



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado



Juliana do Carmo Mendonça Cota

**PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO INÍCIO
DA DOCÊNCIA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Mariana

2020

Juliana do Carmo Mendonça Cota

**PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO INÍCIO
DA DOCÊNCIA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Mestranda: Juliana do Carmo Mendonça Cota

Orientadora: Prof^a Dr^a Célia Maria Fernandes Nunes

Mariana

2020

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

C843p Cota, Juliana do Carmo Mendonça.

Professores dos anos iniciais do ensino fundamental no início da docência [manuscrito]: a construção da identidade profissional. / Juliana do Carmo Mendonça Cota. - 2020.

138 f.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Maria Fernandes Nunes.

Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Professores iniciantes - Ouro Preto (MG). 2. Professores de ensino fundamental. 3. Professores iniciantes - Mariana (MG). 4. Carreira do magistério. 5. Identidade profissional. I. Nunes, Célia Maria Fernandes . II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 373.2.011.3-05(815.1)(043.3)

Bibliotecário(a) Responsável: Michelle Karina Assuncao Costa - SIAPE: 1.894.964



Juliana do Carmo Mendonça Cota

Professores dos anos iniciais do ensino fundamental no início da docência: a construção da identidade profissional

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre (a) em Educação, e aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Mariana, 02 de abril de 2020.

Celia Maria Fernandes Nunes
Profa. Dra. Célia Maria Fernandes Nunes (Orientadora)
Universidade Federal de Ouro Preto

por videoconferência
Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo (Membro)
Universidade Federal de Ouro Preto

por videoconferência
Profa. Dra. Geralda Aparecida de Carvalho Pena (Membro)
Instituto Federal de Minas Gerais

*A todos que, em tempos nebulosos, assumem
seu papel social e transformador de fazer
educação. E àqueles que, ao invés de
balbúrdia, fazem educação de qualidade.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar, e antes de tudo, a Deus, sem o qual essa jornada não teria sentido e, muito provavelmente, nem teria começado.

Agradeço a minha família, minha mãe, meu pai e meus irmãos, que sempre foram meu porto seguro e mesmo em tempos mais difíceis era e sempre será onde eu quero estar. O apoio e boas energias de todos me guiou até aqui.

A meu marido Paulo, pela escuta por vezes desatenta, mas com apoio incondicional.

A meu filho Thiago, que acompanhou todo o processo com olhar atento, participando dos momentos felizes e de frustrações, secando algumas lágrimas e se preocupando comigo.

A todos da “minha” Escola Estadual Antônio Carlos, em Fonseca-Alvinópolis, onde passei ótimos e felizes anos da minha vida. A toda equipe devo muito do que sou hoje. A minhas professoras que, sempre com profissionalismo e zelo, faziam seu melhor. Não posso me esquecer das “tias da cozinha”, que além de fazer um delicioso lanche, estavam sempre com olhar atencioso e prontas a nos ajudar.

Aos companheiros de caminhada que encontrei nesse curto, mas intenso período do mestrado. Contar com cada um foi um alento nos dias mais conturbados, todos têm um lugar de destaque no meu coração. As conversas extracurriculares eram ótimas e renderam grandes memórias.

Aos professores do PPGE/UFOP, que com dedicação e profissionalismo me fortaleceram durante este percurso. Cada um com sua identidade própria me proporcionou grandes aprendizados.

À equipe administrativa que, com muito profissionalismo, conduz as atividades do Programa de Pós Graduação em Educação da UFOP.

Aos demais servidores da universidade que sempre foram tão solícitos e carinhosos, nos fazendo sentir acolhidos.

Aos professores colaboradores da pesquisa por dedicar seu tempo e histórias para contribuir com esse trabalho.

Agradeço, de maneira muito especial, aos membros da banca: Dra. Geralda Pena (IFMG) e Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo (UFOP); que tão gentilmente aceitaram fazer parte desse processo, propondo sugestões pontuais e assertivas para o aperfeiçoamento do trabalho.

Por fim, agradeço profunda e sinceramente à professora Dra. Célia Maria Fernandes Nunes, que foi mais que uma orientadora, foi uma profissional brilhante que compartilhou comigo e com meus colegas seus conhecimentos. Muito obrigada por dedicar suas horas e noites a me auxiliar nesses últimos meses. A jornada foi intensa e seu apoio fundamental.

A todos, meu mais profundo e sincero obrigada!

RESUMO

O início da carreira docente é permeado por situações novas, inesperadas e por vezes desafiadoras. Para um professor iniciante, nem sempre é fácil deixar de ser aluno para tornar-se professor, passando por situações de “choque com o real” e de “descoberta” no início da carreira. Nessa etapa, a identidade profissional docente terá como base muito do que ele aprendeu e viveu ao longo de sua vida como aluno, unindo aprendizados e vivências de sua formação inicial, atrelados à relação estabelecida na escola com seus pares, alunos e pais. Essa pesquisa teve como objetivo geral identificar e analisar a construção da identidade de professores iniciantes que atuam dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública das cidades de Mariana e Ouro Preto. Para seu desenvolvimento, foi utilizada uma metodologia de abordagem qualitativa, com uso de entrevistas semiestruturadas e questionários junto a 05 professores. Para apoiar essa discussão utilizou-se as contribuições de autores como: Tardif (2012), que afirma que a profissão docente possui sua inserção profissional muito antes de seu início efetivo, pois, como *estudante* já se vivencia questões da profissão; Marcelo Garcia (2010) que aponta os cinco primeiros anos de exercício docente como a fase de inserção profissional, etapa da carreira que é descrita por Huberman (2005) como “fase da sobrevivência”, permeada por sentimentos de “choque da realidade” e de “descoberta”; e Dubar (1997), que fala sobre os processos de construção da identidade a partir das relações. A partir desse trabalho, percebeu-se a importância das relações estabelecidas na atuação do professor na escola, no desenvolvimento da formação inicial e nas relações estabelecidas ao ingressar na carreira. A pesquisa apontou que a construção da identidade profissional se inicia antes mesmo do processo e formação inicial. Através de contato com a profissão na educação básica os professores se aproximam e experimentam o primeiro vislumbre da profissão. Percebeu-se que a formação inicial apresenta questões que precisam ser aperfeiçoadas para dar mais segurança ao professor iniciante. Atividades como o estágio obrigatório aparecem como um marco na formação, já que através dele os futuros professores podem ter contato com a instituição de ensino ainda como alunos, com uma participação restrita, podendo conhecer melhor o campo de trabalho antes de iniciar como professor regente de fato. A relação de apoio profissional dos professores mais experientes foi destacada por proporcionar aos iniciantes mais segurança ao contar com o apoio dos colegas. A pesquisa apontou que mesmo com fatores em comum, a construção da identidade é realizada de maneira única por cada professor. Cada um conduz à docência a partir das suas várias experiências de vida e profissionais.

Palavras-chave: Professor iniciante. Identidade profissional docente. Início da carreira.

ABSTRACT

The beginning of the teaching career is permeated by new, unexpected and sometimes challenging situations. For a beginner teacher, it is not always easy to stop being a student and become a teacher, going through situations of "shock with the real" and "discovery" at the beginning of the career. At this stage, the teaching professional identity will be based on much of what he learned and lived throughout his life as a student, uniting the learning and experiences of his initial training, linked to the relationship established at school with his peers, students and parents. This research aimed to identify and analyze the construction of the identity of beginning teachers who work in the early years of public elementary school in the cities of Mariana and Ouro Preto. For its development, a qualitative approach methodology was used, using semi-structured interviews and questionnaires with 05 teachers. To support this discussion, contributions from authors were used, such as: Tardif (2012), who states that the teaching profession has its professional insertion long before its effective beginning, because, as a student, issues of the profession are already experienced. Marcelo Garcia (2010), who points out the first five years of teaching as the phase of professional insertion, a stage in his career that is described by Huberman (2005) as a "phase of survival", permeated by feelings of "shock of reality" and "discovery". And Dubar (1997), who talks about the processes of identity construction based on relationships. From this work, it was realized the importance of the relationships established in the teacher's performance at school, in the development of initial training and in the relationships established when entering the career. The research pointed out that the construction of professional identity begins even before the process and initial training. Through contact with the profession in basic education, teachers approach and experience the first glimpse of the profession. It was noticed that the initial training presents questions that need to be improved in order to give more security to the beginning teacher. Activities such as the mandatory internship appear as a milestone in the training, since through it future teachers can have contact with the educational institution as students, with a restricted participation, being able to get to know the field of work better before starting as a conducting teacher. fact. The professional support relationship of the most experienced teachers was highlighted for providing beginners with more security by having the support of their colleagues. The research pointed out that even with common factors, the construction of identity is carried out in a unique way by each teacher. Each conducts teaching based on his various life and professional experiences.

Keywords: Beginning teacher. Teaching professional identity. Early career.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Atividade Complementar

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BH – Belo Horizonte

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBA – Currículo Básico Comum

CEP – Comitê de ética em pesquisa

EaD – Educação à distância

GESTRADO – Grupo de estudo sobre política educacional e trabalho docente

GT – Grupo de trabalho

LDB – Lei de diretrizes e bases

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de iniciação à docência

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUC-PR -Pontifícia Universidade Católica do Paraná

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RG – Registro geral

SEE/MG – Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais

SME – Secretaria Municipal de Educação

SRE – Superintendência Regional de Ensino

TCC – Trabalho de conclusão de curso.

UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais

UFC - Universidade Estadual do Ceará

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O PROFESSOR INICIANTE	17
1.1 A ENTRADA NA CARREIRA DOCENTE.....	19
1.2 AS PESQUISAS SOBRE PROFESSORES INICIANTES - O QUE DIZEM AS FONTES	28
1.2.1 O banco de dados da ANPEd	29
1.2.2 O catálogo de teses e dissertações da CAPES	32
2 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	37
2.1 DEFININDO O CONCEITO DE IDENTIDADE.....	37
2.2 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE.....	40
2.3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR INICIANTE	46
3 O PERCURSO METODOLÓGICO	50
3.1 ETAPAS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	51
3.2 LOCALIZANDO OS COLABORADORES DA PESQUISA.....	53
4 AS DESCOBERTAS NO INÍCIO DA DOCÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	57
4.1 CONHECENDO OS COLABORADORES DA PESQUISA.....	57
4.2 PONTOS E CONTRAPONTO DA DOCÊNCIA: O ANTES, A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	62
4.2.1 A construção da identidade profissional até chegar na docência	63
4.2.1.1 Das Recordações da educação básica.....	63
4.2.1.2 Da escolha da profissão.....	67
4.2.1.3 Da formação inicial e o estágio.....	70
4.2.2 A construção da identidade profissional nas relações da docência	78
4.2.2.1 Da relação com colegas mais experientes.....	78
4.2.2.2 Da relação com a coordenação pedagógica/direção.....	83
4.2.2.3 Da relação com o Trabalho técnico/burocrático.....	87
4.2.3 A construção da identidade profissional no início da docência	90
4.2.3.1 Das primeiras impressões.....	91
4.2.4.2 Das alegrias e agruras na profissão.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	117

INTRODUÇÃO

O início da carreira profissional é repleto de desafios e incertezas, independente da profissão a ser desenvolvida. Na docência, esse início não ocorre de maneira diferente. Para mim, a escolha pela docência foi motivo de muita euforia e ao mesmo tempo de muita preocupação, pois sempre pairava uma dúvida, se estaria preparada para enfrentar as demandas que a profissão me exigiria.

Filha de pais semianalfabetos e família simples, criada em um lugarejo de uma única escola, sempre fui apaixonada por estudar. Tinha, desde muito cedo, dentro de mim, a ideia de que só a educação poderia me possibilitar alçar voos maiores.

Vivi momentos históricos enquanto cursava a educação básica, entre eles a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, a LDB de 1996. Vi meus professores se preocuparem em conseguir uma formação em nível superior, que passou a ser exigência com a nova lei. Nesse período de transição e de adaptação à lei, sempre estive muito próxima a meus professores e todo esse universo me encantava.

Era interessante ver como cada professor se portava de maneira diferente ao lecionar, cada um acrescentava às aulas sua forma e maneira de ser, mas todos apresentavam domínio e profissionalismo ao desempenhar suas tarefas diárias. Alguns mais amigos, outros mais distantes, contudo cada um deles deixou sua marca em mim.

Gostava de observar outros professores realizando estágio em minha turma, ver como eles se portavam, como seu comportamento era diferente, mas ao mesmo tempo como eles pareciam gostar de estar ali, aprendendo. E, mesmo de maneira diferente de nós alunos, era perceptível que eles estavam aprendendo também.

Fui crescendo e o interesse e envolvimento pela educação cresciam juntos. As brincadeiras de “aulinha” eram minhas favoritas sempre. Um dos meus primeiros trabalhos remunerados foi como “professora”, ajudando colegas estudantes de outras séries com os deveres de casa e/ou sanando suas dificuldades em algum conteúdo.

Envolver-me com a educação sempre me pareceu o caminho certo a seguir, tanto que, ao concluir a Educação Básica, escolhi, e ao mesmo tempo fui escolhida, cursar Pedagogia. Durante a graduação, as disciplinas me encantavam e a participação em atividades eram eventos

memoráveis. A introdução como futura profissional nas escolas, durante o período de estágio, foi ao mesmo tempo momento de expectativa e receio, pois, mesmo sabendo que inicialmente iria apenas acompanhar o professor regente, a responsabilidade em estar ali como futura profissional já era grande.

Ainda em meados do curso, consegui uma vaga como monitora em uma escola da rede municipal. A esperança brilhou em meus olhos ao receber a oportunidade, contudo, o impacto do primeiro contato foi grande. Após o primeiro dia de trabalho meu desejo era o de não voltar mais àquela escola. O sentimento de incompetência e inexperiência, aliado a outra gama de fatores, me fizeram contestar todas as teorias e discussões estudadas durante a faculdade.

Contudo, persisti e tentei mais um dia, tentei recordar a maneira como meus antigos professores se portavam perante a sala de aula, quais estratégias e instrumentos eles utilizavam para manter a turma em ordem e ao mesmo tempo desenvolver o conteúdo proposto. Pensei nas várias teorias apresentadas em sala de aula e fui dia após dia tentando realizar meu trabalho apoiado nessa mescla de formação acadêmica com experiência vivida como aluna e, ainda, apoiada por colegas inexperientes como eu e por outros com a carreira mais consolidada.

Portanto, essa experiência e a vivência compartilhada de colegas e amigos de profissão, sempre me fizeram questionar sobre a inserção profissional. Sempre quis saber e conhecer quais estratégias outros professores iniciantes na profissão usavam para balizar suas primeiras experiências como docente. Como esses profissionais construía sua identidade profissional a partir de influências humanas e teóricas anteriores. Mais especificamente, tratarei aqui dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, área de minha formação específica.

Entendo o início da carreira docente como uma etapa importante e fundamental na consolidação da vida profissional, onde se fazem necessárias ações de otimização, acompanhamento e fomento da inserção e permanência desses profissionais.

Antes de iniciarmos as discussões acerca do professor iniciante, é importante compreender, sob a luz de alguns dos principais teóricos, qual período pode ser considerado como início da profissão.

Sobre a delimitação do tempo de exercício na docência, determinando qual tempo máximo ainda caracterizaria um professor como iniciante, não há consenso entre os pesquisadores dessa

área. Recorre-se a Pacheco e Flores (2000) que defendem que apenas no primeiro ano de trabalho o professor pode ser considerado iniciante. Já outro autor referência nas pesquisas sobre carreira docente, Huberman (2005), defende que a fase de iniciação na profissão deva ser considerada até o terceiro ano de trabalho. Estendendo um pouco mais esse período há o ideário defendido por Gonçalves, J. (2000), que acredita que a iniciação na carreira deve ser verificada até o quarto ano de trabalho. Já autores como Marcelo Garcia (2006, 2009) e Reali, Tancredi e Mizukami (2010), afirmam que o período que qualifica o profissional docente como iniciante vai até o quinto ano de exercício. Assim, neste trabalho serão utilizados como base os primeiros cinco anos da carreira docente.

Segundo Marcelo Garcia (2006), o início da carreira docente abrange o período dos primeiros cinco anos de desenvolvimento do trabalho como professor, período marcado pela passagem de aluno a professor, em que muitas vezes os papéis ainda não estão claros. Esse momento de entrada na profissão caracteriza-se por um período de grande e constante aprendizado, onde os conhecimentos desenvolvidos na formação inicial serão ao mesmo tempo cruciais, mas parecerão insuficientes para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

O professor inicia sua carreira profissional com uma carga de conhecimento teórico bastante significativa, o que possibilita que ele confie estar apto, ou ao menos subsidiado por conhecimentos que o auxiliarão a enfrentar os desafios da sala de aula. Contudo, no momento do contato efetivo com os alunos dentro da sala de aula podem haver desafios na transposição do conhecimento teórico para ações e atitudes práticas que permitirão o bom desenvolvimento do trabalho.

Tardif (2012) afirma que a postura que geralmente é assumida por muitos professores iniciantes, ao se depararem com situações cotidianas para as quais não se julgam aptos a contornar, é recorrer a lembranças das práticas de seus professores anteriores e, inicialmente, repetir os comportamentos vivenciados como alunos. Assim o professor iniciante soma os conhecimentos práticos da experiência de vida com o conhecimento acadêmico adquirido na formação inicial, relacionando-os e utilizando essas estratégias na construção de sua própria identidade profissional.

Sendo assim, investigar essa temática se faz relevante, ao considerarmos que o início da carreira profissional de um professor é marcado pelo deslumbramento e pela dúvida (LIMA, 2004), além de haver certo distanciamento entre a formação inicial e o trabalho prático como professor

em sala de aula, o que faz com que muitos professores se questionem sobre a permanência na carreira. Assim, estudos sobre o período de entrada na profissão se tornam fundamentais para compreendermos mais e melhor as especificidades dessa fase da carreira, permitindo o desenvolvimento de ações de melhoria do trabalho docente e apresentando novas possibilidades para a formação inicial.

Em uma pesquisa exploratória, pelo catálogo de teses e dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e pelo banco de dados da Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, é possível perceber como o período de entrada na docência vem sendo discutido por pesquisadores nos últimos anos, em especial a contar de 2013¹. A partir desse ano, há um aumento significativo de pesquisas voltadas para a inserção profissional docente e, até esse período, os trabalhos dedicados a essa etapa da vida profissional eram pouco explorados pelos pesquisadores.

Mesmo com o crescente interesse pelo tema, ainda é reduzido o número de pesquisas dedicadas a explicar esse período tão importante na vida profissional docente. Essa percepção fica elucidada nos estudos realizados por Nunes e Cardoso (2013) e por Papi e Martins (2010), que trazem um panorama das pesquisas realizadas no Brasil que focam seus estudos no período de inserção na carreira docente. As autoras apontam, baseado nos estudos de diversas pesquisas, que ainda há muitas lacunas em relação à entrada na carreira docente.

Assim, pesquisas que elucidem o período inicial da carreira docente se fazem necessárias para que possamos aprimorar e ampliar as ações relativas à formação inicial e à inserção desse novo profissional em nossas escolas. Possibilitando oferecer melhores condições para o início do trabalho docente e criando estratégias de apoio e fomento às práticas de formação e acompanhamento desses profissionais em seus primeiros anos de carreira.

Diante do exposto, uma pergunta nos vem à tona: **como o professor iniciante, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, constrói a sua identidade profissional?** Para responder a esse questionamento elaboramos o seguinte objetivo geral: Identificar e analisar o processo de construção da identidade de professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública das cidades de Mariana e Ouro Preto.

¹ Dado extraído a partir das informações do catálogo de teses e dissertações da CAPES. Site : <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Para auxiliar os trabalhos e estabelecer uma relação mais ampla entre o macro e o micro, elencamos alguns objetivos específicos que nos auxiliaram na percepção dos aspectos da pesquisa, a saber: Identificar os professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas; identificar e analisar como se constrói a identidade docente desses professores; reconhecer as características profissionais e pessoais dos professores iniciantes; e, por fim, identificar características do processo de construção da identidade profissional que favoreçam o desenvolvimento de suas práticas docentes.

Essa pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, com uso de entrevistas semiestruturadas e questionários para o desenvolvimento do trabalho e alcance do objetivo, que pretendeu identificar e analisar a construção da identidade de professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública das cidades de Mariana e Ouro Preto. Para acessar os participantes da pesquisa utilizamos o método de amostragem bola de neve, alcançando cinco professores com até 5 anos de exercício.

Desse modo, o texto ora apresentado, organizar-se-á da seguinte forma: O primeiro capítulo apresentará a discussão sobre o conceito de professor iniciante em que nos apoiamos. Apontamos alguns trabalhos científicos sobre o professor no início da carreira, com pesquisas realizadas em programas de Pós-graduação. Neste capítulo apresentaremos também um levantamento do estado do conhecimento no período de 2008 a 2017, possibilitando uma reflexão sobre a produção científica relacionada a inserção docente.

No segundo capítulo, apresentaremos algumas discussões acerca da construção da identidade profissional docente, buscando compreender, a partir das relações sociais, como essa construção ocorre no início da carreira do professor. Para essa análise, serão utilizados como base autores como Dubar (1997), Tardif (2012), Gatti (2014) e Marcelo Garcia (2009), que terão suas ideias apresentadas e discutidas. Apresentaremos também uma breve discussão sobre os conceitos de identidades, identidade profissional e identidade profissional docente.

No capítulo três temos o percurso metodológico, bem como os instrumentos da pesquisa, detalhando as etapas, os desafios e situações vivenciadas no decorrer do trabalho. Apontaremos também o processo de acesso aos professores colaboradores e qual caminho nos permitiu encontrá-los.

No capítulo quatro, apresentamos os dados analisados na pesquisa. A caracterização dos participantes se segue pelos dados das entrevistas semiestruturadas que foram organizados e analisados sob a luz da literatura.

Ao final, são apresentadas as considerações finais que mostrarão alguns dos principais resultados encontrados na pesquisa. Destacando pontos relevantes analisados e apontando questões que podem ser aperfeiçoadas em pesquisas futuras.

1 O PROFESSOR INICIANTE

Os estudos sobre os professores no campo da formação ou da profissão docente tem sido assunto amplamente discutido por vários pesquisadores e acadêmicos, dentre eles, Tardif (2012), Nóvoa (1992), Pimenta (2012) e Gatti (2014), sempre no desejo de conhecer melhor a profissão, além de buscar fornecer subsídios para o aperfeiçoamento docente.

Pesquisas desenvolvidas por Guarnieri (2005), Huberman (2005), Imbernón (2005), Lima (2004), Marcelo Garcia (1999, 2010), Nono e Mizukami (2006) e Mariano (2006), dentre outros, trazem valiosas contribuições para o campo da formação docente, em especial, sobre o professor iniciante. Assim, nos valeremos de muitas dessas pesquisas na produção deste trabalho, especialmente no aporte teórico, a fim de dar sustentação e validação a esta pesquisa.

Nesse sentido, vale dizer então que, o que motiva esta produção seria perceber de maneira mais próxima, pessoal e subjetiva, quais as reais situações “experienciadas” (BENJAMIN, 1994) dos professores. Buscando também conhecer cada sujeito em particular, na construção de sua identidade profissional. Para tanto, foi realizada uma análise que nos possibilitasse pensar além daquilo que é, de maneira geral, comum aos professores iniciantes, estabelecendo pontos que são particulares e merecem destaque e um recorte dentro do campo de pesquisa sobre a formação de professores.

O início da carreira docente é aquele momento em que se deixa de ser aluno e aprendiz, para ser mestre, aquele que ensina. Esse é, em muitos casos, um momento de muitos desafios, enfrentamento de dilemas e até de “sobrevivência” (HUBERMAN, 2005) por parte do professor. Isso acontece mesmo quando a formação inicial é de qualidade e fornece uma boa base teórica sobre o desenvolvimento do trabalho, já que nem sempre articular teoria e prática se mostra tarefa fácil ou acontece como uma suave transição na inversão de papéis. Esse novo docente enfrenta desafios diários para construir sua identidade profissional e iniciar uma carreira.

Papi e Martins (2010) descrevem esse período da seguinte maneira:

A fase de iniciação, em especial, tem sido privilegiada, na medida em que se percebe a necessidade constante da melhoria nos processos educativos, pois esse período se inscreve como tempo/espço privilegiado para a constituição da docência. Os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na

profissão. Podem tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional. (p. 42)

A transição entre deixar de ser aluno para, quase imediatamente, tornar-se professor, apresenta-se para o jovem docente como um dos grandes desafios do início da carreira. Há sempre a dúvida de como desenvolver na sala de aula, em uma situação cotidiana, os conhecimentos desenvolvidos na formação inicial.

É válido lembrar que o professor iniciante, tanto quanto profissionais mais experientes, é dotado de muitos saberes e experiências variadas (TARDIF, 2012). Esses saberes possibilita a constituição de uma identidade docente profissional própria, com conhecimentos e experiências que subsidiarão o desenvolvimento de seu trabalho, permitindo-lhe construí-lo de forma paulatina, mesmo que para isso sejam necessárias revisões, reflexões e autoanálises.

Pensar no professor enquanto sujeito detentor de um saber significativo, mas que necessita de apoio e suporte para se aperfeiçoar é diferente de transformá-lo no modelo que se julga correto, formulando receitas para que ele possa seguir. Pimenta (2012) diz que a formação do professor é na verdade sua autoformação, já que os saberes iniciais são reestruturados a partir da vivência profissional, sendo esse processo coletivo, e fazendo com que eles reflitam sobre a prática, ao mesmo tempo em que a exercem.

Marcelo Garcia (2010), *apud* Darling Hammond *et al* (1999) sugere que os professores iniciantes deveriam, assim como em outras profissões, ser acompanhados por colegas mais experientes a fim de aperfeiçoar seus conhecimentos e ampliar sua prática, em contrapartida, o professor iniciante contribuiria com seu conhecimento teórico e acadêmico mais recente.

Como vimos inicialmente, não há um consenso exato de definição de quantos anos após o início do exercício na carreira o professor pode ser considerado iniciante, variando de um até cinco anos de trabalho. Contudo, existe um ponto comum de entendimento entre os autores: a subjetividade, esse elemento que em momento algum pode ser desvirtuado da profissão docente e que constitui parte fundamental da identidade profissional. A subjetividade aliada à identidade profissional são elementos que nos tornam únicos e, por si só, fazem com que cada professor tenha uma relação com a profissão e com a prática, diferente de outros, possuindo assim uma identidade profissional única.

Pensando a subjetividade e nos processos de construção da identidade profissional, será levada em conta na discussão deste trabalho a possibilidade de ir além do que é consenso, considerando cada professor em suas particularidades. Assim, pensar a construção da identidade profissional, sob uma perspectiva onde cada ser humano é formado por experiências únicas, nos possibilita entender o que coloca Benjamim (1994) quando diz que o saber da experiência perpassa em cada um de forma diferente.

1.1 A ENTRADA NA CARREIRA DOCENTE

A inserção profissional é o período dos primeiros anos da docência em que esse novo docente realizará a transição de estudante para professor. Para Marcelo Garcia (1999), esse período compreende os cinco primeiros anos de trabalho e causam um forte impacto no desenvolvimento do trabalho, sendo decisivo na construção profissional desse professor. Desse modo, estudos que possibilitem compreender melhor essa fase da carreira, e que elucidem melhor essa etapa, são fundamentais para a elaboração de estratégias de apoio e formação do profissional docente.

O início da carreira docente se apresenta para muitos profissionais como um período de grandes desafios, principalmente ao dialogar com os aprendizados teóricos desenvolvidos na graduação e com as demandas práticas da sala de aula. Isso, em alguns casos, pode trazer questionamentos e uma sensação de que a teoria não se aplica na prática.

Assim, pesquisas relacionadas à entrada na carreira docente são importantes para se apresentar de maneira mais detalhada como vem ocorrendo a inserção dos jovens profissionais nas escolas. Não apenas pela preocupação com o profissional, o que seria por si só uma justificativa, mas também para que se possa caminhar para uma educação de maior qualidade. Portanto, para que as políticas educacionais ampliem seu olhar, tanto sobre o profissional quanto sobre a educação em si, estudos dedicados a essa etapa profissional são importantíssimos, pois permitem uma significativa gama de questões balizadoras, tais como: reestruturar a formação inicial; criar ações e programas de fomento e permanência na carreira docente; oferecer maior e melhor suporte aos professores recém ingressos; aproximar universidades e IES com as escolas de educação básica, entre outras.

Contudo, pesquisas que se dediquem a compreender melhor essa inserção profissional e as características específicas desse período são ainda escassas, especialmente se considerarmos os

números em pesquisas sobre formação de professores de maneira ampla. Ainda assim, mesmo que em menor número, essas pesquisas trazem contribuições valiosas. Em razão disso, é preciso ampliar esse horizonte de pesquisa, dando mais visibilidade e oportunidade aos professores iniciantes, possibilitando que eles falem por eles mesmos, expressando seus reais sentimentos. Fazendo com que a demanda de pesquisas com o professor iniciante ganhe espaço, mesmo que progressivamente. Dessa forma, conheceremos e reconheceremos as demandas específicas dessa etapa profissional, possibilitando um posicionamento mais assertivo tanto dentro da escola de educação básica, quanto nos centros universitários durante a formação inicial.

Iniciando as discussões, propomos uma retomada a algumas pesquisas que já realizaram discussões acerca do professor em início de carreira e que vão nos proporcionar um panorama desse campo de estudos. Para tal, serão utilizados os trabalhos produzidos por Mariano (2006), Papi e Martins (2010), Cardoso e Nunes (2013), e Gonçalves (2016), dentre outras valiosas contribuições teóricas. Os autores selecionados realizaram pesquisas em importantes bancos de dados sobre a temática e serviram de ancoragem teórica para esse trabalho, permitindo que tenhamos uma visão do que se tem estudado nas pesquisas sobre o professor iniciante.

A pesquisa de Mariano (2006) tem relevância nos estudos sobre professores iniciantes. Ele mapeou as pesquisas sobre o professor iniciante no banco de dados da ANPEd e do ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, no período de 1995 a 2004. O autor elaborou um estudo mais profundo sobre esses dois importantes bancos de dados, essa pesquisa foi realizada como dissertação de mestrado.

Nesse recorte temporal, estabelecido pelo autor de uma década, foram encontrados 26 trabalhos ao todo, sendo 5 no banco de dados da ANPEd e 21 no ENDIPE, que se dedicaram à temática relacionada ao professor em início de carreira, número esse bastante reduzido, visto o volume de trabalhos desses bancos de dados. Por se tratar de um estudo mais detalhado, o autor estabeleceu oito pontos para análise dos trabalhos encontrados, a saber:

- a) as fontes de origem (mestrado, doutorado, projeto de pesquisa); b) a situação da pesquisa à época da apresentação do trabalho; c) às instituições de origem; d) aos níveis de ensino pesquisados; e) aos sujeitos participantes das pesquisas; f) às temáticas específicas abordadas; g) aos autores; e h) às abordagens e procedimentos metodológicos. (MARIANO, 2006, p. 74)

Mariano (2006) apresenta, antes mesmo de iniciar sua análise sobre os textos, uma questão que causou algumas dificuldades: a falta de informações completas sobre os trabalhos no resumo.

Entre essas ausências, ele menciona, em especial, a origem da pesquisa (iniciação científica, mestrado, doutorado ou outra) e a situação do trabalho (em andamento, em fase final ou encerrado).

Com relação às instituições de origem das pesquisas, Mariano (2006) aponta, assim como Cardoso e Nunes (2013), um significativo número de trabalhos oriundos da Universidade Federal de São Carlos, que se apresenta como a instituição que mais desenvolveu trabalhos dedicados a essa temática do professor iniciante.

Em relação aos níveis de ensino, a maior incidência de trabalhos foi observada nos anos iniciais do ensino fundamental, que aparecem em 10 dos 24 trabalhos². Já sobre a educação infantil, apenas três trabalhos foram encontrados, mas desses apenas um tratava exclusivamente desse nível. As outras duas pesquisas tratavam também dos anos iniciais do ensino fundamental, dado também observado por Cardoso e Nunes (2013).

Mariano (2006) mencionou ainda que foram encontrados quatro trabalhos que trataram de professores iniciantes no ensino superior. Entretanto, alguns trabalhos não indicavam a qual nível de ensino se referiam. Sobre isso, o autor afirma que, em alguns casos, esse não esclarecimento pode ser justificado pelo fato de apenas terem encontrado o resumo de alguns trabalhos, o que dificultou uma análise com maior profundidade.

Com relação aos sujeitos colaboradores das pesquisas, observa-se que apesar de todos os trabalhos tratarem de professores em início de carreira, houve variações no tempo trabalhado. De uma maneira geral, participaram das pesquisas professores com experiência docente que varia de um a seis anos.

As temáticas específicas abordadas também apresentaram um leque bem amplo de áreas estudadas. Mariano (2006) levantou pelo menos nove³ tópicos que despertaram interesse dos pesquisadores. Dessas temáticas, a que mais se destacou foi a socialização profissional, sendo abordada em seis trabalhos. O que demonstra o quanto o processo de socialização dos professores em início de carreira tem despertado o interesse dos pesquisadores, apresentando-

² Dois desses trabalhos consideraram ao mesmo tempo os anos iniciais e a educação infantil.

³ 01- Socialização Profissional; 02- Impressões, Percepções e Sentimentos; 03- Recursos teóricos e práticos utilizados pelo professor em sua prática; 04- Saberes docentes; 05- Contribuições Formativas de Abordagens de Pesquisa; 06- Relações entre o início da profissão e a formação inicial; 07- Programas de Iniciação à docência; 08- Organização do Trabalho Pedagógico; 09- Influências das Trajetórias Pessoal e Profissional

se cada vez mais como um fator importante para o processo de inserção profissional e desenvolvimento da carreira.

Para a produção das pesquisas analisadas foram utilizados um grande número de autores referência para dar sustentação aos trabalhos. Para análise, Mariano (2006) relacionou os autores que mais tiveram seus conceitos mencionados e/ou utilizados para a produção e/ou aporte teórico das pesquisas. Assim, ele elaborou uma tabela com os 19 autores mais citados. Os que tiveram maior destaque foram: Carlos Marcelo Garcia, sendo referenciado em 9 trabalhos; Kenneth Zeichner e Maurice Tardif, ambos apontados em 7 pesquisas; Angel Pérez Gómez, sendo referenciado em 5 trabalhos; Maria da Graça Nicoletti Mizukami e Selma Garrido Pimenta, indicadas em 04 trabalhos cada. Desses autores, apenas as duas últimas são pesquisadoras brasileiras.

Por fim, Mariano (2006) realizou a análise dos trabalhos a partir das abordagens e procedimentos metodológicos utilizados pelos autores. Para isso, realizou o cruzamento das pesquisas com o trabalho de Estado da Arte da Formação de Professores, organizado por André (2003), utilizando as mesmas categorias que a autora estabeleceu.

Foi possível observar, a partir dessa classificação realizada pelo autor, que as abordagens metodológicas foram bastante variadas, destacando-se apenas três: análise de depoimentos, utilizada em 6 trabalhos; análise da prática pedagógica e análise de um caso, utilizadas em três trabalhos, respectivamente.

Uma questão importante, e condizente com as escolhas metodológicas apontadas por Mariano (2006), é o uso de ferramentas de pesquisa que possibilitem aos professores colaboradores da pesquisa assumirem seu lugar de destaque no percurso educacional e terem essa voz reconhecida e atendida no meio acadêmico. Produzir pesquisas científicas que são balizadas pela experiência e narrativa dos próprios professores, permite dar destaque e reconhecimento ao grande protagonista educacional, o professor.

Papi e Martins (2010) desenvolveram seu estudo analisando trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd, nos anos de 2005, 2006 e 2007, mais especificamente nos grupos de trabalhos GT 04 (Didática), GT 08 (Formação de professores) e GT 14 (Sociologia da educação). Utilizaram ainda, no estudo, as pesquisas do catálogo de teses e dissertações da

CAPES no período de 2000 a 2007. As autoras estabeleceram um diálogo dos dados levantados com os trabalhos desenvolvidos por Brzezinski (2006) e Mariano (2006).

Das pesquisas encontradas nas reuniões da ANPEd, dentro dos três grupos determinados, obteve-se 236 trabalhos que possuíam relação direta com o tema. Contudo, desse total, apenas 14 tratavam especificamente sobre o tema *professores iniciantes*. Nos trabalhos selecionados foram encontradas pesquisas com diversos focos e que estudaram variados segmentos de ensino. Para a análise, as autoras utilizaram os títulos dos trabalhos observando expressões que fizessem relação com o início da carreira, utilizando-se dos descritores: professor iniciante, socialização profissional, aprendizagem da docência, iniciação profissional, anos iniciais de exercício da profissão e desenvolvimento profissional no início da carreira.

Já em relação à utilização do catálogo de teses e dissertações da CAPES, Martins e Papi (2010) encontraram um total de 54 pesquisas realizadas, entre Mestrados e Doutorados. Nesse banco de dados, utilizaram os descritores exatos para encontrar os trabalhos, sendo eles: professores iniciantes, iniciação profissional e iniciação à docência. Nessa parte da pesquisa as autoras dividiram os trabalhos encontrados em três blocos, a saber:

Um grupo que analisa diferentes questões relacionadas à prática pedagógica do professor iniciante e à iniciação em outras áreas profissionais; um grupo que faz referência mais especificamente à formação inicial; um grupo que tem caráter de maior proposição em relação à formação do professor em período de iniciação. (PAPI e MARTINS, 2010, p. 22)

As autoras apontaram como pontos relevantes da pesquisa a falta de ações voltadas para a formação dos professores, ou mesmo trabalhos que realizassem algum tipo de intervenção ou ação direcionada aos professores iniciantes. Sugeriram, assim, a ampliação das pesquisas sobre o professor em início de carreira. Destacaram ainda o silenciamento de pesquisas que retratam professores iniciantes bem-sucedidos ou ligados a práticas de sucesso dentro da escola. Com relação às pesquisas analisadas, Papi e Martins (2010) afirmam haver uma tendência a focar na prática pedagógica dos professores, no estudo da construção da identidade e da socialização profissional.

As autoras concluem apontando para a necessidade, tanto no Brasil quanto no exterior, que haja maior preocupação das instituições de educação básica e das universidades em apoiar a formação continuada desses profissionais. Sugerem, então, a implementação de políticas públicas de formação e incentivo, a fim de dar maior qualidade ao trabalho desenvolvido e

promover uma formação continuada pontual, que vá, de fato, ser relevante na carreira desses professores iniciantes.

Cardoso e Nunes (2013) realizaram uma pesquisa no período compreendido entre 2000 a 2010, sobre o professor iniciante, utilizando-se de alguns bancos de dados, sendo eles: o banco de dados da ANPEd, mais especificamente dados do grupo de trabalho GT08 - Formação de professores; a Revista Brasileira de Educação – RBE/ANPEd; a Revista Educação e Sociedade; e a RBEP-Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

Nesses bancos de dados as autoras encontraram um total de 1800 trabalhos publicados, contudo, apenas 15 trabalhos puderam ser listados por tratarem do tema em voga. Sendo que, desse total, 14 trabalhos foram apresentados ao GT08 da ANPEd, e apenas um foi encontrado na RBEP-Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

As autoras relatam a dificuldade que encontraram em delimitar os trabalhos que realmente seriam pertinentes à pesquisa sobre professor iniciante, pois, em muitos deles o título e o resumo não deixavam explicitado o real tema desenvolvido. Sendo necessário, em alguns casos, a leitura integral dos textos para poder afirmar assertivamente seu assunto principal. Lembrando que esse problema também foi apontado por Mariano (2006).

Cardoso e Nunes (2013) apontam que das 15 pesquisas elencadas, 07 foram desenvolvidas na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Essa instituição vem se destacando há algum tempo por desenvolver cada vez mais pesquisas relacionadas ao campo da formação docente.

Com relação à pesquisa feita no banco de dados da ANPEd, as autoras realizaram um agrupamento por segmento para melhor análise de cada um. Elas identificaram que, dos 15 trabalhos encontrados, sete eram dedicados às series iniciais do ensino fundamental, quatro abordaram o ensino superior, três trataram sobre a educação infantil e os demais se detiveram a outras categorias não citadas pelas autoras.

Nos trabalhos referentes ao ensino superior, três categorias de análise foram mais predominantes, sendo elas: a socialização profissional, a profissionalização e os processos formativos desses professores. Segundo Cardoso e Nunes (2013), reconhecer essas categorias como pontos importantes para a construção da carreira profissional, criando um consenso entre os trabalhos, permite-nos compreender melhor os processos sociais e profissionais estabelecidos entre os professores iniciantes, as instituições de ensino e seus colegas.

De uma maneira geral, as autoras mostram que as discussões apresentadas pelos trabalhos estavam bastante voltadas para como o professor aprende a ser professor. Segundo as pesquisas relacionadas, os professores compreendem que essa fase é um período de grande aprendizagem, mas também de muitos desafios, que estão quase sempre ligados a situações práticas, de postura e/ou comportamentos, que ocorrem em situações diárias e, na maioria das vezes, foge do controle do professor.

Nos trabalhos relativos à Educação Infantil, três ao todo, as autoras se valem das pesquisas realizadas por Ambrossetti e Almeida (2007) para justificar o motivo de tão pouca expressividade de pesquisas nessa etapa de ensino. Com essa pesquisa, elas concluem que a concepção de profissionalização ainda não atingiu a Educação Infantil, que ainda é vista com menor importância, e pouca valorização da qualificação, o que conseqüentemente resulta em menor remuneração.

Essa percepção com relação aos profissionais da Educação Infantil ainda permanece, mesmo após essa etapa ser incluída como parte da Educação Básica e ter se tornado obrigatória. Segundo a LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, a Educação Básica é compreendida dos 04 aos 17 anos de idade, abrangendo, assim, da educação infantil (pré-escola) até o ensino médio.

Um fato que chamou bastante atenção na pesquisa realizada por Cardoso e Nunes (2013) foi a ausência de trabalhos que tratassem do início da carreira de professores do Ensino Médio. Essa ausência gera mais desconforto quando pensamos nas grandes dificuldades encontradas por esse segmento, que vem se esforçando para ampliar a qualidade do ensino.

De maneira geral, um ponto convergente dos trabalhos encontrados por Cardoso e Nunes (2013) é o sentimento de isolamento e distanciamento entre os novos docentes e os atores da instituição de ensino, ou seja, falta de socialização e apoio por parte dos colegas. O que faz, segundo as autoras, com que os iniciantes acabem enfatizando muito mais “os aspectos relacionados à ‘sobrevivência’ do que os aspectos relacionados à ‘descoberta’ da profissão” (p. 75).

Com a pesquisa de Cardoso e Nunes (2013), realizada em um período de uma década, podemos perceber o quanto ainda é pouco explorado esse período da vida profissional, o que pode significar uma possível privação de dados e informações sobre a inserção profissional docente em nosso país. Essa situação corrobora com o que diz Lima (2004), que apesar da fase de

inserção na carreira ser importante para o professor, ainda tem despertado pouco interesse dos pesquisadores de uma forma geral.

Aproximando as pesquisas para um período mais recente, temos o trabalho realizado por Gonçalves (2016) que, além de utilizar os mesmos bancos de dados usados por Mariano (2006), ANPEd e ENDIPE, inclui em sua exploração também dados do CONGREPRINCI - Congresso Internacional sobre Professores Principiantes e Inserção Profissional, realizado em 2014 no Chile. Esse congresso é reconhecido internacionalmente por ser inteiramente dedicado a discutir sobre a etapa inicial da carreira docente.

Gonçalves (2016) realizou sua pesquisa no período de 2012 a 2015, no banco de dados da ANPEd, com foco nos seguintes grupos de trabalho: GT 4 – Didática, GT 8 – Formação de Professores e GT 14 – Sociologia da Educação. Nesses grupos de trabalho a autora buscou por descritores que estivessem relacionados ao início da carreira docente. A autora levantou um total de 227 trabalhos apresentados nesses três GTs, sendo que apenas 11 estavam realmente ligados ao tema.

Ao fazer esse levantamento inicial, a autora expressa o quanto as pesquisas relacionadas ao professor iniciante, apesar de serem de grande importância tanto para o meio científico e acadêmico, quanto para os próprios professores, ainda são pouco exploradas.

Destaca-se a relevância dessas pesquisas apresentadas nas reuniões da ANPEd para o cenário educacional, especialmente, para a formação de professores e a inserção na carreira, mas evidenciou-se a baixa representatividade dessa temática em um dos mais importantes eventos nacionais no campo da educação (GONÇALVES, 2016, p. 84).

No banco de dados do ENDIPE, a autora fez sua pesquisa em dois encontros, sendo respectivamente nos anos de 2012 e 2014, seguindo os mesmos descritores da pesquisa da ANPEd, e buscando por trabalhos que se dedicaram ao período de início da carreira docente.

Nas duas reuniões do ENDIPE pesquisadas, a autora constatou um total de 3273 (três mil duzentos e setenta e três) trabalhos apresentados, distribuídos entre trabalhos completos e pôsteres. Desse montante, a autora conseguiu levantar apenas 27 trabalhos dedicados aos primeiros anos da docência, sendo 10 na primeira e 17 na segunda reunião pesquisada.

Para a análise dos trabalhos encontrados, Gonçalves (2016) estabeleceu três grupos de descritores de acordo com as discussões apresentadas nos textos, com o intuito de melhor reconhecer seus pontos de abordagens específicas. Sendo distribuídas as categorias para o primeiro grupo da seguinte maneira: “1) os desafios e implicações do início da carreira no desenvolvimento profissional dos iniciantes; 2) a socialização e construção de identidade profissional dos professores iniciantes; 3) programas e políticas de inserção à docência.” (GONÇALVES, 2016, p. 85).

Para o segundo grupo de trabalhos, ENDIPE 2014, foram utilizados os seguintes grupos de descritores: “1) práticas pedagógicas e saberes mobilizados pelos professores iniciantes e principais dificuldades enfrentadas; 2) Formação inicial e inserção profissional; 3) O início da carreira e a relação com o trabalho” (GONÇALVES, 2016, p. 86). Essa distribuição, para melhor análise da autora, nos permite não apenas perceber quais questões mais foram desenvolvidas pelos pesquisadores, mas também evidencia os aspectos que foram silenciados.

Na pesquisa realizada por Gonçalves (2016) no banco de dados do CONGREPRINCI, em 2014, a autora destacou que por ser este um banco de dados com pesquisas exclusivas sobre o professor em início de carreira, ela se absteria de utilizar textos internacionais, que no ano da pesquisa contabilizaram 30 trabalhos de um total de 197. Nesse congresso, de iniciativa de pesquisadores da Universidade de Sevilla na Espanha, os trabalhos são distribuídos em 07 temas relacionados ao professor iniciante. Assim, Gonçalves (2016), utilizando-se de descritores que eram mais pertinentes a sua pesquisa, tais como: “professores iniciantes, início da carreira, inserção à docência/inserção profissional e socialização profissional ” (p. 88), conseguiu afunilar sua pesquisa para 76 trabalhos.

Desses 76 trabalhos nacionais analisados mais a fundo, ela constatou que a maioria são trabalhos que discutem sobre o início da carreira de professores da educação básica, sendo mais recorrentes algumas disciplinas curriculares, tais como: Pedagogia, Biologia, Química, Física, Educação Física, Geografia e Matemática.

Segundo Gonçalves (2016), “O que evidencia a maioria das pesquisas são as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes, e essas são de natureza institucional, pedagógica e pessoal” (p. 88). A autora afirma que os trabalhos discutem sobre as mais diversas dificuldades encontradas pelos professores, desde a falta de estrutura física à falta de apoio por parte dos colegas, indisciplina de alunos e dificuldades em lidar com a família. Sentimentos de medo,

isolamento e dificuldades de estabelecer uma identidade profissional que, ao mesmo tempo, respeite as normas institucionais e pessoais, são questões apontadas como desfavoráveis ao processo de inserção profissional.

Apesar dos principais aspectos relacionados ao início da carreira docente estarem vinculados a dificuldades e desafios, “choque com o real” e “sobrevivência”, algumas pesquisas encontradas relatam aspectos importantes, talvez fundamentais para uma inserção profissional mais tranquila e harmoniosa. Gonçalves (2016) cita alguns:

[...] ambiente institucional acolhedor, estratégias de integração para a aprendizagem da profissão, participação efetiva nas decisões escolares, confiança dos pares, espaços coletivos de trabalho; compartilhamento de experiências, acompanhamento da equipe gestora e cursos de formação continuada (p. 89).

Esses apontamentos apresentados por Gonçalves (2016) nos mostram o que provavelmente sejam balizadores importantes para nos atentarmos no momento de receber os novos profissionais dentro das escolas. Isso nos permite valer-mo-nos desses aprendizados para aperfeiçoar nossas práticas e fortes apontamentos para a organização de políticas públicas de incentivo a permanência na carreira docente.

Gonçalves (2016) conclui dizendo que as pesquisas apontam a ausência de políticas de acompanhamento do professor em início e carreira, mas, ao mesmo tempo, apontam para a necessidade dessas ações, a fim de proporcionar maior apoio aos professores, especialmente nos primeiros anos de trabalho.

1.2 AS PESQUISAS SOBRE PROFESSORES INICIANTE - O QUE DIZEM AS FONTES

Buscando compreender melhor o que vem sendo produzido nos últimos anos sobre o professor em início de carreira e tentando possibilitar um diálogo com outras pesquisas já realizadas no campo de formação de professores, mais especificamente sobre o professor iniciante, realizamos uma pesquisa exploratória em alguns dos principais bancos de dados nacionais. Os bancos de dados utilizados para esse levantamento foram os trabalhos publicados na ANPED-

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação⁴ e no catálogo de teses e dissertações da CAPES.

A ANPEd traz contribuições ao campo de formação de professores por se dedicar, desde o ano de 1976, a divulgar e fomentar pesquisas na área educacional, sendo criada pela iniciativa de programas de pós-graduação *stricto sensu* para incentivar e divulgar os trabalhos. No caso específico da Capes, todas as teses e dissertações defendidas no território nacional são depositadas nesse banco de dados, o que permite maior visibilidade das pesquisas realizadas no âmbito das pós-graduações. Esses bancos de dados foram selecionados por darem amplitude à pesquisa, além de serem importantes canais de divulgação dos trabalhos desenvolvidos.

1.2.1 O banco de dados da ANPEd

Para o levantamento dos dados coletados, foi realizado um recorte temporal de 10 anos, de 2008 a 2017⁵. Com relação aos descritores, foram utilizados os seguintes: professor iniciante e inserção na carreira. No caso específico da ANPEd, foram analisados todos os trabalhos apresentados pelo GT08-Formação de professores.

Em pesquisa realizada na biblioteca *online* da ANPEd, mais especificamente no GT 08 – Formação de professores, realizamos um levantamento no período de 2008 a 2017, cobrindo o intervalo de uma década. Nesse banco de dados procuramos por pesquisas (trabalhos e pôster) que tratassem sobre a inserção do professor na carreira. Em um universo de 281 (sendo 44 pôsteres e 237 completos) trabalhos apresentados na base de dados, encontramos 19 pesquisas que tratavam diretamente sobre a inserção docente na carreira.

Ou seja, apenas 6,76% dos trabalhos apresentados no grupo de formação de professores tratavam sobre o professor em início de carreira.

Inicialmente, foram analisados os títulos e resumos de cada trabalho para confirmar a proximidade com o tema. Em alguns casos não foi possível definir se o trabalho entraria no

⁴ Para essa pesquisa, foram considerados apenas os trabalhos do GT08-Formação de professores.

⁵ Essa delimitação temporal se faz necessária para melhor aproveitamento dos dados. No caso específico, optou-se por realizar a pesquisa até o ano de 2017, acreditando estarem todas as pesquisas desse período já corretamente divulgadas em seus respectivos veículos.

universo da pesquisa, pois não estava claro qual era a área de enfoque. Nesses casos, partiu-se para a leitura da introdução, para só assim descartá-lo ou incluí-lo na pesquisa.

Após a constatação da relevância e pertinência ao tema discutido, professor iniciante, realizamos a leitura completa de todos os textos selecionados na busca por compreender melhor o que cada um traria de contribuição para esta análise. Procuramos identificar pontos comuns e situações que estavam mais presentes nos textos, assim como pontos de convergência e divergência entre as pesquisas desse intervalo temporal. Um primeiro fato, que nos chama atenção, é o número pouco expressivo de publicações referentes ao período de início da carreira docente dentro do grupo de trabalho voltado à formação de professores.

Nem todas as pesquisas deixam claro qual abordagem foi utilizada no percurso metodológico da pesquisa, o que, de forma geral, dificulta a classificação e os agrupamentos. Contudo, com uma leitura mais atenta é possível perceber como ocorreu o processo do trabalho. Percebemos que a maioria das pesquisas, cerca de 15, utilizaram a abordagem qualitativa, 01 a abordagem quantitativa e 03 fizeram uso das duas abordagens, as chamadas pesquisas quali/quantitativa.

Com relação aos instrumentos de coleta de dados utilizados nas pesquisas, o que observamos de maneira geral foi uma grande utilização de métodos que permitem aos professores se posicionarem, tais como entrevistas do tipo semiestruturada, narrativas, grupos focais e memoriais escritos. Também foram utilizadas: análise documental, pesquisa ação e pesquisas teóricas.

Com relação ao tema, percebemos que do total de trabalhos selecionados, três se dedicaram a pesquisas relacionadas ao PIBID - Programa Institucional de Bolsas de iniciação à docência. Esses trabalhos tiveram, de maneira geral, a intenção de observar como o professor se insere na docência após ter passado pela experiência do PIBID, apresentando ainda informações acerca do programa e do auxílio desse programa na permanência do profissional na carreira docente.

Apesar do quantitativo reduzido de trabalhos que discorreram sobre o PIBID, apenas três, é possível perceber uma relevante contribuição do programa na formação profissional dos docentes.

Outro assunto que obteve bastante destaque nas pesquisas selecionadas, que trataram dos primeiros anos de trabalho docente, foi o desenvolvimento profissional, visto que dos 19 trabalhos encontrados, 06 deles estavam voltados para o desenvolvimento profissional. Assim,

parece ser de grande interesse e relevância compreender como ocorre o desenvolvimento profissional dos professores durante sua entrada da carreira.

As pesquisas procuram desvelar as contribuições da formação inicial e de outras ações/programas dos quais esse profissional participou, buscando apontar indicadores que possam ter influenciado no desenvolvimento profissional desses professores, além de estudar como o desenvolvimento profissional influencia no desenvolvimento do trabalho e na consolidação da carreira.

Dentre os trabalhos sobre o desenvolvimento profissional, dois estavam relacionados à influência e aos benefícios do programa OBEDUC (Programa Observatório da Educação) para a formação e melhor inserção dos profissionais na carreira docente. Um deles se dedica a pesquisar a contribuição do observatório no desenvolvimento profissional dos professores em início de carreira, enquanto o outro trabalho se concentra nos saberes docentes daqueles que estão iniciando na profissão.

Com relação aos segmentos de ensino, percebemos que a maioria das pesquisas não se limitou a um período específico. O que fica evidenciado é o foco na educação básica, já que as licenciaturas, porta de entrada para a docência, são o ponto comum entre as pesquisas encontradas.

Todas as pesquisas analisadas são referentes à educação pública, mais precisamente a educação básica. Isso pode nos permitir pensar que os pesquisadores têm tido uma preocupação em desenvolver pesquisas que busquem apresentar situações da educação básica que é onde há a maior concentração de professores e alunos.

Assim, com relação ao segmento de ensino, o total de 09 trabalhos encontrados não possuía definição de segmento específico para a pesquisa e trabalharam com o professor ingressante de maneira geral. Três trabalhos discutiram especificamente sobre a inserção do professor na educação infantil, fase inicial da educação básica. Outros quatro trabalhos foram relativos aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ano ao 5º ano) e três trabalhos focaram nos professores que atuavam nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Essa junção das duas últimas etapas de ensino pode ser justificada pela formação dos professores, já que ela é a mesma nas duas últimas etapas da educação básica.

Com relação aos trabalhos que usaram como sujeitos da pesquisa professores iniciantes nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, podemos perceber que, em alguns casos, esse trabalho foi pautado na discussão da inserção desse profissional em alguma disciplina específica. Dessa maneira, observamos também que as disciplinas pesquisadas citadas pelos autores foram: Matemática, Educação Física e Ciências/Biologia.

O que percebemos nos textos encontrados foi uma preocupação dos autores em compreender melhor como ocorre a inserção do novo professor na escola e como esse profissional se comporta diante das demandas cotidianas da profissão.

Um detalhe encontrado nas pesquisas foi o apontamento do período de inserção profissional do docente como difícil e desafiador, contudo, um dos trabalhos analisados, proveniente de uma pesquisa de doutorado, apontou o caminho oposto. Nesse trabalho a autora optou por conhecer profissionais que obtiveram êxito e foram bem-sucedidos nos primeiros anos de trabalho.

Outro tema significativamente recorrente nas pesquisas foi a relação do termo “desafio” ao início da carreira docente. Dos trabalhos apresentados, seis trataram desse assunto e apontaram como os professores iniciantes encaravam os desafios de entrar na carreira.

Os autores Ciríaco e Costa (2016) apoiam-se na construção proposta por Tardif (2012), com relação ao que ele chama de “choque cultural”, apresentando os sentimentos e sensações enfrentados pelos professores iniciantes, na tentativa de serem aceitos pelos pares e pelos alunos. Outro ponto de destaque nesse trabalho é a percepção dos professores ao mencionarem que situações comuns do cotidiano profissional não são consideradas na formação inicial, tais como: indisciplina, questões salariais e principalmente o isolamento e a falta de apoio dos colegas de trabalho. Esse último ponto é apresentado pelos autores do artigo e endossado por Mariano (2006) e Fontana (2013) como um dos principais motivos de desestímulo e abandono da profissão.

1.2.2 O catálogo de teses e dissertações da CAPES

Para auxiliar-nos na compressão acerca do início da carreira, também realizamos pesquisa exploratória no catálogo de teses e dissertações da CAPES. Consideramos, para isso, as pesquisas de mestrado e doutorado do período de 2008 a 2017, perfazendo assim, uma década de pesquisas.

Em caráter ilustrativo elaboramos uma tabela que apresenta o fluxo de trabalhos inseridos na plataforma a partir dos anos 2000. Nessa tabela é possível perceber como as pesquisas relativas aos professores iniciantes tiveram significativo crescimento ao longo dos anos.

Tabela 1: Número de trabalhos relacionados ao descritor “professor iniciante” no catálogo de teses e dissertações da CAPES no período de 2000 a 2017

Ano	Quantidade
2000	02
2001	02
2002	02
2003	---
2004	01
2005	08
2006	06
2007	04
2008	06
2009	05
2010	07
2011	10
2012	08
2013	13
2014	33
2015	13
2016	37
2017	35

Fonte: A autora (2019)⁶

Nessa tabela é possível perceber como as pesquisas de teses e dissertações relacionadas ao professor em início de carreira começaram a ganhar maior destaque a partir do ano de 2013. Antes disso a produção ainda era bastante reduzida. No entanto, mesmo com o crescente interesse dos pesquisadores nessa área específica da formação de professores, esse ainda é um campo que merece maior investimento científico conforme nos mostra Lima (2004) e Mira e Romanowski (2016).

Nos oferecendo uma explicação sobre os dados apresentados na tabela, Romanowski e Mira (2016) dizem que a preocupação com o professor em início de carreira só começa a ser área de

⁶ Confeccionado a partir e dados do Catálogo de teses e dissertações da CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 12/12/2018.

interesse e pesquisa a partir do PNE - Plano Nacional de Educação (2014-2024). Contudo, outras questões devem ter despertado o interesse dos pesquisadores para compreender melhor como o professor inicia sua carreira docente. Como um possível motivo que proporcionou o interesse dos pesquisadores podemos citar o PIBID que começou a se efetivar a partir de 2013.

Como o catálogo de teses e dissertações da CAPES possui um volume de trabalhos bastante extenso, optamos por trabalhar com apenas um descritor, que ficou assim definido “professores iniciantes”⁷. Posteriormente ao levantamento, realizamos a leitura do resumo e /ou introdução dos trabalhos. Por se tratar de pesquisas de mestrado e doutorado que são, em sua maioria, trabalhos com textos mais longos, não foi realizada a leitura completa para essa pesquisa exploratória na plataforma. Nosso interesse consistia em conhecer as pesquisas sobre professor iniciante e como elas estão sendo realizadas em âmbito nacional. Nessa pesquisa levantamos um total de 177 trabalhos. Desses, alguns divergiam de alguma forma com o tema proposto. Assim, após leitura e análise ficamos com um total de 146 trabalhos entre teses e dissertações.

A partir desse número de trabalhos e da leitura dos resumos e/ou introdução, iniciamos o processo de análise das informações. Dos trabalhos analisados, observamos que a maioria foi realizado em programas de pós-graduação de universidades públicas. Sobre esse dado, a própria CAPES divulgou no início do ano de 2018 um estudo intitulado “Pesquisa no Brasil - Um relatório para a CAPES”, que apresenta dados significativos sobre a produção científica brasileira, creditando cerca de noventa por cento dos trabalhos acadêmicos produzidos entre 2011 e 2016 às instituições de ensino públicas.

Para ilustrar melhor onde essas pesquisas estão sendo desenvolvidas e tendo em vista essa produção maciça localizada nas instituições de ensino superior públicas, veremos as que mais se destacaram nas publicações de trabalhos relativos ao início da carreira docente descritas no quadro abaixo.

⁷ No catálogo de teses e dissertações o descritor foi utilizado com aspas, afim de limitar a busca a trabalhos que continham a expressão completa.

Quadro 1: Instituições que tiveram maior número de trabalhos listados.

Instituição	Sigla	Número de trabalhos
Universidade Federal de São Carlos ⁸	UFSCar	24
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUC-SP	17
Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	09
Universidade de São Paulo	USP	07
Universidade Estadual do Ceará	UFC	06
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	06
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	UFMS	05
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	05
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	PUC-PR	05

Fonte: A autora (2019)

Dando continuidade à análise dos textos selecionados, realizamos uma distribuição a partir das áreas de foco. Apesar de todos os trabalhos selecionados serem referentes ao professor iniciante, cada pesquisador utiliza um tema específico de seu interesse para desenvolver o trabalho.

Assim, os tópicos mais recorrentes nos trabalhos foram: *Desenvolvimento profissional*, que aparece em 12 trabalhos, empatado com *PIBID* também com 12 trabalhos. Em seguida, temos *Desafios* com 17 pesquisas, *Saberes* com 15, *Necessidades* com 07, *Identidade* com 06, *Possibilidades* com 04, e *Formação continuada* também com 04. A partir desses temas levantados, percebemos o quanto a inserção na carreira pode ser discutida por olhares e enfoques variados.

Outro ponto de interesse com relação a essa pesquisa exploratória era conhecer quais segmentos ou modalidades de ensino eram mais discutidas. Esse ponto despertava especial interesse, já que esta dissertação será desenvolvida com enfoque no ensino fundamental I. Dessa forma, torna-se bastante relevante conhecer quais etapas da educação estavam sendo mais pesquisadas.

Assim, encontramos o seguinte número de trabalhos referentes aos segmentos e etapas da educação: Educação Infantil 02, Ensino Fundamental (I e II) 08, Ensino Médio 02, EJA 01 e Educação Superior 11. A maioria dos trabalhos não apresentava de maneira clara (no resumo e/ou introdução) sobre qual segmento seria desenvolvido o trabalho. De uma forma geral, o que pudemos perceber é que algumas das pesquisas apresentadas não se ativeram a um segmento, ou etapa específica da educação, realizando pesquisas mais abrangentes sobre a entrada do docente na carreira.

⁸ Tanto UFSCar quanto a PUC-SP, que se destacam na produção de trabalhos, tem seus programas de pós-graduação entre os mais antigos do país.

Com relação aos conteúdos pesquisados nas teses e dissertações selecionadas, os mais recorrentes foram: Matemática, que apareceu em 15 trabalhos; Educação Física, que foi foco em 10; Ciências, em 09; Geografia e Química, que foram objeto de estudo em 04 pesquisas; e Inglês e História, que apareceram em 06 trabalhos. Assim como a etapa de ensino, a maioria dos trabalhos não foi desenvolvido com base em uma disciplina específica.

Outro dado que nos chamou a atenção foi o número reduzido de pesquisas relativas à Educação a Distância-EaD. Esse segmento foi objeto de estudo em apenas um trabalho do total listado. Essa mesma questão está relacionada às pesquisas das instituições privadas que mereceram destaque em apenas um dos trabalhos relacionados.

O que podemos perceber é que, apesar do crescente interesse em conhecer um pouco mais sobre o processo de entrada na carreira e sobre os primeiros anos de trabalho docente, especialmente a partir do ano de 2013, como mostra a Tabela 1, essa ainda é uma etapa profissional que merece mais destaque. Ampliar a produção de pesquisas científicas e conhecer mais e melhor quais são as demandas e necessidades do professor em início de carreira, permitirá a elaboração de políticas de apoio, incentivo e fomento ao desenvolvimento do trabalho docente. O início da carreira docente pode ser permeado mais por delícias do que por agruras (LIMA, 2004), mas para isso teremos que nos esforçar em conhecer e assim oferecer mais e melhores subsídios aos professores iniciantes.

2 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Estudar a construção da identidade profissional docente se coloca como uma questão importante, principalmente se pensarmos nos desafios cada vez mais peculiares aos novos tempos. Uma vez que a sociedade tem mudado e alterado sua forma de organização de maneira muito mais rápida.

Considerando a contribuição de Pimenta (1996), a construção da identidade engloba as características pessoais e profissionais que compõem o professor, aproximando-se de tudo que lhe é significativo, seus valores, crenças, história de vida etc. Somando-se a toda essa experiência pessoal e de imersão à profissão como aluno, durante a formação inicial o profissional vai constituindo sua identidade profissional, agregando algumas condutas e comportamentos e negando outras.

A identidade profissional docente é, desse modo, uma construção contínua, pois envolve todo o processo social humano de aprender e desenvolver-se. Assim, segundo Marcelo Garcia (2009), falar sobre a identidade docente nos permite a oportunidade de percebermos como queremos que nos vejam e deve ser pensado como um processo corrente que evolui e se constrói. Para isso, é preciso sempre ter em mente as características individuais e como se portar profissionalmente.

2.1 DEFININDO O CONCEITO DE IDENTIDADE

Discutir a identidade sem pensar em algumas variáveis pode nos levar a alguns erros, portanto, antes de adentrar as discussões sobre identidade profissional e identidade profissional docente, faz-se importante uma breve introdução sobre o que é identidade, de maneira mais ampla.

Segundo o dicionário *online* de português, “identidade é o conjunto das qualidades e das características particulares de uma pessoa que torna possível sua identificação ou reconhecimento”. Essa definição da palavra sugere que identidade são as características que nos definem, podendo ser biológicas (gênero, cor, raça etc.) ou socioculturais, nosso comportamento, crenças, dentre outras.

Para Moita (1992) “a identidade pessoal é um sistema de múltiplas identidades e encontra a sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade” (p. 115). Assim, é possível perceber que,

ao mesmo tempo em que temos uma identidade individual e única, temos também uma identidade que é coletiva. Essa identidade é formada pela junção de vários fatores, vivências e experiências, e faz com que nos relacionemos com determinados grupos e não com outros, possibilitando, assim, o sentimento de pertencimento.

Construímos nossa identidade a partir das relações que estabelecemos com os outros, inicialmente, com nossa família, e em seguida com os espaços sociais que vão se alargando. Então, nossas interações vão nos possibilitando novas aprendizagens à medida que nos apropriamos das práticas sociais, da cultura e dos costumes.

Para Erik Erikson (1972) *apud* Amaral (2007) “identidade é uma concepção de si mesmo, composta de valores, crenças e metas com os quais o indivíduo esta solidamente comprometido” (p. 05). Ainda segundo o autor, a formação da identidade recebe influência direta de três fatores principais: interpessoal, intrapessoal e cultural.

O fator interpessoal está ligado às características inatas da pessoa e às outras que ele vai adquirindo ao longo da vida; o fator intrapessoal está relacionado às identificações pessoais e relações estabelecidas entre as pessoas próximas; e, por fim, os fatores culturais envolvem as experiências, valores e aprendizagens com as quais o sujeito teve contato.

Esses três elementos são responsáveis pela construção da identidade individual e social, permitindo que o indivíduo tenha sua identidade pessoal e coletiva formada de maneira ampla e complexa. Nessa perspectiva, cada fator é parte fundamental para a construção da identidade.

Esse processo de construção da identidade é formado por dualismos, pois, ao mesmo tempo em que construímos nossa individualidade e nossas características próprias que nos farão seres únicos, partilhamos uma parte desse “eu” com o outro através do convívio social, das interações e relações cotidianas. Assim, essas relações possibilitarão uma reestruturação, uma complementação identitária, e propiciarão momentos de reconhecimento, de forma que a identidade se complete e se efetive a partir das interações, em um movimento permanente, em constante construção.

Dessa maneira, a identidade não pode ser entendida como algo que em algum momento da vida estará pronta ou concluída, ao contrário, está em constante transformação, influenciada por todas as relações sociais, culturais, afetivas, educacionais etc. que vivenciamos no decorrer

nossa vida. E como essas relações socioculturais são dinâmicas, nossa identidade pode se transformar, se construir e desconstruir constantemente.

Apresentadas essas ponderações acerca da identidade, passemos para as discussões sobre a identidade profissional. Essa, visa esclarecer um pouco melhor como a construção da identidade profissional é composta pelos subsídios pessoais, da formação escolar e acadêmica e da própria profissão.

Seguindo na ideia da construção da identidade como algo que se desenvolve nas relações e nas interações, e que é organizada conforme essas relações acontecem. A identidade profissional não está desvinculada do que o sujeito é ou será, mas sim atrelada a essa concepção de elaboração e envolvimento nos processos relacionais. Um profissional passa por várias etapas de formação de sua identidade profissional ao longo da carreira. Momentos de revisão dos saberes técnicos e da reformulação afetiva, por exemplo, são algumas situações que permeiam a identidade desse profissional.

Segundo Jacques (1996), a composição da identidade profissional está indissociavelmente ligada à identidade pessoal, já que a pessoa é um todo, com suas especificidades. Assim, podem ocorrer conflitos entre a personalidade pessoal construída e a profissional exigida nos locais de trabalho. Em alguns casos, a identidade profissional pode ser idealizada a partir de experiências pessoais e da formação acadêmica, podendo entrar em conflito com situações que não atingiram o idealizado.

A profissão que exercemos no dia-a-dia, e que consome muito do nosso tempo e energia, é parte importante de quem somos e, portanto, não conseguimos separar completamente nossa vida pessoal da profissional. Nossas experiências, vivências, valores e crenças vão dizer muito sobre nossa identidade e sobre o tipo de profissional que nos tornamos.

O meio social e cultural no qual o sujeito cresce e se relaciona também é fator elementar na formação da identidade, ao mesmo tempo em que a maneira como ele se relaciona com tudo isso fará com que cada pessoa tenha uma experiência única e particular.

Assim, autores como Jacques (1996) e Dubar (1997) preferem não dissociar a identidade individual da coletiva, já que, para que essa identidade seja formada, o sujeito precisa passar por associações internas e externas, relacionando experiências entre si, além de compreender as relações estabelecidas entre os outros indivíduos e instituições. Dubar (1997) ainda

acrescenta a importância das abordagens culturais e econômicas no processo de construção da identidade profissional dos professores.

A identidade profissional, assim como a identidade pessoal, tem uma relação de características específicas que permite tanto a pessoa quanto o profissional diferenciarem-se no coletivo. Apesar dessas características próprias serem o que distingue uma pessoa da outra, elas são formadas e construídas no meio social, através das relações e do convívio.

A construção da identidade profissional sofrerá alterações conforme o indivíduo se relaciona com as pessoas e com as instituições, transformando-se ao longo do tempo e durante toda vida. O profissional organiza-se e faz, mesmo que de maneira inconsciente, uma seleção de comportamentos e condutas que deseja seguir, eliminando aquelas que julgar menos importantes.

Naturalmente, damos enfoque a características e aspectos identitários que consideramos, naquele momento, mais importantes e próximos do que acreditamos ser ideal. Aos poucos vamos consolidando uma base identitária profissional que nos permite transmitir aos nossos pares a imagem a que gostaríamos de ser reconhecidos. Construir e estruturar uma identidade profissional baseada em nossas experiências, faz com que nossa postura diante da carreira seja mais assertiva, transmitindo a todos mais credibilidade do nosso trabalho.

2.2 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Entender a identidade profissional docente é uma questão relevante para entender o posicionamento e as condutas dos professores perante as situações vividas no cotidiano escolar. Alguns autores trazem suas próprias definições acerca desse tema, mas alguns pontos são comuns, como a construção contínua da identidade profissional durante toda a carreira docente e seu caráter social.

Pensar a identidade profissional docente como fruto de uma construção social e constante, demonstra a importância das relações de socialização estabelecidas durante o processo profissional. Durante toda a carreira, essa organização da identidade profissional será importante, contudo, no início da carreira ela será ainda mais importante, pois será a base para os primeiros passos do trabalho, podendo definir a maneira como o professor irá se consolidar na carreira. Dessa maneira Garcia, Hipólito e Vieira (2005) definem a identidade profissional

docente como um conjunto de representações estabelecidas, com condutas e posturas no exercício da função dentro das unidades escolares.

Para Pimenta (1996), a significação e a ressignificação social com relação à profissão, proporcionam um exame das práticas, especialmente daquelas que já se consolidaram como ações reconhecidas culturalmente. No caso da profissão docente, podemos dizer que esse exame de práticas apresentado por Pimenta (1996) através da ressignificação social é ainda mais forte, uma vez que os profissionais docentes relembram essas características de seus professores do passado. Esse reconhecimento cultural de práticas exitosas e admitidas culturalmente permitem aos profissionais reviver e elaborar posturas que fazem parte do processo de construção identitária.

Nóvoa (1992) diz que a identidade profissional é um lugar de lutas e não um bem adquirido, um produto pronto e acabado que se forja e se enrijece, definindo-se. Entretanto, ao contrário, é um local que permite experimentar, ser e estar na profissão. Para essa definição o autor usa o termo “processo identitário”. Essa maleabilidade da construção identitária faz parte do processo de formação profissional de qualquer profissão, mas é especialmente destacada na docência.

A luta e os processos de experimentação defendidos por Nóvoa (1992) dizem muito sobre o processo de construção identitária do professor, uma vez que o que hoje se defende e acredita pode cair por terra no próximo ano. Esse processo de desenvolvimento cíclico e constante permite que o professor se encontre e reencontre, aprenda e desaprenda, tornando-se cada dia um profissional melhor, que constrói sua identidade na relação diária com os alunos, com os colegas, com os pais, com seus amigos e familiares e se renova a cada dia.

Sobre a construção da identidade docente Moita (1992) diz que:

É construída sobre os saberes científicos e pedagógicos como sobre referências de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto. (p. 116)

A ideia defendida por Moita (1992) converge com a contribuição de Dubar (1997) sobre a socialização, de ação e reação dos processos identitários. Possibilita-nos compreender como todo o processo de construção da identidade profissional docente é parte de um longo e contínuo processo de socialização que entrelaça aspectos pessoais e profissionais, bem como sofre

alterações, distorções e adaptações ao longo do tempo. Diante dessa complexidade e importância no exercício da profissão, a temática identidade docente tem merecido bastante destaque no meio científico e vem cada vez mais sendo objeto das pesquisas relacionadas à formação de professores, conforme aponta André *et al* (2006).

Contudo, ainda há um longo caminho a ser trilhado no que diz respeito ao entendimento e à compreensão da construção da identidade profissional dos docentes. Especialmente com relação a identidade profissional de docentes em início de carreira. Compreender como esses profissionais se relacionam com a profissão e constroem sua identidade profissional é relevante para entendermos melhor essa etapa da carreira acadêmica.

Ampliarmos nossa compreensão acerca da construção da identidade profissional de professores em início de carreira se faz relevante, pois nos permite conhecer melhor como esse processo se desenvolve. Essa ampliação da compreensão permitirá o aperfeiçoamento das práticas e ações da formação inicial, nos cursos de licenciatura, bem como servirão de subsídio para o desenvolvimento de políticas públicas específicas para esse grupo de profissionais.

A identidade é desenvolvida como um processo social e político de maneira individual por cada sujeito. Assim, as relações sociais e culturais vividas incidirão diretamente na construção dessa identidade. A composição da identidade profissional, além de ser afetada pelas questões anteriormente colocadas, também será bastante influenciada pelo convívio estabelecido entre os pares e colegas de profissão.

Para Dubar (1997), a identidade deve ser concebida sob uma perspectiva sociológica, pois é estabelecida na troca entre o individual e o coletivo através das interações sociais. Segundo ele:

[...] a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições (p. 105).

Dessa forma, a identidade profissional docente se constrói por meio da interação entre a identidade pessoal e as experiências profissionais que o indivíduo já vivenciou. Tornando-se, assim, natural que as características pessoais e profissionais sejam construídas através de uma mesma base de desenvolvimento.

No momento do início do trabalho como professor, pode haver algumas dificuldades em equilibrar a identidade individual com as demandas, regras e condições próprias da escola. Nesse caso, é importante que se crie uma conexão entre essas duas partes (pessoa e profissional), que necessariamente são uma só, utilizando para isso as interações estabelecidas dentro e fora da instituição escolar.

A identidade profissional, assim, é o resultado da vinculação entre as características pessoais (identidade pessoal) e as características e demandas do trabalho desenvolvido (identidade profissional). No caso da docência, essa vinculação precisa ser feita ainda com os ideários da instituição escolar (identidade institucional ou organizacional). Nesse caso, o professor precisará unir todas essas características e, em um processo que será ao mesmo tempo interno e externo, elaborar, a partir de todas essas variáveis, uma identidade profissional que consiga agregar suas questões pessoais, profissionais e da instituição.

Para Dubar (1997), durante o período de inserção profissional do professor na instituição escolar, a questão predominantemente importante na socialização é a relação de negociação das identidades. Esse acordo permitirá ao professor iniciante traçar um paralelo entre a sua identidade e a identidade do outro (colegas, alunos, instituição) de maneira que um contribuía com o crescimento do outro. Nesse processo, o professor perceberá que posturas e identidades profissionais divergentes podem agregar valor ao ambiente de trabalho.

O dicionário de verbetes da GESTRADO- Grupo de estudo sobre política educacional e trabalho docente, define a complexidade do conceito de identidade docente da seguinte maneira:

A identidade docente é, ao mesmo tempo, um processo de identificação e diferenciação, não fixo e provisório, que resulta de negociações de ordem simbólica que os professores realizam em meio a um conjunto de variáveis como suas biografias, as relações e condições de trabalho, a história e a cultura que caracteriza a docência enquanto atividade profissional, e representações colocadas em circulação por discursos que disputam os modos de ser e agir dos docentes no exercício do ensino e do trabalho docente.(GARCIA, 2010. p. 01)

O que mais uma vez percebemos é o caráter tanto de desenvolvimento paulatino, quanto transitório, dos processos de construção da identidade. Não que esse conceito seja algo de menor valor, ao contrário, aponta o quanto as interações e a socialização, que são processos constantes, são fundamentais para a construção da identidade profissional.

Ao nos referimos à identidade profissional, pode haver um distanciamento entre este e a identidade pessoal. Em muitas situações, o profissional precisa se adequar às novas condições políticas e específicas do trabalho. Contudo, na maioria dos casos, esse distanciamento não ocorre com o professor, pois esse profissional tem a possibilidade de participar, em maior ou em menor grau, de situações ligadas à profissão durante um longo período da vida e, em alguns casos, até mesmo dentro da família.

Oficialmente, a identidade profissional do professor começa a ser construída quando ele ingressa na formação inicial, seja em nível médio ou nos cursos de licenciatura, estabelecendo-se na relação entre os profissionais, nas leituras e discussões, através do estágio e na relação com as escolas de educação básica. Contudo, no caso do professor, essa identidade profissional pode vislumbrar-se antes mesmo da escolha da carreira. Isso porque, de uma forma ou de outra, todos passam pela escola, ainda que no papel de estudante, e podem ter uma ideia prévia de como a profissão se desenha.

A partir da experiência e contato cotidiano com a profissão docente, o futuro profissional pode eleger posturas, comportamentos, técnicas etc. que julgue ser mais ou menos apropriados. Através desse contato prévio com a profissão, a identidade profissional vai ganhando traços e esboços que serão reforçados ou refutados durante a licenciatura.

A esse respeito, Tardif (2012) afirma que boa parte do conhecimento do professor com relação à profissão vem de suas experiências e socializações como aluno. Segundo ele “os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos [...] antes mesmo de começarem a trabalhar” (TARDIF, 2012. p. 68).

Em seus estudos, Tardif (2012) aponta que grande parte dos profissionais do magistério tiveram a identidade profissional docente construída ainda muito cedo, em alguns casos, desde a tenra idade. Ele chama esse contato e despertar de interesse pela profissão docente de “autorrecrutamento”. Segundo o autor esse recrutamento, ocorre pela proximidade dos alunos com os professores na escola e, em especial, através das relações familiares.

Esse “autorrecrutamento”, citado por Tardif (2012), se trata de uma aproximação maior e mais próxima com a profissão docente (muito maior que na maioria das outras profissões), o que possibilitaria a percepção da profissão de maneira mais intensa e profunda. Isso poderia

ocasionar um vislumbre futuro de uma profissão, da oportunidade de se elencar e perceber características pessoais que permitissem tornar a profissão agradável.

Em pesquisas desenvolvidas por Tardif (2012) e Lessard (2006), os autores apresentam dados que dizem que em muitos casos o interesse pela profissão docente era despertado ainda na infância, durante a convivência com parentes próximos que desempenhavam essa profissão.

Se pensarmos que a identidade é construída através das relações socioculturais e que a identidade profissional também é desenvolvida em parte por essa relação com a profissão, seja essa relação formal ou não, podemos dizer que a profissão docente tem um período mais prolongado e efetivo de socialização com a profissão, antes mesmo da inserção na carreira.

Contudo, esse “privilégio” por estabelecer um contato maior e mais prolongado com a profissão pode, em alguns casos, gerar algumas dificuldades. A pessoa pode construir previamente ao contato efetivo com a profissão, uma identidade idealizada, que poderá não se converter na identidade real ou, como sugere Dubar (1997), “identidade atribuída”.

Essa situação de conflito de identidades pode ser ainda mais ampliada quando se soma a isso a identidade institucional e organizacional do espaço escolar, no qual o profissional irá atuar e terá que se submeter a uma série de regras e normas que podem ir ou não ao encontro de suas próprias crenças, mas que serão incorporados e farão parte do processo de construção da identidade profissional.

Dubar (1997) diz que não se pode fixar a identidade pessoal a um único momento da vida, mas sim à história e aos eventos vividos. O mesmo se pode dizer da identidade profissional, pois essa faz parte do processo e da história de vida do profissional. No caso dos professores, como já mencionado anteriormente e como trata Tardif (2012) e Lima (2004), essa construção da identidade pessoal e profissional se inicia antes da formação profissional, sendo mais estreita e profunda de maneira que não seja possível perceber o sujeito isoladamente, ou seja, ambas as identidades formam o sujeito como um todo.

A identidade profissional, ao ser construída com base nos conhecimentos teóricos e técnicos da formação inicial e com características da prática docente em sala de aula, será embasada ainda nas experiências do professor durante sua vida escolar. A participação no ambiente escolar influencia acentuadamente o professor na construção de sua identidade profissional. Para

aqueles que escolheram a docência como profissão, esses traços identitários irão auxiliá-los no momento de tornarem-se professores.

Garcia, Hypólito e Vieira (2005) definem bem essa complexidade da construção da identidade docente, apontando a multiplicidade de fatores que interferem e agregam elementos a essa identidade.

A identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão — certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente —, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola (p. 54).

Um conceito bastante pertinente sobre a diferença entre a habilitação profissional (formação inicial) e a profissionalização, levando em conta a identidade, é a ideia defendida por Caon (2001). Esse autor diferencia o que ele chama de identidade legal de identidade profissional. Nesse caso, a primeira é aquela que dá legalidade ao trabalho, ou seja, a habilitação, a formação em nível superior específica. Já a identidade profissional seria, segundo Caon (2001), pautada pelo desejo de exercer bem a profissão, ligada às questões de ordem prática, baseadas e apoiadas na identidade legal.

2.3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR INICIANTE

Todo início de etapa impõe uma certa dose de desafios e de reestruturação das aprendizagens e comportamentos. Com a carreira docente isso não é diferente, ao assumir uma sala de aula e apropriar-se na prática das questões inerentes à docência, o professor pode, muitas vezes, passar por um turbilhão de sentimentos e emoções.

Nessas situações iniciais, o professor precisará dispor de todo seu aprendizado e de características pessoais e profissionais adquiridas ao longo da vida e da formação inicial. Essas características, crenças, experiências e vivências, farão parte da sua identidade profissional e será através dessa identidade que ele será reconhecido e se reconhecerá dentro do grupo profissional no qual estará inserido.

A construção da identidade profissional no início da carreira se dará através de processos de estruturação e reestruturação de saberes e será influenciada pelas relações sociais que o professor estabelecerá com os pares durante o exercício da profissão.

Segundo Lasky (2005) *apud* Marcelo Garcia (2009), a identidade profissional pode ser definida como a maneira que os docentes definem os outros e a si mesmos. Essa construção parte de uma evolução constante da profissão, muito influenciada pela escola, pelo contexto político, pelos colegas de trabalho e principalmente pelo seu comprometimento pessoal.

Para o professor iniciante, a realidade encontrada na sala de aula se mostra muito distante do imaginado e até do planejado, ocorrendo o que Huberman (2005) aponta como “choque do real”. O início do trabalho docente ou, como classifica o autor, a fase da entrada na carreira, pode se mostrar como um período de sobrevivência, descobertas, entusiasmo, e até de certo romantismo em relação à profissão e ao ideário construído acerca da prática docente e em especial ao perfil de aluno.

O professor iniciante, assim como qualquer outro profissional iniciando na carreira, demonstra certa dose de insegurança em sua competência profissional, uma vez que seu conhecimento é, em grande parte, teórico. Ainda assim, é importante que haja um reconhecimento da bagagem de conhecimentos desse profissional.

Por mais que um docente iniciante seja inexperiente e demonstre insegurança em sua prática, ele possui um conjunto de conhecimentos que farão dele um profissional diferente de outros. Cada profissional tem suas especificidades que são decorrentes de suas experiências de vida, experiências como aluno e tantas outras construídas ao longo de sua formação inicial, no contato com outros profissionais, além de suas experiências pessoais, conforme Tardif (2012) afirma:

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (p. 11)

Em muitas ocasiões, o professor iniciante se verá em situações em que sua capacidade profissional poderá ser contestada (resistência dos pais, alunos diferentes do idealizado, falta de apoio dos colegas, isolamento etc.). Para isso, ele deverá demonstrar domínio teórico e fazer uso dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, podendo valer-se também de suas experiências como aluno ou até mesmo de situações vivenciadas no período do estágio supervisionado.

Segundo Tardif (2012), as relações que os professores estabelecem com o saber não são apenas do campo do intelecto e/ou cognitivo, ao contrário, são relações construídas a partir de experiências variadas de vida e de trabalho que proporcionarão subsídios para nortear suas ações práticas e pedagógicas cotidianas.

Reforçando essa compreensão, Nascimento (2007) nos mostra que essas interações sociais, pessoais e com os saberes possibilitam a construção da identidade profissional docente, já que essa dinâmica está em constante transformação. Outra contribuição para se pensar as práticas dos professores iniciantes é oferecida por Campos (2013), que fala sobre as crenças docentes. Segundo o autor, as crenças são construções que os professores internalizam ainda quando são alunos, sendo de caráter emocional e pessoal, iniciando um processo de relação entre as ações do ensinar e o aprender. Essas experiências se consolidarão auxiliadas pela formação inicial e constituirão parte de sua identidade profissional. Muitas vezes, essas crenças serão acionadas para repetir um comportamento julgado como exitoso ou para repelir ações desagradáveis.

Dessa forma, o professor constrói sua identidade profissional utilizando toda sua estrutura de vida, suas experiências individuais e profissionais. O que torna a identidade profissional docente um conjunto de características específicas de cada um, que lhe possibilitará ser um profissional único. Ao mesmo tempo, essa identidade vai se transformando e se moldando de acordo com sua prática e interações vividas.

Para isso, as contribuições apresentadas por Guarnieri (2005), Huberman (2005), Imbernón (1998), Lima (2004), Marcelo Garcia (1999), Nono e Mizukami (2006), Nóvoa (1992), C. Macedo (2006;2009), Nascimento (2007) trarão aporte teórico para sustentar as discussões que pretendemos realizar.

Assim, o que se pretende com essa pesquisa é compreender como se dá a construção da identidade dos professores iniciantes, mesmo diante dos desafios já conhecidos pelos professores e em face a inúmeros outros, tais como:

[...] a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didáctico inadequado, etc. (HUBERMAN, 2005, p. 39)

Ainda assim o professor poderá utilizar tanto ferramentas didático-práticas desenvolvidas no decorrer da formação inicial, quanto aprendizagens ainda da fase de aluno, para fornecer subsídios, ideias e estratégias que, somadas à identidade profissional e às características e habilidades próprias e pessoais (TARDIF 2012), poderão apresentar-se como práticas que possibilitarão a transição de aluno a professor de maneira mais harmoniosa.

Por fim, na estrutura dessa seção foi possível perceber que a identidade profissional é um processo em construção, nunca estará encerrada ou concluída. No caso da identidade profissional docente, além de estar em constante desenvolvimento, terá influências das experiências vividas como aluno desde a educação básica. Ou seja, o futuro professor já chega à licenciatura com elementos da identidade profissional docente. Essa identidade terá pontos refutados e outros ampliados e continuará a ganhar novos elementos para seu processo de construção.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

Sabemos que a metodologia é o conjunto de métodos e instrumentos que serão utilizados para materializar, viabilizar e sistematizar a pesquisa. Para Minayo (2001):

A metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [...] distinguindo a forma exterior com que muitas vezes é abordado tal tema (como técnicas e instrumentos) do sentido generoso de pensar a metodologia como a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência (p. 16).

Ainda segundo a autora, a pesquisa na área de Ciências Sociais é, por essência, da ordem qualitativa e nesse viés consegue expressar, mesmo que de maneira limitada, um pouco do dinamismo e da fartura de significados e de atores sociais “essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela” (MINAYO, 2001, p. 21). Ou seja, tentar transformar essa realidade rica e cheia de significado e de significantes em números e dados, seria como tentar tornar tangível o intangível, o que se traduziria em um distanciamento entre o pesquisador e sua pesquisa e principalmente entre o pesquisador e o colaborador da pesquisa.

Bogdan e Biklen (1991) dizem que os levantamentos sociais a partir de pesquisas de abordagem qualitativa são importantes para a compreensão da história da investigação em educação, considerando sua estreita relação com as questões sociais (p. 23). Ainda segundo os autores (Bogdan e Biklen, 1991), há cinco características que são fundamentais para as pesquisas qualitativas, contudo, algumas dessas características são suprimidas de alguma maneira. Essas características são:

i) a constituição do investigador como principal instrumento de coleta de dados em ambiente natural, principal fonte desses estudos; (ii) investigação essencialmente descritiva; (iii) interesse maior pelos processos que pelos resultados ou produtos; (iv) análise de dados que tende a ser realizada indutivamente; (v) e o significado das pessoas investigadas é extremamente relevante. (p. 50)

Minayo (2001) salienta que a pesquisa com abordagem qualitativa se aprofunda nos fenômenos humanos e em suas interferências no ambiente em que atuam, reconhecendo seus significados particulares e individuais. Para Flick (2013), a pesquisa qualitativa está focada nos interesses dos participantes e em seus conhecimentos sobre o fato em estudo.

Convém ressaltar que, embora possuam abordagens diferentes, as pesquisas qualitativas e quantitativas não precisam necessariamente ser percebidas como opostas ou incompatíveis dentro de um mesmo trabalho. Ao contrário, as duas abordagens juntas podem agregar valor às informações e dados coletados, uma vez que ambas apresentam subsídios que podem reforçar dados valiosos no entendimento das informações apresentadas.

A abordagem de pesquisa sob a perspectiva qualitativa permite ao pesquisador entender as particularidades do processo tendo um olhar holístico sobre os fenômenos. O que de fato se pretende é dar visibilidade aos procedimentos de construção de saber e às práticas exercidas nas atividades diárias dos professores, abraçando sua experiência particular como única. Além disso, a pesquisa com abordagem qualitativa permite uma relação de coautoria entre o pesquisador e o pesquisado, abrindo a possibilidade de se estabelecer entre eles um vínculo que será valioso durante toda a pesquisa. Para Bogdan e Biklen (1991) as pesquisas qualitativas permitem “uma compreensão interpretativa das interações humanas” (p. 53)

Sobre a pesquisa qualitativa em educação, é importante lembrar ainda que o pesquisador deve estar sempre atento à qualidade e ao rigor, tanto técnico quanto metodológico, durante todo o processo da pesquisa. Gatti (2006) apresenta que essa preocupação com o rigor deve ser considerada por todos, sendo os processos e métodos reavaliados a todo tempo, independentemente de a pesquisa estar sendo realizada por jovens pesquisadores ou por profissionais mais experientes.

Uma característica relevante na pesquisa qualitativa é que o pesquisador está preocupado com a compreensão e com o ponto de vista do colaborador. No caso específico dessa pesquisa, nossa intenção é ouvir o professor e perceber conjuntamente com ele como sua identidade profissional vem sendo construída ao longo de sua trajetória pessoal e profissional e como esse percurso o influencia no exercício docente.

3.1 ETAPAS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Os instrumentos utilizados durante a pesquisa nos auxiliam a obter os dados para responder à questão central deste trabalho: **como o professor iniciante, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, constrói a sua identidade profissional?** A partir dessa questão central do trabalho, norteamos-nos pelo objetivo geral que é **identificar e analisar o processo de**

construção da identidade de professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública das cidades de Mariana e Ouro Preto.

Para o desenvolvimento da pesquisa, realizamos um estudo bibliográfico, com levantamento de produções acerca do professor iniciante. Foi considerado o recorte temporal de 2008 a 2017 dos seguintes bancos de dados: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Nos bancos de dados apontados buscamos por trabalhos sobre o professor iniciante, com as características próprias da etapa profissional, dilemas, dúvidas, expectativas e anseios. Procurando conhecer o que já foi produzido sobre essa etapa da carreira do professor, utilizamos como base para a busca o descritor “professor iniciante” e suas variações de gênero e número.

Após a construção da base bibliográfica, a etapa seguinte deu-se pela realização da pesquisa de campo. Foram contatados cinco professores que, após apresentação da proposta da pesquisa, aceitaram participar. Cada um respondeu, de maneira online, um questionário com perguntas acerca de sua formação, família e outros dados gerais. Após o retorno do questionário⁹, realizamos uma entrevista semiestruturada¹⁰ com cada um dos participantes, sendo utilizada no desenvolvimento deste trabalho.

Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta e dados tem grande vantagem em relação a outros, pois “ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (p. 34).

Bogdan e Biklen (1991) afirmam que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p.134).

Para Szymansky; Almeida e Prandini (2002), ao se considerar o caráter social da entrevista, “passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a

⁹ O questionário encontra-se no apêndice I.

¹⁰ A roteiro da entrevista semiestruturada encontra-se no apêndice II.

natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece” (p. 11). Assim, cada passo da pesquisa é fundamental, desde o contato inicial com os sujeitos até a devolução ou divulgação da pesquisa finalizada.

De acordo com Flick (2013), para a realização de entrevistas semiestruturadas “são preparadas várias perguntas que cobrem o escopo pretendido da entrevista. Para este propósito, você precisará desenvolver um guia da entrevista como uma forma de orientação para os entrevistadores” (FLICK, 2013, p. 115). Ao contrário dos questionários, que são mais fechados e com opções de respostas, as entrevistas são mais flexíveis e espera-se que os entrevistados discorram sobre determinado tema de forma mais aberta. Ressaltamos, concordando com Flick (2013), que a entrevista deve estar vinculada aos objetivos da pesquisa e ao seu público alvo.

Independentemente do tipo de entrevista, é importante que os pesquisadores considerem o ambiente social em que estão situados e ainda algumas informações sobre o campo de pesquisa, como a cultura do grupo e/ou da instituição. Szymansky, Almeida e Prandini (2002) citam o exemplo de uma escola em que “faz muita diferença se a diretora é uma pessoa autoritária e perseguidora ou, ao contrário, é alguém que tenha uma postura democrática e respeitadora; se o clima da escola é tenso, dado a falatórios e favoritismos, ou se o clima é de confiança e abertura” (p.25).

É ainda importante lembrar que, de acordo com o que diz Minayo (2001), em pesquisas qualitativas não há a preocupação em se expressar estatisticamente, muito menos em ser um fim em si mesmo. Se há apenas a intenção de evidenciar a realidade vivenciada por esses atores específicos, dessa maneira se justifica o número reduzido de colaboradores, característica das pesquisas qualitativas.

3.2 LOCALIZANDO OS COLABORADORES DA PESQUISA

O perfil escolhido de colaborador para fazer parte desta pesquisa, considerando-se o objetivo, foi pensado a partir de alguns elementos. Primeiro escolhemos o segmento de ensino no qual o professor atua, sendo selecionado para isso o ensino fundamental I. Essa etapa da educação básica foi escolhida por ser um momento bastante particular do percurso educacional, já que concentra os processos de aquisição das habilidades de leitura e escrita pelo aluno. Além disso,

desperta em mim especial interesse por ser a área da minha formação¹¹. Ainda, possuíamos o critério de que esse professor colaborador da pesquisa deveria ter realizado o curso de formação superior, Pedagogia ou Normal Superior.

Outro ponto importante para esta pesquisa é a delimitação do período de experiência de trabalho do professor para que ele pudesse ser considerado em início de carreira. Optamos pela definição de Marcelo Garcia (2009), em que os cinco primeiros anos são o período em que o professor pode ser considerado iniciante na carreira.

Dessa maneira, nosso perfil de colaborador ficou assim definido: *Professor regente de turma, egresso de curso superior (Pedagogia ou Normal Superior) que atuasse nas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) na rede pública, com até cinco anos de exercício na profissão docente.*

Iniciamos nosso contato com as escolas da rede estadual¹² da SRE de Ouro Preto, onde encontramos apenas um professor que se enquadrava no perfil definido. Considerando que esse número não seria suficiente para conseguirmos discutir a construção da identidade profissional docente, ampliamos nosso campo de pesquisa. Para tanto, alteramos nossa área de trabalho, que antes estava focada na rede estadual, passando para as escolas municipais públicas dos municípios de Ouro Preto e Mariana. Essa opção se justifica por serem cidades onde está inserida a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Estabelecido o campo da pesquisa, iniciamos o contato com as escolas. Seguimos a mesma estratégia utilizada com a rede estadual, iniciando o contato via e-mail e, no segundo momento, via telefone. A partir de um primeiro contato com as escolas, percebemos certa dificuldade em localizar esse profissional com as estratégias que estávamos usando, uma vez que a informação sobre a carreira do professor não era de conhecimento da escola. Ou seja, a escola não disponha de informações sobre quantos anos de carreira cada professor possuía.

Assim como o contato direto com a escola se mostrou infrutífero no levantamento dos colaboradores para a pesquisa, pensamos em uma outra estratégia metodológica que nos

¹¹ Tenho graduação em Pedagogia com habilitação para lecionar nas séries iniciais do ensino fundamental.

¹² Apesar do ensino fundamental I ser de responsabilidade da rede municipal de ensino, na região da SRE de Ouro Preto há dezoito escolas (de um total de trinta e um) que oferecem esse segmento de ensino.

auxiliasse nesse levantamento. Assim, a metodologia que mais se adequava à situação era a abordagem bola de neve.

Essa metodologia consiste em um esquema onde pessoas de uma mesma área indicam pares que atendam ao perfil desejado, formando cadeias de referências. Nesse caso específico, utilizamos contatos com professores das duas cidades, procurando indicações de colegas docentes que pudessem participar na pesquisa.

Bernard (2005) *apud* Vinuto (2014) esclarece mais detalhes sobre essa técnica que, segundo ele, “é um método de amostragem de rede útil para se estudar populações difíceis de serem acessadas ou estudadas [...] ou que não há precisão sobre sua quantidade” (p. 2016).

O método de amostragem bola de neve é utilizado em pesquisas sociais onde não é possível quantificar o número de sujeitos. Nesse método, cada participante indica um novo participante até que se obtenha o quantitativo desejado para a pesquisa. Destacamos que apesar das duas cidades onde ocorreu a pesquisa não apresentarem um número muito elevado de escolas, essa metodologia se tornou útil e necessária para acessar os sujeitos. Dessa forma, percebemos como essa técnica pode auxiliar essa pesquisa, já que encontrar os professores em início de carreira dentro de um universo de várias escolas mostrou-se bastante complicado. Além disso, o número de possíveis colaboradores/sujeitos da pesquisa também era desconhecido.

Assim, após estabelecermos a metodologia para acessar os possíveis colaboradores da pesquisa, partimos para o contato com a rede de professores das duas cidades. Na cidade de Mariana o primeiro contato foi realizado com uma servidora da SME, que indicou um possível profissional com o perfil desejado em uma das escolas da rede. Segundo essa servidora, essa professora tinha sido contratada recentemente e era egressa do curso de Pedagogia. A partir desse professor “semente”¹³ e da indicação de um professor pelo outro, foi possível chegarmos ao total de 05 colaboradores da pesquisa ¹⁴. Sendo três da cidade de Mariana e dois da cidade de Ouro Preto.

Conhecer o caminho que a pesquisa percorreu traz valiosas contribuições para o resultado final do trabalho. Consideramos importante que o percurso metodológico e a trajetória da pesquisa sejam bem elucidados para que o leitor, ao ter contato com o trabalho pronto, possa entender

¹³ Semente é o termo usado pela abordagem bola de neve para indicar o primeiro participante.

¹⁴ Convém destacar que mesmo durante esse processo de identificação dos professores colaboradores, as vezes nem todos os profissionais indicados tinham o perfil estabelecido, mas como o contato foi realizado diretamente com cada um isso era rapidamente esclarecido.

qual foi o caminho trilhado pelos pesquisadores para chegar até o resultado. Realizar pesquisa qualitativa tendo o professor como colaborador desse trabalho permitiu nos aproximarmos de questões pontuais sobre a construção da identidade profissional.

4 AS DESCOBERTAS NO INÍCIO DA DOCÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Este capítulo busca apresentar os dados coletados e a análise desses, caracterizando os professores colaboradores da investigação, assim como as categorias que emergiram ao longo da análise dos dados. Para esse fim, utilizamos informações coletadas a partir dos questionários e das entrevistas semiestruturadas aplicados aos cinco colaboradores que aceitaram contribuir com este trabalho.

4.1 CONHECENDO OS COLABORADORES DA PESQUISA

Nesta seção procuramos apresentar os professores iniciantes colaboradores da pesquisa e para manter preservadas suas identidades, todos receberam codinomes conforme acordado no momento da entrevista¹⁵.

Quadro 2: Apresentação geral dos professores colaboradores da pesquisa

Professor (a)	Município	Idade	Formação	Renda salarial	Tempo de carreira docente	Carga horária de trabalho semanal
Bernadete	Mariana	Menos de 30 anos	Graduação em Pedagogia	De R\$ 2.000 a R\$ 2.500,00	Menos de 01 ano	24
Emília	Ouro Preto	Entre 35 e 40 anos	Graduação em Pedagogia com especialização Lato Sensu	De R\$ 2.000 a R\$ 2.500,00	02 anos	24
Freire	Mariana	Entre 35 e 40 anos	Graduação em Pedagogia com especialização Lato Sensu	De R\$ 2.000 a R\$ 2.500,00	03 anos	24
Montessori	Ouro Preto	Entre 35 e 40 anos	Graduação em Pedagogia	De R\$ 2.000 a R\$ 2.500,00	02 anos	24
Selma	Mariana	Menos de 30 anos	Graduação em Pedagogia	De R\$ 2.000 a R\$ 2.500,00	04 anos	24

Fonte: A autora (2019)

Dos cinco colaboradores identificados, há quatro mulheres e um homem, com idades entre 25 e 37 anos. Todos têm formação em Pedagogia e concluíram a graduação a menos de seis anos.

¹⁵ Como se trata de professores do ensino fundamental I, fase de intenso trabalho de alfabetização, os nomes escolhidos foram de importantes educadores que dedicaram suas vidas e carreiras a desenvolver trabalhos voltados para o estudo e aperfeiçoamento da educação. Para essa “identificação” foram assim escolhidos inicialmente os seguintes nomes: Freire, Montessori, Emília, Bernadete e Selma.

Com relação ao tempo de atuação, todos têm entre 01 e 05 anos de experiência na carreira docente, já que o tempo de ingresso na carreira era pré-requisito para participar da pesquisa. Conforme apresentado no decorrer do texto, todos os professores são contratados¹⁶ e permanecem na rede apenas durante um ano letivo. Podendo continuar no ano seguinte, caso participem e consigam a vaga disponibilizada no início do ano¹⁷, conforme condições de cada SME. Ainda assim, no caso de continuidade na rede, não há nenhuma garantia de que permanecerão na mesma escola.

Todos os colaboradores da pesquisa atuam apenas em uma escola, na maioria dos casos isso se deve ao dispêndio de tempo para o deslocamento. Alguns professores também dizem preferir se dedicar apenas a uma escola a fim de não ficarem sobrecarregados com as atribuições da profissão, já que precisam dedicar tempo à docência também fora da sala de aula, para a realização de diversas tarefas.

Montessori trabalha na mesma escola desde que iniciou a carreira docente em 2015. Já os outros professores têm vivido cada ano uma experiência institucional diferente. Contudo, vale ressaltar que a professora Ferreiro também atuou apenas em uma escola, já que esse é seu primeiro ano de trabalho docente.

Sobre a carga horária de trabalho dos professores, todos possuem uma carga horária de 24 horas semanais, distribuídas em horas/aulas que somam 16 horas. O restante é dividido entre atividades de acompanhamento dentro da escola, planejamento, estudo e outras atividades docentes fora da escola.

Freire é aluno egresso do curso de Pedagogia da UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto. Com mais de 35 anos e solteiro, é professor contratado da rede municipal de educação de Mariana, mas mora em Ouro Preto. Está em seu terceiro ano como docente, sendo este o primeiro ano nessa escola, na qual está lecionado para uma turma de terceiro ano. Antes disso, teve uma experiência como coordenador pedagógico na SME de Ouro Preto.

Freire relatou que para chegar até a escola que leciona atualmente, localizada na zona urbana da cidade em um bairro periférico, precisa pegar dois ônibus e ainda andar uma distância

¹⁶ Com exceção da professora que participou da entrevista piloto, que é a única efetiva do grupo e faz parte da rede estadual de ensino

¹⁷ A cidade de Mariana utiliza para contratação o mesmo processo adotado pela SEE, que este ano foi regido pela Resolução SEE nº 4.112, de 7 de janeiro de 2019. Na cidade de Ouro Preto há um processo seletivo específico para contratação temporária.

significativa a pé, o que, segundo ele, toma uma boa parte de sua manhã, já que ele leciona no turno da tarde. Devido ao longo tempo de deslocamento entre sua residência e a escola, ele dedica-se exclusivamente a esse cargo.

Para a realização da entrevista, ele preferiu que nos encontrássemos na escola que leciona, durante o horário que sua turma de 3º ano participava da aula de Educação Física. A entrevista ocorreu de maneira tranquila e espontânea, o professor falou de maneira desinibida e natural. Se desculpou por às vezes olhar para o celular que estava captando o áudio e não se direcionar a mim. Apontou para a sala de aula durante sua fala, a fim de ilustrar melhor o que estava dizendo.

Já quase no final da entrevista as crianças voltaram para a sala, pois havia terminado o horário da aula de Educação Física. Todos entraram em silêncio ao perceber minha presença e se acomodaram em seus lugares. Ofereci ao professor a possibilidade de continuarmos em outro momento, mas ele preferiu continuar. Atentamente, as crianças acompanharam o final da entrevista, com olhares curiosos.

Bernadete está vivendo sua primeira experiência docente. A professora foi contratada pela SME de Mariana após o início do ano letivo para assumir uma turma de primeiro ano que já tinha trocado de professor algumas outras vezes. Portanto, sua experiência profissional se limitava a poucos meses nessa escola. Moradora de outra cidade, ela precisa deslocar-se por quase duas horas para chegar à escola todos os dias. A professora também é egressa do curso de Pedagogia da UFOP, tem menos de trinta anos e é solteira. Durante sua graduação, participou de ações do PIBID que, segundo ela, contribuíram muito para seu amadurecimento e proximidade com a realidade escolar.

A professora disse que gosta de ler revistas com temáticas voltadas para a educação e que, com alguma frequência, lê livros didáticos e paradidáticos para aperfeiçoar seu trabalho.

Optou por realizar nossa entrevista no horário em que os alunos estariam com a professora de Língua Inglesa¹⁸. Inicialmente, esse horário seria destinado ao acompanhamento pedagógico, realizado semanalmente entre a professora e a coordenadora pedagógica, mas essa cedeu gentilmente o horário para a realização da entrevista.

¹⁸ Na Prefeitura Municipal de Mariana as escolas oferecem a Língua Estrangeira – Inglês desde o 1º ano do ensino fundamental, dentro do currículo obrigatório.

A entrevista foi realizada dentro da própria sala de aula. Antes de iniciarmos a professora contou sobre a divisão física da sala de aula, já que é utilizada nos dois turnos, manhã e tarde, e como é a relação dela com a professora do turno da manhã.

Os alunos regressaram para a sala antes de conseguirmos finalizar a entrevista, por isso agendamos a continuidade para o dia seguinte. Combinamos o melhor horário para darmos prosseguimento, dessa forma, foi possível finalizar com tranquilidade.

A professora *Selma* está em seu quarto ano de trabalho docente e, nesse período, passou por quatro escolas diferentes, o que, segundo ela, ao mesmo tempo que contribuiu para seu aprendizado, dificultou um pouco, já que cada ano precisava se adaptar a uma nova realidade institucional.

Formada em Pedagogia pela UEMG - Universidade Estadual de Minas Gerais, solteira e com menos de trinta anos, atualmente mora na cidade de Mariana, mesmo município que leciona, levando pouco mais de trinta minutos para deslocar-se de sua casa até a escola.

No ano de 2019 a professora trabalhou com o quinto ano e se diz um pouco mais confiante com relação a acontecimentos cotidianos, mas tem tranquilidade em dizer que tem muito a aprender. Ela também optou por realizar a entrevista na sala de aula no horário em que os alunos estavam realizando uma atividade externa à sala.

Montessori é graduada em Pedagogia pela UNIPAC - Universidade Presidente Antônio Carlos, é casada e possui mais de 35 anos. É moradora da cidade de Ouro Preto, mesmo distrito que leciona para uma turma de segundo ano. Concomitantemente à sala de aula, ela leciona também aulas particulares que fazem parte de sua rotina profissional antes mesmo da graduação. Realizou especialização em educação infantil, através da modalidade EaD – Educação à distância.

Ela está em seu segundo ano como docente, atuando desde então nessa mesma escola. Ao contrário dos outros colaboradores da pesquisa, ela é a única detentora de cargo efetivo¹⁹.

¹⁹ É a única professora iniciante da rede estadual da SRE-Ouro Preto nessa pesquisa.

Ao ser contatada, inicialmente através da escola, que nos informou seu e-mail para o primeiro contato, preferiu nos atender para a entrevista na própria sala de aula, durante o horário da aula de Educação Física.

A professora ficou muito emocionada ao contar que estudou na escola a vida toda e hoje, além de ter o prazer de ser uma professora do quadro efetivo da instituição ainda tem a possibilidade de estar próxima de sua filha, que também é aluna da escola.

A professora *Emília* possui duas graduações, a primeira em Administração e a segunda em Pedagogia, essa última realizada em um centro universitário na modalidade a distância. Solteira e com idade entre trinta e cinco e quarenta anos, mora na mesma cidade em que leciona, Ouro Preto, levando aproximadamente vinte minutos de casa à escola. Ela concilia as aulas particulares com as atividades docentes. Possui especialização em atendimento educacional especializado - AEE na modalidade a distância.

Está a apenas dois anos atuando como professora, neste ano, tem sob sua responsabilidade uma turma de quarto ano. Bastante tímida, a professora Emília preferiu realizar a entrevista em sua casa, após o horário de trabalho.

Alguns pontos comuns apresentados pelos professores nos chamaram a atenção. Com relação ao Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, os professores disseram não ter participado de sua elaboração, que diz muito sobre a identidade da escola e interfere diretamente na construção da identidade profissional dos professores, uma vez que esse documento traz questões pontuais de condutas e propostas curriculares adotadas pela escola, bem como ações de formação continuada dos professores.

Outro ponto de convergência entre os colaboradores na devolutiva do questionário²⁰ foi sobre o que mais lhes agrada no exercício de sua profissão, onde todos afirmaram ser o convívio com os alunos e o processo de ensino e aprendizagem um dos pontos mais gratificantes da carreira.

²⁰ Cada um dos cinco professores contatados respondeu a um questionário online.

4.2 PONTOS E CONTRAPONTO DA DOCÊNCIA: O ANTES, A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL.

As categorias elencadas para análise das entrevistas semiestruturadas que serão discorridas a seguir, vislumbram além de responder aos objetivos propostos por este trabalho, somar-se aos estudos sobre a construção da identidade profissional docente, buscando reconhecer cada colaborador em sua individualidade e sua contribuição para o desenvolvimento da identidade coletiva.

Para esta análise, utilizamos o método proposto por Duarte (2004), que consiste em fragmentar as entrevistas semiestruturadas em partes e reorganizá-las de maneira que apresentem sentido e significado a cada categoria. Segundo a autora:

Trata-se, nesse caso, de segmentar a fala dos entrevistados em unidades de significação [...] e iniciar um procedimento minucioso de interpretação de cada uma dessas unidades, articulando-as entre si, tendo por objetivo a formulação de hipóteses explicativas do problema ou do universo estudado. (p. 221)

Considerando a contribuição de Duarte (2004) utilizaremos as entrevistas semiestruturadas para apontar posturas, situações, saberes e experiências que possibilitem o exercício da docência por esses professores colaboradores. Possibilitando-nos conhecer de maneira única como é formado o docente, utilizando da socialização de características individuais e por peculiaridades comuns a todos.

A seguir, apresentamos os dados coletados e analisados a partir das entrevistas semiestruturadas, considerando as percepções dos professores colaboradores na construção da identidade profissional como iniciantes. As categorias descritas foram organizadas a partir da leitura e análise das entrevistas considerando os pontos de maior destaque na fala dos entrevistados.

Os dados que nos nortearam para analisar e compreender como o professor iniciante constrói sua identidade profissional estão organizados em três grandes grupos subdivididos em sete categorias:

- A construção da identidade profissional até chegar na docência:
 - Das recordações da educação básica;

- Da escolha da profissão;
- Da formação inicial e o estágio na escola

- A construção da identidade profissional nas relações da docência:

- Da relação com colegas mais experientes;
- Da relação com a coordenação pedagógica/direção;
- Da relação com o trabalho técnico/burocrático.

- A construção da identidade profissional no início da docência:

- Das primeiras impressões às alegrias e agruras na profissão

4.2.1 A construção da identidade profissional até chegar na docência

4.2.1.1 Das Recordações da educação básica

O período de início da escolarização marca um momento muito forte na vida de uma criança, pois ela deixa sua família para participar de outro grupo social até então distante de sua rotina. Algumas memórias podem ser positivas, enquanto outras podem guardar sentimentos conturbados e até desagradáveis.

Muitas vezes o desejo de ingressar na carreira docente pode nascer ainda na infância. Tardif (2012) diz que o professor tem a profissão de maior tempo de imersão, já que tem o contato direto com o campo de trabalho desde muito cedo. Contudo, cada pessoa é impactada por essa relação educacional de uma maneira.

Uma boa parte do que os professores sabem sobre ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas) antes mesmo de começarem a trabalhar (TARDIF, 2012, p.68).

Sendo assim, percebemos como os processos de escolarização são importantes para a construção da identidade profissional dos professores. Sobretudo para os professores iniciantes, já que esses acabam por ter um tempo maior de contato com a educação como alunos do que como professores propriamente.

Reconhecer essas vivências e, em alguns casos, até a ausência de lembranças e marcas da educação básica, são elementos importantes para compreendermos a base na qual esse professor se formou e começou a estabelecer sua relação socioemocional com a profissão docente.

Em nossa pesquisa foi possível perceber que todos os professores colaboradores foram alunos de escola pública durante a educação básica. Essa peculiaridade é demonstrada a partir da satisfação pessoal que os incentiva a dividir essa informação, como veremos nos excertos citados.

Sobre seu período como aluno, especialmente os primeiros anos, o professor Freire diz que tinha muita dificuldade nas aulas, dificuldade de aprendizado e de comportamento, mas, apesar disso, sempre gostou de estar na escola. Tinha o costume de ficar de castigo e foi reprovado mais de uma vez. Contudo, ele admirava tudo o que ali acontecia e já sonhava em ser professor. Ele se recorda, em especial, das metodologias de ensino com as quais foi alfabetizado, destacando também as práticas do ensino de matemática.

[...] peguei também do ponto de vista pedagógico as escolas com algumas inovações pedagógicas, assim, com alguns trabalhos de alfabetização sobretudo matemática voltadas pros jogos, ne, é... voltados pra os jogos, eu lembro disso e lembro também que a minha forma de ser alfabetizar foi com o método que a gente chama de método tradicional e a minha professora alfabetizadora muito boa por sinal [...] (Professor Freire)

Lembro também que a escola tinha uma estrutura bem sistemática assim pro ensino, no sentido de organização assim, as fileiras, era a Pedagogia da nuca, um aluno atrás do outro. É e em casos muito raros que se juntavam alunos em círculo ou fazia outras dinâmicas de... sentar ou de atividades na sala de uma outra forma que não fosse um atrás do outro [...] (Professor Freire)

[...] eu iniciei na educação básica no ano de 1997, peguei a época, hoje eu sei com um olhar reelaborado e olhando para aquela época, parece que eu peguei a época do ciclo, o CBA, você tinha o ciclo, CBA, mas a estrutura ainda era de seriação, 1ª série, 2ª série, 3ª série, 4ª série (Professor Freire)

Já a professora Montessori, relata que teve ótimas experiências como aluna na educação básica. Lembra com clareza de seu processo de alfabetização e de como teve excelentes professores nos primeiros anos de sua formação. Ela diz que sempre estudou na mesma escola e que as boas recordações dos professores, em especial de uma, foram cruciais para que ela se tornasse professora.

Estudei aqui a vida toda [...] fiz o primário aqui até o... nono ano. E tenho boas referências dos meus professores, eram professores muito bons, me ensinaram demais, foi através deles que eu quis seguir a profissão de professora. A professora minha que mais me marcou foi a professora do primeiro ano, professora Maria de Lordes. Ela era uma professora muito boa, então até hoje eu lembro dela quando eu tô ensinando assim pros meninos. Eu lembro muito da forma como ela dava aula sabe. Claro que a gente vai aprimorando, mas a minha base foi ela, a professora Maria de Lourdes. (Professora Montessori)

A professora Selma passou por momentos difíceis na infância ao acompanhar a mãe em um tratamento de saúde que culminou em sua morte. Ela lembra que encontrou na escola, em especial nas professoras, o apoio que precisava para continuar estudando.

[...] Ah tenho boas lembranças, estudei sempre em escola pública, Escola Municipal em Ouro Branco, então acho que eu tive boas referências. Assim...de professores lembro de que eu perdi minha mãe quando eu tinha 13 anos, mas minha mãe estava doente quando eu tinha 11 já, então eu lembro muito da professora tendo carinho e compreensão, sabe essa questão assim, então foram coisas que marcaram positivamente tá. (Professora Selma)

As recordações de professores e ou familiares que foram importantes durante o processo de alfabetização são retratadas de maneira vívida.

Eu estudei na mesma escola quase que a vida toda e assim eu lembro muito dos professores, de que a professora ficou com a gente no 1º e 2º ano era a mesma, professora que acompanhou ela foi pro 2º ano com a gente é... do 3º até o 5º foi a mesma professora também, mudou a professora, depois ela acompanhou a gente por mais esses anos, depois entrou os outros professores das outras matérias, mas eu não me lembro do meu processo de alfabetização como foi o método e etc eu não lembro. (Professora Bernadete)

Sempre estudei aqui perto de casa, minha mãe era professora, a maioria das professoras eram parentes mesmo [pausa] e até que eu ... bomba eu acho que eu tomei uma só, foi no segundo grau, mas no começo minha mãe sempre cobrou mesmo da gente, sempre ficou no pé, aí deu pra ter uma base boa né, pra gente. (Professora Emília)

A gente sempre tinha livro, minha avó dava muito livro para gente e a gente mexia nas coisas dela né, e na escola tinha o jardim existia o pré-escolar e quando meu irmão mais velho ia para escola às vezes eu ia com ele também, o pessoal deixava eu ficar lá com ele... acompanhava. E depois foi na escola mesmo, no jardim. (Professora Emília)

Apesar de ter recordações de professores e de algumas situações ocorridas nas primeiras séries de sua escolarização, a professora Bernadete se questiona por não se lembrar de como foi seu processo de alfabetização.

Eu não tenho muitas lembranças, tanto que essa é uma pergunta recorrente durante o curso de pedagogia lá, se a gente lembra de como a gente foi alfabetizado dos nossos professores. (Professora Bernadete)

Eu por exemplo não lembro do meu processo de alfabetização, qual foi o método que foi usado, eu não me recordo de muita coisa dos meus primeiros anos escolares a respeito da alfabetização, isso eu não lembro muito. (Professora Bernadete)

O professor *Freire* lembra com detalhes de várias situações vivenciadas durante a educação básica, mas não as traz como boas recordações. Apesar de conseguir pensar nos acontecimentos com olhar reelaborado, e agora profissional, as marcas da escolarização ainda machucam. Ele diz que sempre gostou do espaço escolar, enquanto espaço socializador, mas não se identificava quando se tratava da escola como espaço educativo e, de certa forma, sofria com isso.

Fiquei assim muito tempo na escola, muito tempo, muito tempo mesmo, porque eu nunca fui bom aluno e sempre era último a entregar tudo, era o último a sair, era o que ficava de recuperação, era o que tirava nota vermelha, era o que ficava de castigo depois da aula, então essa relação da escola comigo era uma relação bem complicada assim nesse sentido, contudo eu gostava da escola, mas eu não gostava da escola como um lugar pra você aprender as letras, eu via a escola mais como pra socializar. (Professor Freire)

Eu gostava do ambiente escolar, eu gostava de estar ali na escola, mas como bom aluno não, então assim, eu acabei criando essa identidade, assim de uma certa simpatia com a escola no sentido da escola ambiente, por outro lado essa ideia de conteúdo, conteúdo, conteúdo, é ... me incomodava um pouco, que eu também nunca tinha muita responsabilidade com o conteúdo, não entregava dever, não entregava ... meu caderno estava tudo fora, nunca estava em dia, enfim. (Professor Freire)

Retomando a fala de Tardif (2012) sobre o período de imersão na profissão, percebemos o quanto o período da educação básica traz marcas na vida desses profissionais e o quanto isso influencia em sua identidade docente. Cada profissional que compartilhou com eles seus saberes e vivências, contribuíram para formar cada um desses docentes iniciantes.

4.2.1.2 Da escolha da profissão

Para Almeida e Fensterseifer (2007), decidir qual profissão escolher e, possivelmente, permanecer nela durante toda a vida, não é uma decisão que se faça de maneira abrupta. Nessa escolha muitas variáveis estão envolvidas e, para tomar essa decisão, utilizamos nossas experiências de vida, nosso contexto social, histórico e cultural. Valle (2006) é ainda mais contundente em sua afirmação sobre a importância do ambiente sociocultural ao qual o sujeito faz parte, a autora afirma que ambientes com menor capital cultural tendem a ter menores opções de escolha.

Dessa maneira, nossa escolha por uma profissão e, neste caso em específico, a opção pela docência, não pode ser posta como um fato individual, mas trata-se de uma construção a partir das várias experiências vividas anteriormente a essa escolha.

Figueiredo (2008) afirma que nossa escolha, em especial a opção pela profissão, tem ligação direta com as experiências vividas. No caso da profissão docente podemos destacar a relação entre as experiências da educação básica ou mesmo no ensino superior, na condição de aluno, com a escolha e exercício da docência. Já Gonçalves, J. (2000) acredita que as escolhas profissionais podem ser separadas em dois motivos principais que seriam de origem material ou de origem profissional, motivos esses que podem ser subdivididos em categorias menores dentro dessas.

Outras pesquisas, como as desenvolvidas por Cavaco (1995), Lengert (2005) Mizukami (2002) e Valle (2006), apontam que a opção pela docência pode ocorrer por razões individuais de ordem estritamente pessoal, mas ao mesmo tempo de maneira altruísta. Essa escolha pode refletir a influência da família, ou o bom relacionamento com crianças, escolhendo essas como público com o qual deseja trabalhar. A escolha profissional pode ainda ser influenciada por bons ou maus exemplos de professores ou ainda pelo desejo de se auto realizar através de uma profissão de impacto social.

Ao considerar a escolha da carreira docente e suas particularidades Valle (2006) diz que:

Essas dinâmicas convergem em favor de duas ideias fundamentais:

- 1) A escolha do magistério resulta de uma decisão consciente ou inconsciente tomada durante a escolarização média, ou até mesmo antes dela, em razão da atração que a carreira docente exerce sobre o jovem estudante. [...]
- 2) A

escolha do magistério pode, por outro lado, ser provocada pela impossibilidade de concretizar um outro projeto profissional, seja devido a circunstâncias diversas de ordem pessoal. [...] (VALLE, 2006, p.181)

Sobre a relação da família na opção profissional, os professores colaboradores dizem que de alguma forma a família influenciou, sendo a profissão aprovada e até estimulada em alguns casos. Para Emília, essa situação foi mais complexa. Criada por uma família de professoras, ela preferiu seguir outra carreira e fez o curso de administração. Trabalhou em empresas e foi atuar como secretária em uma escola. Ela percebeu que gostava do ambiente escolar e de se envolver com as crianças e, então, após insistência da família, foi fazer uma segunda graduação em Pedagogia. Segundo ela, durante os estágios já estava empolgada para iniciar na nova profissão.

[...] a influência mesmo foi... foi de casa mesmo, porque minha mãe é professora meu tio é professor também e meu pai também trabalha na escola. Então isso que me envolveu mais, com relação a ser estudante. A gente via né, porque acompanhava ela, mas a influência mais foi dentro de casa mesmo. (Professora Emília)

[...] trabalhando no administrativo da escola eu gosto também de criança comecei a me envolver e aí comecei a dar aula integral aí que eu fui criando gosto pela coisa mesmo. Aí resolvi fazer o curso do magistério e depois fiz... completei a graduação. (Professora Emília)

A relação estabelecida com os professores, em variados momentos da formação, também é apontada pelos colaboradores dessa pesquisa, com destaque para a escolha da carreira docente. Eles relatam as situações de apoio na escolha da profissão, e ver os antigos professores como exemplos a serem seguidos.

Eu acho influenciou, porque eu tive bons professores quase que a vida toda, então..., é uma outro dia eu fiz até um contato com minha professora de prezinho descobri ela pelo Instagram, aí eu fiz contato com ela contei que eu estava fazendo pedagogia, ela me influenciou muito, eu lembro dos ensaios pra peças da escola, de fazer maquete igual os meninos tem feito aqui na sala eu lembrei muito de fazer maquete como criancinha e fazer com eles aqui na sala, acho que teve uma influência muito positiva na pedagogia.(Professora Bernadete)

[...] desde criança sempre gostei e sempre admirei professora sim, É acho que influenciou assim... e hoje eu me espelho nela, no trabalho com certeza. (Professora Selma)

[...] eu vi que eu tinha um pouco mais de aptidão e tendência para as ciências humanas e ali eu comecei a despertar porque alguns professores me tocaram bastante isso deste a alfabetização até a... o ensino médio, alguns professores me tocaram , sobretudo professores de humanas, não sei seu eu era pior assim

na matemática né, mas me tocaram bastante e ali eu comecei a amadurecer essa ideia de trabalhar com a educação. (Professor Freire)

No caso da professora Selma, seu processo de escolha da profissão foi um pouco diferente dos outros colaboradores. Inicialmente, seu interesse não era a licenciatura, mas depois de não conseguir ser aprovada para os cursos que tinha optado, descobriu a docência ao trabalhar em uma escola.

A professora conta um pouco de sua trajetória e como foi o percurso até decidir fazer a licenciatura em Pedagogia. Segundo ela, seu desejo sempre foi trabalhar com alguma profissão que ajudasse o outro. Essa motivação corrobora com a pesquisa desenvolvida por Valle (2006), que aponta a escolha pela profissão por seu impacto social. Inicialmente, sua opção era Psicologia e posteriormente cogitou fazer Serviço Social. A definição em fazer Pedagogia aconteceu após uma experiência como auxiliar docente, em que ela percebeu a possibilidade de escolher a docência como profissão. Ela fez o processo seletivo e para sua surpresa foi aprovada na primeira tentativa em uma universidade pública.

Aí eu comecei a pensar em outras coisas assim: ah não vou ficar sem nada, só com a psicologia não, existem outros cursos na área de humanas que eu posso gostar aí comecei pensar em serviço social e tal aí... aí eu fui resolvi mudar para Belo Horizonte aí eu falei assim ah eu vou para lá nem que eu faço um cursinho em BH ou então arruma um emprego e vou fazendo faculdade particular aí nisso arrumei um emprego na escola aí que eu abri os olhos e vi gente porque eu nunca pensei em pedagogia aí vendo as professoras que eu era monitora tipo auxiliar na turma aí eu falei assim Acho que eu ia gostar de dar aula assim vendo o trabalho delas aí resolvi tentar vestibular na UEMG e passei (risos). (Professora Selma)

Como percebemos, vários fatores influenciaram a escolha da docência como profissão, cada professor relatou situações e momentos que, de alguma maneira, os levaram a essa escolha. Cavaco (1995) diz que vários dos processos humanos, como as vivências de cada indivíduo, influenciam em suas decisões. Ou seja, cada sujeito é único a sua maneira de acordo com toda a carga de experiências e como as processou. Assim, escolhe-se tornar professor por uma série de fatores e experiências, e relações sociais estabelecidas ao longo da vida podem ser fundamentais para uma decisão consciente.

4.2.1.3 Da formação inicial e o estágio

Há mais de duas décadas a formação em nível superior para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental é determinada pela legislação por meio da Lei nº 9394 de 1996, que versa, em seu artigo 62, que para atuar na educação básica haveria a necessidade de formação em instituições de ensino superior.

A promulgação da lei buscou garantir a melhoria na formação dos professores, possibilitando que esses realizassem cursos que atenderiam às demandas e necessidades específicas da docência. Contudo, Gatti (2014) reforça a necessidade de cuidado e atenção às licenciaturas, especialmente em relação à estrutura, à dinâmica dos cursos e aos currículos.

A maneira como esse problema formativo vem sendo tratado nas políticas públicas denota leniência dos poderes públicos quanto aos professores da educação básica, cujo currículo formativo tem se mantido enrijecido por um século, com aligeiramentos visíveis no tempo. (GATTI, 2014, p.56)

Muitos currículos foram elaborados há anos e permanecem imutáveis. No entanto, reconhecemos que não há possibilidade de ainda permanecerem adequados a uma sociedade moderna que se renova e reinventa a todo momento. Tedesco e Fanfani, (2002) lembram que os professores precisam reinventar sua prática e se adequar às novas tecnologias e metodologias para que consigam alcançar e despertar a atenção de seu aluno.

Destaca-se a importância de uma formação inicial de qualidade, que ofereça subsídios técnicos, teóricos e até mesmo práticos, nesse momento em que o futuro professor está se formando e construindo seu repertório profissional para subsidiá-lo no exercício da docência.

Torna-se cada vez mais imperativo que os cursos de licenciatura se debrucem sobre as necessidades e mudanças sociais. Assim, é possível reorganizar e reestruturar os currículos de maneira que consigam aproximar cada vez mais o ensino oferecido às demandas sociais encontradas dentro das escolas atualmente.

A formação inicial é o momento em que o jovem aluno terá a oportunidade de aprender e desenvolver-se para futuramente tornar-se um profissional qualificado tecnicamente a usar essa formação na construção de sua carreira. Essa formação lhe dará subsídios para exercer a profissão docente tanto com relação à legalidade e habilitação profissional, quanto com relação ao desenvolvimento de habilidades e competências para atuar. Pensando na importância que a

formação inicial tem para a formação de professores, buscamos entender qual a percepção dos professores colaboradores quanto ao curso de licenciatura que cada um cursou.

O professor iniciante usará, para subsidiar seu trabalho, as metodologias e práticas que aprendeu no curso de licenciatura. A partir desse aprendizado ele irá refletir sobre suas memórias da educação básica, ressignificando essas experiências, que também poderão dar-lhe algum suporte na realização do seu trabalho como docente.

No início da vida profissional o professor ainda não dispõe de muitos mecanismos de apoio para desenvolver suas aulas e realizar outras tarefas da profissão como o planejamento, por exemplo. Assim, é importante o compromisso das instituições em oferecer uma formação inicial integral, que considere questões teóricas e práticas. O professor precisa concluir a licenciatura e sentir-se seguro para realizar o trabalho para o qual dedicou tempo e esforço.

Nessa perspectiva, vejamos o que os professores têm a dizer sobre sua formação inicial.

[...] me ajudou a ter uma visão mais crítica assim da escola né porque não sei se por eu ter estudado na faculdade pública. Talvez isso influencia sim de ter uma visão mais crítica mesmo de não simplesmente chegar e seguir o sistema à risca, é assim tem que fazer e tal e às vezes repensar algumas coisas que acontecem na escola. [...] (Professora Selma)

É eu acho que assim pra montar as aulas eu uso um pouco que aprendi (formação inicial) por exemplo de trazer a realidade dos alunos, de trazer temas por exemplo em ciência eu tive uns projetos que eu quero aplicar aqui [...] Por exemplo a disciplina de Ciências, que eu quero fazer acabo me espelhando em coisas que eu vivi lá, já peguei práticas de artes que a gente utilizou lá com o professor [...] (Professora Bernadete)

Foi a... A metodologia de planejamento né, isso aí ajudou bastante, porque, se não fosse isso eu ia ficar perdida, não ia saber nem... nem dar continuidade. (Professora Emília)

[...] a formação inicial ajudou a entender o espaço escolar, desde sua estrutura burocrática sua estrutura física, relação com os, com os..... (Como que fala) com os profissionais com os alunos, então me ajudou assim, dessa vivência que eu tive, os processos de formação, ajudou demais, agora na formação acadêmica eu acho que minha formação foi muito teórica, acho que faltou um pouco mais se experiência, as vezes nem tanto pela academia, mas de participar de mais palestras de mais eventos de oficinas práticas, agora eu, a reflexão docente a minha formação ajudou bastante. (Professor Freire)

[...] planejamento de certa forma, eu aprendi muito na faculdade, como elaborar como fazer planejamento essas coisas e tal [...] (Professora Montessori)

Os professores reconhecem a contribuição da formação inicial para a carreira. Acrescentaram ainda que essa formação vai muito além da formação pedagógica e didática, já que possibilita desenvolver o senso crítico, habilidades de pesquisa e de reflexão sobre o trabalho. Alguns professores destacam ainda que questões importantes na prática docente poderiam ser mais exploradas, mesmo as que já ocorrem, como: elaboração de planejamentos, preenchimento de diários, confecção de relatórios, montagem de avaliações, entre outros. Segundo os professores, a ampliação dessas aprendizagens contribuiria para uma inserção ao exercício docente de maneira mais tranquila.

Nesse sentido, a professora Selma, analisando sua formação inicial, relata que sente falta de atividades que integrem mais a prática cotidiana da profissão dentro da formação inicial.

Acho que faltou um pouco mostrar um pouco mais na prática, sim ter aulas mais relacionadas com isso as vezes, igual por exemplo, planejamento, eu nunca vi isso na faculdade, assim fazer um planejamento para uma semana, eu nunca tive contato com essas coisas. [...] (Professora Selma)

Já a professora Emília mencionou que a formação inicial poderia ter oferecido mais ferramentas de acesso às demandas diárias da profissão, como a busca por materiais para elaboração de planos e planejamentos.

É tipo assim, onde buscar as coisas... o material... eu acho que podia ter uma orientação melhor quanto a isso. (Professora Emília)

Sobre a formação, a professora Selma ainda relembra como foi o início do desenvolvimento do seu trabalho.

A primeira vez que eu dei aula, nossa, foi complicado, a impressão que eu tive é que é bem diferente, a gente vê na faculdade assim a faculdade dá uma visão, mas o tópico assim, mais crítica, a gente vai para o campo da prática, assim eu acho e é difícil mostrar a prática para o outro assim. (Professora Selma)

Há ainda, por parte dos professores, uma necessidade de aprofundar alguns pontos específicos da formação. Para eles, deveria ter a carga horária ampliada ou a oferta de um número maior de disciplinas que tratassem desse assunto. De maneira específica, duas questões importantes são destacadas, a alfabetização e a educação inclusiva. Para eles, as disciplinas que constam no currículo não foram suficientes para preparar os professores para os desafios do processo de alfabetização e tão pouco para as demandas da educação inclusiva.

Acho que não, é que alguma coisa faltou, é que certas coisas eu não me aprofundei ou não foi aprofundado pela universidade, como por exemplo, a alfabetização. (Professora Bernadete)

[...] faltou sabe o porquê, porque com essa coisa de formação inclusiva, educação inclusiva, na faculdade tinha libras, né, Eu prática mente não aprendi nada porque infelizmente, o professor eu não posso falar mal dele né, mas com relação ao ensino dele foi muito fraco [...] (Professora Montessori)

[...] pelo menos ter uma base né a gente deveria ter tido, a gente não teve isso e eu vejo que hoje faz falta porque aqui tem aluno surdo mudo. Então você quer comunicar e não sabe como, por mais que você pode fazer uma especialização depois, a faculdade tinha que dar uma base. [...] (Professora Montessori)

Noventa por cento do que eu tenho aqui é o que eu aprendi na universidade, mas eu ainda tenho essas barreiras, por exemplo durante a graduação a gente tem duas disciplinas de alfabetização e se acaba que não é tanto, não acho que seja suficiente, as outras são eletivas, obrigatórias são duas só. Por exemplo a disciplina de Ciências, que eu quero fazer, acabo me espelhando em coisas que eu vivi lá, já peguei práticas de artes que a gente utilizou lá com o professor, agora de Ciências eu quero fazer com eles que foi uma coisa que eu fiz na universidade, mais ou menos isso. (Professora Bernadete)

Essas questões, abordadas pelas professoras Bernadete e Montessori, mostram, do ponto de vista do professor recém egresso da licenciatura, quais são seus sentimentos com relação ao currículo ofertado. Denota que, em alguns casos, a formação inicial não foi suficiente para deixá-las seguras para o exercício docente em algumas situações inesperadas e recorrentes do cotidiano escolar.

Sobre o desenvolvimento das aulas e a abordagem de alguns conteúdos mais específicos e situações cotidianas, a professora Montessori acredita que esse fazer pedagógico é aprendido de fato na prática e na execução das atividades diárias.

Assim, tipo, sabe não tinha essas disciplinas, algo que se ajudasse dessa forma, a verdade tudo é na prática que a gente aprende, na teoria tem que ter prática para saber lidar com a situação ação, não é tão simples assim. [...] (Professora Montessori)

Outro ponto relevante sobre a formação inicial, apontado por dois dos professores colaboradores, foi a participação no PIBID enquanto estudante. O programa surge como uma ação da política nacional de formação de professores do governo do então presidente Lula, no ano de 2007.

O PIBID foi criado com o propósito de possibilitar aos estudantes de licenciatura a experiência com a docência ainda no período da formação inicial. Esse movimento fez com que a universidade se aproximasse mais das unidades de educação básica, pois além de os alunos serem os agentes principais do programa, professores da educação básica e universitários também foram diretamente envolvidos como professores supervisores e coordenadores de área, respectivamente. Outro ponto forte do programa foi o estímulo à permanência do licenciando no curso e futuramente da carreira docente.

A formação dos professores alcançou, com o PIBID, um estreitamento da relação entre teoria e prática, uma vez que os licenciandos puderam relacionar os conteúdos desenvolvidos na graduação com os fatos, tarefas e acontecimentos ocorridos na escola de educação básica. Essa relação teoria/prática, que é sempre motivo de dúvidas dos professores iniciantes, pode ser vivenciada de maneira direta e com o acompanhamento de ambos os lados, com o professor supervisor da educação básica, o professor universitário e o coordenador do projeto.

Dessa maneira, alguns professores colaboradores que participaram desse programa durante seu período de formação inicial, ressaltam como as relações estabelecidas nesse programa contribuíram para o desenvolvimento de sua identidade profissional e como isso impactou positivamente em sua entrada na carreira.

O PIBID PED ajudou bastante a gente a ficar na escola nas questões de docência então eu não tive muita dificuldade nesse sentido não, de saber a fronteira até onde eu vou como aluno até onde eu vou como professor e eu na universidade ainda estava como aluno, então tipo assim é... a escola pra mim foi tão confortável que isso pra mim foi acontecendo naturalmente. (Professor Freire)

Por mais que eu tenha trabalhado dentro do PIBID eu vi muitas coisas, mas também não vi muitas outras, mas eu recorro muito a estudos, a jogos de alfabetização que a gente confeccionou no PIBID é mais eu acho que eu aprendi muito. (Professora Bernadete)

Relatos significativos sobre projetos e programas com o PIBID são importantes para que as instituições de ensino superior possam desenvolver cada vez mais ações que estreitem as relações entre a universidade e a educação básica. Proporcionar essa experiência profissional ao futuro professor pode fazer a diferença no sucesso do ingresso efetivo na profissão.

Sobre algumas críticas levantadas pelos professores à formação inicial Tardif (2012) oferece seu posicionamento. Ele propõe que os cursos de licenciatura sejam mais eficazes e

correspondam às expectativas tanto dos alunos, quanto das novas demandas de ensino. Segundo ele, os cursos precisam tornar-se mais sólidos intelectualmente, ao mesmo tempo que as escolas se tornem espaços mais adequados para o desenvolvimento profissional dos professores.

Outro aspecto destacado pelos professores sobre a formação inicial se refere ao estágio curricular. Esse é parte obrigatória dos cursos de licenciatura e desempenha importante papel na formação inicial dos professores, estabelecendo relação entre a teoria e a prática didático pedagógica. O estágio proporciona um contato com a educação básica em um período em que o futuro profissional se encontra no percurso entre aluno e profissional, transformando esse em um observador atento das práticas escolares e também das relações estabelecidas pelos atores educacionais. Sobre o estágio, Fontana (2013) afirma:

[...] que o objetivo fundamental do estágio, como atividade acadêmico formativa, é promover um alargamento da compreensão da cultura escolar em suas práticas e apreciações valorativas, pelo cotejamento das diversas concepções de educação, ensino, escola e docência presentes no processo de formação profissional (p. 143).

Dessa forma, Fontana (2013) descreve o estagiário como um estrangeiro dentro da escola, uma vez que ele não pertence a nenhum grupo constituído dentro da comunidade escolar (professores, funcionários, alunos, pais), não se enquadrando em nenhum dos papéis sociais que formam o grupo. Sendo este um observador atento que, segundo a autora, apesar de seu contato provisório, deve conseguir produzir o que ela chama de “algum lugar” dentro dessas relações. (p. 149)

Investir tempo e esforço na formação inicial de qualidade aos professores, através das licenciaturas, consiste em reconhecer a grande importância do estágio curricular obrigatório. Contudo, é preciso ressaltar que a condução desse estágio, tanto por parte da instituição de ensino superior quanto pelos alunos, se faz crucial para o sucesso dessa prática educativa. A efetiva participação do licenciando nos estágios, bem como a participação nas atividades escolares, acompanhando com um olhar atento as relações estabelecidas, podem fazer a diferença na qualidade da formação e preparação para a prática no momento da inserção profissional. Podemos perceber essa relação na fala de alguns professores:

[...] os estágios né, porque a gente no estágio a gente viu o professor pôr em prática então isso ajudou bem. (Professora Emília)

Então é sempre o que é importante mesmo é estágio. Acho que eu não dediquei tanto aos meus estágios, então eu acho que por isso que eu senti uma boa

dificuldade mesmo em fazer o planejamento, essas coisas. Então é importante muito... o estágio é muito importante tem que dedicar mesmo. (Professora Emília)

O estágio curricular, atrelado ao desenvolvimento de habilidades através das aulas teóricas, amplia as possibilidades de reflexão da prática profissional. A junção desses dois momentos possibilita ao licenciando refletir e experimentar situações cotidianas de aprendizagem e da organização da escola de educação básica.

Dessa maneira, Lima (2001, p. 47) diz que “a prática sempre esteve presente na formação do professor”, a autora ainda reforça e alerta sobre a percepção sobre a prática docente, lembrando que não há práticas sem o conhecimento da teoria. O estágio proporciona esse encontro, essa reflexão das ações e da prática à luz de teorias que foram exaustivamente desenvolvidas.

Apesar das relações desenvolvidas na educação básica parecerem ao estagiário um lugar comum, visto que há pouco tempo ele estava inserido como aluno e por ali passou vários anos de sua vida (TARDIF, 2012; FONTANA, 2013), ao retornar como estagiário sua participação altera completamente sua posição e, por decorrência, suas relações com o grupo escolar.

As expectativas tanto do próprio estagiário, quanto dos agentes escolares, são diferentes com relação à postura e participação nas atividades. No momento do estágio suas ações e postura se aproximam muito mais dos profissionais do que do comportamento dos alunos. Além disso, o estagiário está em uma posição de aprendiz observador que quer conhecer as relações didático pedagógicas, humanas e sociais ali desenvolvidas, mas que também pode e deve contribuir para o aperfeiçoamento das ações ali vivenciadas.

Fontana (2013) nos faz refletir sobre o estágio, sugerindo que ele vai além da ideia da formação didático/pedagógica e da relação da teoria com a prática. A autora diz que:

Nas salas de aula e em outros espaços da escola, ele vive episódios inesperados e se vê diante de modos de ensinar e de conduzir as relações de ensino que evidenciam escolhas e julgamentos, por parte dos professores em atuação e dos gestores das escolas que os recebem, que escapam aos modelos pedagógicos estudados, suscitando indagações e buscas de explicação.(FONTANA, 2013. p. 153)

Essa afirmativa da autora nos possibilita pensar que o estágio curricular tem um papel ainda mais fundamental na formação inicial dos professores, pois possibilita a eles vivenciar experiências que não são abordadas em livros e discussões teóricas, mas que fazem parte da

cultura educacional, da tomada de decisão rápida, do aprendizado dinâmico e das relações humanas que são imprevisíveis.

Tanto Freire quanto Montessori, professores colaboradores dessa pesquisa, apresentaram essa percepção sobre o estágio como apontado a seguir:

Tudo me ajudou muito, os estágios que eu fiz né. Trabalhar atividades com os alunos. Como a gente tinha estágio lá prática mente desde o primeiro período, então assim foi o primeiro, segundo, terceiro, fui aprendendo nos estágios como que eu fazia as atividades, como lidar com criança com dificuldade de aprendizagem, com crianças que estão no primeiro, segundo, terceiro, então eu soube lidar com isso então quando eu cheguei na sala de aula pra poder cuidar de uma turma eu achei difícil, assustei, mas eu peguei muita coisa que eu aprendi no estágio para fazer na sala de aula também. (Professora Montessori)

O que me ajudou muito na universidade, no processo de formação, foi os estágios, porque o estágio, você ainda aluno, mas no estágio... você está numa condição, por mais que você ainda é aluno na universidade. Eu inclusive quando eu fazia Pedagogia eu fazia um outro curso técnico, pós médios, você ser aluno e no estágio você sai da condição de aluno e vai pra condição de docência por mais que o estágio é muito pouco, né, você começa... sabe tipo assim você começa a entender melhor a fronteira, onde sai a condição de aluno, pra condição de professor embora eu acho ainda que a gente continue aprendendo[...] (Professor Freire)

[...] enfim... é o estágio ajudou muito. (Professor Freire)

Em sua fala, a professora Montessori destaca como o estágio curricular foi importante para que ela aprendesse e tivesse mais segurança nas relações estabelecidas com as crianças. Já o professor Freire, reconhece esse lugar transitório do estagiário, mas que possibilita aprendizagens relevantes para o amadurecimento profissional.

A professora Bernadete ainda lembra da importância do PIBID e dos estágios na sua permanência na docência.

[...]eu acho que eu não desviaria desse segmento não, pelo fato de ter feito PIBID sempre ter aproveitado mais os estágios de... anos iniciais do que por exemplo de pedagogo ou de espaços não escolar, apesar do meu TCC ter sido escrito voltado pra espaço não escolar, eu aproveitei muito mais meus estágios em que fiz estágio em segundo ano, em primeiro ano, até no educação infantil, aproveitei mais do que em outros espaços. (Professora Bernadete)

Considerado o exposto sobre as várias aprendizagens desenvolvidas pelo estudante durante o estágio, podemos afirmar que esse componente curricular permite ao futuro professor vislumbrar um pouco a essência da prática educativa que, em sua complexidade, não pode ser apenas compreendida na dicotomia teoria e prática, pois envolve as relações sociais, humanas, profissionais e afetivas que são maiores e mais profundas.

4.2.2 A construção da identidade profissional nas relações da docência

4.2.2.1 Da relação com colegas mais experientes

A entrada na carreira docente é um marco para o professor, ele terá a oportunidade de viver e experimentar a profissão de maneira efetiva e colocar em prática os conhecimentos teóricos desenvolvidos na formação inicial. Ao iniciar na escola, o professor passará a fazer parte de uma equipe de trabalho, que pode ser formada por professores mais experientes e por outros que estejam, assim como ele, começando a carreira. Estabelecer boas relações com essa equipe de trabalho possibilitará ao professor contar com uma rede de apoio que o auxiliará a compreender a organização escolar, além de poder contar com a orientação dos colegas.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) menciona que “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional (2005, p. 26)”. Assim, refletir sobre a relação estabelecida entre o professor iniciante e o mais experiente, será benéfico para todos, criará um vínculo de troca e respeito mútuo. Essa relação estabelecerá uma rede de trocas de saberes, onde cada um contribui a sua maneira, legitimando cada tipo de conhecimento.

Em nossa pesquisa os professores colaboradores também acreditam que o auxílio dos colegas é um dos pontos de maior destaque dentro da relação escolar e que esse apoio oferecido por eles é de grande ajuda para superar as dificuldades do cotidiano da sala de aula, como se pode ver nos excertos abaixo.

Eu, é...esse contato de ajuda me ajudou bastante porque foi muito material que eles (professores) me deram, matriz de atividade exemplo de planejamento isso foi muito bom receber da professora da educação infantil e da do 2º ano que estava se aposentado. (Professora Bernadete)

Os mais antigos, são bem acolhedores, ajudou bastante também eu pelo menos gostei. (Professora Emília)

A relação foi tranquila assim, justamente por esse processo que eu já havia passado deste a formação, então a relação foi natural não foi uma coisa de tensão, só que assim geralmente eu priorizo muito os professores mais antigos, é... justamente por essa troca de experiência e pelo fato de ter uma... talvez ..., o caso de eu estar atuando na alfabetização, talvez eles possam me ajudar a me encontrar mais nesse campo. (Professor Freire)

[...]pegar uma turma de 24 alunos, 3º ano os meninos mais agitados, dar conta de tudo aquilo, de ensinar, de olhar as dificuldades e tal, tal, tal, pra mim foi muito difícil no início, graças a Deus umas professoras aqui me ajudaram muito[...] (Professora Montessori)

Eu aprendi muito e aprendo até hoje, eles me ensinam muito, as dúvidas que eu tenho eu vou atrás, me ajudam demais me dão sugestões, me dão ideias então tenho só que agradecer os professores aqui, os mais velhos, mais experientes na verdade né. (Professora Montessori)

Cavaco (1995), assim como Marcelo Garcia (1999), destacam esse aspecto ao considerar que as condições em que o professor atua no momento de sua inserção profissional podem causar sensação de apoio ou de abandono, dependendo de como são apresentadas a esse novo profissional.

Nesta mesma perspectiva, Romanowski (2012) defende que para ocorrer o desenvolvimento profissional do professor em início de carreira, esse precisa ser apoiado e acompanhado por outros profissionais mais experientes. A autora aponta ainda a importância de programas de acompanhamento formal e sistematizado desses professores por colegas mais experientes. Infelizmente essa ainda não é a realidade das escolas brasileiras. Apesar desse apoio e acolhimento profissional ser reconhecido como importante estratégia de fomento à entrada na profissão, o que vemos nas escolas é a ajuda dos colegas que, mesmo com outras tantas atribuições, não se negam a oferecer apoio aos iniciantes.

[...] a gente ouve relatos que dentro da escola que os contratados eles tem um certo distanciamento com os efetivos e aqui eu não senti isso, porque somos quatro contratados e dois efetivos apenas, então a gente não sentiu isso porque o número de contratados era maior só acaba todo mundo meio que nesse início é inclusive o Jeferson que é professor do 4 ano, ele estudou comigo umas cadeiras na pedagógica e a Letícia ela também é nova e contratada, assim, a gente teve uma troca bacana que ela já trabalhou com primeiro ano, assim sobre os professores foi uma recepção boa também, recebi vários materiais de uma professora que aposentou, foi bem bacana o contato com eles. (Professora Bernadete)

Eu aprendi o planejamento com as professoras lá, as professoras mais experientes que me orientaram que me mostraram e a pedagoga também que me mostrou que me orientou como fazer planejamento para aula tal que me ensinou. Aprendi foi com elas, claro também pesquisava algumas coisas também na internet claro, mas dentro da realidade da escola entendeu foi com elas. (Professora Montessori)

Por exemplo a gente estava trabalhando cantigas, eu pegava cantigas diferentes a cada dia e tal e agora eu estou tendo mais facilidade de montar sequências, porque eu tive um exemplo das professoras de manhã dos primeiros anos de manhã elas me deram uma matriz onde elas trabalham uma....coisa todas as disciplinas um projeto interdisciplinar pra semana. (Professora Bernadete)

Em estudos desenvolvidos por Lengert (2005), Mizukami (2006) e Silva (1997) percebeu-se que os professores iniciantes que conseguiram manter relações mais estreitas com os colegas mais experientes tinham uma inserção mais tranquila e conseguiam desenvolver o trabalho com mais qualidade.

Darling Hammond *et al* (1999) *apud* Marcelo Garcia (2010) diz que os professores iniciantes deveriam ser acompanhados por colegas mais experientes para que possam aperfeiçoar seus conhecimentos, ampliando sua prática. Ao passo que o professor iniciante contribuiria com seu conhecimento teórico e acadêmico mais recente.

Apesar da boa relação estabelecida entre os professores iniciantes, colaboradores dessa pesquisa e os colegas mais experientes, uma situação citada pela professora Bernadete mostrou que apesar da pouca experiência, ela manteve-se firme para defender aquilo que acreditava. Ela conta uma situação vivenciada em que os professores mais experientes da escola tinham uma postura que era contrária àquilo que ela acreditava ser o mais adequado.

[...] batei de frente com uma coisa que eu acreditei e que eu fui ensinada na universidade de que cada coisa é uma coisa, cada instituição desenvolve um papel e o papel pra mim como pessoa não é dar ovo da páscoa pra aluno. Então eu bati um pouco de frente com os professores mais antigos por isso, porque eles tinham essa tradição e a gente foi indicado, pela pedagoga a não trabalhar a temática religiosa da páscoa. [...] (Professora Bernadete)

A relação dos professores iniciantes sobre as expectativas de apoio e relacionamento profissional pode variar. Em alguns momentos e situações o apoio é garantia de desenvolvimento e de aperfeiçoamento do trabalho, ampliando discussões e possibilidades didáticas. Em outras situações, os professores iniciantes preferem manter suas crenças e

reivindicar aquilo em que acreditam, assumindo sua identidade profissional e se posicionando profissionalmente.

Em nossos dados percebemos que as relações entre os pares ocorreram de maneira natural, oscilando entre momentos de apoio e contradição, assim como ocorre nas relações sociais. De qualquer maneira, a possibilidade de saber que se pode contar com alguém causa alento aos professores iniciantes. Como comenta a professora Bernadete:

[...] eu tenho me cobrado muito eu custei a ter intimidade com os professores do primeiro ano pra pedir uma ajuda. (Professora Bernadete)

[...] aí eu vou ter que ver, recorrer a algum dia ou algum amigo, algum professor, que já dá aula, pra ver como puxo esse assunto pra saber explicar um pouco melhor pra eles. (Professora Bernadete)

A professora Bernadete fala ainda sobre a organização da sala de aula, descrevendo como divide o espaço com a professora que atua no outro turno. Há uma marca presente de demonstrar que seu trabalho também merece espaço e ela tenta fazer isso de maneira a se tornar mais parceira da colega professora.

Percebemos que os professores iniciantes se apresentam como profissionais que também querem contribuir com o crescimento do grupo, trabalhando em equipe e fortalecendo as estratégias de ensino, isso fica evidenciado na fala das professoras a seguir.

A partir, agora a gente está dividindo mais porque eu não tinha tanta coisa pra colocar, porque elas dão aula a mil anos, então elas tem tudo preparadinho, então eu utilizo delas. Agora que eu comecei a montar a construir as frases, formando os textos os desenhos que eles fizeram e agora a gente está trabalhando as parlendas, os rótulos, todos colados ali na parede (mostra a parede com os cartazes) depois a gente juntou os dois e fez aquele lá. (Professora Bernadete)

Fazemos aqui (o planejamento), a gente trabalha juntas né, nós três, nós tentamos fazer um planejamento da semana de acordo com a matriz curricular e elaboramos atividades tanto dentro de sala quanto fora de sala. (Professora Montessori)

Na sexta-feira a gente se junta senta e faz o planejamento da semana seguinte baseada na matriz curricular que a gente tem que seguir né, e dentro daquilo que a gente tem dado dentro da sala de acordo com o tempo que a gente tem. (Professora Montessori)

A professora Emília destaca essa relação mais fluida e participativa de todos. Destacando que se sente atuante e até valorizada, já que, ao mesmo tempo que recebe auxílio e orientação, pode ajudar os colegas com seus conhecimentos e ideias.

Eles ajudam né, com o que eles já sabem e também aceitam ideias, eles também estão bem abertos ao novo, assim se a gente tem ideias, está chegando ideias eles acolhem. (Professora Emília)

A experimentação também está bastante presente no trabalho do professor iniciante, ele arrisca, mas ao mesmo tempo está testando suas habilidades e provando, ainda que para si mesmo, seu valor, apresentando sua própria identidade. Ao mesmo tempo que se esforça para desenvolver um trabalho de qualidade e ter o reconhecimento dos colegas.

A professora Bernadete consegue compreender que cada profissional se comporta de uma maneira diferente dentro de um leque de possibilidades. O que se percebe, a partir de seu relato, é que ela consegue estabelecer dentro de sua sala de aula sua identidade profissional. Compreende que a postura adotada pela colega diz sobre a identidade dela e que cada um vai agregando saber ao outro sem que necessariamente precisem agir ou atuar da mesma maneira.

Ai botou as parlendas tudo junto, agora a gente vai começar a tabela de alimentos, mas eu uso as coisas dela, ela usa as coisas minha. Mas a organização ela gosta por exemplo, eu chego aqui todos os dias e a sala tá naquele formato de U, e não dá certo pra essa turma o formato de U, porque as meninas querem ficar todas de um lado e é uma falazada, e eu não consigo administrar então aqui é uma divisão de eles na frente. Os que têm mais dificuldade na frente, pra eu ficar mais em cima, pra eu conseguir dominar essa parte que eu tenho maior dificuldade, mas de organização é isso. (Professora Bernadete)

A convivência, o estreitamento das relações profissionais dentro da escola e até mesmo a confiança que os professores iniciantes vão depositando nos colegas, permite que ele se sinta mais à vontade para pedir ajuda.

Sempre, sempre que eu tenho dificuldade que eu não sei eu sempre tô ali pedindo ajuda. (Professora Emília)

Até que professores assim se você pedir eu acho que tem ajuda sim eu nunca tive muito problema não mas também se você não falar nada não vai aparecer uma ajuda assim a maioria não, mas eu acho que pedindo nunca tive problema de alguém negar uma ajuda. (Professora Selma)

Sempre que tiver dúvida assim tentar perceber quem que é a pessoa que também estará disposta a te ajudar e assim sempre que tiver dúvida recorrer a essas professoras. (Professora Selma)

O que eu não sei ou pesquisa eu corro atrás eu procuro saber eu sento com as outras professoras o que eu não sei elas me orientam se elas não sabem eu também ajudo. (Professora Montessori)

A partir da fala dos professores colaboradores, o que percebemos é a confirmação do que diz Nóvoa (1992) e Romanowski (2012), sobre a importância da relação entre os professores mais experientes da escola com os professores iniciantes, formando uma rede de apoio, de discussão e de valorização dos conhecimentos de cada uma. Ser apoiado no momento de entrada na carreira é muito mais que ter alguém para auxiliá-lo nas dificuldades, é saber que tem alguém para contar.

Reforçando o que dizem Lengert (2005), Mizukami (2006) e Silva (1997), estabelecer relações sadias e de confiança entre os professores mais experientes da escola faz com que o professor iniciante tenha uma inserção mais tranquila. Essa relação impacta além do desenvolvimento do trabalho, pois permite ao professor iniciante uma sensação de companheirismo que lhe auxiliará a agregar valores dessa relação à construção da sua identidade profissional.

4.2.2.2 Da relação com a coordenação pedagógica/direção

A boa interação com todos os profissionais da escola é aspecto fundamental para o início do exercício docente, tornando o processo de entrada mais tranquilo e transmitindo ao professor iniciante uma sensação de segurança. Dentre os profissionais que formam a equipe da escola, podemos citar dois de destaque na vida profissional dos professores iniciantes: o coordenador pedagógico e o diretor da escola. Esses dois profissionais são fundamentais na recepção e ambientação do professor na escola, acompanhando e orientando o professor no exercício da profissão.

O coordenador pedagógico atuará diretamente com os professores, já que tem como principal função trabalhar para desenvolver, em parceria com o professor, seu saber pedagógico. Ele auxiliará o professor a transformar seu conhecimento teórico em práticas bem-sucedidas dentro da sala de aula, ofertando apoio e caminhos para sanar as dúvidas e minimizar as dificuldades. Nesse sentido, Franco (2007), analisando as funções do coordenador pedagógico, destaca que:

Pode acompanhar o jovem professor num projeto de formação em serviço que proporcione momentos de reflexão sobre aspectos relativos a suas crenças e dificuldades. Com esse acompanhamento mais sistematizado, o docente poderá compartilhar suas inseguranças, diminuindo as tensões e abrindo espaços para a busca de alternativas, capacitando-o a administrar situações conflitantes que sempre aparecerão em sua carreira. (p. 35)

Em nossos dados foi possível perceber entre os colaboradores que esses possuem uma boa relação com a equipe administrativa e pedagógica da escola onde atuam. Relataram que se apoiam especialmente na coordenação pedagógica para auxiliá-los nas dificuldades, dúvidas e outras situações do cotidiano da sala de aula. Assim, percebem o coordenador pedagógico (pedagogo) como um profissional que eles podem contar para apoiá-los e orientá-los,

A equipe da escola não tenho nem o que falar, porque sempre me deram apoio em tudo que eu fiz e faço aqui, o que eu preciso a direção a pedagoga estão prontos pra me atender no que eu preciso. (Professora Montessori)

Quando eu comecei aqui eram duas pedagogas a tarde, (cita o nome delas) e uma era responsável do 1º ao 3º e outra era responsável pelo 4º e 5º, como eu peguei, quando eu peguei o primeiro dia o 4, a pedagoga responsável pelo 4º e 5º ano me orientou, me explicou as atividades como que era o horário tudo direitinho. Quando mudei no outro dia pra outra turma foi a mesma coisa, a mesma orientação, o horário as aulas, como que funcionava, então eu tive tudo isso, tive orientação sim. (Professora Montessori)

[...] a gente teve um apoio pedagógico com a pedagoga especial, assim, ela que ficou mais com a gente, dando orientações, até mesmo diagnósticas, como coletar dados diagnósticos da turma e a partir desses dados como que a gente vai trabalhar [...] (Professor Freire)

[...] o apoio pedagógico eu tenho tido da pedagoga, a pedagoga é muito organizada pronta para te ajudar, mas ela também é muito correta com tudo, a gente tem planejamento semanal etc. (Professora Bernadete)

Selma, apesar de estar iniciando na carreira, já passou por algumas escolas e vivenciou experiências diferentes na relação com os coordenadores pedagógicos que foram marcantes na construção de sua identidade profissional. A professora lembra de situações em que o profissional a auxiliou e outras em que se sentiu sozinha sem suporte e orientação.

Nossa a gente vai errando bastante até hoje né (risos) mas eu lembro de tipo assim... a pedagoga ter me ajudado, acho que ela teve uma noção acho que como era o primeiro ano eu lembro dela sentando comigo pelo menos tentar fazer prova avaliação essas coisas assim, então, não teve paciência até assim sabe é isso. (Professora Selma)

Então varia de uma escola para outro sim. Tive pedagogas que me ajudaram muito e teve algumas que já eram mais ausentes, assim, que mais cobravam

do que ajudavam. Acho principalmente para quem está iniciando, acho que o pedagogo tem que dar um pouco essa... essa como é que fala, não sei, essa maldade mesmo, pensar se a pessoa tem esse ano vou dar umas dicas e tal tem alguns que são assim, mas tem outros que não se chega e só querem... (risos) (Professora Selma)

É importante que o coordenador pedagógico apoie e mostre ao professor iniciante que dúvidas, medos e receios não são características apenas do início da docência. Apoiando-o e mostrando que com dedicação e profissionalismo, ele conseguirá realizar seu trabalho com segurança e qualidade. Nesse processo do início da docência, reconhecemos que o amadurecimento profissional é um exercício contínuo e, assim como a identidade, é uma constante construção dos saberes e práticas pedagógicas.

A atuação do coordenador pedagógico pode auxiliar na sensação de apoio ou abandono, como afirma Cavaco (1995), dependendo da forma como esse profissional se posiciona no trabalho com os professores iniciantes. Auxiliar o professor e promover, juntamente com ele, um trabalho de qualidade que alcance todos os alunos e fazer com que esses tenham um desenvolvimento da aprendizagem satisfatório é a atribuição máxima do coordenador pedagógico. Dessa maneira, é imprescindível que a atuação desses dois profissionais seja conjunta e em parceria.

Outro aspecto importante que apareceu nos dados refere-se ao trabalho técnico/burocrático realizado tanto pelo professor quanto pelo coordenador pedagógico. São atividades complementares, são ações voltadas para o foco do trabalho escolar, que é a efetiva aprendizagem dos alunos.

A professora Bernadete diz que prefere procurar a pedagoga para assuntos específicos, deixando algumas demandas do trabalho para serem compartilhadas com os colegas mais experientes. Ela acredita que a pedagoga “tem as coisas dela”, demonstrando que alguns questionamentos ou pedidos de ajuda poderiam atrapalhar o trabalho da pedagoga.

A pedagoga é muito boa, me auxilia bastante, só que ela, ela é pedagoga e está lá com a coisa dela, então assim no meu horário de AC individual que eu tenho com ela, geralmente é uma dificuldade que tenho é um ditado. Uma dificuldade maior com um aluno específico, ou é documentação, planejamento, tentando acertar alguma coisa. (Professora Bernadete)

Além disso, uma situação apresentada pelos professores colaboradores diz respeito a ideia disciplinadora do coordenador pedagógico. Alguns professores dizem recorrer a esse profissional em momentos em que eles perdem o controle da disciplina dos alunos.

Com relação à disciplina né, falta de disciplina a gente leva e também quando o aluno tem dificuldade, aí a gente tem que... que passa eles dão apoio necessário (Professora Emília)

Geralmente eu tento o máximo resolver as coisas dentro da sala assim, mas quando chega no nível mais grave igual esse primeiro ano que eu trabalhei eu tive uns problemas muito de criança estava com muito problema na família então e tal eu tive que recorrer a direção de (Professora Selma)

O coordenador pedagógico pode proporcionar aos professores iniciantes boas expectativas em relação ao espaço e à convivência escolar. Além de estabelecer uma ligação positiva de apoio pedagógico, facilitando o início do trabalho para o bom desenvolvimento das atividades em sala de aula. (VIEIRA, 2002). O coordenador pedagógico poderá apresentar-se como um profissional de suporte e apoio na adaptação ao novo ambiente de trabalho e especialmente na adequação às responsabilidades e atribuições da profissão.

Dá uma base muito boa também, acompanha, orienta também, tá sempre ali com a gente. (Professora Emília)

Muito bem, igual eu te falei né, ela é uma excelente profissional, ela me ajuda em tudo, não só a mim quanto aos outros professores também. Tanto pra... com relação aos problemas das crianças que vêm pra aqui pra escola com problemas de dificuldade de aprendizagem a gente arruma recursos, formas pra poder tá ajudando, algum problema que eu tiver dentro da sala de aula, ela também está aqui, poder me ajudar, as atividades que a gente elabora ela ajuda, ela fala se tá legal, não tá legal, entendeu, ajuda em tudo que a gente precisa. (Professora Montessori)

O coordenador pedagógico é citado também quando os professores refletem sobre o planejamento, sobre a organização das atividades e em momentos de orientações em acompanhamentos individuais.

Tive, a pedagoga explicou, ela deu exemplo, mandou primeiro pra gente exemplos. Ela fez na AC também, explicou para a gente como ela queria e ela deu uma chance também, nas primeiras vezes a gente fazer meio errado e ela foi... não isso aqui tem que ser mais detalhado ...você tem que dar mais detalhe e tal, então ela teve essa paciência sim. (Professora Selma)

É que a gente tem nossas ACs individuais né, a gente está conversando sempre, semanalmente tem uma AC individual que a gente conversa com o coordenador e quinzenalmente temos a AC coletiva que são os professores junto com o coordenador. E nos corredores da escola, antes de entrar na hora de ir embora a gente sempre está conversando também nos bastidores. (Professor Freire)

Ela só introduz, quando virou o semestre²¹ por exemplo, o semestre passado a gente trabalhou cantigas de roda, aí esse semestre é parlenda e convites, aí por exemplo, ela pegou todo o que vai ser trabalhado nesse semestre de cada disciplina e foi me falando, oh vamos fazer isso, tenta fazer isso, deu ideia de projeto, deu ideia de algumas coisas eu fui anotando. (Professora Bernadete)

Vale retomar a afirmação de Nóvoa (1992) sobre o impacto das relações estabelecidas com os colegas de trabalho dentro da escola. O engajamento de todos os profissionais, auxiliando-se e apoiando um ao outro, fortalecerá cada indivíduo ao mesmo tempo que subsidiará o coletivo. A manutenção de uma escola de qualidade e agradável para trabalhar e estudar terá impacto no empenho de cada um. Para isso os projetos institucionais precisam estar atrelados aos processos individuais para que ambos cresçam e desempenhem suas atribuições com qualidade.

4.2.2.3 Da relação com o Trabalho técnico/burocrático

O trabalho técnico e burocrático possui papel importante na organização da escola, contudo, é preciso haver um equilíbrio. Baseando-se em leis e orientações, muitos professores ao iniciarem na docência sentem-se sobrecarregados por tarefas relacionadas a outros campos pedagógicos, tais quais atendimentos a pais, reuniões administrativas por exemplo. Teixeira (2001) afirma que a escola foi formada a partir de um modelo burocrático, com leis e normas que a organizam, mas que por vezes engessam o sistema educacional, sobrecarregando a todos, incluindo os professores. Nesse cenário, observamos profissionais que, apesar de sentirem-se incomodados com o acúmulo de tarefas, reconhecem a importância de alguns procedimentos e documentos.

Papi e Martins (2010) apontam algumas das dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes que foram identificadas por elas em sua pesquisa. A burocratização foi apontada como dificuldade recorrente, causando aumento na carga horária e no desgaste profissional.

Realizar as tarefas burocráticas no exercício docente é sempre um desafio para a maioria dos professores. Preencher diários, elaborar planejamentos com modelos próprios, bem como outras

²¹ A professora disse semestre, mas estava se referindo ao bimestre.

atividades da rotina técnica burocrática da escola podem se tornar situações complicadas para um professor iniciante.

[...] por exemplo a gente vai no estágio, a gente não sabe a burocracia que é dar uma aula, não é só você vir aqui e dar aula não. Tem toda uma burocracia que eu desconhecia e ainda desconheço, to preenchendo diário e to ficando doida porque eu não sei onde é o que é isso, a gente não aprende na universidade [...] (Professora Bernadete)

Tive dificuldade assim com nota diário um pouco também, mas se depois eu peguei o jeito, mas acho que foi isso. (Professora Selma)

Esse planejamento quem está nos orientando, a gente tá aprendendo ainda, que ele é um pouco chatinho é a pedagoga então ela que ta, ela que confere, que vê se ficou legal o que que pode ser trabalhado o que que não pode, ela que ta dando a gente esse apoio. (Professor Freire)

[...] o município de Mariana tem uma especial [diretriz curricular] do município e quem cobra da gente essa... pra gente organizar nosso planejamento dentro dessas diretrizes é a parte pedagógica e inclusive ela é bem rígida nisso. Os nossos planejamentos não podem sair fora do que está proposto ali nas diretrizes municipais, então ela (pedagoga) sempre confere nosso planejamento e vê se tá tudo em dia e vê se ta de acordo, pra gente pra ser aprovado, pra gente poder trabalhar em sala. (Professor Freire)

[...] é muita coisa pra eu entregar, é muito... é tabela disso, é dever de casa é o que eu tô fazendo na minha AC [atividade complementar]²² individual, é o que eu tô lendo, eu acho tem o documento falando oque que eu to fazendo, toda semana tem planejamento, tem AC quinzenalmente então assim, é ... (pausa) a prefeitura cobra muito do professor, não acho isso errado, só que cobra muito[...] (Professora Bernadete)

O que eu vejo mais é o tempo pra eu sentar e fazer esse planejamento, porque o planejamento que você tem que recorrer toda hora a matriz, as coisas daqui de Mariana que são específicas e aí se tem que consultar o livro didático pra fazer se consegue salvar alguma coisa que condiz...com condiz com o que se tem que trabalhar [...] (Professora Bernadete)

Alguns tipos de trabalhos que os professores consideram burocráticos, como por exemplo os diários de classe, devem ser entendidos como ferramentas de apoio ao trabalho docente. O que não pode ocorrer é retirar ou subtrair o foco dos processos educativos. Tão pouco a realização de tarefas extraclasse pode sugar energia e ânimo do professor, caso isso ocorra é preciso repensar essas práticas e observar esse impacto na vida profissional.

Essa parte burocrática tanto no campo pedagógico quanto do campo docente é eu tô tendo um pouco de dificuldade, mesmo porque eu não sou uma pessoal

²² AC – Atividade complementar se refere às atividades docentes que o professor exerce fora da sala de aula, tais como planejamento, acompanhamento pedagógico, preenchimento de diário etc.

muito organizada, eu tenho essa dificuldade de me organizar então é natural que tenha... que eu vá sentir mais resistência e dificuldade nesse sentido. (Professor Freire)

Tinha um planejamento, a tipo assim, você tem que dar isso, tem que dar aquilo, mas nada muito assim, muito específico para mim.(Professora Selma)

Então... toda semana a gente faz o planejamento segundo a Matriz né, eu tinha um pouco de dificuldade porque como eu sou de Ouro Branco, lá o plano é diferente, assim planejamento aqui eu achei bem burocrático sabe. Você tem que fazer um planejamento muito longo toda semana, então assim tem dia que ele é apertado tem semana né que às vezes aperta porque tem outras coisas para fazer. E tem um planejamento enorme para fazer toda semana, colocando as capacidades então eu achei bem... mas assim, é bom né o planejamento assim quando você vai para a prática e aí você já tem ele prontinho lá é muito bom mas é trabalhoso. (risos). (Professora Selma)

o que me assusta muito, mas acho que é uma questão natural é... a parte burocrática né se tem que entregar diário, você tem que preparar aula, você tem que entregar, ai tem os horários pra você entregar, ai tem distribuição de notas e distribuição de notas você dá de tais formas, têm todo um ritual pra ser realizado, tem toda uma data pra ser programática e tem todo um currículo pra se pensar e esmiuçar, não só do ponto de vista pedagógico, mas do ponto de vista sistemático, de horário mesmo, e burocrático então isso me assusta um pouco essa questão das burocracia, assim é...(Professor Freire)

Os professores apontam situações de estrutura de planejamento com detalhes muito específicos e técnicos que acabam comprometendo boa parte do tempo que eles poderiam usar para se dedicar a desenvolver atividades relevantes para o trabalho.

Alguns autores têm trabalhado com a expressão "intensificação do trabalho docente"(APPLE, 1995 e HARGREAVES, 1998) para descrever as mudanças da organização do trabalho docente e as novas demandas que têm surgido. Essa demanda excessiva de trabalho (planejamento, reuniões, atividades complementares, atendimento especializado), mais especificamente trabalhos que são complementares a sala de aula, mas que em alguns casos podem tomar muito tempo, resultando em desestímulo, cansaço e pouco tempo e ânimo para se dedicar a criar planos e estratégias de ensino mais elaboradas.

Os professores compreendem a importância de se manter uma organização dos documentos e relatórios, assim como fazer o planejamento ou participar das reuniões, mas contestam a maneira como esses processos são conduzidos. A preocupação com o cumprimento de etapas técnicas e formais não pode se sobrepor à qualidade do trabalho, devem caminhar juntos. Os

documentos e outras demandas escolares não podem fazer com que o professor se sinta refém do seu próprio tempo.

O que me desgasta também é essa questão burocrática, essa questão burocrata ela... tem um pouco de desconforto, a tem que fazer planejamento tem que fazer isso aquilo, reunião para isso, reunião para aquilo então até me adaptar a esse ritmo naturalmente vai ter um certo desgaste, agora tirando isso eu não tenho mais eu não tenho nenhum desgaste não. (Professor Freire)

Hoje eu tenho AC eu fico aqui até, ela começa 17h10 e termina 19h10 então eu chego em casa 20 horas e tanto da noite. Ai pra eu fazer um planejamento hoje, pra ele estar entregue aqui amanhã, eu tenho que entregar ele hoje tecnicamente, tenho que entregar ele amanhã quinta-feira e sexta-feira tem que estar com todas as matrizes²³ prontas porque o xerox aqui só é feito quinta e sexta-feira, então quando da sexta-feira se não está com suas matrizes que precisa xerocar ou imprimir, você não vai ter matriz pra semana toda. É uma correria, não são só quatro horas aqui na escola não, é muito mais. (Professora Bernadete)

O planejamento nosso é muito técnico e ... ele... ele segue à risca as diretrizes e ele tem que estar.... Ele tem um modelo e esse modelo tem que ser seguido a risca, pelo menos é o que a parte pedagógica passou pra gente, ou seja não é uma coisa fácil de se construir, e eu ainda estou adaptando a esse planejamento. [...] e esse planejamento tem que ser entregue sistematicamente uma vez por semana, então o planejamento da próxima semana eu entrego no fim desta semana e assim de acordo com as orientações da coordenadora (Professor Freire)

Como os professores lembram em alguns momentos, o trabalho burocrático é importante e auxilia na organização e desenvolvimento das atividades cotidianas. Contudo é importante que se tenha consciência que ele não pode tornar-se um empecilho no exercício docente. Há de se ter tempo para experimentar e alegria para realizar a tarefa docente com entusiasmo. O trabalho burocrático e técnico deve ser uma ferramenta que permita o professor ter mais tempo para se dedicar a profissão docente, uma vez que a organiza e não o contrário.

4.2.3 A construção da identidade profissional no início da docência

²³ Nesse caso, ao dizer matriz, a professora está se referindo a atividade que ela entregará para ser xerocada e entregue aos alunos.

4.2.3.1 Das primeiras impressões

Os olhares atentos das crianças, o frio na barriga ao imaginar como será a recepção dos alunos, a ansiedade por tornar-se responsável por uma turma, esses e outros sentimentos são marcantes no primeiro dia de trabalho do professor iniciante. Algumas impressões são esperadas enquanto outras são desconhecidas.

Sobre as primeiras impressões da profissão, trazemos uma situação vivenciada por uma das professoras colaboradoras. Ela estudou toda a educação básica na mesma escola, ingressou na universidade e voltou, como professora. Ela conta o misto de sentimentos que experimentou.

É ... é estranho né principalmente para mim voltar na escola que eu estudei como professora foi bem, ao mesmo tempo que estranho foi bem assim pra mim uma superação sei lá foi muito bom, bacana chegar aqui e ver que agora seria o contrário, eu aprendi agora eu ia ensinar, foi muito bom. (Professora Montessori)

Segundo Huberman (2005), a fase inicial da carreira docente é uma etapa marcada por mudanças e desafios que o autor chama de “choque de realidade”, esse sentimento ocorre quando o professor inicia seu trabalho e precisa rapidamente deixar sua posição de aluno para tornar-se professor, com sua própria sala de aula e alunos em sua responsabilidade.

O que Huberman (2005) nos mostra com a expressão “choque de realidade” são as primeiras impressões e sensações dos professores ao se depararem com a realidade da sala de aula e da escola. Isso não significa que o primeiro contato como professor será traumático ou um choque, mas que poderão apresentar algumas situações inesperadas e que podem fugir ao planejamento ou até mesmo daquilo que foi idealizado pelo professor para a docência.

E então assim às vezes eu saio daqui beleza, tô conseguindo alcançar meu objetivo mas nos primeiros meses..., pensava, eu estou fazendo tudo errado, o que eu tô fazendo, meu Deus não vou conseguir alfabetizar aquelas crianças, o que que eu tô fazendo, mas agora tô me sentindo um pouco mais firme pra continuar, porque a gente vai se adaptando também. (Professora Bernadete)

Esse sentimento “de choque” pode ser expresso de várias maneiras pelos professores, seja no contato com a sala de aula, seja na dificuldade para iniciar as atividades que foram lançadas para o novo professor.

Na verdade, eu sempre gostei de criança, mas... já fiquei bem assim... Um pouquinho assustada, porque vê um monte de gente os pais levando as crianças também os meninos chegando gente que eu não tive tanto contato assim né que eu não tinha então fiquei um pouquinho assustada, um pouquinho com vergonha, Mas depois foi só conversando com eles, eles mesmos conversando, aí deu pra... pra gente conversar chegar no eixo [risos]. (Professora Emília)

Deixa eu pensar aqui... é no início eu ficava mais insegura assim, quando eu comecei a dar aula porque o imprevisto acontece não tem jeito a gente programa.... A aula de vídeo, chega lá não funciona a televisão aí... Hoje em dia eu me sinto mais livre para poder chegar e resolver e dar outra coisa, fala assim: tá tudo bem sabe, acontece acho que com o tempo eu já fico mais segura disso. (Professora Selma)

A expressão “choque de realidade” também é descrita por Marcelo Garcia (1999) como “o período de confrontação inicial do professor com as complexidades da situação profissional (p. 28).” Acrescenta-se ainda que essas complexidades podem não estar relacionadas a idealização profissional imaginada pelo professor.

A própria condição que o professor inicia seu trabalho pode fazer com que esses sentimentos de “choque” seja mais ou menos intenso.

Então foi ... foi bem (risos) deu pra ficar assustada no início, mas depois fui levando e dei conta graças a Deus. (Professora Montessori)

[...] de imediato foi o baque de chegar aqui e não ter mais o que fazer, a minha sorte é que eu tinha comprado um balão, porque fiz a apresentação de cada um, cada um se apresentou, apresentou seus materiais, os cadernos, as coisas etc, conversamos sobre o que cada um gostava, o que não gostava, quem era quietinho, quem era isso que era aquilo, nome de todo mundo. Fiz uma ficha do nada para cada um com o nome para poder guardar, e... é aí depois dei o balão para eles ficarem brincando de alguma coisa, mas foi muito no susto que eu não tinha nada preparado. Lá na designação, lá na chamada que você vai eles não te falam nada não, olha, mas você já vai dar aula, preparar alguma coisa. (Professora Bernadete)

[...] no começo eu tinha receio, tinha medo. A será que vai dar certo, será que não vai, como que vai ser, agora eu comecei a dominar um pouco, mas isso é todo dia vai ser um novo aprendizado né, vai ser o resto da vida. (Professora Emília)

Acho que tem coisa que a gente só aprende fazendo então foi um susto assim de ver eu tinha uma noção da falta de estrutura do tanto de que o professor trabalha. Eu tinha noção mas eu acho que ainda sim tomei um susto quando eu virei professora e sim a falta de apoio para quem está começando porque eu

não tive nenhum apoio assim pouco né uma pessoa outra que viu que eu estava passando aperto e dava umas dicas assim mas não tem ninguém que vai sentar e falar aqui vou te ensinar (risos) como é que fala então você vai aprendendo nos erros mesmo no início. (Professora Selma)

Então minha percepção é bem diferente, eu achava que ser professora era maravilhoso, não que não seja, [...] mas era simples, mais fácil, vou lá e ensino, mas não é, você tem que lidar com todo tipo de situação. (Professora Montessori)

Mariano (2006) também aponta algumas dificuldades encontradas pelo professor iniciante nos primeiros contatos como profissional. O autor recorre a Veenmam (1988) fazendo menção à diferença do que se idealiza do trabalho com a realidade escolar. Esse confronto do idealizado com o real pode fazer com que o professor iniciante se questione sobre sua competência para a profissão:

Primeiro dia, cheguei turma de 4º ano os meninos super agitado eu falei meu Deus do céu, fiquei meio....muito assustada mesmo. (Professora Montessori)

Fiquei meio assustada, mas assim já foi meio diferente, porque eu sabia que ia ter que dar conta de uma turma. E de repente eu cheguei e ter que dar conta de três turmas, eu que nunca tinha dado aula em escola eu fiquei assustada, e preocupada, sabia que eu ia dar conta, mas eu fiquei preocupada. (Professora Montessori)

Esse aspecto apontado por Veenmam (1988) *apud* Mariano (2006), que aborda o “choque da realidade”, traz também o outro lado, o da descoberta. O sentimento de sentir-se bem com a profissão e descobrir que mesmo diante de adversidades, à docência pode oferecer momentos de valorização.

[...] eu gosto muito de lecionar, é ver o retorno de ver a criança aprendendo, de ver se esforçando de ver que valeu a pena se esforçar montando planejando ficando ali noites e noites estudando para chegar e ensinar e o aluno aprender isso é motivador. (Professora Montessori)

Só que assim é por parte dos alunos eu senti que eles me receberam bem, porque primeiro contato foi muito bom porque eu fiz uma dinâmica que aprendi na aula de artes, apresentar o próprio material e se apresentar etc. explorei isso porque eu não tinha nada preparado não sabia que eu ia começar logo nesse dia, então, eu acho que é isso. (Professora Bernadete)

Pela aula eu sinto muito tranquilo a turma que eu peguei é uma turma muito tranquila assim, não me dá trabalho, a equipe também que me atendeu aqui na escola é uma equipe muito tranquila de professores de pedagogo não tive

problemas com pais de alunos, assim o trabalho docente em si não me desgasta o que me desgasta mesmo é o percurso, sair de Ouro Preto pegar um ônibus depois subir a pé. (Professor Freire)

Amor, eu gosto demais, amor tem que gostar e eu sou apaixonada pelo que eu faço, eu adoro dar aulas, adoro ensinar, vê que os meninos estão aprendendo, cartinha para lá, cartinha pra cá, o carinho que a gente tem de volta. É amor mesmo. (Professora Montessori)

Como Veenman (1988) *apud* Mariano (2006) retrata, é o momento da “descoberta” que faz com que as dificuldades sejam superadas, permitindo que o professor iniciante tenha momentos de alegrias e satisfação com a profissão. A “descoberta” do aprender e do fazer pedagógico dá ânimo ao professor iniciante, fazendo com que ele continue a exercer o trabalho, equilibrando-se entre alegrias e dificuldades.

Sobre esse momento de entrada na carreira e oscilação entre choques e descobertas, Marcelo Garcia (1999) diz que a adaptação dos professores ao iniciarem na docência dependerá de diversos fatores. Para o autor, os principais são as experiências de vida, os modelos de imitação, os colegas de trabalho, além da organização e estrutura burocrática escolar que encontrará no momento de sua inserção profissional.

O estudo realizado por Reali, Tancredi e Mizukami (2010) nos mostra que o início da carreira docente é um período crítico para seu desenvolvimento profissional. Segundo as autoras, o professor iniciante tem a tendência de focar em suas competências profissionais, na resolução e gerência das situações cotidianas mais imediatas. Nesse momento profissional, o professor esforça-se para construir habilidades e posturas que se aproximem do que ele considera importante para o desenvolvimento do trabalho.

Tem dificuldade por exemplo de reconhecer algumas letras eu tento trabalhar com eles, mas enquanto eu to com esses que têm mais dificuldades os outros estão quebrando o pau, eles não são muito agitados, mas fica um zunzum que eu não consigo focar nos que têm mais dificuldade, eles ficam tipo uma aula pra fazer uma exercício, então um que aqueles terminam com 5 minutos eles terminam com 15, 20 minutos, então eu tenho que ficar aqui e aí a outra turma quebra o pau então eu tô tendo essa dificuldade de fazer a atividades diferentes pra cada nível que eles estão principalmente na alfabetização. (Professora Bernadete)

Não aprendi por determinado método e eu tô tendo ainda essa dificuldade de trabalhar separado com os níveis por exemplo pré-silábico um , pré silábico dois, pré silábico três, ainda não tenho nenhum silábico alfabético, ai essa está

sendo uma dificuldade grande pra mim, fazer atividades diferenciadas pra cada nível, por que eu não consigo colar um para casa sem a turma virar um caos, por que eu já separei quem tem mais dificuldade por local, os que mais dificuldades ficam mais próximos da minha mesa, os que não tem já faz sozinho, já fica mais pra trás, na parte de trás das cadeiras, mas ainda é difícil pra mim desenvolver atividades separadas pra cada um e conseguir focar em cada um porque tem uns ainda não reconhece todas as letras. (Professora Bernadete)

O primeiro contato na profissão pode apresentar desafios diversos, algumas vezes o professor pode não se sentir preparado para solucioná-lo sozinho. A professora Selma fala da importância de pedir ajuda para auxiliar na solução dos problemas, além de confiar em sua capacidade.

Acaba que a gente fica meio com medo de errar e aí acabei errando porque não falou, não perguntou né, pensaria isso e acreditar que é capaz. (risos). (Professora Selma)

Um ponto de destaque na fala dos professores colaboradores são as preocupações com o desenvolvimento e caminhar buscando seu próprio amadurecimento profissional. Eles demonstraram se preocupar com situações do processo de sua aprendizagem docente, apontando elementos que se somam na construção da identidade profissional, entendendo a carreira docente e a construção da identidade profissional como um processo.

Então assim eu não sei se do ponto que eu parti eu consegui caminhar um pouco, mas eu acho que eu ainda estou no processo de reconhecer onde eu posso melhor onde eu não posso. Sobre a minha prática ainda é muito confuso de reconhecer se é uma..., o que é que eu preciso melhor o que não, eu acho que eu preciso melhorar em tudo. (Professora Bernadete)

[...]eu sempre trabalhei no administrativo aí para eu ensinar ...ensinar e aprender também né, foi o diferencial muito grande tive que aprender, e todo dia é um aprendizado novo todo dia é uma coisa diferente. (Professora Emília)

[...] eu não fui a melhor aluna do curso de pedagogia e hoje em dia eu vejo que eu tenho que ser a melhor professora pra essa turma, porque eu sou responsável pela vida escolar deles. Assim se você pensar, eu sou responsável, então é uma responsabilidade, eu me sinto muito mais responsável por eles, por vir trabalhar todos os dias por chegar aqui todos os dias no horário, eu me tornei uma pessoa muito mais responsável. (Professora Bernadete)

Ai muita coisa (risos) eu acho que eu já melhorei assim, na minha organização porque no início eu acho que eu era muito desorganizada com tudo assim, que é muito papel, muita nota, muita coisa para até eu conseguir começar a organizar isso então acho que nem isso melhorei, de conseguir organizar com antecedência o que eu tenho que fazer, até que data, ainda me perco às vezes, mas preciso melhorar nisso e várias outras coisas. (Professora Selma)

Então acaba que eu fui me formando entendeu eu não cheguei de primeira assim, fui me formando, e me formando fui me encaixando. (Professor Freire)

A professora Selma acredita que, mesmo sendo iniciante, é importante defender o que se acredita e se posicionar a respeito disso. Apontando que se posicionar demonstra aos colegas que mesmo iniciando e passando por processos de adaptação e aprendizagem, ele possui seus próprios conceitos e saberes. Como aponta Tardif (2012) sobre a importância de se valorizar o saber da experiência que, nesse caso, relaciona-se com a trajetória de vida do professor.

Tem escolas que já não aceita muito você pegar alguma coisa assim, então acho que se a gente se posicionar e falar aí eu concordo, não acredito nisso, eu não quero reproduzir isso, acho que a gente tem que parar e ser sincero mesmo e aí ver o que vai ser de retorno é melhor que simplesmente fazer. o que eu quero é saber até onde eu posso ir acho que é isso. (Professora Selma)

Ao ingressarem na docência, os professores percebem que há características necessárias ao trabalho docente, que não se aprendem durante a formação inicial, mas que são importantes para a condução do trabalho. A professora Montessori acredita que é importante gostar da profissão, no sentido de manter uma relação profissional saudável.

E gostar mesmo do que faz, porque tem que gostar, trabalhar no que você não gosta não adianta, e tem que gostar porque não é fácil. Mas é muito prazeroso, quando você gosta é prazeroso demais. (Professora Montessori)

Algumas situações percebidas pelos professores colaboradores apontaram questões que, para eles, atrapalham o desenvolvimento do trabalho e, de certa maneira, dificultam a profissão docente.

Cada criança traz um probleminha de casa se ter que lidar com coisas que você não estava acostumada, carência demais de criança, são coisas que eu não tinha esse costume e depois que eu vi para escola é que eu vi como que a coisa tá feia né, é muita criança carente, fica até triste, chora, falta de pai, falta de mãe, essas coisas pra mim foram muito difíceis. Até hoje é. Saber lidar com esse tipo de situação porque a gente tenta fazer a nossa parte, mas é complicado lidar com isso. (Professora Montessori)

A professora Bernadete demonstra sua insatisfação e diz sentir dificuldades, o que ela chama de barreiras, ao mesmo tempo em que demonstra preocupação e compromisso com o processo de aprendizagem dos alunos.

Eu acho que atualmente tem a barreira do governo e dentro da sala de aula eu tenho essa barreira com a alfabetização ainda, que eu ainda não consegui

achar um jeito, achar meu método, alguma coisa que me deixa mais segura pra alfabetizar, pra fazer eles lerem. (Professora Bernadete)

Mesmo tendo iniciado na profissão há pouco tempo, a professora Emília se mostra preocupada com a participação de alunos com necessidades especiais, apontando que apesar de bem estruturada fisicamente a escola na qual atua não tem acesso para crianças com mobilidade reduzida.

A escola passou por reforma tem pouco tempo né, então até que está bem adaptado, só não é adaptada para se tiver, não tem que ter um caso excepcional, mas uma cadeira de rodas, uma criança com maior deficiência não chega na escola, né. As escolas não têm essa estrutura para acompanhar não. (Professora Emília)

Embora não explicitem quais são as principais dificuldades encontradas pelos professores, Nono e Mizukami (2006) destacam que o modo de viver o início da carreira e a maneira que os professores o enfrentam é singular a cada um. Essas características possibilitam a mobilização de conhecimentos que aos poucos vão proporcionando maior estabilidade emocional na carreira. Ainda, segundo a autora, os professores “sobreviveram às maiores dificuldades, passando a aceitar a ansiedade e os conflitos como característicos da docência e como fontes de aprendizagem profissional, desenvolvendo maior segurança e domínio sobre as situações cotidianas que enfrentam” (p. 09).

4.2.4.2 Das alegrias e agruras na profissão

No início da carreira docente o professor passa por várias situações que podem ir de um extremo ao outro, vivendo tanto entre situações de dúvidas, medos e desvalorização, passando por alegrias, descobertas e sentimento de valorização profissional.

Cada professor vivencia o início da carreira de uma maneira única e particular, uma vez que cada um é impactado por suas experiências de maneira diferente. Da mesma maneira, acontece com a identidade, cada um a constrói com base em suas experiências e influências que recebeu durante sua vida pessoal e profissional.

As professoras Bernadete e Emília sentem-se valorizadas na profissão. Esse sentimento parte do reconhecimento do trabalho realizado e de satisfação no desempenho das tarefas docentes.

Eu acho que pontos positivos é que por exemplo por mais que haja a desvalorização da profissão atualmente eu me sinto valorizada. Quando eu converso com os pais, quando a gente vê o corpo escolar aqui, a gente vê que a gente tem uma posição aqui dentro que por mais que tenha toda essa de sucatear o ensino e o professor não vale nada quando eu converso com os pais, principalmente com os pais, eu ainda me sinto no lugar que professor é uma figura, entendeu. É um personagem ativo na evolução do ser humano, eu me sinto valorizada quando eu converso com os pais. (Professora Bernadete)

A me sinto realizada, pelo que eu faço já... gosto realmente do que eu faço. (Professora Emília)

Papi e Martins (2010) apresenta em seu trabalho que aspectos voltados para as dificuldades dos primeiros anos como: solidão, insegurança e outros desafios, têm sido mais privilegiados nas pesquisas. Enquanto aspectos como o bem-estar docente e situações de ações e inícios bem-sucedidos têm sido pouco contemplados.

Dessa maneira, buscamos perceber aqui pontos em que os professores demonstrem o que os faz sentirem-se animados e empolgados com a profissão. Situações corriqueiras, de sentimento de valorização, de alegria pelo bom trabalho realizado, etc., que permitem a permanência na carreira e momentos de encantamento com a profissão.

O desenvolvimento pedagógico dos alunos, tais como a compreensão da leitura e escrita, são situações que dão ânimo e entusiasmo para que os professores continuem na profissão. É como se essas experiências cotidianas validassem o trabalho, mesmo quando nem tudo saiu como planejado.

Quando eu percebo que os meninos gostaram da aula que eu fiz uma aula bacana eu me sinto satisfeita, mas às vezes tem dia que é bem ... às vezes é frustrante, porque você não conseguiu fazer o que você queria ou questão de comportamento mesmo que estressa a gente. (Professora Selma)

Quando você vê que... você mostrou para eles uma coisa que eles não conheciam e que eles aprenderam. Então isso é muito gratificante eu acho isso muito grandioso, é prazeroso. (Professora Emília)

[...] pontos positivos eu acho que seria essa troca mesmo que...que dar aula proporciona né, acho que a gente aprende muito dando aula assim, tanto que eu aprendi esses anos, nossa muito mesmo, tanto de conteúdo, quanto da convivência mesmo. (Professora Selma)

Eu quero ver eles... ficam curiosos para saber o que está escrito e ainda não está lá, ainda não estão nessa fase, mas eles ficam muito curiosos eu quero ver

isso, eu quero que eles cheguem no fim do ano lendo tudo. (Professora Bernadete)

Algumas situações são apontadas pelos professores colaboradores como condição que os confortam e causam alegria na profissão. Enquanto outras causam dúvidas e medos. O que é endossado pela fala de Huberman (2005) sobre os processos de “choque” e “descoberta” serem simultâneos, reforçando a complexidade do início da carreira.

Huberman (2005) denomina o período de entrada na carreira como “sobrevivência”. Segundo ele, esse período é permeado por dois sentimentos: o do “choque” e o de “descoberta”. O sentimento de “descoberta”, descrito por Huberman (2005), é caracterizado pelo entusiasmo do professor iniciante em fazer parte de um grupo profissional e com a alegria de assumir a responsabilidade por uma turma. Enquanto o sentimento de “choque” ocorre em situações desafiadoras e conflitantes que saem do controle do professor. Esse período poderia ser ilustrado por problemas como falta de disciplina, falta de apoio da família e dos colegas, sentimento de despreparo para resolver as situações cotidianas. Mas, segundo Huberman (2005), é o sentimento da “descoberta” que permite ao professor iniciante continuar na profissão e vencer as dificuldades.

Na verdade, trabalhar com criança... criança é muito sincera né. Se ela tá gostando ela vai te falar, se ela não está gostando também ela vai te falar, então isso... isso é muito bom no dia a dia. (Professora Emília)

Não eu só assim, pretendo a cada dia aprender mais com meus alunos, nessa profissão e fazer o possível pra sempre melhorar, visando sempre a aprendizagem dos meninos. Visando passar pra eles tudo aquilo que eu aprendi e formar cidadãos críticos, cidadãos, pessoas que saibam exercer sua cidadania né, é esse o meu foco. (Professora Montessori)

Não tem outra coisa em relação a trabalhar que eu penso em largar de ser professora, mas eu tenho vontade de seguir a área acadêmica sabe, então por enquanto eu tô trabalhando, mas com pensamento de seguir uma área acadêmica sim. (Professora Selma)

Peguei o 2º ano de novo, porque eu gosto dessa coisa de alfabetizar. La dá para mim ver se aprendeu de verdade ou não porque a criança chega crua sem nada e você vai ensinando um pouquinho aqui e depois se vai vendo como ele vai desenvolvendo e isso de tá nossa... muito bom muito gratificante, ver o desempenho do aluno. (Professora Montessori)

Ainda sobre o processo de descoberta, Cavaco (1995) diz que esse:

[...] é um aspecto que se traduz no entusiasmo, na vontade de descobrir [...] a experimentação, a exaltação por estar finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, seus alunos, o seu problema, o seu programa) por se sentir colega num determinado corpo profissional [...] (p.39).

O professor Freire afirma que gosta da docência, mas que acredita que é necessária uma vocação, que ele explica como sendo o gosto e prazer pela profissão. Contudo, ele é prático e aponta que apesar de gostar e estar na profissão por escolha, a necessidade de um salário também é importante para que ele continue na profissão.

Eu acho que ele tem que ter a vocação no sentido de gostar né, eu gosto da docência, eu gosto de estar na escola, então isso é uma primeira coisa que eu acho que assim que eu vejo como um ponto positivo que me segura na escola. Agora o segundo ponto que me segura é questão é.... salário, o salário, a... a gente precisa de alimentar, a gente precisa de comer, né? Então... a uma necessidade de salário, de vivência mesmo. (Professor Freire)

De maneiras diferentes, mas apontando para uma mesma situação, Gatti (2014), Fanfani e Tedesco (2002) e Perrenoud (2002), discorrem sobre a necessidade da escola e da educação, como um todo, de se adaptarem às mudanças sociais e às novas exigências educacionais que isso implica. Essa nova e necessária mudança da escola pode ser iniciada, mesmo que de maneira tímida, pelos profissionais ali atuantes, promovendo uma aproximação das famílias e o reconhecimento dos pais para o importante papel sócio educacional desempenhado pela escola.

Os professores iniciantes percebem como a relação entre a família e a escola impacta no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Nos casos citados pelos professores colaboradores, essa relação, na maioria das vezes, é de distanciamento e omissão, transferindo para a escola atribuições que são da família.

Já teve duas reuniões para discutir né, assuntos gerais agora vai ter outra também e sempre quando precisa tipo se o aluno teve alguma dificuldade aí chama os pais e tem aluno lá que tem dificuldade e chama o pai tem muito tempo e ninguém vai, ninguém vai ,aí fica muito complicado mas tem outros que vão sempre tá indo lá perguntando como é que tá né, que busca e leva aluno eles aproveitam e vão lá. (Professora Emília)

O que marcou muito é...como os meninos estão, assim chegando na escola, como que eles estavam assim muito agressivos, criança agressiva, criança carente demais, é... eu não estava acostumada com esse tipo de coisa, eu não imaginava, uma coisa é você escutar... outra coisa é você ver, presenciar e eu

cheguei em uma turma que tinha crianças com muitos problemas, trazia de casa. (Professora Montessori)

Praticamente zero aqui na escola os pais... a única reunião que teve veio três pais só, então... e assim praticamente vieram assinaram a lista e foram embora. E eu sinto assim que eles são bastante ausentes, assim, então não consigo muito dialogar com esses pais hoje em dia não, nesse ano não. (Professora Selma)

É mãe é professora é psicóloga, é um pouquinho de tudo porque a dificuldade de aprendizagem, claro que tem os problemas cognitivos e tal, mas muito se dá pela falta de participação dos pais, estão deixando os meninos muito pra que a escola dê conta e isso está muito triste porque eles percebem essa falta essa ausência dos pais sabe e aí chega aqui carente, com raiva quer descontar na sala e a gente tem que saber lidar com isso. (Professora Montessori)

Quando eu estava dando aula pro 3º ano, eu tinha 24 alunos, eu conheci 07 pais durante o restante do ano, que eu comecei em junho e os outros... e olha que não foi por falta de chamar, chamar de mandar bilhete, de ligar, a direção corria atrás chamava às vezes por causa da dificuldade, por causa desses problemas de agressividade de alguns e coisa e tal, mas os pais são muito ausentes, meu problema maior é a questão da participação dos pais, os pais não estão participando da vida escolar do aluno não, da criança não, então estão deixando muito “a deus dará” sabe, essa são um dos grandes problemas pra mim da... o que está atrapalhando muito esses meninos hoje é essa questão também sabe, a ausência dos pais e eles percebem isso, porque é muito nítido quando a criança vê. (Professora Montessori)

Os professores demonstram uma preocupação com a relação família escola, pontuando casos em que essa ausência dos pais na vida escolar dos filhos acaba por sobrecarregar as atribuições docentes. Esse pouco ou nenhum envolvimento das famílias preocupa toda a escola, pois, sobrecarrega o professor com atribuições que deveriam ser dos pais. Situações específicas, como saúde e cuidados, devem ser encaminhadas a outros profissionais. A professora Montessori lembra que o trabalho docente de ensino e aprendizagem que deve ser o foco pode acabar ficando um pouco de lado.

A participação dos pais na vida escolar das crianças influencia a construção identitária do professor. Essa identidade será desenvolvida levando em consideração aquela realidade vivida, com pouca ou nenhuma participação familiar, exigindo do professor uma postura diferente, uma reorganização de seus saberes.

Para Huberman (2005), o processo de desenvolvimento de uma carreira não é uma série de acontecimentos lineares. Nada impede que um professor mude de comportamento, avance ou

retroceda, vivendo momentos de maior dificuldade e outros de mais facilidade. Segundo o autor, estabelecer-se na carreira não significa que todos estejam em uma mesma sequência de tempo e acontecimentos, especialmente porque cada profissional é uma pessoa que está sujeita a passar por situações pessoais e profissionais, internas ou externas a eles.

O receio de falhar e o sentimento de não dar conta da tarefa que lhes foi confiada, é um assombro constante aos professores em início de carreira. Monteiro (2002), em um capítulo do livro *Sobre (vivências) no início da docência* descreve como foram seus primeiros anos de trabalho e como ela se sentia. Ela diz que se questionava sobre sua competência técnica e capacidade para desenvolver o trabalho e que, “com essas indagações eu ia caminhando, tateando quase às cegas, numa solidão imposta pela vergonha de admitir que não sabia como fazer para os alunos aprenderem.” (p. 30). Enfatizou também que a sensação de solidão era recorrente. Mesmo sabendo que cada professor passa por situações diferentes e percebe sua realidade de maneira particular, assim como na pesquisa de Monteiro (2002), alguns de nossos professores colaboradores relataram passar por sentimentos e angústias.

O que desanima muito a nossa profissão e essa questão hoje sinceramente ver que a gente está trabalhando sozinho, sem participação dos pais e isso desmotiva um pouco porque é muito difícil a gente querer dar tudo que a gente quer ajudar a criança, mas o pai não faz a parte dele. (Professora Montessori)

Eu ficava com medo de ter dificuldade e dominar uma turma né até que eu consigo assim eu... às vezes eles me engabelava passava por cima de mim, enrolado eu ficava conversando e não queria fazer as coisas. Aí acabava que eu ia criando era problema, mas agora eu consigo dominar eles direitinho. (Professora Emília)

Olha eu tive dificuldade com comportamento, assim, de saber lidar eu tenho uma turma difícil com problemas então eu tive muita dificuldade de saber lidar com eles assim. E nesse sentido eu acho que eu tive pouco apoio, assim, porque como eu não tinha experiência ainda tá falando muito difícil meio que foi deixado na minha mão, tipo assim, é isso aí você é que se vira, professor é assim mesmo, assim disse que ele tem que se virar. Foi isso. Eu cheguei a quase desistindo no primeiro ano. Cheguei quase desistir, de chegar para diretora chorando e falar eu não estou aguentando mais por causa de meninos muito difíceis, eles estavam passando por coisas pessoais e acabava que estava descontando em mim e eu às vezes inexperiente não tava sabendo lidar, então não estou recebendo muito apoio. (Professora Selma)

As professoras apontam também algumas dificuldades que elas já perceberam que possuem e que precisam melhorar. Essa autoavaliação e percepção de pontos a serem aperfeiçoados demonstra amadurecimento profissional.

Às vezes eu tenho dificuldade para passar para eles o que realmente é importante. Então assim eu me enrolo às vezes um pouquinho, tento explicar uma coisa, quando vou ver eu tô explicando outra [risos] enrolo um pouquinho nisso, mas...assim, por isso que eu já passo o resumo, texto resumido tudo bonitinho. (Professora Emília)

Tem dificuldades às vezes, eu vejo que eu desconto às vezes... sei lá tô passando por um problema pessoal, estou estressada e vejo que eu desconto neles, então eu vejo que eu tenho que melhorar isso também tem muita para melhorar ainda. (Professora Selma)

Entre alegrias e agruras vivenciadas pelos professores, percebemos que os momentos de alegria fornecem energia e ânimo para suportar as dificuldades e desafios cotidianos.

Para Valle (2006), a profissão docente apresenta algumas dificuldades características. Segundo a autora, além de exigir um investimento de tempo, esforço e recursos não há a garantia de salários adequados e ascensão na carreira. Soma-se a isso condições profissionais pouco favoráveis e versáteis, “o exercício do magistério implica inevitavelmente a conciliação da atividade de ensinar e de outras que lhe são complementares, seja por sua natureza, seja em razão da organização do trabalho escolar”. (p. 181)

Assim como na pesquisa de Valle (2006), várias experiências também foram vivenciadas pelos professores de nosso estudo.

E os negativos tem bastante (risos) eu acho que é... acho que a gente diz desvalorizado né, pelo tanto que a gente precisa trabalhar precisa fazer, pelo tanto de responsabilidade que a gente tem né. A gente desvalorizada tanto a questão de respeito mesmo da sociedade, quanto de salário e tudo falta de apoio mesmo assim. Está mesmo ligada com essa falta de apoio mesmo que a escola como um todo, não só Professor acho que vem lá de cima mesmo assim essa falta, de apoio de estrutura mesmo para gente conseguir fazer nosso trabalho com qualidade né. (Professora Selma)

Saber lidar com a bagagem que esses meninos trazem de casa porque é muito difícil é muito difícil porque tem hora que é complicado né a gente tem que saber lidar com a diferença de cada um...²⁴ a bagagem que eles trazem de casa

²⁴ Nesse momento houve uma breve interrupção

né porque cada um educado de uma forma e você tem que saber lidar com isso dentro da sala de aula. Isso é muito difícil. (Professora Montessori)

Quando eu converso às vezes com outros professores você desanima, você só vê reclamação, mas os pontos negativos eu acho que ainda é esse sucateamento do ensino, por exemplo, a gente fica aqui horas seguidas e tem dia que não tem nem um café pra você tomar, aí você fica assim, gente de Deus o que eu tô fazendo aqui. Mas é meio que a valorização e desvalorização ao mesmo tempo. (Professora Bernadete)

Sobre as dificuldades as quais os professores se referem, remetem à contribuição apresentada por Nóvoa (1992). Segundo o autor, hoje temos uma nova organização da escola e das atribuições e preocupações com as quais os professores têm que lidar no cotidiano dos dias atuais. Ainda de acordo com ele, muitas demandas são novas e requerem dos professores uma postura e dedicação diferente.

Outra situação que analisamos como agruras do início da docência são os sentimentos de dúvida e insegurança. O professor tem dúvida se está desenvolvendo um bom trabalho ou se seus alunos estão conseguindo acompanhar as atividades propostas.

Nessa direção, localizamos pesquisas realizadas por Marcelo Garcia (1999), Cavaco (1995) e Tardif (2012) que apontam que a entrada na carreira docente pode apresentar problemas que impactarão no desenvolvimento da carreira, da identidade e da autoconfiança profissional.

Nossa eu sinto várias coisas, (risos) às vezes eu me sinto desanimada. Sempre ser sincera. Às vezes ao mesmo tempo que eu sinto que eu quero fazer alguma coisa que eu quero mudar e tal fazer né sei lá... plantar sementes boas e tal, às vezes na dificuldade assim fico sem ânimo assim sinto... eu fico pensando assim, será que eu vou aguentar isso né por muito tempo, por muitos anos, porque fácil não é não (risos). (Professora Selma)

Eu sempre chego em casa pensando será que aprendeu? Será que deu certo? Acho que funcionou, mas não adianta sempre fico com dúvida. Sempre levo serviço para casa, porque chego em casa não consigo pensar. Eu sempre fico pensando no planejamento para próxima aula de amanhã, fazer isso, isso, isso, mas será que os meninos aprenderam isso aqui mesmo? (Professora Montessori)

A compreensão da docência como uma atividade profissional complexa, é uma situação que amedronta alguns professores, principalmente diante da responsabilidade que eles e a sociedade acabam atribuindo à profissão.

Porque não é uma coisa simples assim, ensinar o outro não é uma coisa fácil de fazer e principalmente se vê o retorno, você tem que ter retorno senão não vale a pena, então não é fácil. (Professora Montessori)

São 24 alunos aqui, tem um autista também aqui então tem que saber lidar sabe com todos esses probleminhas que eles trazem visando a aprendizagem de cada um deles né, então eu fico preocupada chego em casa eu fico, ai meu deus do céu, aprendeu? (Risos) (Professora Montessori)

É um desafio muito grande por ser meu primeiro emprego, eu me formei pra estar aqui, me formei pra fazer isso. Mas é um desafio muito grande, eu me pego pensando, várias vezes se é isso mesmo que eu quero, mas eu creio que eu estudei pra isso e eu sou capaz de fazer isso e eu gosto de estar aqui de estar... de estar nesse lugar, de estar com eles etc., Acho que é isso. Eu não tenho para onde ir (risos). (Professora Bernadete)

Segundo Guarnieri (2005), é no exercício da docência que a pessoa se torna realmente professor. Assim, ele pode efetivar a teoria com a realidade escolar, tentando explicar como ocorre o processo de aprender a ensinar e como se tornar um professor. Segundo a autora, “o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor” e “a relação entre formação e prática não possibilita identificar, com clareza, no processo de aprendizagem da profissão, quais são os conhecimentos que pertencem à formação e quais os conhecimentos provenientes da prática” (GUARNIERI, 2005. p. 09).

Nesse sentido, outra contribuição que localizamos em Huberman (2005) nos diz:

O aspecto da sobrevivência traduz o que se chama vulgarmente choque do real, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (Estou-me a aguentar?), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre realidades demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com os alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. Em contrapartida, o aspecto da descoberta traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional (HUBERMAN, 2005, p. 39)

Sobre isso, a professora Montessori destaca uma característica que ela acredita ser importante na atividade docente.

Não é tão simples assim lecionar não. Tem que ser muito paciente, tem que ter muita paciência, é se você tem paciência vai, se não tem nem tenta, porque não

adianta, você tem que saber lidar com tudo que aparecer na sua frente porque, como se diz “rapadura é doce, mas não é mole não”. (Professora Montessori)

Assim, entre alegrias e descobertas, desafios e choques, o professor vivencia uma complexidade de situações e de sentimentos. Algumas experiências, apesar de diferentes, poderão se assemelhar a momentos vividos na educação básica. Nessas situações, as recordações e as habilidades profissionais desenvolvidas adquirirão um formato único, apresentando-se como a identidade profissional docente.

A identidade profissional do professor iniciante será construída em um processo contínuo, baseado em suas aprendizagens e em experiências vividas a cada dia. Cada situação na qual o professor estiver envolvido influenciará esse desenvolvimento de maneira diferente.

Nesse sentido, Huberman (2005, p. 38) descreve a carreira como:

O percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela.

Para fins de arremate, podemos considerar que os professores realizam complexas redes e teias em suas trajetórias pessoais e profissionais, que culminam na possibilidade de torná-los quem eles são. Esse emaranhado de experiências e relações estabelecidas ao longo de toda vida possibilita a construção de uma identidade profissional única. Cada professor é único e responde às ocorrências cotidianas de maneira diferente. Portanto, toda experiência está relacionada:

[...] a escolarização prévia, formação inicial, exigências da prática, escola/ambiente de trabalho, políticas públicas educacionais, conhecimentos fundamentais para enfrentar os primeiros anos de ensino, fontes de aprendizagem profissional, pais e alunos, aprendizagens vividas no início na carreira, principais dificuldades, obstáculos, desafios, preocupações, dilemas e interesses encontrados na entrada na carreira (NONO; MIZUKAMI, 2006, p.8).

Toda essa vida de experiência faz do professor o que ele é, influenciando-o na carreira docente e na tomada de decisões diárias. Para o professor iniciante, sua trajetória de vida, sua formação inicial e suas primeiras experiências profissionais, vão auxiliá-lo a perceber qual o melhor caminho a seguir. Essa reflexão o auxiliará na busca pela formação continuada e pelo aprendizado coletivo com os colegas professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver essa pesquisa nos permitiu conhecer um pouco melhor como ocorre a entrada na carreira e entender as expectativas dos professores iniciantes sobre esse período de suas vidas profissionais. Vislumbramos esse período inicial da profissão a partir das pesquisas realizadas nesse campo de estudo. Tivemos a oportunidade de conhecer alguns professores iniciantes pessoalmente, em seu local de trabalho, durante a pesquisa de campo. Isso nos possibilitou ouvir diretamente deles quais eram suas expectativas e desejos sobre o início da carreira e como ocorre a construção de sua identidade profissional docente.

Para melhor compreender o que os professores expressaram sobre a docência, organizamos, a partir das entrevistas semiestruturadas, três grupos que foram divididas em sete categorias. Essas categorias surgiram com o posicionamento dos professores a respeito de sua inserção na carreira e da construção de sua identidade profissional. Segundo Dubar (1997), a identidade profissional vai se elaborando como uma organização individual gradativa, a partir das relações que estabelece com sua realidade, assimilando-as criticamente e as reestruturando.

Através do relato dos professores colaboradores, percebemos as influências de profissionais e processos educativos vivenciados na educação básica, apontando o quanto essas experiências impactam e fornecem elementos para a construção da identidade profissional. Ao entrarem na licenciatura, algumas crenças e saberes adquiridos informalmente ao longo da vida sobre a educação podem ser confirmadas ou refutadas, outras são reelaboradas ganhando contornos mais sólidos à luz de pesquisas e práticas consolidadas e cientificamente sustentadas.

Os professores colaboradores dessa pesquisa reconhecem a importância da formação inicial, mas também apresentam algumas lacunas sobre a mesma. Indicam situações que poderiam ser aperfeiçoadas de maneira a agregar mais qualidade ao curso que, segundo eles, proporcionaria maior segurança na inserção profissional. A formação inicial, como o próprio nome diz, é o lugar em que se desenvolvem as práticas pedagógicas e didáticas necessárias ao exercício profissional docente. Esse dado pode ajudar as instituições de ensino a aperfeiçoarem as práticas e estratégias de ensino, a fim de formar professores mais seguros para o exercício docente.

Para um professor, se faz necessário tornar-se consciente de todo o processo de construção de sua identidade profissional, em todas as etapas de formação e atuação. Teoria e prática precisam caminhar lado a lado, de maneira associada, uma não elimina a outra, ao contrário, se

complementam. Portanto, mesmo que apresente alguma incoerência ou problema em sua estrutura, a formação inicial oferecida por instituições de ensino superior são o ponto de partida para a vida profissional do professor. Dessa forma, será possível que os processos de construção da identidade se complementem, de maneira que o professor reflita e reelabore sua identidade profissional conscientemente. Para isso, ele poderá utilizar tanto os saberes desenvolvidos durante a vida, quanto os conhecimentos adquiridos na licenciatura, o que o auxiliará a compreender as demandas teórico, práticas e sociais da profissão, atuando de maneira mais crítica e assertiva no desenvolvimento do trabalho.

Em análise aos cursos de licenciatura, André (2003) apresenta alguns argumentos que, segundo ela, estão sendo utilizados erroneamente para diminuir o valor da formação inicial e atribuir mais valor à formação prática. Como exemplo são citados o aligeiramento da formação inicial, a supervalorização da formação continuada etc., como se a prática por si só fosse capaz de formar um professor. A autora ressalta que essa postura não deve ser alimentada, o desenvolvimento de saberes teóricos, didáticos e pedagógicos ofertados pelas instituições de ensino superior devem estar atrelados às práticas docentes. André (2003) ainda diz que tal mentalidade tem desqualificado o papel da universidade como *locus* privilegiado na formação de professores. Ela completa que para o desenvolvimento profissional não se pode ficar apenas com a teoria, nem tão pouco só com a prática, mas equilibrar ambas as partes.

O que percebemos com o posicionamento estabelecido pelos professores colaboradores é que, mesmo com um olhar crítico com relação à formação inicial, reconhecendo pontos que necessitam de maior atenção e discussão, os saberes desenvolvidos nesse espaço de formação foram fundamentais para a formação do professor. Podemos destacar, nessa discussão, o reconhecimento dos professores colaboradores com relação ao estágio supervisionado e programas como o PIBID.

Sobre o estágio, podemos considerar ainda contribuições que extrapolam as questões sobre teoria e prática. Ao estarem na escola em um papel intermediário, transitando entre aluno e profissional, o estagiário tem a oportunidade de acompanhar processos sociais e de comportamento que não podem ser ensinados. Essa vivência escolar proporcionada pelo estágio promove o desenvolvimento profissional e oferece elementos para a construção da identidade profissional do professor.

Assim, trazemos algumas considerações a partir da pergunta da pesquisa: **como o professor iniciante atuando nos anos iniciais do ensino fundamental constrói a sua identidade profissional?**

Ao desenvolver a pesquisa, percebemos que o professor iniciante constrói sua identidade profissional docente utilizando vários momentos de sua vida e as diversas experiências pelas quais passou. Percebemos que, apesar da profissão só se efetivar no momento da entrada na carreira, no primeiro contato com a escola, o professor sempre esteve inserido no universo escolar. Antes como aluno, passando pela formação inicial, através dos estágios e de projetos, culminando em sua efetiva entrada na carreira.

O professor iniciante constrói parte da sua identidade profissional utilizando elementos escolares vividos na infância e na relação com os pais e familiares, que podem representar modelos a serem seguidos. A identidade é impactada também por exemplos a não seguir como, experiências negativas com outros professores ou com processos educacionais podem interferir no desenvolvimento dessa identidade.

A construção da identidade também tem características específicas definidas pelo segmento em que o professor atua. Nesse caso, a atuação no ensino fundamental I faz com que os professores reflitam sobre processos de alfabetização, cuidado e formação das crianças pequenas. Dessa maneira, a identidade profissional docente, mesmo sendo única para cada professor, terá nuances comuns de acordo com as particularidades de cada etapa educativa na qual ele atua.

No caso específico do ensino fundamental I, os professores vivenciam momentos de descoberta ao perceber a evolução nos processos de alfabetização e letramento dos alunos, ao perceberem as crianças curiosas e ansiosas por aprender. Esses elementos do cotidiano escolar específicos dessa etapa da educação, proporcionam ao professor, elementos que vão sendo agregados e dão consistência à identidade profissional.

Iniciar na profissão e poder contar com uma equipe de apoio ou de profissionais que auxiliem nos momentos de dúvidas, ou complicações do exercício docente, é outro ponto que contribui para a construção dessa identidade profissional. Percebemos que, assim como mostra a literatura, os profissionais sentem-se mais seguros e apoiados ao perceberem que podem contar com outros colegas.

Considerando aspectos gerais da pesquisa, percebemos a falta de políticas específicas que auxiliem o professor iniciante no momento da entrada na carreira. Ações formais e organizadas de apoio, voltadas especificamente a esses professores, poderiam facilitar o primeiro contato profissional, proporcionando uma inserção mais tranquila e segura. Esse movimento de apoio poderia acontecer como uma ação coordenada de redes e/ou municípios de maneira que todos ganhariam. Professores ficariam mais bem preparados e motivados a prosseguir na carreira, alunos teriam uma educação com mais qualidade, escolas e redes diminuiriam a rotatividade de professores, o que refletiria em uma equipe de profissionais mais coesa. Enfim, investir em qualidade de formação de professores é sempre uma opção assertiva que rende muitos frutos.

Por fim, concluímos, com base no que os professores nos apresentaram e apoiados no referencial teórico, que o processo de construção da identidade profissional docente é único. Cada um recebe influências a partir das diversas experiências por que passou e experienciou, de maneira única, ao longo da vida e da formação. Dessa maneira, o professor estabelecerá de formas diferentes as relações com a instituição e com os colegas de trabalho. Apesar de muitos desafios e descobertas do início da carreira serem comuns aos professores, cada um passará pela experiência de uma maneira diferente.

Cada identidade é única e o modo de ver e estar no mundo e na profissão são igualmente únicos. Portanto, não podemos falar em uma identidade profissional docente, quando estivermos tratando da identidade de cada professor, nesse caso, devemos pensar em identidades, já que mesmo com nuances próximas e semelhantes cada professor exerce sua profissão de maneira singular.

Essa pesquisa nos fez refletir sobre as particularidades da entrada na carreira. De maneira que algumas questões podem servir de tema para próximas pesquisas. O processo de construção da identidade docente para professores iniciantes ocorre da mesma forma em outros níveis de ensino, no ensino médio e no ensino superior, por exemplo?

É possível ainda pensar, no caráter social dessa pesquisa, para somar-se a outros trabalhos realizados no campo educacional, nas cidades de Mariana e Ouro Preto no intuito de oferecer suporte para o desenvolvimento de ações de formação de professores e de criação de políticas públicas locais. A pesquisa, realizada nessas cidades, pode contribuir para aprimorar e auxiliar nas oportunidades de reflexão sobre a inserção do professor.

Esse trabalho que buscou evidenciar uma visão macro de um nível micro, procurou apontar a importância da recepção dos professores iniciantes em todos os setores. O acolhimento pela escola e seus atores se mostrou como ponto principal nesse processo. Convém destacar, no entanto, a responsabilidade das secretarias de educação e dos gestores municipais na organização de processos tanto de inserção quanto de formação dos novos professores. Auxiliar a inserção dos professores e oferecer apoio nos processos de construção de sua identidade profissional é, em níveis diferentes, responsabilidade de todos os envolvidos.

Desejamos que as questões aqui desenvolvidas possam contribuir de alguma maneira para a ampliação das discussões sobre a identidade do professor iniciante. Que a este trabalho se somem outros de maneira que ações e políticas públicas específicas para o professor iniciante sejam desenvolvidas e implementadas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luciano de; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. *Professores de Educação Física: duas histórias, um só destino*. *Revista Movimento*, Porto Alegre: ESEF/UFRGS, v.13, n.2, p.13-36, mai./ago., 2007.
- AMARAL, Vera Lúcia do. *A formação da identidade: alteridade e estigma*. Natal: EDUFRN, 2007.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. *Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*, v. 30, 2007.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisas sobre formação de professores: uma análise das racionalidades. *Educação & linguagem*., São Bernardo do Campo, SP, v. 9, n. 14, p. jul./dez. 2006. 90-104, 2006.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: questões de teoria e de método*. Mimeo, 2003.
- APPLE, Michael W. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BENJAMIN, Walter, (1994). *El narrador*. In: *Para uma crítica de la violencia y otros ensaios*. Madrid: Taurus, p. 111 e ss. (Ou, na edição brasileira: (1994). *Magia e técnica, arte e política; ensaios sobre literatura e história da cultura*. In: *Obras escolhidas*. 7ª ed., São Paulo: Brasiliense, vol. I).
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1991.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRZEZINSKI, Iria (Org.). *Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)*. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.
- CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 101, p. 113-127, 2013.
- CAON, José Luiz. *A identidade legal e a identidade profissional: práticas aprendentes específicas*. *Pulsional*. Revista de Psicanálise, São Paulo, v. XIV-XV, n.152-153, p. 34-41, 2001
- CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *Profissão professor*, v. 2, p. 155-191, 1995.
- CIRÍACO, Klinger Teodoro; DA COSTA, Milaine Menezes. Da formação inicial ao ingresso na carreira docente. *Formação@ Docente*, v. 8, n. 1, p. 5-25, 2016.
- COUTINHO, Maria C. Trabalho e construção da identidade. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 4, n.1, p. 29-43, jan./jun. 1999. Edição especial. Endipe, 2006.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em revista*, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora. 1997.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campo. Experiências sociocorporais e formação docente em Educação Física. *Revista Movimento*, Porto Alegre: ESEF/UFRGS, v.14, n.1, p.85-110, jan./abr., 2008.

FLICK, Uwe. *Qualidade na pesquisa qualitativa: coleção pesquisa qualitativa*. Bookman Editora, 2009.

FONTANA, Roseli. O estágio curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental- Apontamentos sobre o processo de inserção no campo de estágio. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, v. 1, n. 1, p. 141-162, 2013.

FRANCO, Francisco C. As reuniões na escola e a construção coletiva do projeto educacional. São Paulo: Loyola, 2007.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educ. Pesqui.*, São Paulo , v. 31, n. 1, p. 45-56, Mar. 2005.

GARCIA, Maria Manuela, Identidade 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. CDROM

GATTI, Bernadete Angelina. *Formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais*. Estudos em Avaliação Educacional, v. 25, N. 57. p. 24-55, jan/abr, 2014. Acesso em 07 de fev. 2018. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>

GATTI, Bernadete Angelina. *Pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas*. 2006. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/gatti1.pdf>> Acesso em 03 mar. 2018.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 141-170

GONÇALVES, Gláucia Signorelli de Queiroz. *Inserção profissional de egressos do PIBID: desafios e aprendizagens no início da docência*. 2016. 243 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, 2016.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M. R. (Org). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudanças: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

HUBERMAN, Michael. *O ciclo da vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2005. p.31-61.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

JACQUES, Maria da Graça C. *Identidade e trabalho: uma articulação indispensável*. In: TAMAIO, Álvaro; BORGES-ANDRADE, Jairo E.; CODO, Wanderley. *Trabalho, organizações e cultura*. São Paulo: Cooperativa de Autores Associados, 1996. cap. 2.

LIMA, Emília Freitas. *A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras*. Revista Centro de Educação, Laboratório de Pesquisa e Documentação (Lapedoc), Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004.

LIMA, Maria Socorro Lucena. *A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente*. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LENGERT, Rainer. *O início da carreira docente: um estudo de representações sociais*. 2005. 178 f. Dissertação (Mestrado em Teologia)–Escola Superior de Teologia, Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia, São Leopoldo, 2005.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 201-227, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de Professores*. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Espanha, v. 13, n. 1, pp. 1-25, 2009. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf> Acesso em 02 de janeiro de 2019.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira Sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 2, n. 3. p. 11-49, ago/dez. 2010.

MARCELO GARCIA, Carlos. *Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. 2006. Disponível em: <http://www.ub.edu/obipd/docs/políticas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf> Acesso em: 15 maio 2018

MARIANO, André Luís Sena. *Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPEd*. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

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

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação: o que documentos legais revelam. *Acta Scientiarum. Education*, v. 38, n. 3, p. 283-292, 2016.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. Formação de professores, práticas pedagógicas e escola. São Carlos: Ed. UFSCar, p. 151-174, 2002.

MOITA, Maria da Conceição. *Percursos de formação e de transformação*. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Ed., 1992. p. 111-140.

NASCIMENTO, Maria Augusta Vilalobos. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista portuguesa de pedagogia*, p. 207-218, 2007.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

NÓVOA, António. *Formação de professores e formação docente*. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Porto Editora. 2ª edição .1992.

NUNES, Célia; CARDOSO, Solange. *Professores iniciantes: Adentrando algumas pesquisas brasileiras*. Formação docente, Belo Horizonte, v. 05, n. 09, p. 66-80, jul./dez. 2013. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 28 de jul, 2017.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações*. Educ. rev., Belo Horizonte , v. 26, n. 3, p. 39-56, Dec. 2010

PAPPI, Silmara; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *Professores Iniciantes: As Pesquisas e suas bases teórico metodológicas*. *Linhas Críticas*, vol 15, n. 29, julho/dezembro, 2009, 251-269

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. *Formação e avaliação de professores*. Porto, 2000.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Artmed Ed., 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor*. *R.Fac.Educ.SãoPaulo*, v.22, n2 p.72-89, jul./dez.1996.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez, 08º ed. 2012. p.15-38.

REALI, Aline. M. M.; TANCREDI, Regina. M. S. P.; MIZUKAMI, Maria das Graças N. *Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo*. *Cadernos de*

Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 479-506, maio/ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200009
Acesso em: 15 de julho de 2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. *Revista Diálogo Educacional*, v. 12, n. 37, p. 905-924, 2012.

SCHEIN, Edgar H. *Identidade profissional: como ajustar suas inclinações a suas opções de trabalho*. São Paulo: Nobel, 1996. (VER/ESTUDAR)

SCHON, Donald. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In Antônio Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE.

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. 53-80.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, R. C. A. R. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano Editora, v. 4, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

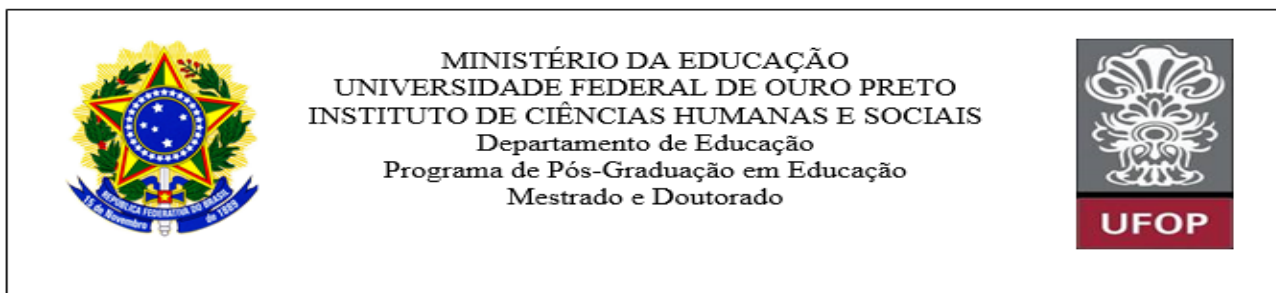
TEDESCO, Juan Carlos; FANFANI, Emilio Tenti. *Novos docentes e novos alunos*. Ofício de professor na América Latina e Caribe. p. 67-80, 2002.

VALLE, Ione. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 87, n. 216, 2006.

VIEIRA, Hilda Maria Monteiro. *Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura: análise do tornar-se professora na prática da docência*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas, Campinas*, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

APÊNDICE I



Prezado (a) Professor (a),

Este questionário²⁵ faz parte da pesquisa **“Professores dos anos iniciais do ensino fundamental e seus desafios no início da docência: a construção da identidade profissional”** que está sendo desenvolvida no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Ouro Preto. Dessa forma, precisamos da sua colaboração para desenvolver o presente estudo, respondendo, caso deseje, às questões propostas abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Juliana do Carmo Mendonça Cota

Célia Maria Fernandes Nunes

Mestranda em Educação – UFOP

Orientadora da Pesquisa

1. DADOS PESSOAIS:

1.1 Sexo:

masculino feminino

1.2 Idade:

Até 20 anos

De 20 a 25 anos

De 25 a 30 anos

De 30 a 35 anos

²⁵ Este questionário está baseado no modelo elaborado por Solange Cardoso durante sua pesquisa de Mestrado em Educação, na Universidade Federal de Ouro Preto, em 2013, intitulada “Professoras iniciantes da Educação Infantil: encantos e desencantos com a docência”. Buscando atender os objetivos da presente pesquisa.

De 35 a 40 anos

Acima de 40 anos

1.3 De acordo com as categorias do IBGE, qual é a sua cor?

branca parda preta amarela indígena

1.4 Qual é o seu estado civil?

solteiro

casado ou união estável

desquitado

divorciado

1.5 Cidade onde reside atualmente

mesma cidade onde leciona outra cidade

1.6 Quanto tempo leva, em média, no deslocamento de sua residência até a escola onde trabalha?

menos de 10 minutos

de 10 a 30 minutos

de 30 minutos a 01 hora

de 01 a 02 horas

mais que 02 horas

2. VIDA FAMILIAR

2.1 Quantas pessoas moram na mesma casa que você? Incluindo você e os empregados (se houver) _____

2.2 Informe a sua renda pessoal mensal (apenas a renda líquida) proveniente exclusivamente do magistério:

De R\$ 1.000,00 a R\$ 1.500,00 De R\$ 1.500,00 a R\$ 2.000,00

De R\$ 2.000 a R\$ 2.500,00 De R\$ 2.500,00 a R\$ 3.000,00

R\$ De 3.000,00 a R\$ 3.500,00 De R\$ 3.500,00 a R\$ 4.000,00

Acima de R\$ 4.000,00.

2.3 Se tiver outras fontes de renda (além do magistério), favor marcar as principais:

- Atividades artísticas e artesanais Atividades de escritório
 Aulas particulares Comerciante
 Funcionário público Manicure/esteticista/cabelereiro
 Vendedor autônomo Costureiro
 Magistério na rede municipal ou federal privada
 Digitador/trabalhos de computação/informática/telefonia
 Outra (s): _____

2.4 No caso de ter outra fonte de renda, quanto tempo por semana você dedica a essa atividade ou atividades?

- nenhum De 1 a 5 horas De 5 a 10 horas
 De 10 a 20 horas De 20 a 30 horas Mais de 30 horas

3. FAMÍLIA

3.1 Em relação ao seu pai, mesmo que falecido, responda:

3.1.1 Grau de instrução:

- Nunca foi à escola 1ª a 4ª série completa 1ª a 4ª série incompleta
 5ª a 8ª série completa 5ª a 8ª série incompleta
 Ensino Médio completo Ensino Médio incompleto
 Superior completo Superior incompleto
 Pós-Graduação Lato Sensu Mestrado Doutorado

3.1.2 Ocupação profissional que o seu pai exerceu por mais tempo:

- Atividades agropecuárias trabalhador do comércio ou similar
 Professor ou similar serviços de manutenção mecânica ou elétrica
 serviços de transporte trabalhador da produção industrial
 trabalhador da construção civil comerciante
 servidor civil ou militar ou agente da administração pública

Outro. Especifique: _____

3.2 Em relação à sua mãe, mesmo que falecida, responda:

3.1.1 Grau de instrução:

Nunca foi à escola 1ª a 4ª série completa 1ª a 4ª série incompleta

5ª a 8ª série completa 5ª a 8ª série incompleta

Ensino Médio completo Ensino Médio incompleto

Superior completo Superior incompleto

Pós-Graduação Lato Sensu Mestrado Doutorado

3.2.1 Ocupação profissional que sua mãe exerceu por mais tempo:

atividades agropecuárias atividades domésticas

comerciante Atividades de escritório, contabilidade em geral ou cartórios

costureira, confeccionista, pespontadeira ou tecelã.

empregada doméstica, serviçal, boia-fria ou serviços gerais

magistério regular prestação de serviços públicos

vendedora autônoma Outro. Especifique: _____

3.3 Em relação ao seu marido/esposa, companheiro/companheira, responda:

3.3.1 Nível de escolaridade dele (a):

Nunca foi à escola 1ª a 4ª série completa 1ª a 4ª série incompleta

5ª a 8ª série completa 5ª a 8ª série incompleta

Ensino Médio completo Ensino Médio incompleto

Superior completo Superior incompleto

Pós-Graduação Lato Sensu Mestrado Doutorado

3.3.1 Ocupação profissional que exerce atualmente:

Atividades agropecuárias comerciante

Professor ou similar serviços de manutenção mecânica ou elétrica

serviços de transporte trabalhador da produção industrial

- servidor civil ou militar ou agente da administração pública
- trabalhador da construção civil trabalhador do comércio ou similar
- Outro. Especifique: _____

4. CAMPO SOCIOECONÔMICO

4.1 A sua residência é:

- alugada própria ou financiada cedida

4.2 A que tipo de serviços você tem facilidade de acesso, por proximidade da sua residência (marque quantas desejar):

- área comercial/lojas Igreja espaços de lazer
- transporte coletivo biblioteca posto médico
- creche escola Vida noturna (bares, restaurantes etc.)

4.3 Com quais tipos de serviço público você pode contar na sua residência:

- água canalizada pavimentação de rua luz elétrica
- rede de esgoto rede telefônica coleta regular de lixo

4.4 Quantos dos seguintes objetos há na sua residência (marque a quantidade correspondente a cada item):

Objetos	Nenhum	01	02	03 ou mais
Sala (separada do quarto)				
Banheiro				
Televisor de LCD ou de plasma				
Geladeira duplex				
Aparelho de DVD				
Computador				
Telefone fixo				
Telefone celular				
Automóvel				
Máquina de lavar roupa				

Pontos de tv a cabo				
Impressora de computador				
Acesso à internet banda larga				

5. PRÁTICAS CULTURAIS:

5.1 Você tem o costume de ler livros?

() sim () não

5.2 Em caso afirmativo, em quais categorias de gênero literário você classificaria os dois últimos livros que leu:

	Último livro que leu	Penúltimo livro que leu
1. Autoajuda		
2. Didático/paradidático		
3. Esotérico		
4. Infantil ou infanto/juvenil		
5. Romance		
6. Religioso		
7. Técnico científico		
8. Outra		
9. Não me lembro		

5.3 Com que frequência você costuma ler revistas:

() Não leio revistas () raramente () algumas vezes no mês

() diariamente () semanalmente

5.4 Sinalize as categorias de revistas que você leu com maior frequência:

() Não leio revistas

() Canção Nova, Catolicismo, Juventude esperta ou similares

() Caras, Ana Maria, Minha Novela, ou similares

() Carta Capital, Caros Amigos, Piauí ou similares

- () Cláudia, Nova, Elle ou similares
- () Crescer, Pais e Filhos, Guia do Bebê ou similares
- () Istoé, Veja, Época ou similares
- () Nova Escola, Revista Educação, Revista do Professor ou similares
- () Outras.

5.5 Que tipo de serviço de televisão você mais assiste?

- () Não assisto () TV a cabo () TV aberta

5.6 Quantas horas, em média, você assiste televisão diariamente?

- () Não assisto TV () menos de 1 hora () entre 1 a 2 horas
- () entre 2 e 3 horas () entre 3 e 4 horas

5.7 Marque a frequência com que você assiste a filmes nos diferentes veículos citados abaixo:

	Não assisto	Raramente	Quinzenalmente	Semanalmente	Diariamente
1. TV					
2. Vídeo/DVD					
3. Cinema					

5.8 Em caso afirmativo, marque com x a frequência com que você lê os seguintes tipos de jornal:

Jornal de...	Não leio	Raramente	Mensalmente	Semanalmente	Diariamente
1. Circulação restrita à sua cidade					
2. Circulação restrita à sua região					
3. Circulação restrita ao Estado de Minas Gerais					
4. Outros Estados					

5.9 Em que lugar você utiliza o computador? (marque quantas opções desejar)

- Não utilizo em casa na escola
 em *Lan House* outro lugar

5.10 Com que frequência você utiliza o computador na escola?

- Não utilizo raramente 1 a 2 vezes por semana
 3 a 4 vezes por semana diariamente ou quase diariamente

5.11 O que você mais faz na internet em sua casa ou em qualquer outro lugar FORA DA ESCOLA? Marque até 03 alternativas:

- Não costumo navegar na internet
 Atividades com os alunos
 Pesquisa sobre temas relacionados ao meu trabalho
 Pesquisa sobre temas variados
 Ler as últimas notícias em jornais ou provedores
 Ler blogs pessoais
 Olhar e-mails e me comunicar
 Pagamentos, banco, etc.
 Participar de projetos de desenvolvimento profissional à distância
 Planejamento de aulas
 Visitar sites de lojas, fazer compras, comparar preços.

6. Trajetória escolar e formação continuada**6.1 Das opções abaixo, assinale a que mais se aproxima da sua formação quando você se iniciou no magistério:**

- Ensino Médio – magistério Ensino Médio – outros
 Magistério superior/Escola normal superior Ensino Superior – Pedagogia
 Ensino Superior – outros.

6.3 Qual curso superior você fez ou está fazendo?

- Não fiz curso superior Pedagogia
 Normal superior Outro. Especifique: _____

6.4 Indique as principais razões que levaram você a optar por esse curso:

- Por facilitar maior acesso ao mercado de trabalho
 Por influência ou tradição da família
 Por interesse específico pela profissão
 Por motivos aleatórios
 Por não gostar dos outros cursos disponíveis
 Por não ter outra opção
 Por oferecer maior estabilidade no trabalho
 Por restrições financeiras
 Por ser uma profissão melhor remunerada
 Outros. _____

6.5 Em que tipo de instituição você fez o curso superior ? Se estudou em mais de uma instituição, assinale aquela em que você obteve o seu título profissional

- Pública federal Pública estadual
 Pública municipal Privada
 Não se aplica.

6.6 Qual era ou é a natureza dessa instituição?

- Faculdade isolada Centro Universitário
 Universidade Não se aplica

6.7 De que forma você fez o curso superior?

- presencial (P) Semipresencial (SP)
 à distância (EaD) Não se aplica (NA)

6.8 Em caso de ter feito ou estar fazendo um curso de pós-graduação, assinale o curso de mais alto nível, o ano em que completou ou completará o curso, o tipo de instituição e a forma de realização:

Nível do curso	Ano	Tipo de instituição	Forma de realização
Especialização		() pública () privada	() P () SP () EAD () NA
Mestrado		() pública () privada	() P () SP () EAD () NA
Doutorado		() pública () privada	() P () SP () EAD () NA

6.9 Em caso de especialização ou mestrado/doutorado, em que área foi o curso?

() Área ligada ao ensino () Área não ligada ao ensino

6.10 Você fez curso(s) de formação continuada promovido (a) pela Secretaria Estadual de Educação ou por outra entidade?

() sim () não () estou fazendo

7. SITUAÇÃO PROFISSIONAL

7.1 Há quantos anos você exerce a função de docente?

() há menos de 1 ano () De 1 a 2 anos
 () de 2 a 3 anos () De 3 a 4 anos
 () de 4 a 5 anos () há mais de 5 anos. Especifique: _____

7.2 Há quantos anos você é docente nessa escola?

() há menos de 1 ano () De 1 a 2 anos
 () de 2 a 3 anos () De 3 a 4 anos
 () de 4 a 5 anos () há mais de 5 anos. Especifique: _____

7.3 Considerando toda a sua experiência profissional, há quantos anos você leciona para os Anos Iniciais do ensino fundamental?

() há menos de 1 ano () De 1 a 2 anos
 () de 2 a 3 anos () De 3 a 4 anos
 () de 4 a 5 anos () há mais de 5 anos. Especifique: _____

sim não

7.9.2 O conselho de classe é formado por todos os professores que lecionam em cada turma/série. Com que frequência acontece essa reunião?

mensal bimestral anual

nenhuma vez não existe conselho de classe

outro: _____

7.9.3 Como foi desenvolvido o Projeto Político Pedagógico dessa escola nesse ano?

pela aplicação de modelo encaminhado pela Secretaria Estadual de Educação

foi elaborado pelo (a) diretor (a)

O (a) diretor (a) elaborou uma proposta de projeto, apresentou-a aos professores para sugestões e, depois, chegou à versão final.

foi elaborado pela (a) diretor (a) e por uma equipe de professores

não sei como foi desenvolvido

não existe Projeto Político Pedagógico

outro: _____

7.9.4 Escolha a melhor definição para o trabalho da Supervisão Pedagógica desta escola em relação à prática docente:

é positiva/boa é neutra/não influencia deixa a desejar

7.9.5 Escolha a melhor definição para o trabalho da Supervisão Pedagógica desta escola em relação à atuação profissional:

é positiva/boa é neutra/não influencia deixa a desejar

7.9.6 Com que frequência você é solicitado (a) a participar de atividades fora da sua jornada de trabalho nesta escola?

nunca sou solicitado(a) pouco solicitado(a) muito solicitado(a)

7.9.7 Em qual das seguintes atividades fora da sua jornada de trabalho você gasta mais tempo?

reuniões com outros membros da equipe escolar

reuniões com os pais/outras membros da comunidade

- oficinas/formação continuada festas/ cerimônias
 mostras/feiras outra: _____

7.9.8 Você concorda que participar dessas atividades faz parte do seu trabalho de professor (a)?

- concordo totalmente concordo discordo
 discordo totalmente não tenho opinião formada

7.9.9 Em relação ao seu salário como professora, você está satisfeito (a)?

- satisfeita insatisfeita muito satisfeita
 muito insatisfeita nem satisfeita, nem insatisfeita

7.9.10 Em relação à sua profissão, de um modo geral, você está satisfeito (a)?

- satisfeita insatisfeita muito satisfeita
 muito insatisfeita nem satisfeita, nem insatisfeita

7.9.11 Sente-se valorizado (a) como professor?

- às vezes muito valorizado (a)
 raramente nunca

7.9.12 O que mais lhe agrada no exercício da sua profissão? (Pode marcar quantas alternativas desejar)

- o processo de ensino e de aprendizagem/convívio com os alunos
 a busca pelo aprendizado/formação continuada
 o trabalho coletivo/relação com a comunidade
 o salário
 condições de trabalho
 outro: _____

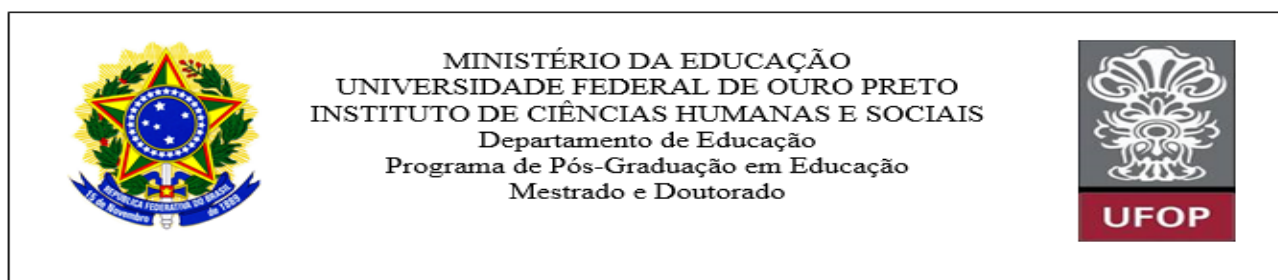
7.9.12 O que mais lhe aborrece no exercício da profissão (Pode marcar quantas alternativas desejar)

- indisciplina dos alunos pouca participação das famílias
 convívio com os colegas/equipe diretiva salário e condições de trabalho

() falta de autonomia

() carga horária

APÊNDICE II



Roteiro de entrevista semiestruturada²⁶

1 - Aluna ontem e professora hoje

- Relate-me um pouco sobre as memórias e recordações que você tem dos seus professores, do seu processo de alfabetização, das escolas que você estudou, da sua vida como estudante principalmente nos primeiros anos de sua escolarização.

- Você acredita que sua experiência como aluno (a) influenciou de alguma forma o ser professor hoje?

- Como foi o processo, ao deixar de ser aluno e vir a ser professor ? (Escolha, Falta de opção, Por acaso)²⁷

- Como você chegou a vir a ser professora dos anos iniciais do ensino fundamental?

2 - A chegada à escola como professora

- Conte-me sobre a sua inserção na docência. Como se sentiu no primeiro dia como docente? (sentimentos que vivenciou e/ou expressou)

- Relate fatos marcantes (uma lembrança forte) dos primeiros momentos da sua experiência.

- Relate as impressões que teve naquele início sobre:

- os alunos, os pais, os colegas mais experientes, a coordenação e direção da escola e demais funcionários da escola.

- e sobre o espaço escolar, a rotina da escola.

- Como você foi recebido (a) pelos colegas ao iniciar sua atuação profissional?

²⁶ Este roteiro de entrevista tomou como base o modelo elaborado por Solange Cardoso durante sua pesquisa de Mestrado em Educação, na Universidade Federal de Ouro Preto, em 2013, intitulada “Professoras iniciantes da Educação Infantil: encantos e desencantos com a docência”.

²⁷ As perguntas grifadas, serão utilizadas apenas como suporte, no caso do professor não esclarecer bem suas ideias ou essas não parecerem suficientemente claras.

E pelo diretor e coordenador?

- Relação estabelecida com o coordenador pedagógico. Em que situações recorre a ele?
- Relações estabelecidas com os professores experientes, O que tem te ajudado e ou atrapalhado nestas relações? Em que situação você recorre a eles?
- Houve alguma apresentação formal dos documentos da escola como regimento escolar, projeto político pedagógico, entre outros?
- Houve alguma atividade na escola para acompanhá-lo no início? Alguma orientação específica para você?
- No momento inicial quais foram seus maiores desafios?
- Ao final do turno ou ao chegar em casa, como você se sentia?

3-Desenvolvendo a prática pedagógica (planejamento/prática pedagógica/avaliação)

3.1 Sobre o Planejamento

- Como tem sido (contar um pouco) a realização do planejamento? Quais são as facilidades e dificuldades na elaboração? Como e onde ele é realizado? Com qual frequência?
- Como você aprendeu a fazê-lo?
- Há alguma orientação da escola? - A escola ou você adota alguma apostila ou material específico?
- Quais os conteúdos são trabalhados na turma que você leciona? Você os domina? Ou é novidade? Como eles são desenvolvidos? Como você aprendeu a desenvolvê-los?
- Onde você busca apoio para elaborar as atividades?

3.2 A Prática Pedagógica

- Conte-me um pouco sobre como é o seu dia como professora. Como acontece? Descreva como são suas aulas.
- E com os alunos? Como é a relação?
- Há uma rotina, uma distribuição das disciplinas, há atividades que são desenvolvidas todos os dias? E as demais atividades como e quando são oferecidas? Essas atividades são elaboradas por você ou é uma orientação da escola? Como você se sente diante da rotina ou da falta de rotina?
- Você já vivenciou alguma situação inesperada (de improvisação) em sala de aula? Como você procedeu? O que sentiu?
- A quem você recorre quando precisa de alguma ajuda na escola?

- Sobre a organização da sala de aula, como ela é feita? (mesas, cadeiras, materiais das crianças, painéis, armários, jogos, brinquedos etc.)

- E sobre as atividades referentes às datas comemorativas, como elas são realizadas? Que outras atividades você costuma participar na escola ?

- E a reunião de pais? Como ela acontece e com qual frequência?

3.3 Avaliando a própria prática

- Como você avalia a sua prática pedagógica? O que você percebe que já modificou/melhorou e o que você acha que ainda pode ser modificado/melhorado?

- Quais são os seus maiores desafios?

- O que você aprendeu na sua formação que te ajuda hoje como professora das series iniciais do ensino fundamental? (Disciplinas, conteúdos etc.) Você sente que faltou algo na formação inicial para uma entrada mais segura na profissão? O quê?

- E avaliando a sua prática no ensino fundamental você consegue fazer relação com a sua formação inicial?

- Como você se sente sendo uma professora iniciante atuando nos anos iniciais do ensino fundamental?

- Pontos positivos e negativos de ser uma educadora infantil? O que te faz bem e mal nessa escola, neste segmento de ensino e nessa profissão?

- Como você se sente hoje? Mais segura? Por quê?

- O que te faz continuar na profissão?

- O que você acha importante para ser Professora dos anos iniciais do ensino fundamental?

- O que você acha que mudou em você depois que iniciou o trabalho como professora ?

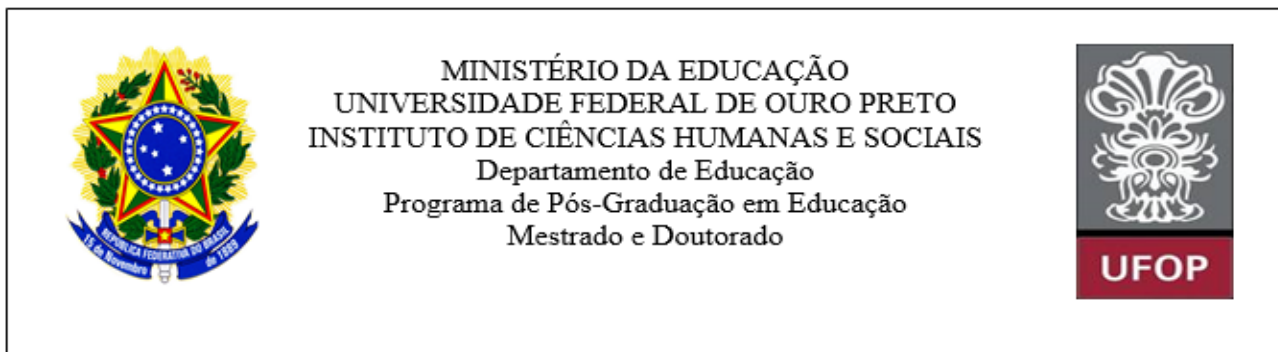
- Você acha que tem a mesma percepção da profissão que tinha antes de iniciar o trabalho ?

- Você acredita que o fato da profissão ser majoritariamente feminina interfere na sua identidade profissional ?

- Se você tivesse que sugerir alguma proposta para o professor que está iniciando a carreira, o que você sugeriria?

- Você gostaria de falar mais alguma coisa que não foi questionado nessa entrevista?

APÊNDICE III



Carta de apresentação

Prezada Sra.

Profa. Msc. Crovymara Elias Batalha

DD. Superintendente da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto.

Me nome é Juliana do Carmo Mendonça Cota, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto- PPG/UFOP sob a orientação da Prof. Dra. Celia Maria Fernandes Nunes.

Pretendemos realizar a pesquisa intitulada **“Professores dos anos iniciais do ensino fundamental e seus desafios no início da docência: a construção da identidade profissional”**.

Essa investigação tem como objetivo geral : Identificar e analisar o processo de construção da identidade de professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública das cidades de Mariana e Ouro Preto.

Como objetivos específicos pretendemos:

- Identificar os professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.
- Reconhecer características profissionais e pessoais dos professores iniciantes;
- Identificar características do processo de construção da identidade profissional que favoreçam o desenvolvimento de suas práticas.

Para a realização dessa pesquisa utilizaremos uma abordagem qualitativa, com aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas aos professores que desejarem e aceitarem participar desta. Saliento que a participação dos professores nesta pesquisa ocorrerá de maneira voluntária e que o sigilo das informações bem como da identidade será totalmente resguardado.

Sendo assim solicito a autorização para realização da pesquisa nas escolas sob sua jurisdição, bem como a posterior divulgação dos dados coletados e a realização de futuras publicações em forma de trabalhos acadêmicos, respeitados todos os procedimentos éticos, relativo ao sigilo e participação que serão informados individualmente aos colaboradores.

Estarei a disposição para esclarecer qualquer duvida que por ventura surgir durante todo o decorrer da pesquisa pelos seguintes meios de contato: telefone (31)998145775 – (31) 982221862 - 35584340 ou pelo email: juliana.carmo@aluno.ufop.edu.br.

Essa pesquisa só terá início após a aprovação pelo Comitê de Ética da UFOP e qualquer dúvida sobre os procedimentos éticos poderá ser consultado nesse mesmo comitê.

Juliana do Carmo Mendonça Cota

Mestranda em Educação – PPGE/ICHS/UFOP

Contatos: (31) 998145775/ (31) 982221862

e-mail: juliana.carmo@aluno.ufop.edu.br

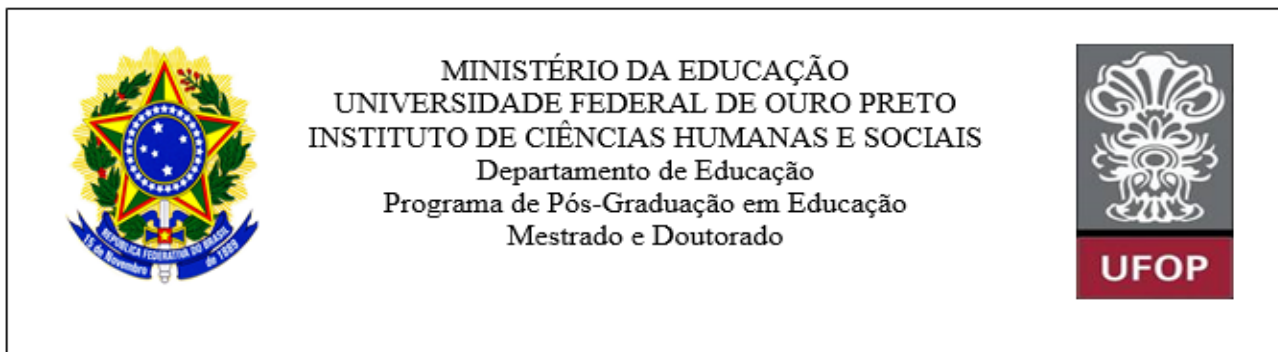
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFOP)

Campus Universitário – Morro do Cruzeiro

35400-000- Ouro Preto- MG- Brasil

Fone: (31) 35591368 Fax: (31) 35591370

APÊNDICE IV



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Projeto de Pesquisa: “PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I NO INÍCIO DA DOCÊNCIA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL”

Pesquisadora: Juliana do Carmo Mendonça Cota

Prezado (a) Professor (a),

Você está convidado (a) a participar da pesquisa de Mestrado em Educação intitulada “PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I NO INÍCIO DA DOCÊNCIA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL.” Este projeto de pesquisa tem como objetivo : Identificar e analisar o processo de construção da identidade de professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública das cidades de Mariana e Ouro Preto.

E se justifica pois mesmo com a crescente demanda de interesse ainda é reduzido o número de pesquisas dedicadas aos primeiros anos da vida profissional docente. Essa percepção fica elucidada nos estudos realizados por Nunes e Cardoso (2013) e por Papi e Martins (2010) que trazem um breve panorama das pesquisas realizadas e que focam seus estudos no período de introdução na carreira docente.

Assim pesquisas que elucidem o período inicial da carreira docente se fazem necessárias para que possamos aprimorar as ações relativas à formação inicial e a inserção desse novo profissional em nossas escolas.

Sua colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa é totalmente voluntária e caso aceite participar você responderá a um questionário e a uma entrevista. Todo procedimento metodológico será esclarecido antes e durante todo processo.

Você pode escolher não responder a qualquer um dos instrumentos de coleta de dados e poderá, a qualquer momento, desistir de participar da mesma. Para que não existam possibilidades de

divulgação de suas opiniões atreladas ao seu nome, você terá seu anonimato garantido e as informações que fornecer não serão associadas a você em nenhum documento, relatório e/ou artigo que resulte desta pesquisa. Para caráter de escrita deste trabalho será selecionado um nome fictício em substituição a sua identidade, visando manter o anonimato, assim, caso sintasse confortável poderá indicar um codinome que será utilizado durante a escrita da pesquisa. Será de minha total responsabilidade, como pesquisadora responsável, a guarda e o sigilo dos dados coletados. Todos os dados coletados, sob a forma de questionários, notas de campo, entrevistas, gravações, serão considerados como dados sigilosos, que ficarão guardados sob a responsabilidade da pesquisadora, na sala da professora orientadora, no prédio do Reuni, ICHS/UFOP, situado a rua do seminário, s/n, Mariana-MG, durante 05 anos e incinerados ou deletados após esse período.

Para que não existam riscos de prejuízo de suas atividades profissionais e pessoais, nem qualquer tipo de ônus financeiro, os instrumentos de coleta de dados serão aplicados em horário e local de sua preferência podendo para isso ser utilizado o Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) e ou outro local sugerido por você, conforme lhe for mais conveniente. Antes da utilização das informações coletadas na pesquisa, as transcrições completas serão submetidas a sua análise e crítica, sendo possível vetar quaisquer pontos de discordância conforme lhe convier. Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos e periódicos relacionados à área, bem como a sua escola e rede.

Contudo, cabe ressaltar que essa pesquisa, mesmo zelando pela ética e cuidado com os colaboradores, não está isenta de riscos tais como:

- Dispendio de tempo para participar da pesquisa (questionário/entrevista)
- Constrangimento, esse risco pode ocorrer por algum equívoco de interpretação. Ou ainda algum constrangimento pessoal ou profissional decorrente de algum questionamento realizado.
- Invasão de privacidade.
- Interferência na rotina e nas atividades do colaborador.

Esses riscos serão minimizados, pois conforme prevê este TCLE o professor colaborador poderá escolher da maneira que lhe convier o local, data e horário para a entrevista, assim como poderá se negar a responder quaisquer uma das perguntas a ele direcionada, sem que haja qualquer tipo de solicitação de justificativa. Além disso o colaborador terá a identidade totalmente resguardada, podendo desistir de sua participação a qualquer momento.

No caso de você optar por realizar a entrevista e/ou o preenchimento do questionário em local diferente (ICHS por exemplo) e se para esse deslocamento houver algum tipo de despesa (transporte público, táxi, combustível) estas despesas serão totalmente ressarcidas por mim, pesquisadora responsável. Será também de minha inteira responsabilidade qualquer dano que porventura você venha a sofrer por decorrência dessa pesquisa, sendo garantido alguma indenização que se fizer necessária durante ou após o processo.

A divulgação dos resultados será realizada através da participação em eventos acadêmicos, produção de artigos científicos. Além disso será feita a devolutiva dos resultados a SRE/Ouro Preto, aos professores e às escolas participantes da pesquisa. A apresentação do resultado trará uma compreensão sobre como os professores iniciam sua carreira e quais elementos têm

viabilizado a construção de sua identidade, além de possibilitar compreender como essa construção está ocorrendo. Outro importante benefício será possibilitar que os professores iniciantes expressem sua percepção com relação a essa importante etapa da carreira profissional.

Você terá em mãos uma cópia deste termo e poderá tirar dúvidas sobre os procedimentos éticos adotados na pesquisa a qualquer momento no Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP, o endereço e contato encontra-se ao final deste termo.

Juliana do Carmo Mendonça Cota

Mestrado em Educação – PPGE/ICHS/UFOP

Contatos: (31) 998145775/ (31) 982221862

e-mail: juliana.carmo@aluno.ufop.edu.br

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos e os termos de minha colaboração para o desenvolvimento da pesquisa e concordo em participar da mesma, oferecendo minha contribuição.

_____, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do (a) colaborador

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFOP)

Campus Universitário – Morro do Cruzeiro

35400-000- Ouro Preto- MG- Brasil

Fone: (31) 35591368 Fax: (31) 35591370