compreendemos que, para um pleno funcionamento, os computadores do laboratório de informá-

tica precisam de constantes reparos, tanto em hardware quando em software, o que pode prevenir possíveis falhas. Mas, como sinalizado por Kenski (2012), as escolas não contam com profissionais qualificados para fazer a manutenção desses equipamentos, acarretando o sucateamento e mal funcionamento dos computadores, impossibilitando a plena utilização.

Devido a carência dos laboratórios de informática, uma possibilidade que pode ser explorada é a utilização de recursos próprios dos/as alunos/as. O Professor K expõe a necessidade de buscar recursos além dos disponibilizados pela escola:

Uma das principais dificuldades observada no dia a dia do uso das tecnologias digitais é a estrutura oferecida pelas escolas, sendo que muitas vezes é preciso utilizar-se de meios próprios ou de recursos dos alunos (que muitos não tem) para desenvolver uma atividade que envolva alguma tecnologia. (Professor K - Questionário)

A Professora D compartilha da experiência de que muitos/as alunos/as não dispõem de recursos próprios para tais atividades:

A questão de utilizar a mídia deles também sempre tem o impasse que fulano tem e fulano não tem, eu sou um pouco arrisca a usar as metodologias midiáticas em função disso. (Professora D - Entrevista)

Feldkercher (2017) indica que a adaptação do/a professor/a iniciante na profissão perpassa as condições sociais de seus/suas alunos/as. Com isso, percebemos a adaptação da Professora D em limitar a utilização das tecnologias digitais em razão das carências de ferramentas. Em atividades individuais, de modo a não excluir os/as alunos/as em condições sociais desfavoráveis e sem acesso às ferramentas, a Professora D optava por não incluir em seus planejamentos.

Ao se tratar de práticas pedagógicas, Zabala (1998) afirma que o planejamento é imprescindível. Ao se tratar de práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais, o planejamento deve ser redobrado, pois os imprevistos podem ocorrer, como evidenciado nos

retornos dos/as professores/as que apontaram a indisponibilidade do laboratório de informática, a imprevisibilidade de recursos como energia elétrica e/ou instrumental, - limites que podem levar ao desanimo quanto a utilização. A Professora A expõe seus cuidados nos momentos de utilização das tecnologias digitais em suas práticas:

[...] eu sempre tive o plano B, não no sentido de eu sabia que não ia funcionar, mas no receio de naquele dia ter mais gente utilizando, [...]. Eu nunca fiquei na mão em nenhuma das escolas, por conta de, por exemplo internet, [...] eu tinha o cuidado de estar baixando antes, utilizar software que não precisava de internet, exatamente por saber das limitações que já tinha. Eu tentava me programar porque a gente sabe que não poderia contar com aquilo funcionando naquele momento. (Professora A - Entrevista)

Os cuidados apontados pela Professora A favorecem sua prática mediada pelas tecnologias digitais, visto a precaução quanto a possíveis instabilidades ou indisposições. A utilização de tecnologias digitais põe o/a professor/a, segundo Borba e Penteado (2005), na zona de risco, compreendida como as situações desafiadoras, incertas e fora de seu pleno domínio. Os autores citam como desafios os problemas técnicos que podem vir a ocorrer, perguntas imprevisíveis dos/as alunos/as e tempo insuficiente para realização completa da atividade e/ou impactado frente aos imprevistos. Os indicativos dos autores para as práticas na zona de risco compreendem a exploração cuidadosa e a troca de experiências, assim como mencionado pela Professora A.

Questionados/as sobre quando utilizar as tecnologias digitais, as Professoras entrevistadas destacam que depende de diversos fatores, como dos seus saberes, conteúdos e turmas:

[...] as tecnologias eu utilizava mais com relação a vídeos para passar para eles em sala ou quando tinha algo que eu queria mexer com o GeoGebra. Basicamente isso, nunca mexi muito. (Professora E - Entrevista)

[...] dependendo do conteúdo, porque tem conteúdos que propiciam isso, que você consegue adaptar, embora todos seja possível adaptar, mas tem alguns que são mais fáceis. Quando você trabalha com geometria, aí parece que é que é mais fácil você levar, ah, vamos conhecer o GeoGebra, vamos ver como que é isso. Aí tu pega por exemplo as operações básicas para o sexto ano, nunca levei fazer uma atividade usando tecnologias digitais. Ah, ordem e classes, nunca levei! Acho que depende do conteúdo e do que eu conhecia. (Professora C - Entrevista)

Usava variando, por exemplo, nesse momento era interessante uma fixação de conteúdo, nesse momento se casava com memorizar as funções trigonométricas, nesse momento interessante porque eles vão visualizar o que acontece quando altera o coeficiente a da equação, então eu não tinha um momento pré-determinado, tudo se casava com o conteúdo daquele momento. Também aconteceu de ter dois 6^{os} anos da mesma escola e com uma turma poder usar e a outra não, exatamente por saber que, eu sei que é uma coisa muito pontual, mas temos que levar em conta também. A turma vespertina, eu tinha aula com eles após a educação física e a gente sabe que os alunos vêm agitados para a sala de aula, então eu sabia que de segunda-feira eu não poderia levar algo [...] que os alunos saíssem dos seus lugares, que saísse daquela rotina habitual [...] porque eu ia perder o controle sim, já era uma turma mais agitada, [...] então eu estava em um ambiente e num momento completamente desfavorável para utilizar aquilo. Não que eles não tivessem acesso ou que eu limitasse a turma, mas eu sabia que eu ia fazer isso na próxima aula. Então tudo dependia de muitos fatores, a turma, a questão de onde eles vieram para onde eles vão, a questão também do dia. (Professora A - Entrevista)

A escolha pela utilização - ou não - da tecnologia digital na prática pedagógica das professoras perpassa diversos fatores. O primeiro fator mencionado é o conhecimento que elas dispunham sobre as possibilidades, afinal, é necessário compreender a técnica do recurso para que não caiam em contradição com os objetivos de suas práticas. O segundo fator é o conteúdo matemático a ser estudado. Para as professoras, há conteúdos que podem ser melhor explorados atra-

vés da mediação tecnológica, enquanto em outros, a mediação não agrega qualidade no estudo. Borba e Penteadó (2005) compreendem que mais importante que a escolha da ferramenta a ser utilizada, é a relevância em sua utilização, portanto, o/a professor/a deve estar atento as potencialidades na utilização. O terceiro fator apontado está atrelado a turma na qual pretende-se desenvolver a prática pedagógica mediada pelas tecnologias digitais. Esse fator, segundo Kenski (2012), compreende conhecer os/as estudantes, para que esteja adequada ao nível e as necessidades.

Conclusões

Concluimos apontando que os/as professores/as demonstram conhecimentos sobre a utilização de ferramentas/recursos e sobre cuidados para a utilização destes em suas práticas pedagógicas. Os/As professores/as iniciantes buscavam introduzir as tecnologias digitais em suas práticas, apesar de diversas vezes enfrentarem desafios no tocante à recursos disponibilizados nas escolas. Embora a grande maioria das escolas disponibilizasse recursos - como internet para professores/as e alunos/as, laboratórios de informática e projetores -, os/as professores/as relatam dificuldades de acesso e de qualidade insuficiente.

De maneira geral, compreendemos que os/as professores de Matemática iniciantes na Educação Básica possuem e buscam ampliar seus saberes acerca da mediação das práticas pedagógicas através das tecnologias digitais. Para a utilização, constatamos que os/as professores iniciantes priorizam a qualidade da ferramenta antes da quantidade, assim, dando ênfase na mediação e não apenas na constância. Porém, notamos a preocupação frente aos recursos disponíveis nas escolas, algumas vezes limitando e outras impedindo a utilização. O caráter 'iniciante' dos/as professores/as não se mostraram limitadores nas práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais. Notamos que a utilização corriqueira facilita a transposição para a atividade profissional e que, apesar de todos/as serem jovens e estarem na fase inicial, de constituição e solidificação dos saberes profissionais, há uma utilização reflexiva e pautada em objetivos.

REFERÊNCIAS

BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

D'AMBROSIO, Ubiratã. **Educação matemática**: da teoria à prática. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

FELDKERCHER, Nadiane. Iniciação à docência na educação básica: algumas reflexões.

Revista Querubim, Niterói, v. 5, p. 97-103, 2017.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MORAN, José. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995. p. 29-41.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, v. 22, n. 2 p. 72-89, jul./dez.1996.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Atmed, 1998.

SOBRE OS ORGANIZADORES

ANA MARIA MONTEIRO

É professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPQ, é professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ e do Programa de Pós-graduação em Ensino de História-PROFHISTÓRIA/ CAPES/UFRJ. Líder do Grupo de Pesquisa em Ensino de História e Formação de Professores/ GEHPROF/UFRJ/CNPQ, integra o Laboratório do Núcleo de Estudos Curriculares/NEC e o Grupo de Pesquisa Interinstitucional Oficina de História/CNPQ. Desenvolve pesquisas sobre currículo e formação de professores nas áreas de Educação e História, com foco nos seguintes temas: ensino de história, história do currículo e das disciplinas escolares, docência, indução profissional, saberes docentes e conhecimento escolar. Exerceu a função de Diretora da Faculdade de Educação da UFRJ de 2008 a 2015 e a Coordenação adjunta nacional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História/ ProfHistória de 2017 a 2019.

AMANDA OLIVEIRA RABELO

É professora associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) no Departamento de Teoria e Planejamento

do Ensino (DTPE) do Instituto de Educação (IE), foi premiada como Jovem Cientista do Nosso Estado pela Faperj em 2020 e 2016. Foi professora da Universidade Federal Fluminense, onde coordenou a elaboração e o envio da proposta do Mestrado de Ensino para a Capes, aprovada em 2014, coordenando o curso de Mestrado em Ensino de 2015 a 2017. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: indução profissional docente, formação de professores dos anos iniciais e educação infantil, prática pedagógica, estágio docente, escolha profissional, e memória.

CARLOS MARCELO

Es Catedrático del Área de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla (España). Responsable del grupo de investigación IDEA evaluado como grupo de excelencia. Ha sido responsable de la docencia Universitaria de la Agencia Andaluza de Evaluación y Acreditación (AGAE) hasta febrero de 2013.

Director del Máster en E-learning: tecnologías para el aprendizaje a través de internet.

Ha sido Coordinador del programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Sevilla. Tiene un índice H de 58 y 21433 citas según Google Scholar.

MARIA AMÉLIA GOMES DE SOUZA REIS

É Membro integrado do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX- CEIS 20 da Universidade de Coimbra. Professora associada e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio-PPG-PMUS/MAST-UNIRIO - Educação, Museologia e Patrimônio - Educação Intercultural. Líder do GP Práticas Educativas (formais e não-formais), Formação e Desenvolvimento Social; Ex-Presidenta da Fundação de Ciência e Tecnologia Jorge Duprat Figueredo de Saúde e segurança no Trabalho, Fundacentro/MTE (de 2013 a 2016), ex-Subsecretaria de Educação e Gestão da SEEDUC/RJ; membro do Conselho Estadual

de Educação e presidente da Comissão de Diversidade Cultural e Inclusão do CCE/RJ. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na formação docente e currículos específicos em diversos níveis e modalidades da educação, saúde e cultura.

PAULA MARCELO-MARTÍNEZ

Es Graduada en Pedagogía y Master en Dirección y Evaluación de la Calidad de Instituciones de Formación. Doctoranda del Programa de Educación de la Universidad de Sevilla. Docente e investigadora en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla (España). Es miembro del grupo de investigación IDEA de la Universidad de Sevilla en diferentes programas de educación y formación. Ha trabajado como consultora educativa y diseñadora de capacitación para maestros y empleados. Ha sido docente en asignaturas universitarias relacionadas con la competencia digital y las nuevas tecnologías aplicadas en la docencia. Está investigando sobre el aprendizaje docente en las redes sociales.

