

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Weliton Martins da Silva

**INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROFESSORES
PRINCIPIANTES E A SUA AMBIÊNCIA (TRANS)FORMATIVA**

**Santa Maria, RS
2018**

Weliton Martins da Silva

**INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROFESSORES
PRINCIPIANTES E A SUA AMBIÊNCIA (TRANS)FORMATIVA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação**.

Orientadora Prof.^a Dr.^a: Adriana Moreira da Rocha Veiga

Santa Maria, RS
2018

Silva, Weliton Martins da
Iniciação à docência na educação básica: professores
principiantes e a sua ambiência (trans)formativa /
Weliton Martins da Silva.- 2018.
208 p.; 30 cm

Orientadora: Adriana Moreira da Rocha Veiga
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2018

1. Ambiência escolar 2. Iniciação à docência 3.
Professor principiante 4. Aprendizagem na/da docência I.
Veiga, Adriana Moreira da Rocha II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

© 2018

Todos os direitos autorais reservados a Weliton Martins da Silva. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

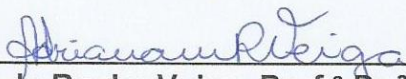
E-mail: welitongeo@gmail.com

Weliton Martins da Silva

**INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROFESSORES
PRINCIPIANTES E A SUA AMBIÊNCIA (TRANS)FORMATIVA**

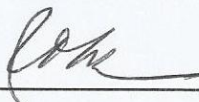
Tese apresentada ao Curso de Doutorado
do Programa de Pós-Graduação em
Educação, Área de Concentração em
Educação, da Universidade Federal de
Santa Maria (UFSM, RS), como requisito
parcial para obtenção do grau de **Doutor
em Educação**.

Aprovado em 24 de agosto de 2018:



Adriana Moreira da Rocha Veiga, Prof.^a Dr.^a (UFSM)

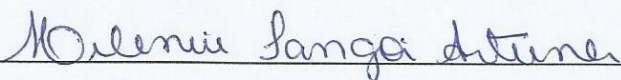
(Presidente/Orientadora)



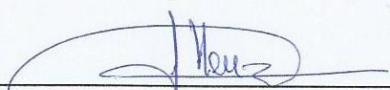
Maria Isabel da Cunha, Prof.^a Dr.^a (UNISINOS)



José Ângelo Gariglio, Prof. Dr. (UFMG)



Helenise Sangoi Antunes, Prof.^a Dr.^a (UFSM)



Celso Ilgo Henz, Prof.^a Dr.^a (UFSM)

Santa Maria, RS
2018

DEDICATÓRIA

A minha mãe...

PARA SEMPRE

*Por que Deus permite
que as mães vão-se embora?*

*Mãe, na sua graça,
é eternidade.
Por que Deus se lembra
— mistério profundo —
de tirá-la um dia?
Fosse eu Rei do Mundo,
baixava uma lei:
Mãe não morre nunca,
mãe ficará sempre
junto de seu filho
e ele, velho embora,
será pequenino
feito grão de milho.*

Carlos Drummond de Andrade, in 'Lição de Coisas'

AGRADECIMENTOS

Por mais que eu tente, tenho certeza de que as palavras não são suficientes para descrever o que eu sinto e gostaria de aqui expressar. A realização e a conclusão de um curso de doutorado sempre foi um sonho que, muitas vezes, parecia ser impossível de alcançar. Mas para que existem sonhos? Acredito que é justamente para que possamos acreditar na nossa capacidade de alçar voos cada vez mais altos e, após cada voo, poder sonhar de novo.

Agradeço primeiramente, a Deus, pois sem sua “Presença” em minha vida eu jamais teria conseguido, pois é “Nele” que encontro toda a força para seguir caminhando.

Muitos foram aqueles que, de alguma forma, contribuíram nessa caminhada. Alguns tentaram me fazer desistir, mas só conseguiram me tornar uma pessoa mais resiliente. Mas muitas mãos me foram estendidas. A todos, *sem exceção*, só posso agradecer. Agradeço especialmente:

A minha família, pela paciência, por escutar, repetidas vezes, a mesma conversa, mesmo sem muito entender. Agradeço pela ajuda constante e pela disponibilidade.

A minha orientadora, Professora Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Veiga, agradeço por sua sensibilidade, por todo o cuidado, pelo acolhimento, por todos os ensinamentos com tamanha competência. Foste, e continuarás sendo muito importante na minha formação. Ao teu lado, estou escrevendo, talvez, o mais importante capítulo da minha história. Que Deus te abençoe e cuide de ti sempre.

Aos docentes que aceitaram participar da qualificação do projeto e da defesa. Obrigado por terem disponibilizado seu precioso tempo para leitura atenta, colaborações e sugestões. A cada um de vocês, meu abraço fraterno: Prof.^a Dr.^a Maria Izabel Cunha, Prof.^a Dr.^a Doris Pires Vargas Bolzan, Prof.^a Dr.^a Valeska Maria Fortes de Oliveira, Prof. Dr. José Ângelo Gariglio, Prof.^a Dr.^a Helenise Sagoi Antunes e Prof.^a Dr.^a Janilse Nunes.

Agradeço a colaboração e o carinho dos professores Vantoir, Lorene e Luciana pelas sugestões para o questionário e tópicos-guia da entrevista e sua validação.

Aos professores principiantes colaboradores nesta pesquisa, agradeço por sua valiosa contribuição, respondendo o questionário, e também àqueles que aceitaram partilhar comigo sua inserção à docência através das narrativas.

A todos os meus colegas, professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e do grupo de pesquisa GP Kosmos. Com vocês compartilhei ideias, angústias, alegrias e aprendi muito. Estendo aqui meus agradecimentos a todos vocês, bem como, à secretaria e coordenação do programa.

À Liliane Della Mea, por tamanha competência e presteza. Com certeza, você foi muito importante nessa caminhada. Agradeço-lhe e desejo-lhe toda felicidade.

À Denise Cruz, por todo o carinho e cuidado. Você me acolheu e me deu o maior presente: o aconchego do seu lar. Meu muito obrigado a você e a sua família.

Meu especial agradecimento à minha amiga “Cidinha” por todo afeto e carinho desde o nosso primeiro encontro em 2001. Por toda a sua ajuda e paciência constante na revisão atenta e qualificada do texto desta tese. Você teve muito trabalho...

MUITO OBRIGADO!

*Todo caminho da gente é resvaloso.
Mas também, cair não prejudica demais –
a gente levanta, a gente sobe, a gente volta!...
O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim:
esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.*

GUIMARÃES ROSA

RESUMO

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROFESSORES PRINCIPANTES E A SUA AMBIÊNCIA (TRANS)FORMATIVA

AUTOR: Weliton Martins da Silva

ORIENTADORA PROF.^a DR.^a: Adriana Moreira da Rocha Veiga, Prof.^a Dr.^a

Esta Tese estrutura-se em torno da temática da inserção à docência na educação básica. Deriva-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como contexto escolas da rede estadual da cidade de Sete lagoas – Minas Gerais. O objetivo geral do estudo, de cunho narrativo, foi compreender como a escola de educação básica, constituída de seus diferentes sujeitos, pode configurar-se como ambiência (trans)formativa para a inserção do professor principiante. O cenário da pesquisa foi composto por 24 escolas da Rede Estadual de Educação de Sete Lagoas – MG que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Os sujeitos da nossa pesquisa caracterizam-se por serem professores principiantes, tendo prestado os dois últimos concursos do Sistema Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais (2011 e 2014) para a cidade de Sete Lagoas, ou seja, professores efetivos com até cinco anos de atividade docente. O processo investigativo iniciou-se com um estudo exploratório por meio de um questionário enviado à totalidade dos professores principiantes com o objetivo de identificar os cenários e os sujeitos da pesquisa, incluídas questões sobre o início da docência. O corpus principal da pesquisa decorre das narrativas docentes, cujo conteúdo foi trabalhado por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). O estudo trouxe a compreensão de que a ambiência escolar pode promover o bem-estar docente no processo de inserção profissional, motivando-o para a sua permanência na carreira. No entanto, pode-se constatar que a inserção à docência requer um esforço conjugado dos diferentes agentes responsáveis pelas políticas educacionais no que se refere às políticas de formação – inicial e continuada e de valorização profissional. Finalmente, confirma-se a Tese de que *a ambiência escolar influencia a constituição da identidade do professor principiante na educação básica, podendo se constituir em ambiência positiva ou negativa, sendo estas condições determinantes para a inserção e permanência desses professores na atividade docente*. Impõe-se como questão prioritária, o cuidado com a pessoa, na fase de transição de estudante a professor, carecendo de políticas públicas efetivas que assegurem aos professores principiantes as condições objetivas e intersubjetivas para a aprendizagem na/da docência e para o seu desenvolvimento profissional, em ambiências escolares positivamente acolhedoras.

Palavras-chave: Ambiência escolar. Iniciação à docência. Professor principiante. Aprendizagem na/da docência.

ABSTRACT

INITIATION TO TEACHING IN BASIC EDUCATION: BEGINNING TEACHERS AND THEIR (TRANS) FORMATIVE AMBIENCE

AUTHOR: WELITON MARTINS DA SILVA
ADVISOR PROF.^a DR.^a: ADRIANA MOREIRA DA ROCHA VEIGA

This thesis is structured around the theme of insertion into teaching in basic education. It is derived from a qualitative research, taking as context schools of the state network of the city of Sete Lagoas – Minas Gerais. The general objective of the study, with narrative approach, was to understand how the basic education school composed of its different subjects can be configured as a (trans) formative ambience for the insertion of the beginning teacher. The research scenario was composed of 24 schools of the State Education Network of Sete Lagoas - MG that offer the final years of Elementary and High School. The subjects of our research are beginner teachers who have attended the last two public tenders of the State Education System of the State of Minas Gerais (2011 and 2014) for the city of Sete Lagoas, in other words, effective teachers with up to five years of teaching activity. The investigative process began with an exploratory study by means of a questionnaire sent to all the beginning teachers in order to identify the scenarios and the subjects of the research, including questions about the beginning of teaching. The main corpus of the research stems from the teaching narratives, whose content was worked through the Discursive Textual Analysis. The study brought the understanding that the school ambience can promote teacher well-being in the process of professional insertion, motivating him or her to remain in the career. However, it's possible to verify that the insertion in teaching career requires a combined effort of the different agents responsible for educational policies in regard to training policies - initial and continuous and professional valorization. Finally, the thesis is confirmed that the school environment influences the constitution of the identity of the beginner teacher in basic education, being able to constitute a positive or negative environment, being these determinant conditions for the insertion and permanence of these teachers in the teaching activity. It is a matter of priority, to care for the person in the transition phase from student to teacher, to create effective public policies that assure beginner teachers the objective and intersubjective conditions for learning while teaching and for their professional development, in positively welcoming school ambiances.

Keywords: School environment. Introduction to teaching. Beginner teacher. Learning while teaching.

RESUMEN

INICIACIÓN A LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: PROFESORES PRINCIPIANTES Y SU AMBIENTE (TRAS)FORMATIVO

AUTOR: WELITON MARTINS DA SILVA

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a ADRIANA MOREIRA DA ROCHA VEIGA

Esta Tesis se estructura dentro de la temática de la inserción a la docencia en la educación básica. Se deriva de una pesquisa de abordaje cualitativo, teniendo como contexto escuelas de la red estatal de la ciudad de Sete Lagoas – Minas Gerais. El objetivo general del estudio, de cuño narrativo, es comprender como la escuela de educación básica constituida por sus diferentes sujetos puede configurarse como ambiente (tras)formativo para la inserción del maestro principiante. El escenario de la pesquisa está compuesto por 24 escuelas de la Red Estatal de Educación de Sete Lagoas – MG que ofrecen los años finales de la Enseñanza Fundamental y la Enseñanza Media. Los sujetos de nuestra pesquisa se caracterizan por ser maestros principiantes, que han prestado los dos últimos concursos públicos del Sistema Estatal de Educación del Estado de Minas Gerais (2011 y 2014) para la ciudad de Sete Lagoas, o sea, profesores efectivos con hasta cinco años de actividad docente. El proceso investigativo se inició con un estudio exploratorio por medio de un cuestionario enviado a la totalidad de profesores principiantes con el objetivo de identificar los escenarios y los sujetos de la pesquisa, incluidas cuestiones sobre el inicio de la docencia. El corpus principal de la pesquisa resulta de las narrativas docentes, cuyo contenido fue trabajado mediante el Análisis Textual Discursivo. El estudio trajo la comprensión de que el ambiente escolar puede promocionar el bienestar docente en el proceso de inserción profesional, motivándolo a su permanencia en la carrera. Sin embargo, se puede constatar que la inserción a la docencia requiere un esfuerzo en conjunto de diferentes agentes responsables por las políticas educacionales en lo que se refiere a las políticas de formación – inicial y continuada y de valorización profesional. Finalmente, se confirma la Tesis de que el ambiente escolar influye en la constitución de la identidad del profesor principiante en la educación básica, pudiendo constituirse en un ambiente positivo o negativo, siendo estas condiciones determinantes para la inserción y permanencia de estos profesores en la actividad docente. *Se impone* como cuestión prioritaria, el cuidado con la persona, en la fase de transición de estudiante para profesor, careciendo de políticas públicas efectivas que aseguren a los profesores principiantes las condiciones objetivas e intersubjetivas para el aprendizaje en/de la docencia y para su desarrollo profesional, en ambientes escolares positivamente acogedores.

Palabras-clave: Ambiente escolar. Iniciación a la docencia. Profesor principiante. Aprendizaje en/de docencia.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Identificação dos sujeitos da pesquisa	50
Figura 2 – Gráfico dos trabalhos pesquisados e trabalhos selecionados no Congresso Internacional sobre Professores Principiantes	64
Figura 3 – Gráficos ENDIPE – Trabalhos selecionados	68
Figura 4 – Gráfico Teses e Dissertações do CAPES 2011 a 2017	72
Figura 5 – Gráfico dos autores mais citados nos trabalhos selecionados	76
Figura 6 – Gráfico da Idade e sexo	90
Figura 7 – Gráfico de instituição que realizou o curso de graduação	92
Figura 8 – Gráfico do tempo de experiência docente	93
Figura 9 – Gráfico das horas-aula dos professores	94
Figura 10 – Gráfico do número de escolas em que trabalha cada professor	95
Figura 11 – Gráfico do número de professores por turno de trabalho	95
Figura 12 – Gráfico da motivação pela escolha da profissão	97
Figura 13 – Nuvem: desafios da profissão docente	99
Figura 14 – Nuvem: motivações intrínsecas à profissão docente	102
Figura 15 – Características dos Professores Iniciais/Principiantes	103
Figura 16 – Gráfico do acolhimento e orientações recebidas	108
Figura 17 – Processo de (trans)formação	131
Figura 18 – Espiral de (trans)formação	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese de nomeações professores educação básica SEE MG e SRE Sete Lagoas – Concursos 2011 (Edital 01/2011) e 2014 (Editais 03/2014 – 04/2014)	45
Quadro 2 – Dados sociodemográficos dos professores entrevistados	51
Quadro 3 – Ciclo de vida profissional docente	85
Quadro 4 – Pontos de resiliência	118
Quadro 5 – Conceitos básicos para a concepção de “autoformação”	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Objetivos de pesquisa	38
Tabela 2 – Produção acadêmico científica periódicos: Qualis A1	59
Tabela 3 – Congresso Internacional sobre Professores Principiantes trabalhos selecionados	63
Tabela 4 – ENDIPE – Trabalhos selecionados	67
Tabela 5 – Teses e Dissertações do CAPES	71
Tabela 6 – Cursos de Licenciatura.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Autorização Institucional
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENEC	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
EEFTO	Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FE Unicamp	Faculdade de Educação da Universidade de Campinas
IDEA	Innovación, Desarrollo, Evaluación e Asesoramento (Grupo de Pesquisa da Universidade de Sevilha - Espanha)
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OBEDUC	Observatório da Educação
OSP	Organização Social e Política Brasileira
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PUC PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TC	Termo de Confidencialidade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFRA	Centro Universitário Franciscano
UNINCOR	Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	ENTRE HISTÓRIAS E MEMÓRIAS, PARA TENTAR ENTENDER OS “PORQUÊS”	27
1	INTRODUÇÃO	35
2	O PERCURSO METODOLÓGICO NOS LABIRINTOS DA PESQUISA	41
2.1	GARIMPANDO DADOS PRELIMINARES	44
2.2	OS CAMINHOS TRANSCORRIDOS ENTRE OS QUESTIONÁRIOS E AS ENTREVISTAS	46
3	ESTADO DO CONHECIMENTO: AS PESQUISAS SOBRE O TEMA	55
3.1	A PRODUÇÃO DE SABERES NOS ACHADOS DE PESQUISA.....	55
3.2	ACHADOS DE PESQUISA E AS RELAÇÕES COM NOSSO TEMA DE ESTUDO	58
3.2.1	Estudo preliminar: Periódicos Qualis A1- Portal de Periódicos do CAPES	58
3.2.2	Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção à Docência	62
3.2.3	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE 2010, 2012, 2014 e 2016	66
3.2.4	Banco de Teses e Dissertações do CAPES	70
4	EM TEMPOS DIFÍCEIS, QUEM SÃO OS PROFESSORES PRINCIPIANTES?	79
4.1	FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	79
4.2	O PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS PROFESSORES PRINCIPIANTES	90
4.3	A ESCOLHA DA PROFISSÃO, DESAFIOS E MOTIVAÇÕES	96
4.4	AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES PRINCIPIANTES E EQUIPE GESTORA	105
4.5	AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES PRINCIPIANTES E PROFESSORES EXPERIENTES	110
5	A AMBIÊNCIA ESCOLAR E OS CENÁRIOS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	115
5.1	ORIGEM E EVOLUÇÃO DOS CONCEITOS DE AMBIÊNCIA E RESILIÊNCIA	115
5.2	AMBIÊNCIA ESCOLAR E RESILIÊNCIA DOCENTE	119
5.3	A ESCOLA MUITO ALÉM DO ESPAÇO FÍSICO: A AMBIÊNCIA ESCOLAR COMO TERRITÓRIO AUTOFORMATIVO E (TRANS) FORMATIVO	125
6	INSERÇÃO À DOCÊNCIA: AÇÕES, PROGRAMAS E POLÍTICAS DE APOIO DIANTE DOS DESAFIOS À (TRANS)FORMAÇÃO	129
6.1	AUTOFORMAÇÃO DOCENTE.....	129
6.2	A ESCOLA: AMBIENTE DE INICIAÇÃO DOCENTE	133
6.3	PROGRAMAS DE APOIO AOS PROFESSORES PRINCIPIANTES	137
6.3.1	Exemplos de iniciativas e programas de apoio ao professor princiante no Brasil	138
6.3.2	Residência Pedagógica: por uma política nacional de inserção à docência	142

7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
	REFERÊNCIAS	157
	APÊNDICES	167
	APÊNDICE A – QUADRO DE IDENTIFICAÇÃO PROFESSORES PRINCIPIANTES	169
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	170
	APÊNDICE C – ENTREVISTA NARRATIVA	173
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE	175
	APÊNDICE E – QUADRO GERAL TRABALHOS SELECIONADOS CONGRESSO PROFESSORES PRINCIPIANTES	178
	APÊNDICE F – QUADRO GERAL TRABALHOS SELECIONADOS ENDIPE – EDIÇÕES: 2010, 2012, 2014 E 2016	189
	APÊNDICE G – QUADRO GERAL TESES E DISSERTAÇÕES CAPES ...	201
	ANEXOS	205
	ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	207
	ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP UFSM	208

ENTRE HISTÓRIAS E MEMÓRIAS, PARA TENTAR ENTENDER OS “PORQUÊS”

*“Vivendo se aprende; mas o que se aprende
mais é só a fazer outras perguntas”.*
(João Guimarães Rosa, Grande Sertão Veredas).

Para tentar entender os “porquês” é necessário resgatar algumas memórias. E ao buscar no passado respostas para questões presentes, corro¹ alguns riscos, pois ao trazermos narrativas de nosso passado, estas não se encontram isentas de que se lance sobre elas o olhar do hoje. Talvez essas memórias, de alguma forma, resgatem diferentes sentimentos daqueles vividos no passado, com outros significados, quem sabe, suavizados pelo tempo.

O fato é que rever um pouco a nossa história é sempre uma oportunidade interessante. É uma possibilidade de pararmos para pensar, para fazermos uma reflexão sobre nossas escolhas, sobre os caminhos que traçamos na busca da realização de um sonho – uma realização pessoal e profissional. E é através dessas memórias e pensando nas minhas escolhas no campo profissional, que vou buscar compreender as minhas inquietações e dar sentido a elas, as quais tomaram uma dimensão maior, transformando-se, inclusive, em um problema de pesquisa que hoje me impulsiona e me faz continuar olhando para o horizonte, na certeza de que, todos os dias, novas trilhas serão abertas, e que muito ainda se tem a caminhar.

A carreira docente foi, para mim, uma escolha. A princípio, ser professor de geografia seria talvez uma forma de conhecer o mundo através dos livros. No entanto, percebi que não era tão simples, mas acreditava também que não era impossível. Em 1990, ingressei no curso de Estudos Sociais, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Fundação Educacional Monsenhor Messias, em Sete Lagoas – MG. As dificuldades logo apareceram durante o curso de graduação – Licenciatura curta em Estudos Sociais. Um curso de apenas dois anos que nos habilitava a dar aulas de geografia e história nos anos finais do Ensino Fundamental.

Tomei consciência das reais dificuldades, já durante o estágio, até então denominado “Prática de Ensino de Geografia” e “Prática de Ensino de História”. Cada prática correspondia a uma disciplina ou atividade de dois créditos, em que

¹ Neste prólogo, ao apresentar minhas memórias e minha trajetória profissional utilizei a 1ª pessoa do singular. Em seguida, passo a utilizar a 1ª pessoa do plural, pois passo a me referir a esta pesquisa, que compartilho com minha orientadora Profa. Dra. Adriana Moreira da Rocha Veiga.

deveríamos realizar atividade de estágio observando e, ao final, ministrando algumas aulas. A carga horária dessas atividades correspondia a um total de sessenta e duas horas realizadas no último semestre do curso. Durante o estágio, percebi que não tinha nenhuma noção do que era ser professor. Minhas referências de uma escola de Educação Básica estavam ainda muito ligadas às minhas experiências como aluno. Percebi, então, que eu não conhecia os diferentes espaços e sujeitos do ambiente escolar. E o que mais me assustava ainda durante o estágio, é que eu não reconhecia, nesses espaços, nenhuma conexão entre as disciplinas cursadas e o que acontecia realmente no dia a dia da escola. Sentia-me perdido... acompanhava o professor, sem saber muito o que fazer.

Um dos graves problemas da escola pública é a falta diária de professores. Diante dessa situação, por várias vezes, acabei assumindo as aulas – cinco horários de aulas, sem nenhum planejamento, tendo que me virar e dar conta delas. A situação era tão rotineira que passei a planejar aulas caso acontecessem “imprevistos”. Tais circunstâncias transformaram-se, para mim, em aprendizado. Percebi, assim, durante o estágio, que teria de enfrentar diversos desafios. Precisava conhecer a escola, conhecer as pessoas, ser aceito e ter o respeito de antigos professores. Precisava, ainda, conhecer o conteúdo a ser ensinado, precisava aprender a ser professor. Eram muitos desafios e barreiras a serem superados.

Ao terminar o curso, não me sentia preparado para dar aulas, mas eu queria muito ser professor e era também uma necessidade. Percebi que minha vontade de ser professor estava intimamente ligada à minha trajetória pessoal, às minhas vivências como aluno da escola pública. Procurei trabalho, enviei meu modesto currículo a escolas particulares, participei de todos os processos de designação para contrato de trabalho de professor da rede estadual de ensino, em Sete Lagoas e cidades vizinhas, sem sucesso.

Em 1994, iniciei minha carreira docente como professor contratado na Rede pública Estadual de Ensino de Minas Gerais. Diante das circunstâncias, mas movido pelos desafios, percebi que uma forma de enfrentamento seria me tornar um bom professor. Mas o que é ser um bom professor? Percebi que tanto os alunos como a equipe gestora da escola consideravam que o bom professor era aquele que tinha domínio do conteúdo a ser ensinado, e que o domínio do conteúdo trazia uma série de outras consequências na relação entre professor, aluno e equipe gestora. O aluno, muito mais do que a equipe gestora, reconhecia o professor que tinha o cuidado com

o planejamento da aula, assim, disciplina, respeito, admiração iam se transformando positivamente na construção daquilo que se considerava ser um “bom professor”. Decidi que era preciso estudar muito, fazer um bom planejamento das minhas aulas, conquistar meu espaço como professor e assumir realmente a minha escolha profissional.

Em 1995, prestei o concurso para professor na Escola Técnica de Sete Lagoas. Aprovado, a partir daquele ano, passei a trabalhar na rede municipal de ensino, na referida escola. Ainda assim, continuei a trabalhar na rede estadual de ensino. Tantas demandas mostraram-me a necessidade de complementar o curso de Estudos Sociais; decidi fazer, então, em 1995, a Licenciatura plena em geografia na cidade de Formiga – MG.

Fui convidado, no início de 1997, a trabalhar no Colégio João Herculino, uma importante e tradicional escola particular da cidade de Sete Lagoas. Estudando e trabalhando, como muitos professores, em várias escolas – rede particular, municipal e estadual. E, dessa forma, fui aprendendo, desenvolvendo trabalhos interessantes e acumulando boas experiências. Fiz também muitos cursos de aperfeiçoamento nesse período, pois considerava necessário e fundamental aperfeiçoar-me, buscar novidades, continuar a minha formação. Entretanto, a carga horária e as exigências do trabalho, mesmo que pareça contraditório, foram me afastando destas atividades de estudo. Hoje consigo compreender melhor as dificuldades da profissão, bem como as dificuldades de uma formação continuada.

Em 1997, comecei um curso de Pós-Graduação em geografia e, nesse curso, fiquei conhecendo alguns professores da Universidade Federal de Minas Gerais, dentre eles, um que tinha uma proposta de trabalho muito interessante que procurava aliar a literatura ao ensino da geografia. Isto muito me estimulou e comecei a pesquisar o tema e a desenvolver algumas propostas de trabalho com professores de Língua Portuguesa, um trabalho interdisciplinar que buscava apropriar-se da Literatura, transformando-a em um instrumento de Ensino da Geografia.

No reencontro com minhas memórias, um dos momentos mais marcantes, talvez, tenha sido o ocorrido em 2001: fui aprovado no concurso público da rede estadual de Minas Gerais. Nesse período, o concurso era realizado para diferentes níveis de ensino: o Ensino fundamental e o Ensino Médio. Classificado em 1º lugar tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio, era hora de tomar decisões... Para efetivar-me nos dois cargos, tive, pois, que fazer a opção de

exonerar-me do meu cargo de professor na Escola Técnica de Sete Lagoas. Assumi, então, dois cargos na rede estadual, efetivando-me na escola em que fora aluno no ensino fundamental: Escola Estadual Professor Rousset – um lugar de muitas lembranças, algumas felizes, outras tristes, que ainda doem, mas que, mesmo assim, tiveram grande significado na minha formação e construção como pessoa e como docente. Assumir um cargo efetivo nessa escola tinha, para mim, grande importância. Significava que alguns desafios haviam sido superados. Agora eu era parte de um grupo de professores efetivos; mas, o que mudou? Eu não conseguia me sentir parte daquele grupo. No entanto, naquele ano, vários outros professores haviam sido nomeados na rede estadual. Alguns já possuíam um tempo de experiência, e muitos eram realmente principiantes, recém-formados. Nessa escola, hoje, sou professor, mas também já exerci, por dois mandatos, a função de vice-diretor.

E era justamente a situação do professor, a cada início e final de ano na Rede Estadual de Ensino, que me incomodava e que tem trazido, ao longo da minha carreira profissional, uma série de inquietações: Como esses professores, em sua maioria, conseguem constituir relações de identidade com o seu ambiente de trabalho? Como eles são recebidos e acolhidos pela equipe gestora? Qual o perfil desses profissionais? Quais turmas são oferecidas aos professores em início de carreira? Como ajudar o “novo professor” na sua inserção profissional? Como aprender a ensinar? Durante muitos anos, essas inquietações só se renovavam. A cada final de ano, novas incertezas. A cada início de ano, tais inquietações ganhavam mais força. Pensei que, ao me tornar professor efetivo, a situação seria diferente. Mero engano...

Percebia que não havia nenhuma proposta de integração, de acolhimento para os novos professores. Uma reunião inicial, dividida em dois momentos: no primeiro momento, um foco administrativo – uma série de avisos, normas, calendário, datas a serem cumpridas... No segundo momento, um foco “pedagógico”: fazer o planejamento, bimestral e anual. Mas como planejar sem conhecer meus alunos, sem conversar com meus pares? Um suspiro, uma dúvida, e eu já era motivo de crítica: era o “furor pedagógico” do iniciante... A cada dia, o que percebia é que parecia mesmo existir um movimento para diminuir nosso “furor pedagógico” de iniciante e, assim, vi muitos colegas desistindo de seus sonhos....

Motivado a voltar a estudar, desta vez a desenvolver um trabalho de pesquisa no ensino de Geografia, tentei o processo de seleção do mestrado em educação, em 2002, na UFMG. O mestrado seria uma possibilidade de acessar novos saberes e

novos fazeres, uma oportunidade de aprender mais. Com pouco embasamento teórico, afastado do meio acadêmico, não consegui bom resultado. Passei, então, a investir mais em leitura e pesquisa. No início de 2003, resolvi participar da seleção do Mestrado em Educação da UNINCOR, já que o mesmo era coordenado pela professora Dra. Leiva de Figueiredo Viana Leal, pessoa pela qual tenho muito apreço e que desenvolvia estudos sobre leitura e letramento. Apresentei um projeto que articulava a literatura com o ensino de geografia e fui aprovado. Este trabalho se justificava pelo pequeno interesse dos alunos pela leitura e ainda buscava apresentar uma geografia que não fosse baseada na memorização e apenas na descrição, mas sim, que levasse o aluno a pensar. Fui orientado pela professora Dra. Eliane Marta Teixeira Lopes. Sua área de estudos era a história da educação, mas apresentava interesse especial pela Literatura. Resolvemos, em longas discussões, em função da riqueza da literatura brasileira, pesquisar uma obra do mineiro Agripa de Vasconcelos, conhecido por escrever romances históricos das “Minas Gerais”. A proposta era fazer uma análise de uma suas obras: “Sinhá Braba”. O título da pesquisa foi *“Literatura e Ensino de Geografia: A Geografia das Minas e das Gerais na Obra Sinhá Braba de Agripa de Vasconcelos”*.

Logo após terminar o mestrado em 2005, fui convidado a lecionar em uma faculdade particular, situada na região de Guanhães (MG), lecionando as disciplinas Instrumentação em geografia, Pesquisa em educação e Avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciatura. Esta experiência permitiu-me que trabalhasse com professores que não possuíam habilitação, ou com alguns prestes a se aposentarem e que ainda possuíam o curso de Licenciatura Curta. Dessa forma, tive uma oportunidade especial: levar meus alunos de vários cursos de graduação (Letras, História, Pedagogia, Geografia, Ciências Biológicas) a refletirem sobre a profissão docente, sobre os métodos e sobre as relações de ensino/aprendizagem. E ainda, com os alunos de Geografia, eu tinha a oportunidade de trabalhar a questão do ensinar geografia e como poderia ocorrer o processo de avaliação na prática.

A experiência como professor no ensino superior, suscitou-me novos desafios. Não se tratava de ensinar geografia para crianças e adolescentes. Esta nova fase exigia novos saberes e, portanto, novas aprendizagens. Comecei a me dar conta de que, passado tanto tempo, eu era ainda um “professor principiante”. Mais uma vez, a sensação do novo, mas um sentimento estranho tomava conta de mim. Teria a oportunidade de realizar mais um sonho: ajudar na formação de novos professores.

Mas fui descobrindo que havia ali uma grande maioria que já exercia a docência, e alguns com mais experiência do que eu na educação básica. A faculdade localizava-se em cidade do interior de Minas Gerais, uma região muito carente de professores habilitados. Assim, esses estudantes buscavam a qualificação profissional apenas com a finalidade de regularizarem sua situação funcional.

Recordo-me, a propósito, de um senhor, meu aluno, que dizia: *“lá vem aquele menino querendo me ensinar a dar aula e como fazer prova”*. Foi uma experiência assustadora e prazerosa ao mesmo tempo. Aos poucos, fui percebendo que mais aprendia do que ensinava. Sozinho, tinha muitas dúvidas sobre como ensinar a ensinar, sem apoio de colegas ou da instituição; sentia-me, pois, incomodado. Era preciso buscar novos saberes.

Em 2008, desliguei-me da Fundação João Herculino, em função das dificuldades financeiras que a escola enfrentava e que até acabaram por levá-la ao encerramento de suas atividades. Fui convidado a trabalhar na Rede CENEC de Sete Lagoas.

Um novo desafio surgiu em 2011: fui convidado a assumir a Diretoria Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Sete Lagoas. O trabalho direto com a Secretária de Estado de Educação e com professores de um conjunto de dezesseis cidades pertencentes à SRE – Sete Lagoas acabaram me instigando a conhecer mais sobre o perfil dos professores, a analisar sua formação. Intrigava-me muito o processo de inserção desse professor na atividade docente. Deixei a Superintendência em 2014 e decidi retomar meus estudos. Senti-me, assim, muito estimulado a buscar um espaço legitimado para continuar minha pesquisa. A geografia tem muito a contribuir para a formação de um aluno-leitor, e muitos professores têm-se apropriado do discurso de uma nova geografia, de formar o cidadão crítico, trabalhar com projetos... Muitas vezes, porém, percebo que o discurso e a prática encontram-se muito distantes. Debrucei-me sobre o trabalho, com o interesse de conhecer mais sobre aquilo que realmente me instigava. Desde, então, passei a cursar disciplinas isoladas, nos cursos de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, e também na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, com o objetivo de desenvolver meu projeto de trabalho para o doutorado.

A primeira iniciativa foi buscar referenciais teóricos sobre a formação docente e sobre o trabalho docente. Mas o que realmente eu buscava era compreender como se dava o processo de inserção daquele que, até então era um estudante e que, de

repente, deparava-se com o desafio de ensinar, na verdade, de “aprender a ensinar”. A escola passa a ser o ambiente de trabalho desse profissional, no entanto o que esse “novo” professor conhece da escola? A longa caminhada como professor ensinou-me muitas coisas, mostrou-me diversas possibilidades, levou-me a fazer escolhas. Cheio de incertezas, com mais perguntas do que respostas, preparei meu anteprojeto de pesquisa. Naquele momento, acreditava ter construído uma base teórica mais sólida sobre o tema a ser estudado: “a inserção na docência”.

Nessa busca, no primeiro semestre de 2015, enviei meu anteprojeto para o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Linha de Pesquisa LP1 – Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. Aprovado, precisava me mudar para Santa Maria. Iniciei o Curso de Doutorado em Educação em agosto do mesmo ano.

Estar na universidade, no curso de doutorado em educação, algo que parecia tão distante, agora era uma realidade. O primeiro semestre trouxe um misto de alegria e muita angústia. De um lado, cursar as disciplinas permitiu-me aprender, aproximar-me dos colegas e dos professores do curso; estudar trazia muita alegria; sentia-me realizado. No entanto, o mesmo não acontecia nos momentos de estudo com o grupo de pesquisa; crescia um sentimento de impotência, angústia e, a cada dia, eu me questionava se daria conta. O primeiro semestre do curso não foi fácil: a distância da família, muito trabalho, relações difíceis...

Em 2016, após um período em casa, retornei decidido a buscar alternativas para mudar tal situação. Uma mudança de orientação me fez retomar o caminho; eu me senti mais forte para continuar. Nos três primeiros períodos, cursando as disciplinas obrigatórias e optativas, o anteprojeto transformou-se em projeto de tese. A partir daí, iniciamos um estudo exploratório e, em maio de 2017, submeti-me à banca para a qualificação, um momento único e especial, de muita aprendizagem, que me ajudou a conduzir a presente investigação. Após a aprovação no exame de qualificação, retornei à cidade de Sete Lagoas – MG, para dar continuidade ao trabalho. Ineri-me, no campo da pesquisa, entre questionários e entrevistas narrativas, análises, leituras, um trabalho intenso... Neste momento, consigo olhar para trás e compreender que tudo valeu a pena. Sinto-me plenamente gratificado por poder compartilhar com outras pessoas, não apenas os resultados desta tese, mas todo o seu processo de construção.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento tecnológico do mundo atual, os grandes avanços e descobertas da ciência desde a segunda metade do Século XX e a virada do Século remetem-nos à necessidade de pensarmos se tamanho estágio de desenvolvimento tem beneficiado, de maneira significativa, a grandes parcelas da população. Desde a conquista espacial às recentes descobertas de novos planetas e de novas possibilidades da ordem aeroespacial, até então estabelecidas como verdades, coloca-se em xeque o caráter de unicidade da nossa existência. A ciência avança, mas crianças ainda morrem devido à falta de condições higiênico-sanitárias básicas que as levam a contrair doenças que já deveriam ter sido superadas em todos os cantos do mundo. Pensar sobre tais questões leva-nos a refletir: que posição realmente ocupamos? Qual o nosso papel social? Qual o meu papel? O que posso fazer na minha área de conhecimento como contribuição para construir uma sociedade mais justa e consciente?

Estas reflexões têm, como propósito, trazer à tona a reflexão sobre o papel da educação no contexto atual. Segundo Nóvoa (2014), há uma retórica cada vez mais abundante sobre o papel fundamental que os professores serão chamados a desempenhar na construção da “sociedade do futuro”. De acordo com o autor, o que podemos perceber é uma banalização desse discurso. Como pode a educação ser plataforma de discursos políticos tão distantes da realidade? Fala-se muito e pratica-se pouco; criam-se novas leis, novas políticas educacionais, mas, na maioria das vezes, elas não conseguem sair do papel.

Desde o nosso anteprojeto de pesquisa, apresentado no processo seletivo ao curso de Doutorado, trazemos como intenção inicial pesquisar o que denominamos de “novo” professor do Ensino Médio, etapa final da educação básica. Porém, nesta Tese a educação básica traz como referência os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, pois, o professor na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, contexto pesquisado, pode estar inserido em qualquer um destes níveis de ensino, não havendo mais distinção para este professor. Quanto à ideia deste “novo professor”, os termos iniciante e principiante são adotados indiscriminadamente.

Não existe um consenso, para definir precisamente o tempo para caracterizar o que se denomina “professor principiante ou iniciante”, podendo este tempo variar entre três e sete anos – Hübermann (1995), Cavaco (1991), Marcelo Garcia (1999),

Tardif, (2012), Nono (2011) Vaillant e Marcelo García (2002) – de acordo com as características ou critérios estabelecidos por cada um desses teóricos. É comum também encontrarmos na literatura referências ao termo professor iniciante e/ou principiante, não explicitando também uma diferença em relação à definição dos termos. No artigo “Desafios da Formação de Professores Iniciais”, Romanowski e Martins (2013) esclarecem que no Brasil é mais comum o uso do termo professor iniciante.

A referência inicial “novo professor”, na verdade, é o que se denomina de acordo com as pesquisas no campo da educação como “professor principiante” ou também, “professor iniciante”. Os principais estudos sobre o tema baseiam-se nas pesquisas de Marcelo Garcia (1999), Vaillant e Marcelo Garcia (2012), Tardif (2012), Hüberman (1999), Nóvoa (1998,1999, 2009), Nono (2011), Romanowski e Martins (2013), entre outros.

Consideramos professor principiante, como aquele que se encontra no período inicial de exercício da docência, podendo esse período corresponder aos três primeiros anos de atuação profissional ou aos cinco primeiros anos. Esse período pode, ainda, estender-se até os sete primeiros anos de carreira. No período de iniciação à docência, o professor depara-se com uma nova realidade, muitas vezes, desconhecida ao longo do seu processo de formação.

Pensamos ainda que, por diversas vezes, ao longo da nossa carreira somos iniciantes/principiantes; novos docentes estudantes, ou uma nova escola, ou outra rede de ensino, ou ainda o desafio de uma nova disciplina. Portanto, constantemente somos submetidos ao desafio de novas experiências e, assim, vamos transformando-as em vivências significativas para o nosso desenvolvimento profissional.

Um primeiro contato do futuro professor com a realidade da sala de aula ocorre na prática de estágio. No entanto, essa prática não pode ser considerada como referencial, já que se trata de um estudante em formação, um futuro professor. Ainda assim, tal momento já é capaz de dar a esse estudante um panorama, ainda que superficial, do que é o dia a dia da escola. Algumas das relações entre pares, entre professor e aluno já podem ser elementos que estimulem ou desencantem o futuro professor. O momento de início da prática docente caracteriza um momento diferente em sua trajetória de vida: um estudante, até então, e que agora passa a exercer uma nova atividade, ou seja, ser um professor.

Para muitas pessoas, a iniciação à docência é um momento que geralmente é carregado de muitas expectativas, um momento de realização pessoal e também de se colocar em prática o conhecimento aprendido durante a sua formação profissional. A competência profissional reflete-se no ato de ensinar e envolve outras pessoas que ali devem estar à disposição para aprender. Trata-se mais do que uma simples competência técnica: ensinar é um ato social e também possui dimensão política; é carregado de valores e de emoções. Começar a ensinar nos traz uma mistura de sentimentos: nervosismo, ansiedade, incertezas, desafios... Simon Veenman (1984) denomina essa fase de transição de estudante para professor como “choque de realidade”; é o momento de confronto entre as expectativas e as ideais com uma realidade profissional do dia a dia da escola e da sala de aula.

Surgem, aí, muitas dificuldades ao longo desse processo, desde a relação com o conhecimento à relação entre pares, às relações entre professor, aluno e família, às atuais dificuldades na carreira dentre outros fatores. É preciso aprender a ser professor. Tais dilemas podem levar a um trabalho sem o envolvimento adequado para uma boa prática. Dessa forma, ocorre um acentuado nível de afastamentos, o que leva, muitas vezes, à deserção da carreira.

Pensando nessa complexidade do trabalho docente e nas relações conflituosas que ocorrem na escola e nos espaços além da escola, bem como nos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvemos nossos argumentos, sem deixar de cotejar as boas experiências e o que faz com que os ingressantes permaneçam na profissão docente. Propomos, assim, uma pesquisa descritivo-interpretativa, de cunho qualitativo, abordando o processo de inserção desses profissionais na carreira docente. Para tanto, desenvolvemos: *estudo exploratório*, reconhecendo o contexto de ingresso de professores concursados para a carreira pública estadual nas escolas públicas estaduais do município de Sete Lagoas, Minas Gérias; *análise documental* das políticas públicas e legislações educacionais, no que tange à formação inicial e continuada dos professores; *revisão sistemática de literatura* para a busca de achados de pesquisa dos últimos cinco anos e também para o delineamento do aporte teórico; *entrevistas narrativas*, tendo como recorte a escolha pela carreira docente e os primeiros anos na profissão e, entrelaçando as informações que constituíram o corpus da pesquisa, procedemos a *análise textual discursiva* – ATD.

Defendemos como ideia geradora – **tese**, que *a ambiência escolar influencia a constituição da identidade do professor principiante na educação básica, podendo se*

constituir em ambiência positiva ou negativa, sendo estas condições determinantes para a inserção e permanência desses professores na atividade docente.

Logo, a **questão geradora** é: *como a escola de educação básica, constituída de seus diferentes sujeitos, pode configurar-se como ambiência (trans)formativa para a inserção do professor principiante?*

As **questões consequentes** do nosso estudo são:

- Quais os principais desafios enfrentados pelo professor principiante no ambiente escolar no início da docência?
- A escola proporciona uma ambiência (trans)formativa para os professores principiantes da educação básica?
- Como se dá a relação entre o professor principiante e seus pares nesse processo de (trans)formação?
- Qual a repercussão da ambiência escolar na constituição da docência do professor principiante da educação básica?

Por conseguinte, apresentamos o objetivo geral e os objetivos específicos do nosso estudo:

Tabela 1 – Objetivos de pesquisa

Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como a escola de educação básica constituída de seus diferentes sujeitos pode configurar-se como ambiência (trans)formativa para a inserção do professor principiante.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os principais desafios enfrentados pelo professor principiante no ambiente escolar no início da docência. • Reconhecer diferentes condições que proporcionam ambiência (trans)formativa para os professores principiantes na educação básica. • Identificar como se dá a relação entre o professor principiante e seus pares nesse processo de (trans)formação. • Analisar a repercussão da ambiência escolar na constituição da docência do professor principiante na educação básica.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2018).

Diante do exposto, apresentamos a estruturação textual da Tese. A princípio, a trajetória pessoal e profissional do autor, elementos que o motivaram a trilhar essa caminhada; seguida desta, a introdução, na qual apresentamos as considerações iniciais sobre o tema pesquisado.

No segundo capítulo, apresentamos o processo investigativo da tese. O capítulo está subdividido em seções, constando o contexto da pesquisa, cenários e sujeitos, e também, o percurso metodológico.

Em seguida, no terceiro capítulo, mergulhamos na produção acadêmica sobre o tema. Buscamos “o estado atual do conhecimento do tema” em importantes eventos nacionais e internacionais como o ENDIPE, o Congresso Internacional Sobre Professores Principiantes, os periódicos Qualis A1, o Banco de teses e dissertações da CAPES e na BTDT – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – o “estado do conhecimento”, tendo como descritores: ambiência escolar, auto(trans)formação, aprendizagem na/da docência, iniciação à docência, professor(es) principiante(s) e/ou professor(es) iniciante(s) na Educação Básica. A partir desse estudo, pudemos buscar os aportes teóricos e as possibilidades de diálogo e, ainda, descobrir novos caminhos possíveis a seguir.

Buscamos, nos capítulos seguintes, articular no texto a revisão de literatura acerca da fase de iniciação na carreira docente com os elementos apresentados por nossos sujeitos de pesquisa através dos questionários e das entrevistas. No capítulo quatro, intitulado “Em tempos difíceis, quem são os professores principiantes”, apresentamos o perfil sociodemográfico do professor principiante em nossa pesquisa, os aspectos que o levaram a escolher a profissão, os desafios e as motivações, os relacionamentos interpessoais com foco na equipe gestora e na relação entre os pares.

Na sequência, o quinto capítulo é dedicado ao conceito central do nosso estudo: a “ambiência escolar” desenvolvido por Maciel (1995). Assim, buscamos, em importantes pesquisas desenvolvidas em nosso grupo de estudo, alguns dos conceitos e das pesquisas relacionados a essa temática. Os conceitos de ambiência escolar e resiliência docente foram emergindo das narrativas dos professores entrevistados de modo que nos possibilitasse compreender a escola muito além do espaço físico, ou seja, a *ambiência escolar como um território (auto)formativo*.

O capítulo seis, cujo título é “Inserção à docência: ações, programas e políticas de apoio diante dos desafios a (trans)formação”, traz a compreensão de que a iniciação à docência é uma etapa difícil, carregada de desafios. Desse modo, o enfrentamento desses desafios desenvolve no professor iniciante formas de resiliência que possibilitam a decisão por sua permanência na carreira.

Por fim, apresentamos as considerações finais, com o intuito de retomar as questões que ensejaram este estudo, e mostrar que os caminhos percorridos nos permitem anunciar que uma ambiência escolar positiva é fundamental no processo de autoformação do docente principiante. Para tal, em diferentes escalas, sejam elas federal, estadual ou municipal, faz-se necessário olhar, de maneira especial, para esses professores, envolvendo os diferentes sujeitos na criação de políticas, programas e ações de apoio e acolhimento a esses professores, permitindo a sua inserção, a sua permanência e o seu desenvolvimento profissional.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO NOS LABIRINTOS DA PESQUISA

Neste capítulo, narramos o percurso teórico-metodológico da investigação, tendo como tema central a *Inserção à Docência de Professores Principiantes na Educação Básica*. Dessa forma, no âmbito de uma abordagem qualitativa, o corpus investigativo foi organizado a partir da questão geradora da pesquisa, em coerência com o nosso objetivo, bem como das questões consequentes e dos objetivos específicos. Em seguida, passamos a apresentar os procedimentos metodológicos, os cenários e os sujeitos, os instrumentos de coleta e nossa opção de análise das informações, conscientes de que, na pesquisa social, definir as direções a trilhar não é tarefa fácil, pois, elas nos conduzem por caminhos imprevisíveis e inseguros. Assim, assumimos algumas escolhas que consideramos adequadas para o desenvolvimento do presente trabalho as quais passamos a elucidar a partir do campo da pesquisa qualitativa em educação.

A pesquisa qualitativa tem as suas origens no campo da psicologia e das ciências sociais. O marco temporal significativo para o uso de métodos qualitativos é o início do século XX na Alemanha e nos Estados Unidos (FLICK, 2009, p. 25). Anterior a esse período, as ciências sociais utilizavam-se de modelos investigativos apropriados das ciências naturais. Bogdan et al. (1994, p. 19), ao tratarem da investigação qualitativa em educação datam o ano de 1954 como significativo, quando o Congresso aprovou a legislação que, pela primeira vez, permitia a distribuição de bolsas a instituições com programas de investigação educacional.

As abordagens qualitativas deram novos contornos ao modelo até então utilizado nas pesquisas quantitativas. As novas abordagens caracterizam-se por novos espaços de produção do conhecimento deixando os espaços de experimentos laboratoriais para o ambiente natural, ou seja, os dados/informações são coletados/buscadas diretamente onde são produzidos. A relação entre sujeito e objeto também passa a assumir importância diferente. Nessa concepção, não se faz necessário o distanciamento entre sujeito e objeto; muitas vezes, esses papéis se invertem podendo até se confundirem. E quando se trata de relação sujeito-sujeito, como é o caso da pesquisa qualitativa em educação, o grau de complexidade aumenta, exigindo habilidade do pesquisador em acessar as informações trazidas pelos protagonistas dos contextos educativos pesquisados.

Bogdan et al. (1994, p. 47-51) apresentam cinco características básicas de configuração da pesquisa qualitativa em educação: a fonte direta de recolha de dados é o ambiente natural, constituindo o investigado, instrumento principal; é descritiva; o interesse se dá mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; a análise dos dados tende à forma indutiva; o significado é de importância vital no processo interpretativo.

Isto posto, a nossa opção por uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo-interpretativo teve o seu diferencial nas entrevistas narrativas. De acordo com Bauer e Jovchelovith (2008, p. 90), estas identificam-se com o renovado interesse por um tópico antigo, com suas origens na *Poética* de Aristóteles, relacionando-se à crescente consciência do papel de “contar histórias” na conformação dos fenômenos sociais. De acordo com os autores supracitados, as narrativas tornaram-se um método muito difundido nas ciências sociais.

As entrevistas narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 91).

Para Jovchelovitch e Bauer (Idem, p. 93) o termo “narrativa” é de origem latina, derivando de *narrare*, que significa relatar, contar. Ao fazer isso, o sujeito encontra explicações, articula o pensamento, busca compreender aspectos vividos e sentidos. Nas palavras dos autores: “através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social”.

Para os autores, parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar histórias, sendo essa, uma forma elementar de comunicação humana universal utilizada pelos mais diversos tipos de organização popular.

Narrações são ricas de colocações indexicadas, a) porque elas se referem à experiência pessoal, e b) porque elas tendem a ser detalhadas com um enfoque nos acontecimentos e nas ações. A estrutura de uma narração é semelhante à estrutura da orientação para a ação: um contexto é dado; os acontecimentos são sequenciais e terminam em um determinado ponto; a narração inclui um tipo de avaliação do resultado (Ibidem, p. 92).

Para Bauer e Jovchelovith (2008, p. 92), em uma estrutura de narrativa, o enredo é crucial. No enredo, estruturas individuais (pequenas histórias dentro de uma

maior) adquirem sentido. A narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los tanto no tempo, como no sentido. Acrescentamos o que nos diz Flick (2009): “as narrativas permitem ao pesquisador abordar o mundo empírico do entrevistado até então estruturado de um modo abrangente”. Observamos isto nitidamente ao propor aos professores que se reportassem aos processos vividos no início da carreira docente. Percebemos que o acesso à memória se deu de modo reflexivo, o que os provocou à ressignificação dos eventos ao narrá-los.

O conjunto de inquietações e os objetivos que nos moveram a empreender o estudo, desde o seu início, encaminharam-nos para a realização de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-interpretativa. No entanto, pisar nesse chão, nem sempre apresenta uma caminhada suave, lidar com fenômenos sociais pode ser muito mais complexo do que parece. Assim, o primeiro passo foi um estudo exploratório em busca de informações gerais, sobre as nomeações de professores da rede estadual de ensino da Secretaria Estadual de Ensino de Minas Gerais – SEE/MG na cidade de Sete Lagoas – MG; e mediante o envio de um questionário para os professores principiantes identificados no estudo exploratório, de onde tornou-se possível a colaboração de nove professores, oriundos de quatro escolas diferentes, os quais permitiram o diálogo com o pesquisador mediante entrevistas narrativas, as quais consideramos importante recurso na busca qualitativa e que encontramos justificativa e orientação procedimental em Jovchelovitch e Bauer (2008).

A entrevista narrativa é definida por Jovchelovitch e Bauer (2008) como um diálogo empreendido por meio de perguntas abertas como estratégia para encorajar os entrevistados, o que se mostrou muito pertinente em nossa pesquisa. As perguntas abertas possibilitaram aos entrevistados relatarmos as suas memórias do ingresso na carreira docente, os desafios de fazer parte de grupos já constituídos, com sua cultura própria e dinâmica interpessoal.

Consideramos que o desenho inicial da pesquisa foi pertinente e permitiu-nos ir avançando nas diferentes etapas de pesquisa. Propusemo-nos a conhecer tais professores, identificar os principais desafios enfrentados pelos professores principiantes da rede estadual de ensino de Minas Gerais, na cidade de Sete Lagoas. Escolhemos, como estratégia de pesquisa, escutar tais professores e, assim, por meio de entrevistas narrativas compreendermos como a ambiência escolar, com seus diferentes sujeitos, contribui na construção da carreira desses docentes. Para o procedimento de análise e ressignificação das entrevistas coerentes com o nosso estudo, optamos pela metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta em

Moraes (2003) e em Moraes e Gagliuzzi (2016) que orienta a compreensão dos fenômenos investigados a partir da análise rigorosa e criteriosa das informações, sem a pretensão de testar as hipóteses para comprová-las ou refutá-las.

2.1 GARIMPANDO DADOS PRELIMINARES

Para buscar responder às nossas questões de pesquisa e considerando que o nosso objetivo geral é compreender como a escola de educação básica, constituída de seus diferentes sujeitos, pode configurar-se como ambiência (trans)formativa para a inserção do professor principiante em seu ambiente de trabalho, a escola, portanto, constitui-se como nosso cenário de pesquisa. Especificamente, as escolas da Rede Estadual de Ensino, situadas na cidade de Sete Lagoas, no estado de Minas Gerais.

Na cidade de Sete Lagoas – MG, a Rede Estadual de Ensino é composta por um total de 31 escolas. Estabelecemos, como critério, pesquisar as escolas que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, considerando que os professores que atendem ao perfil da nossa pesquisa transitam por esses dois níveis de ensino. Dessa forma, em um primeiro plano, nossos cenários (ambiências escolares) são constituídos por vinte e quatro (24) escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Os sujeitos da nossa pesquisa são professores principiantes que prestaram os dois últimos concursos da rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais (2011 e 2014), para a cidade de Sete Lagoas, ou seja, professores efetivos com até cinco anos de atividade docente, professores da Educação Básica dos anos finais do ensino fundamental e/ou do Ensino Médio.

Na fase inicial dessa pesquisa, empreendemos um estudo exploratório com o objetivo de identificar nossos cenários e sujeitos de pesquisa. Inicialmente, apresentamos ao diretor da Superintendência Regional de Ensino de Sete Lagoas nossa proposta de pesquisa com o objetivo de obter sua autorização para adentrarmos no campo de pesquisa, pois é ele o responsável legal pela rede estadual de ensino regional de Sete Lagoas. Assim, a partir dessa apresentação, foi concedida a autorização institucional para a realização da pesquisa (ANEXO A). Solicitamos, também, que a SRE enviasse às escolas um *e-mail* com algumas informações sobre a pesquisa e também sobre a autorização para a realização da mesma.

Passamos, a partir desse momento, a “garimpar” os primeiros dados para o nosso trabalho. Solicitamos à Secretaria Estadual de Educação, informações quantitativas acerca do número de professores nomeados por componente curricular nos dois últimos concursos da rede estadual de Minas Gerais. Na Superintendência Regional de Ensino, na diretoria de pessoal, solicitamos os dados relativos às nomeações realizadas nesses concursos para a cidade de Sete Lagoas. Assim, passamos a dispor do total de professores nomeados em cada componente curricular. Sabemos, no entanto, que nem todos os professores nomeados tomam posse do cargo.

Em parceria com a SRE – Sete Lagoas, enviamos, via *e-mail*, para as escolas estaduais dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, um quadro de identificação dos professores principiantes (APÊNDICE A). De um total de 24 escolas, recebemos o retorno de todas as 24 escolas. A partir do quadro preenchido pelas escolas, realizamos uma primeira estratificação dos dados, a partir dos seguintes critérios estabelecidos: a) ano de conclusão do curso de licenciatura; b) tempo de docência; c) data de posse ou exercício na escola. Ressaltamos que, com esses critérios, poderíamos, em um primeiro momento, ter um número, ainda que aproximado, de professores principiantes. Consideramos, como período de conclusão do curso de licenciatura, o período entre 2010 a 2015.

O quadro 1, a seguir, apresenta o total de nomeações realizadas até a presente data pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais nos dois últimos concursos – 2011 e 2014.

Quadro 1 – Síntese de nomeações professores educação básica SEE MG e SRE Sete Lagoas – Concursos 2011 (Edital 01/2011) e 2014 (Editais 03/2014 – 04/2014)

(continua)

Nomeações Professores Educação Básica - SEE MG	Dados SEE MG	Dados SRE Município de Sete Lagoas
Total de Nomeações realizadas	53.726	642
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	11.497	175
Total de Nomeações PEB – Anos Finais e Ensino Médio	42.229	474

(conclusão)

Nomeações por Componente curricular Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio	Dados SEE MG	Dados SRE Município Sete Lagoas
Arte/Artes	1.240	05
Biologia/Ciências	4.582	42
Educação Física	5.914	95
Filosofia	1.062	16
Física	1.569	20
Geografia	3.387	29
História	3.827	50
Língua Estrangeira Moderna Espanhol	186	03
Língua Estrangeira Moderna Inglês	2.556	18
Língua Portuguesa	6.771	74
Matemática	7.658	78
Química	1.816	13
Sociologia	720	15
Ensino Religioso	941	16
Total de Nomeações Anos Finais e Ensino Médio	42.229	474

Fonte: Dados fornecidos pela Superintendência de Normas e Informações de Pessoal – SNIP da SEE – MG e SRE – Sete Lagoas, Departamento de Pessoal – Regional Sete Lagoas (2018).

A realização de concurso público sempre esteve na pauta de reivindicações da categoria, pois, dentre diversos fatores, impactam positivamente na qualidade da educação, desempenha papel importante na redução da precarização do vínculo empregatício dos trabalhadores da educação, bem como na redução da rotatividade de professores na escola. De acordo com os dados apresentados, em Sete Lagoas, foram nomeados 642 professores na educação básica, sendo 474 desses, para os anos finais e ensino médio. Acrescidos a esses professores principiantes na rede estadual de Sete Lagoas podemos encontrar também aqueles provenientes de remoções realizadas entre os municípios da SRE – Sete Lagoas ou de outras regionais.

2.2 OS CAMINHOS TRANSCORRIDOS ENTRE OS QUESTIONÁRIOS E AS ENTREVISTAS

Desde o início da pesquisa consideramos que a aplicação de um questionário seria importante para a coleta de informações mensuráveis para a caracterização do

perfil dos professores principiantes da Rede Estadual de Ensino em Sete Lagoas, delineando-se, então, uma etapa exploratória, trazendo informações que contextualizariam os cenários em que atuam os protagonistas da pesquisa. Optamos pelo uso do questionário como um dos instrumentos para este momento, por se tratar de um instrumento mais direto e que pode, assim, contribuir no sentido de se conhecer melhor a realidade pesquisada. Por meio do questionário, recolhemos informações significativas para a nossa pesquisa. Ajudou-nos no início do processo de investigação e possibilitou-nos ter um amplo panorama da nossa temática de estudo. A partir desses dados, identificamos os professores que foram convidados para a continuidade da pesquisa por meio das entrevistas narrativas, ajudando, ainda, a compreender algumas lacunas no processo e contribuindo também para agilizar algumas etapas do processo investigativo.

Embora não existam regras específicas para a elaboração de um questionário, mas recomendações, tivemos o cuidado com a redação, levando em conta a quem foi dirigido o questionário (professores), como também no teor das questões, como são formuladas e apresentadas. A organização das questões buscou uma forma lógica de raciocínio para quem iria responder a elas. E também a dosagem das questões, para evitar que o entrevistado perca a atenção ou o interesse em respondê-las. Outros cuidados, recomendados na literatura (FLICK, 2009; BAUER; GASKELL, 2008): evitar a ambiguidade, não fazer questões embaraçosas ou indiscretas, evitar palavras e/ou expressões abstratas ou confusas, levando-se em conta, também, os conhecimentos do entrevistado. O esforço e o tempo empreendidos na elaboração de um questionário estão diretamente relacionados ao que esperamos encontrar com as respostas e também com o interesse do entrevistado para responder as questões.

Após todo esse cuidado na elaboração do questionário, solicitamos a dois professores doutores que avaliassem nosso instrumento de pesquisa. Dadas algumas sugestões, fizemos as adequações necessárias. O questionário foi formulado com questões dissertativas e de múltipla escolha (APÊNDICE B). Ressaltamos que o instrumento somente seria encaminhado aos professores, depois de validado e que a essa altura, o projeto da pesquisa já havia recebido a aprovação pelo comitê de ética da Universidade Federal de Santa Maria (ANEXO B).

O primeiro contato com a escola foi feito com a intenção de mapear quais professores haviam sido efetivados recentemente e assumido exercício na escola por

meio das nomeações realizadas pela Secretaria Estadual de Educação nos dois últimos concursos mencionados anteriormente.

Como já mencionado, solicitamos que a escola nos informasse: o nome dos professores, o componente curricular, sua habilitação, ano de conclusão do curso de licenciatura e a data de posse. Com essas informações, selecionamos setenta e dois professores que se enquadravam no perfil de um professor principiante e que atendiam aos critérios da nossa pesquisa. Para dar continuidade ao trabalho, requisitamos que a escola nos fornecesse o endereço eletrônico desses professores para o envio dos questionários. Não encontramos resistência dos diretores em nos informar o contato dos professores devido à apresentação via *e-mail* da pesquisa por parte da Superintendência de Ensino de Sete Lagoas. Nas poucas situações de resistência, oferecemos ao diretor o questionário impresso com uma data definida para retorno.

Encaminhamos o questionário e algumas informações sobre a pesquisa via *e-mail* pelo “*Google Drive – Formulários Google*” aos 72 professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, provenientes dos dados preliminares levantados anteriormente levantados a partir do quadro preenchido pelas escolas. Desta forma, os professores responderiam ao questionário e as respostas poderiam ser acessadas pelo pesquisador. No cabeçalho do formulário Google, disponibilizamos aos professores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, com as informações referentes à pesquisa, e também, contatos para quaisquer esclarecimentos.

Logo observaríamos um retorno abaixo do esperado, o que nos levou a fazer novo contato com as escolas e em conversa direta com os professores, solicitamos a colaboração destes. Foi então, que muitos professores optaram por responder o questionário impresso, e, para evitar constrangimentos com a equipe gestora, optamos em receber diretamente os questionários dos professores. Após intenso trabalho, obtivemos 46 respondentes de um total de 72 questionários enviados, o que representa 63,8% de participação dos professores principiantes. Tal resultado ocorreu pelo uso de estratégias diferentes para que os professores aceitassem participar da nossa pesquisa: questionário *online* ou impresso e trabalho corpo a corpo com direção e professores das escolas.

A partir da análise dos questionários, selecionamos os professores que participariam das entrevistas narrativas. As narrativas das experiências vivenciadas

pelos professores principiantes foi a forma de estabelecer uma interlocução entre o pesquisador e o narrador.

Para Josso (2004) “falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é ‘vivido’ na continuidade temporal do nosso psicossomático” (p. 48). O fato de que, ao acabar a narrativa, o entrevistado percebe que narrou de forma diferente. É uma evidência de que ele percebe o fato de maneira diferenciada, ou seja, possui uma nova postura diante do processo.

Nesta pesquisa, tendo como referência a inserção profissional e os primeiros tempos da profissão, dos professores principiantes, as entrevistas narrativas individuais mostraram-se adequadas. De acordo com Gaskell (2002, p. 65), “a compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e de grupos sociais especificados é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa”.

Os aspectos centrais considerados por Gaskel (2002) para a realização das entrevistas são: os tópicos-guia, a parte vital do processo de pesquisa. Em sua essência ele é planejado para dar conta dos fins e objetivos da pesquisa (APÊNDICE C) e a seleção dos entrevistados – selecionados a partir das informações recolhidas no questionário em consonância com o nosso objetivo.

Dentre os quarenta e seis (46) professores respondentes ao questionário, selecionamos um total de doze (12) professores que reuniam as características para participarem das entrevistas. Feito isso, partimos em direção às escolas com o intuito de convidar oito (08) professores dentre os doze (12) selecionados continuassem colaborando com a nossa pesquisa. No primeiro momento, todos se mostraram interessados em colaborar, e desses, cinco (05) já deixaram data e horários agendado; e efetivamente participaram das entrevistas; os demais deixaram contato para agendamento posterior. Fizemos contato com esses professores, mas apenas com um deles tivemos sucesso e agendamos, então, data, horário e local da entrevista. Feitas várias tentativas, optamos por buscar outros professores entre os doze (12) selecionados anteriormente; dentre eles, outros três (03) prontificaram-se, de imediato, a participar das entrevistas. Frisamos este movimento para sinalizarmos a dificuldade em mobilizarmos os professores para as entrevistas individuais.

Realizamos ao todo nove (09) entrevistas narrativas e, com o intuito de preservar o anonimato dos entrevistados, optamos por identificá-los adotando codinomes que representassem aspectos regionais marcantes na identidade das

“Minas Gerais” e da cidade de Sete Lagoas. Esta cidade faz parte do circuito das grutas, distando aproximadamente 70 Km da capital mineira. Encontra-se em uma região de transição das florestas tropicais para o cerrado, paisagem que acentua as cores e os sabores da nossa tradição. Nossos professores principiantes foram, então, identificados pelas pedras preciosas que fizeram parte da nossa história, representadas na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Identificação dos sujeitos da pesquisa








Fonte: Elaborado pelo Autor (2018).

No quadro a seguir, apresentamos alguns dados sociodemográficos dos professores que protagonizaram as entrevistas narrativas:

Quadro 2 – Dados sociodemográficos dos professores entrevistados

(continua)

Codinome	Dados do Professor
<p style="text-align: center;">Ágata</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo: Feminino • Grupo etário: 35 anos ou mais • Curso de graduação: Licenciatura Plena em Física • Cursou a graduação em instituição particular • Tempo de docência: de 03 a 05 anos • Trabalha somente em uma escola • Carga horária semanal: 20 horas aula • Turno(s): Manhã e noite
<p style="text-align: center;">Água Marinha</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo: Feminino • Grupo etário: 35 anos ou mais • Curso de graduação: Licenciatura Plena em Sociologia • Cursou a graduação em instituição particular • Tempo de docência: de 03 a 05 anos • Trabalha em mais de uma escola • Carga horária semanal: Não respondeu • Turno(s): Manhã e noite
<p style="text-align: center;">Ametista</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo: Feminino • Grupo etário: 25 anos até 35 anos • Curso de graduação: Licenciatura Plena em Ciências biológicas • Cursou a graduação em instituição particular • Tempo de docência: de 03 a 05 anos • Trabalha em mais de uma escola • Carga horária semanal: 32 horas aula • Turno(s): Manhã, tarde e noite
<p style="text-align: center;">Diamante</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo: Masculino • Grupo etário: 25 anos até 35 anos • Curso de graduação: Licenciatura Plena em Ciências biológicas • Cursou a graduação em instituição particular • Tempo de docência: até 03 anos • Trabalha somente em uma escola • Carga horária semanal: 16 horas aula • Turno(s): Manhã
<p style="text-align: center;">Esmeralda</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo: Feminino • Grupo etário: 35 anos ou mais • Curso de graduação: Licenciatura Plena em Física • Cursou a graduação em instituição particular • Tempo de docência: de 05 a 07 anos • Trabalha somente em uma escola • Carga horária semanal: 18 horas aula • Turno(s): Manhã

Codinome	Dados do Professor
<p data-bbox="316 315 395 344">Opala</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo: Masculino • Grupo etário: 25 anos até 35 anos • Curso de graduação: Licenciatura Plena em Ciências Biológicas • Cursou a graduação em instituição particular • Tempo de docência: de 03 a 05 anos • Trabalha somente em uma escola • Carga horária: 16 horas aula • Turno(s): Manhã
<p data-bbox="300 633 411 663">Topázio</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo: Masculino • Grupo etário: 25 anos até 35 anos • Curso de graduação: Licenciatura Plena em Educação Física • Cursou a graduação em instituição particular • Tempo de docência: até 03 anos • Trabalha em mais de uma escola • Carga horária: 16 horas aula • Turno(s): Tarde e noite
<p data-bbox="288 952 422 981">Turmalina</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo: Feminino • Grupo etário: 25 anos até 35 anos • Curso de graduação: Licenciatura Plena em Ciências Biológicas • Cursou a graduação em instituição particular • Tempo de docência: até 03 anos • Trabalha em mais de uma escola • Carga horária: 32 horas aula • Turno(s): Manhã, tarde e noite
<p data-bbox="323 1270 387 1299">Rubi</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo: Feminino • Grupo etário: 25 anos até 35 anos • Curso de graduação: Licenciatura Plena em História • Cursou a graduação em instituição pública • Tempo de docência: de 03 a 05 anos • Trabalha em mais de uma escola • Carga horária: 26 horas aula • Turno(s): Manhã, tarde e noite

Fonte: Elaborado pelo Autor (2018).

Para a realização das entrevistas, seguimos as recomendações estabelecidas por Jovchelovitch e Bauer (2002), quanto à necessidade de uma compreensão prévia do evento que será abordado, visando trazer as lacunas a serem preenchidas pela entrevista narrativa e conseguir uma formulação argumentativa acerca do tópico central, a qual sustentará a narração.

No primeiro momento das entrevistas, explicamos os objetivos e procedimentos da pesquisa e solicitamos a permissão do informante para gravá-la.

Entregamos ao entrevistado o TCLE para leitura e assinatura (APÊNDICE D). Logo após, introduzimos o primeiro tópico para iniciar o processo de narração. Neste momento procuramos evitar que ela fosse interrompida, até que o entrevistado manifestasse sinais de que a história havia terminado. Na fase seguinte, assim que a narração chegava a seu “fim” natural, fazíamos alguns questionamentos com o propósito de explorar lacunas observadas no decorrer da narração.

Realizadas as entrevistas narrativas, passamos à fase de transcrição e pudemos perceber que tínhamos à nossa disposição um rico material constituído pelas narrações da trajetória pessoal e profissional de cada indivíduo, suas experiências, bem como processos autoformativos, cabia, então, explorá-lo, analisando como cada uma destas histórias repercutira e ainda repercute na formação profissional de cada um dos entrevistados. Ressaltamos que, ao final das transcrições, enviamos a cada um dos entrevistados a sua narrativa, para que estes analisassem o texto e, caso houvesse qualquer discordância, pudessem se manifestar. Foram feitos pequenos ajustes em algumas das narrações, mas nada que comprometesse o texto original.

Para a análise das entrevistas, utilizamos a Análise Textual Discursiva – ATD, pois acreditamos que essa perspectiva de análise nos possibilitaria compreender o fenômeno proposto em nossa investigação. De acordo com Moraes (2003), as pesquisas qualitativas têm cada vez mais se utilizado de análises textuais. Este tipo de análise é adequado para tratar questões que não seguem uma perspectiva tradicional de pesquisa.

Seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão (MORAES, 2003, p. 191).

Tendo como referência o ciclo de análise proposto por Moraes (2003), a análise interpretativa das narrativas teve como sequência:

- 1º- Leitura e impregnação do conjunto de textos (*corpus*).
- 2º- Desmontagem e desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes.
- 3º- Definição de unidades de análise e categorização.

4º- Construção do metatexto e elaboração de síntese preliminar das entrevistas.

Pretendemos com as entrevistas escutarmos as narrativas dos professores principiantes. E, assim como Josso (2004), a partir de suas trajetórias docentes, entendemos que o docente constrói e reconstrói o vivido, os sentimentos e significados atribuídos aos eventos. Dessa forma, recontar as suas experiências significativas constituiu-se em momento peculiar para refletir sobre o seu processo de construção, o seu processo (auto)formativo pessoal e profissional. E ao pesquisador, permitiu adentrar na ambiência interior dos professores e a partir dela perceber como se manifesta a ambiência exterior, as condições que lhe são dadas para iniciar a docência e os aspectos relacionais, com os “outros” protagonistas do cenário escolar.

3 ESTADO DO CONHECIMENTO: AS PESQUISAS SOBRE O TEMA

3.1 A PRODUÇÃO DE SABERES NOS ACHADOS DE PESQUISA

A produção de uma tese é, sem dúvida, algo desafiador. A busca pela originalidade ou pelo ineditismo levou-nos a necessidade de conhecer e aprofundar os estudos já realizados, buscando aproximações/distanciamentos do nosso tema de pesquisa. Partindo da concepção de que a pesquisa científica exige criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância (GOLDEMBERG, 2004), compreendemos que o pesquisador deve buscar mapear as produções existentes com o objetivo de estabelecer possíveis relações com os conhecimentos já produzidos e com o estudo a que se propõe. Deve, também, procurar lacunas para, assim, trazer contribuições para a produção de novos conhecimentos. Por isso, devemos cuidar do nosso problema de pesquisa. O cuidado a que nos referimos é de não cair na armadilha de estarmos pesquisando algo que já foi explorado exhaustivamente.

Com o propósito de situar o nosso tema de pesquisa em relação aos estudos já produzidos, foi importante o estudo de revisão, os quais para Vosgerau e Romanowski (2014) “*consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área*” (p. 167). Esses estudos podem ser de mapeamento ou de análise e, de acordo com as autoras, eles têm recebido as mais variadas nomenclaturas. No que se refere aos estudos de análise, os mais empreendidos são a revisão de literatura e o estado da arte, ou do conhecimento.

A revisão de literatura caracteriza-se pelo levantamento e discussão do material pesquisado e se constitui passo importante para o estado da arte ou do conhecimento.

[...] nesse tipo de produção, o material coletado pelo levantamento bibliográfico é organizado por procedência, ou seja, fontes científicas (artigos, teses, dissertações) e fontes de divulgação de ideias (revistas, sites, vídeos etc.), e, a partir de sua análise, permite ao pesquisador a elaboração de ensaios que favorecem a contextualização, problematização e uma primeira validação do quadro teórico a ser utilizado na investigação empreendida (Idem, p. 170).

O estado da arte ou do conhecimento sobre o tema requer uma análise mais profunda do material pesquisado. Esse tipo de estudo permite que o pesquisador, a partir do levantamento realizado, tenha uma visão abrangente acerca do tema

pesquisado, para, assim, direcionar e avançar na sua pesquisa. No Brasil, os termos têm sido usados como semelhantes.

Segundo Ferreira (2002):

[...] as pesquisas denominadas “estado da arte” ou “estado do conhecimento” são definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (p. 258).

Quando nos debruçamos sobre o que tem sido produzido acerca do tema, temos a possibilidade de reconhecer os avanços e as possibilidades de um problema de pesquisa, bem como suas limitações. Esses estudos possibilitam-nos situar, definir ou até mesmo redefinir nosso objeto de estudo. Na mesma direção, Romanowski e Ens (2006) consideram que:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (p. 39).

Nesse sentido, empreendemos nosso estudo, tendo como referência os trabalhos desenvolvidos por Ferreira (2002), Romanowski e Ens (2006) e Jimenez-Vásquez (2014), inteirados do significado e importância de se fazer esse tipo de estudo.

Na concepção de Jimenez-Vásquez (2014), um estudo do estado da arte sobre um determinado tema pode seguir algumas fases ou etapas. A fase de busca e seleção das informações requer um exaustivo trabalho que envolve quatro dimensões: empírica, metodológica, teórica e epistemológica.

De acordo com Morosini e Fernandes (2014), a fase de busca e seleção da informação, denominada pela autora de fase exploratória, tem papel fundamental no processo de definição do objeto de estudo, pois nos permite uma maior amplitude dos estudos realizados.

No que diz respeito à fase *exploratória*, sua contribuição é ímpar porque nos dá uma visão do que já foi/está sendo produzido em relação ao objeto de

estudo que selecionamos como tema de pesquisa; disso decorre que é possível construir uma avaliação do grau de relevância e da pertinência do tema inicialmente selecionado situando-o em um campo de produção de conhecimento (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 161).

A partir das concepções apresentadas anteriormente, esse estudo permitiu-nos identificar, analisar e interpretar os estudos realizados em relação a nossa proposta de pesquisa e, a partir dos achados de pesquisa, apropriar-nos, com maior solidez, do objeto de estudo e definir os caminhos que deveriam seguir para o desenvolvimento desta tese.

Definimos que a realização do levantamento das pesquisas sobre o tema deveria congrega produções de grande relevância. Desse modo, nossa base de dados deveria incluir dissertações, teses, artigos e trabalhos apresentados nos principais eventos ligados à educação, com o intuito de conseguirmos um recorte representativo dos estudos relativos à temática pesquisada.

Para a elaboração deste *estado do conhecimento*, buscamos as produções acadêmicas nos seguintes repositórios:

- Periódicos Qualis² A1- Portal de Periódicos da CAPES – privilegiando o maior estrato dentre os periódicos na área educação;
- Congresso Internacional sobre professorado principiante e inserção a docência – todas as edições – por considerá-lo lócus dos pesquisadores do tema;
- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE 2010; 2012; 2014 e 2016 – por ser um evento de destaque em nível nacional, na área educação;
- Banco de teses e dissertações da CAPES – por reunir os achados de pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação brasileira.

Admitimos que o limite de nosso estudo se encontra em não termos explorado as produções do GT 8 da ANPEd – Formação de Professores. Também, ao acessar o Banco de Teses e Dissertações do IBICIT verificamos que os resultados coincidem com o Banco de Teses da CAPES.

² O Qualis CAPES é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação, com base na publicação em periódicos científicos de artigos de docentes afiliados às Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

3.2 ACHADOS DE PESQUISA E AS RELAÇÕES COM NOSSO TEMA DE ESTUDO

Para realizarmos o levantamento da produção acadêmica relacionada ao nosso tema de estudo, definimos, a princípio, os seguintes descritores:

- ✓ Professor principiante;
- ✓ Professor iniciante e
- ✓ Iniciação à docência.

Porém, com a delimitação mais precisa da nossa pesquisa, percebemos que estes não seriam suficientes. Daí, estabelecemos que nossos descritores passariam a ser:

- ✓ Ambiência escolar;
- ✓ Auto(trans)formação;
- ✓ Aprendizagem na/da docência;
- ✓ Iniciação à docência;
- ✓ Professor(es) principiante(s) e/ou professor(es) iniciante(s) na educação básica.

Consideramos relevante estabelecer um diálogo entre os estudos realizados e o nosso objeto de estudo, não no sentido de esgotarmos o assunto, mas sim, de conhecer, com mais profundidade, as pesquisas que têm sido desenvolvidas sobre o tema e, assim, poder trazermos novas contribuições com a nossa produção do conhecimento.

3.2.1 Estudo preliminar: Periódicos Qualis A1- Portal de Periódicos do CAPES

Na fase inicial da pesquisa, realizamos o levantamento da produção acadêmico-científica brasileira, produzida no período de 2010 a 2015, publicada em periódicos acadêmicos do estrato Qualis A1 Educação. Nossa base de dados foi o Portal da CAPES/MEC, onde se encontra a Plataforma Sucupira e, nessa, o Portal de Periódicos para consulta. O estrato Qualis A1 Educação é atualmente composto por quarenta e oito periódicos; desse total, selecionamos vinte e quatro periódicos.

Os critérios para esta seleção foram dois: periódicos brasileiros e periódicos com publicação em formato eletrônico. Esses critérios foram definidos com o objetivo de facilitar o acesso a esses periódicos, não apenas para esse trabalho, mas para a leitura do público em geral. Buscamos, em cada um destes vinte e quatro periódicos, no período de 2010 a 2015, artigos publicados cujas palavras-chaves poderiam

ser: - professor principiante, professor iniciante, e ainda, iniciação à docência na Educação Básica. Estes eram, no momento inicial da pesquisa, nossos principais descritores; posteriormente, incluímos os outros descritores com o objetivo de ampliar e aproximar mais os nossos achados de pesquisa ao nosso tema de estudo. Encontramos oito artigos que possuíam uma ou mais dessas palavras em seu título, em seu resumo e/ou nas palavras-chave.

O número de artigos selecionados permitiu-nos uma leitura na íntegra de todos os artigos. Após essa leitura, apenas um artigo foi excluído, por se tratar de uma temática muito específica em relação à formação docente, já que tratava especificamente da iniciação à docência no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), o que difere da nossa perspectiva em relação aos primeiros anos da atividade docente. Dessa forma, nossa amostra passou a ser constituída de sete artigos, sendo dois desses artigos publicados em espanhol, mas publicados em periódicos brasileiros, o que atende ao nosso critério de seleção, e referem-se a pesquisas relacionadas ao professor principiante na Argentina, em um dos artigos, e no Chile, em outro destes artigos.

Tabela 2 – Produção acadêmico científica periódicos: Qualis A1

Periódico	Ano	Autor(ES)	Título
Cadernos de Pesquisa	2012	ANDRÉ, M.	Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil.
Educar em Revista	2013	ANDRÉ, M.	Políticas de Apoio aos Docentes em Estados e Municípios Brasileiros: dilemas na formação dos professores.
Educação em Revista	2013	PAPI, S.; MARTINS, P. L.	As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações.
Revista Brasileira de Educação	2014	ALLIUAD, A.	As políticas de desenvolvimento profissional do professor principiante no programa de acompanhamento de docentes inexperientes na sua primeira inserção laboral da Argentina.
Cadernos de Pesquisa	2014	LESTER, L. et al.	Docentes principiantes e os processos de recontextualização em contextos de vulnerabilidade.
Pró-Posições	2014	PAPI, S.	Professores iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional.
Educação e Pesquisa	2014	ALVES, M. G. et al.	Satisfação e situação profissional: um estudo com professores nos primeiros anos de carreira.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2016).

Dentre as sete pesquisas analisadas, quatro delas referem-se a estudos sobre a temática no Brasil; os demais tratam de uma pesquisa realizada em Portugal, de uma, na Argentina, e de outra, no Chile. Ressalta-se, ainda, que a pesquisa apresentada em dois desses artigos, realizada no Brasil (ANDRÉ, 2012; 2013), refere-se à mesma pesquisa e foi analisada em conjunto.

Nesse estudo, utilizamos os seguintes critérios para análise:

- ✓ Temática geral e foco de pesquisa;
- ✓ Justificativa e relevância;
- ✓ Objetivo e
- ✓ Problema de pesquisa.

A partir desses critérios, procedemos nossas análises para cada uma das pesquisas selecionadas de forma que possibilitasse melhor compreensão da temática em questão.

Considerando a temática geral e o foco de pesquisa, os estudos de André (2012; 2013), Alliuad (2014) e Lester et al. (2014) têm como foco o estudo de políticas e programas de apoio aos professores principiantes. Já os estudos de Papi (2014) e Alves et al. (2014) tratam da temática referente ao professor principiante, analisando a sua formação e o início de sua prática docente. O estudo de Papi e Martins (2010) apresenta um balanço das pesquisas realizadas sobre os professores principiantes.

Nos critérios “justificativa e relevância”, a pesquisa de André (2012; 2013), ao analisar um conjunto de secretarias estaduais e municipais, reconhece a existência de políticas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. Destaca, também, uma importante constatação de um gestor de uma secretaria de educação de que muitos professores participavam de ações de formação e, depois, evadiam da rede pública para exercer a docência na rede privada de ensino. Portanto, seria necessário garantir a permanência desses professores mais bem capacitados na rede pública de ensino. O trabalho de Alliuad (2014) e de Lester et al. (2014) tem sua relevância por apresentarem uma política e um programa de apoio ao professor iniciante, o acompanhamento e a avaliação dessas políticas na Argentina e no Chile, respectivamente. A relevância do estudo de Papi e Martins (2010) está na necessidade de examinar as tendências dos estudos sobre o professor iniciante. Os estudos de Papi (2014) e Alves et al. (2014) são importantes, pois buscam conhecer o processo de inserção dos professores principiantes na carreira.

Em relação ao objetivo e ao problema de pesquisa, o estudo de André (2012; 2013) objetiva discutir políticas voltadas aos professores iniciantes e apresenta a seguinte questão: Existem políticas voltadas aos professores iniciantes no Brasil? Já o estudo de Lester et al. (2014) tem como perspectiva responder às seguintes perguntas: (1) – Como os professores novos percebem e interpretam os processos de recontextualização em áreas de alta vulnerabilidade? (2) – Sobre que elementos teóricos fundamentam sua prática profissional em contextos vulneráveis? (3) – Como interpretam a relação entre a herança cultural de seus estudantes e a cultura oficial da escola? (4) – Que elementos identitários, que traçados de limites existenciais, é possível apreciar nos relatos dos docentes novos na construção de sua identidade profissional? O objetivo é conhecer as interpretações e percepções dos docentes em sala de aula, frente aos processos de recontextualização de planos e programas oficiais. Papi e Martins (2010) procuram analisar pesquisas que se dedicam ao estudo do professor iniciante e examinar as tendências dessas pesquisas em relação ao seu foco de estudo. Na pesquisa de Alves et al. (2014), os autores propõem-se a contribuir com o conhecimento do processo de inserção profissional dos docentes de ensino básico e secundário, por meio da análise do grau de satisfação na profissão. Papi (2014) busca explicitar as influências, no desenvolvimento profissional das professoras pesquisadas, de aspectos originados da experiência que caracterizam, em sentido amplo, como formativo. A proposta do trabalho de Alliuad (2014) apresenta certas alternativas de intervenção política e pedagógica tomando como referência o Programa de Acompanhamento de Docentes Inexperientes na sua primeira inserção laboral na Argentina.

Considerando as pesquisas desse estudo, podemos evidenciar que o tema “professores principiantes” é uma temática que tem suscitado estudos em âmbito nacional e mundial. Dos sete artigos publicados em periódicos brasileiros do estrato Qualis A1, quatro pesquisas são realizadas no Brasil, e três referem-se a pesquisas realizadas em outros países. A temática geral dessas pesquisas também apresenta uma expressiva diversidade, pois três dessas pesquisas referem-se às políticas e programas de apoio aos docentes em início de carreira; uma das pesquisas apresenta um balanço da produção acadêmica de investigações sobre professores iniciantes. As outras três pesquisas referem-se à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional desses docentes.

É relevante destacar, nesses estudos, a existência de políticas voltadas para apoiar os docentes em início de carreira, considerando as dificuldades encontradas

no início da profissão; bem como os problemas relativos ao processo de formação. Ainda que esses estudos evidenciem a necessidade de ampliar e aprofundar as pesquisas sobre o tema, a realidade encontrada por esses profissionais em início de carreira, muitas vezes, leva à desistência da profissão.

3.2.2 Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção à Docência

Importante espaço de circulação das pesquisas da temática sobre os professores princiantes tem sido instaurado pelo Congresso Internacional sobre Professores Princiantes. O congresso acontece desde 2008, ocorrendo edições a cada dois anos. A primeira edição aconteceu em 2008, em Sevilha, na Espanha; seguida das edições de 2010, em Buenos Aires, na Argentina; em 2012, em Santiago, no Chile. No ano de 2014, a edição ocorreu em Curitiba, no Brasil. Já a edição realizada, em 2016, ocorreu em Boca Chica, na República Dominicana.

Com o objetivo de ampliar as discussões entre os pesquisadores sobre a inserção profissional dos professores princiantes, desafios, dificuldades e, sobretudo, divulgar as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas, os Congressos foram organizados pelo grupo de pesquisa IDEA, vinculado à Universidade de Sevilha, juntamente com as universidades que vêm sediando esses eventos e tem se consolidado como um dos principais espaços de troca de experiências entre os pesquisadores dessa ampla temática.

Os Congressos são, sem dúvida, um importante repositório das pesquisas sobre professores princiantes. No entanto, a princípio, encontramos muitas dificuldades para termos acesso a tais conteúdos, em especial, porque nem todos os trabalhos apresentados estavam disponibilizados para pesquisa. Tais dificuldades foram minimizadas a partir da criação do *site* <congressoprinc.com.br/home>³. No *site*, estão disponibilizados os artigos apresentados nas cinco edições realizadas, totalizando 681 artigos disponíveis para consulta.

Os trabalhos apresentados no congresso evidenciam a complexidade do trabalho docente, realizações e formas de enfrentamento das dificuldades do

³ O Site foi criado em agosto de 2016, pelos pesquisadores Janilse Fernandes Nunes (UNIFRA/RS) e José Angelo Gariglio (EEFFTO/UFMG) e reúne todos os trabalhos apresentados no Congresso Internacional de Professores Princiantes.

professor iniciante em fase de inserção profissional, e ainda, relatos de pesquisa sobre a temática. Devido ao elevado número de trabalhos, direcionamos o nosso olhar para pesquisas que contemplavam políticas ou programas de apoio aos professores iniciantes e também aos estudos, cujo referencial teórico e/ou metodológico estabeleciam alguma possibilidade de aproximação com a nossa pesquisa.

A partir desses critérios, perguntamo-nos: “De que maneira os trabalhos apresentados nas edições do Congresso Internacional sobre Professores Principiantes aproximam-se da nossa pesquisa”?

Assim, procedemos à pesquisa de acordo com os descritores conforme Tabela apresentada a seguir:

Tabela 3 – Congresso Internacional sobre Professores Principiantes trabalhos selecionados

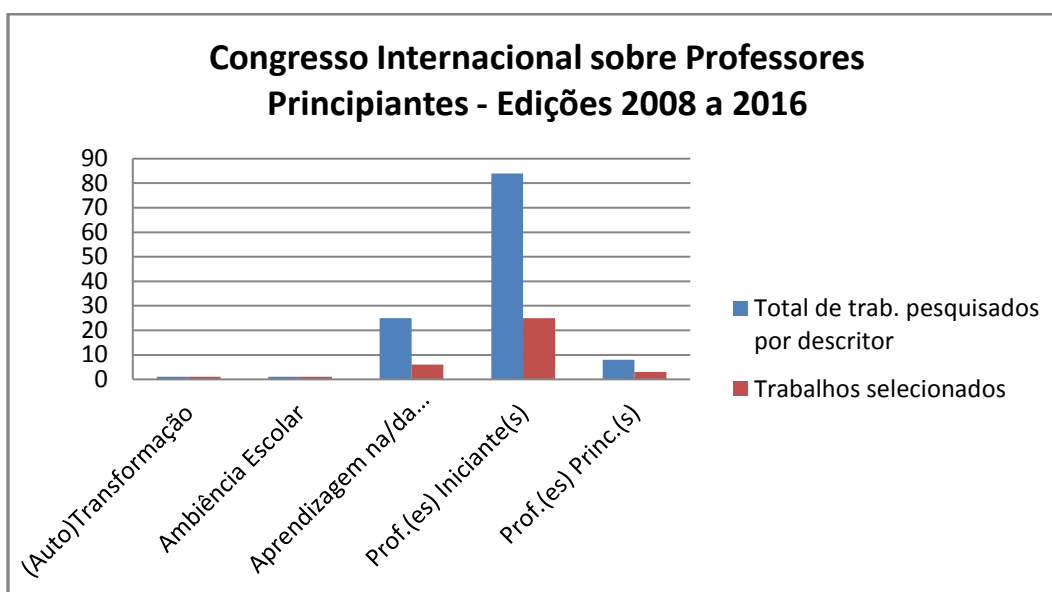
Congresso Internacional sobre Professores Principiantes		
Edições 2008 a 2016		
Descritores	Total de pesquisados por descritor	Trabalhos selecionados
(Auto)Transformação	01	01
Ambiência Escolar	01	01
Aprendizagem na/da docência	25	06
Professor(es) Iniciante(s)	84	25
Professor(es) Principiante(s)	08	03
TOTAL	119	36

Fonte: Elaborado pelo Autor (2016).

Realizamos o levantamento a partir dos descritores estabelecidos, focados no título de cada trabalho e nas palavras-chave. Em uma primeira leitura, todos os trabalhos apresentados têm relação direta ou indireta com nossa pesquisa. Assim, procedemos ao estudo, selecionando os trabalhos mais relevantes e agrupando-os de acordo com o descritor em que melhor se enquadravam.

A Figura 2, a seguir, descreve em um gráfico os trabalhos pesquisados e trabalhos selecionados no Congresso Internacional sobre Professores Principiantes.

Figura 2 – Gráfico dos trabalhos pesquisados e trabalhos selecionados no Congresso Internacional sobre Professores Principiantes



Fonte: Elaborado pelo Autor (2017).

Em relação ao descritor “iniciação à docência”, ao realizarmos a busca, não foi encontrado nenhum trabalho. Tal fato se justifica, pois esses trabalhos já se incluem nos descritores: professor (es) iniciante (s) e/ou professor (es) principiante (s), como podemos observar nas palavras-chave dos trabalhos selecionados. Assim, definimos que seriam priorizados os trabalhos que contemplassem algum projeto, política ou programa de apoio aos professores iniciantes, na educação básica e/ou superior, e também, que tivessem, como metodologia, o uso de entrevistas narrativas.

Dentre os trinta e seis trabalhos selecionados, quinze referem-se a políticas ou programas de apoio ao professor iniciante. Ficou evidente nos estudos, a importância e a necessidade da existência de políticas de apoio, e ainda, de algumas iniciativas de apoio que já vêm sendo desenvolvidas. Dois programas de apoio aos professores em início de carreira destacam-se nas pesquisas apresentadas: *Programa de Mentoria Online* da UFSCAR e Programa Público do Observatório da Educação da CAPES/Ministério da Educação do Brasil.

É bastante significativo, nesses e em outros trabalhos, a importância de se buscar práticas mais solidárias no desenvolvimento do trabalho docente. Tal fato fica evidenciado por meio de algumas expressões como: “comunidade de aprendizagem” e “trabalho colaborativo”, possibilidades em potencial no enfrentamento dos desafios enfrentados pelos professores, e ainda, como alternativa de romper com o

individualismo e com o sentimento de solidão, não só de professores iniciantes, mas também, dos experientes (Quadro geral trabalhos selecionados - APÊNDICE E).

A atenção às políticas de apoio aos professores iniciantes é destacada nos estudos de André (2012), Gatti (2012), Romanowski (2012), Soczek e Romanowski (2014). Já Vanessa Portella (2012), apresenta em suas investigações, o Programa de Residência Docente, destinado exclusivamente a professores iniciantes, desenvolvido no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. O Programa Residência Docente é um programa de formação continuada que tem, como público-alvo, professores recém-formados em exercício em escolas públicas de educação básica.

Utilizando o descritor “ambiência”, encontramos somente um trabalho. Sousa et al. (2014) aborda, em sua pesquisa, o processo de inclusão/inserção do professor iniciante na escola, nas suas primeiras experiências de docência, trazendo um relato de suas expectativas quanto à profissão e seus impactos nos primeiros dias de docência. A pesquisa tem, como sujeito, professores em sua primeira experiência com a docência e traz, também, aspectos muito relevantes ao contemplar dados referentes aos professores experientes, ou seja, aqueles responsáveis pelo acolhimento aos professores iniciantes.

Incluímos, nesse grupo, o trabalho de Rocha e Silva (2016), no qual a pesquisa tem, como objeto de estudo, o professor iniciante na Secretaria de Educação do Distrito Federal, discorrendo sobre a importância de olhar para o docente nessa fase. Como as autoras, reconhecemos a necessidade de olhar para a formação continuada desses professores, bem como a importância de se dar uma atenção a essa fase – o que vai definir sua resistência na carreira ou a desistência dela.

A aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional são abordados em todos os trabalhos de maneira direta ou indireta. A sobrevivência na carreira, desafios e dilemas da profissão constituem o foco dos demais trabalhos selecionados. Destacamos o trabalho de André et al. (2014), que analisa o processo de constituição da profissionalidade dos professores nos primeiros anos de docência, caracterizando-os como “órfãos” no espaço escolar devido à falta de apoio dada aos mesmos. O termo é, sem dúvida, o sentimento adequado para expressar a situação de muitos desses professores no início da carreira.

A pesquisa desenvolvida por Frasson e outros (2014) também merece nossa atenção devido à proximidade com nossa temática de estudos. Os autores apresentam e buscam ampliar as discussões sobre a influência da organização escolar no processo de iniciação à docência. Em consonância com o estudo,

consideramos que, ao oferecer os subsídios necessários tanto do ponto de vista pedagógico e estrutural, quanto administrativo, e ao buscar compreender as maiores dificuldades dos professores, a organização escolar promove um espaço colaborativo, criando um vínculo de aprendizado e de apoio ao desenvolvimento profissional.

O estudo apresentado por Garbado e Hobold (2014) tem como contexto a educação e busca elencar aspectos relacionados ao “bem e mal-estar”, sendo que o bem-estar relaciona-se, em particular, com o ambiente de trabalho, caracterizando uma ambiência positiva para o desenvolvimento profissional.

A leitura cuidadosa desses trabalhos permitiu-nos ter um panorama das pesquisas que vêm sendo realizadas sobre a temática em estudo. Destacamos os programas e ações de apoio aos professores iniciantes, os projetos de grupos de pesquisa que têm se dedicado à temática, o trabalho colaborativo como elemento importante para os professores iniciantes. Podemos perceber, também, que o uso de entrevistas narrativas destaca-se como uma importante estratégia metodológica de pesquisa no sentido de escutar os sujeitos para os compreendermos.

Consideramos ainda relevante, que muitos trabalhos desenvolvidos por esses grupos de pesquisa apresentam uma aproximação com a escola, apontando uma iniciativa importante para a superação do distanciamento existente entre as instituições formadoras e a educação básica.

3.2.3 Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE 2010, 2012, 2014 e 2016

O ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino é, hoje, um dos mais importantes espaços de discussões das questões educacionais. Focado no tema “didática e prática de ensino”, o encontro consegue trazer à tona uma pluralidade de pesquisas e estudos em todos os níveis de ensino. O evento traz consigo uma história de quase quarenta anos sobre temas importantes da educação. Com o objetivo de buscar elementos na realização do nosso estado do conhecimento, analisaremos a XV edição ocorrida em 2010, em Belo Horizonte/MG: ENDIPE – “Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais”. Destacaremos também a XVI edição do evento que ocorreu em 2012, em Campinas/SP: ENDIPE – “Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade”, pois os trabalhos apresentados nessas edições já se encontram disponíveis para pesquisa. Em 2014, a XVII edição ocorreu

em Fortaleza/CE: “A Didática e a Prática de Ensino nas relações entre a escola, a formação de professores e a sociedade”. Em agosto de 2016, ocorreu a XVIII edição do evento em Cuiabá, cujo tema foi: “*Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira*”.

Na edição de 2010 do ENDIPE foram publicados quatro livros, onde constam os trabalhos apresentados nos simpósios. Os trabalhos apresentados em painéis e pôsteres estão disponíveis para consulta por autor ou por subtemas. São vinte e oito subtemas. Desses, consideramos relevantes para a nossa pesquisa consultar os temas: Formação docente, Políticas educacionais e Trabalho docente. Fizemos a seleção a partir dos títulos dos painéis e dos resumos. Em uma primeira leitura, selecionamos 93 trabalhos; desses, selecionamos 08 artigos que poderiam ter aproximações com a nossa pesquisa.

A edição de 2012 do ENDIPE está disponível em e-books para consulta, permitindo-nos fazê-la de acordo com os nossos descritores de pesquisa. Utilizando nossos descritores de pesquisa, selecionamos 23 trabalhos, dos quais, 08 trabalhos foram selecionados.

Na edição de 2014, 25 trabalhos foram contemplados por nossos descritores de pesquisa, e apenas 5 possuíam aproximações com a nossa pesquisa.

Recentemente foram publicadas no site do ENDIPE 2016 os anais dos trabalhos apresentados. Na referida edição encontramos 18 trabalhos na pesquisa por descritores e desses selecionamos 10 trabalhos. Dessa forma, nossa consulta por descritores apresentou um total de 159 trabalhos; desses, selecionamos 31 que têm aproximações com a nossa pesquisa (Quadro geral dos trabalhos ENDIPE - APÊNDICE F).

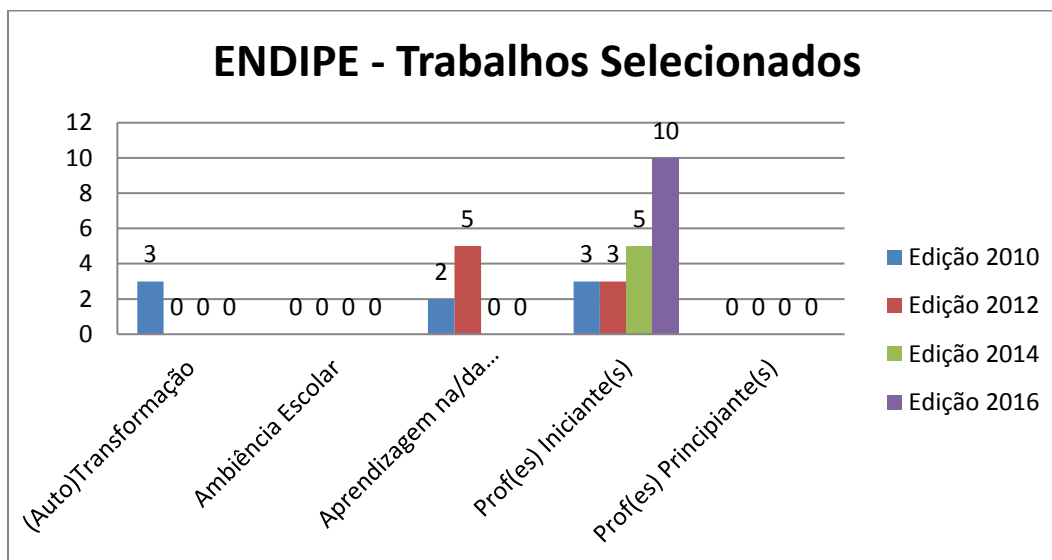
Tabela 4 – ENDIPE – Trabalhos selecionados

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino				
Descritores	Edição 2010 Trabalhos selecionados	Edição 2012 Trabalhos selecionados	Edição 2014 Trabalhos selecionados	Edição 2016 Trabalhos selecionados
(Auto)Transformação	03	0	0	0
Ambiência Escolar	0	0	0	0
Aprendizagem na/da docência	02	05	0	0
Professor(es) Iniciante(s)	03	03	05	10
Professor(es) Principiante(s)	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo Autor (2018).

Na Figura 3, a seguir, analisamos os trabalhos selecionados.

Figura 3 – Gráficos ENDIPE – Trabalhos selecionados



Fonte: Elaborado pelo Autor (2018).

Procedemos à análise dos trabalhos selecionados, agrupando-os a partir dos nossos descritores, seguindo os mesmos critérios anteriormente utilizados na análise dos trabalhos dos Congressos de Professores Principiantes.

Buscamos, no primeiro momento, agrupar trabalhos que fizessem referência a políticas ou programas de apoio aos professores iniciantes. Encontramos sete trabalhos que se enquadravam nesse grupo. Azevedo (2012) discute a relação da aprendizagem docente e seu desenvolvimento profissional a partir de situações de aprendizagem criadas no processo formativo desencadeado por acordos firmados entre a universidade e a escola, especificamente entre a Faculdade de Educação da USP e a Prefeitura Municipal de São Paulo. Dois trabalhos estão relacionados ao programa desenvolvido pela UFSCAR de apoio aos professores. Ambos protagonizam práticas formativas em ambientes de aprendizagem virtual.

Rodrigues (2012) apresenta reflexões sobre as narrativas de professores que participaram, por adesão, de uma formação-investigação, tornando-se colaboradoras de um estudo sobre indicadores de desenvolvimento profissional da docência. Já o estudo de Cardoso (2012) focaliza a reorganização do estágio supervisionado em Educação a Distância como primeira experiência profissional na formação de futuros professores e a formação continuada de professores experientes e bem-sucedidos,

em exercício, como parceiros na formação prática dos primeiros. Outros três trabalhos referem-se a pesquisas realizadas por projetos específicos de formação continuada no âmbito do OBEDUC – Programa Observatório da Educação CAPES/INEP/SECADI. O programa visa, principalmente proporcionar a articulação entre Pós-Graduação, licenciaturas e escolas de educação básica. O estudo apresentado por Rocha (2016) analisa as condições de trabalho dos professores iniciantes e as mediações para a resistência e desistência na carreira.

Alguns dos trabalhos selecionados também analisam a repercussão e a importância de práticas de formação continuada na aprendizagem da docência de professores iniciantes. A inserção profissional é analisada sob variados aspectos nas pesquisas, tais como: construção dos saberes docentes, professores iniciantes bem sucedidos, desafios e dificuldades enfrentadas por professores iniciantes. Dois trabalhos selecionados apresentam estudos de revisão de literatura sobre o tema. Dentre os trabalhos, destacamos os estudos sobre a autoformação e a socialização de professores iniciantes.

A formação e a autoformação de professores (DURAN, 2010) é um estudo relacionado à investigação de processos formativos de professores considerando a abordagem (auto)biográfica. Adriane Knoblauch (2010) analisa o processo de socialização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da cidade de Curitiba. A autora compreende o processo de socialização profissional como a incorporação do *habitus* próprio de um grupo profissional necessário para a sobrevivência e a permanência de novos professores ao grupo já existente.

Outros dois trabalhos que merecem destaque, são as pesquisas empreendidas por Portella (2014) e Reis (2014) referentes à socialização de professores iniciantes na educação básica. A primeira tem como objetivo evidenciar achados de uma pesquisa, cuja intenção foi aprofundar o conhecimento sobre aspectos do trabalho, da socialização e do desenvolvimento profissional de professores principiantes em uma perspectiva relacional em diferentes redes de ensino. A segunda, trata-se de uma pesquisa realizada com oitenta e um professores iniciantes da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro que teve como principal objetivo compreender como esses professores vivem o trabalho docente e o processo de socialização profissional, pretendendo refletir sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente.

A análise desses trabalhos evidencia a importância e a necessidade de continuar investindo em estudos que busquem compreender a fase de iniciação docente.

3.2.4 Banco de Teses e Dissertações do CAPES

O Banco de Teses e Dissertações da CAPES encontra-se na Plataforma Sucupira. Em uma primeira busca, achamos teses e dissertações defendidas até 2012 nos programas de Pós-Graduação autorizados pelo MEC. Em junho de 2016, o sistema foi atualizado e, nesse, já podemos encontrar teses e dissertações defendidas até 2017. O banco funciona como uma grande biblioteca de apoio e fortalecimento da Pós-Graduação no Brasil.

O levantamento da produção acadêmica foi realizado a partir dos seguintes termos de busca: ambiência escolar, Aprendizagem “da” e/ou “na” docência, professor(es) iniciante(s), professor(es) principiante(es). Para direcionar nossa pesquisa, definimos a busca por cada descritor e depois restringimos aos programas de Pós-Graduação em educação. A partir da leitura dos resumos de cada pesquisa, buscamos estabelecer relações com nossa temática de estudo. A partir dessa primeira leitura, selecionamos os trabalhos completos de acordo com cada um dos descritores.

O número de trabalhos encontrados nesse estudo, a partir dos nossos descritores, mostra um volume significativo de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nessa temática. Ao procedermos à busca por descritores, podemos observar uma correlação entre eles. Alguns trabalhos relacionam-se ao mesmo descritor ou, em algumas vezes, o termo aparece entre as palavras-chave, no título ou no resumo, e não aparece na busca. A partir dos descritores, selecionamos um total de 353 trabalhos, incluindo teses e dissertações. Desse total de trabalhos, fizemos uma pré-seleção nos títulos e palavras chave de 52 trabalhos, sendo 40 dissertações e 12 teses. Como percebemos uma grande diversidade de trabalhos, decidimos, então, delimitar nossa seleção buscando, em uma segunda leitura dos resumos destes trabalhos, aqueles que apresentavam uma abordagem mais específica em relação ao nosso estudo.

Desse modo, a partir da pré-seleção, miramos nosso olhar nas teses e dissertações que tinham como foco ações, políticas e/ou programas de apoio a professores principiantes, e também, nos trabalhos relacionados a processos de

socialização do professor principiante, focados na escola como espaço de inserção e constituição do desenvolvimento profissional docente, em razão das contribuições que esses trabalhos poderiam trazer para o desenvolvimento do nosso estudo. Assim, selecionamos 19 trabalhos entre teses e dissertações defendidas em programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, no período de 2011 a 2017 (Quadro geral de teses e dissertações da CAPES - APÊNDICE G).

A Tabela e o gráfico a seguir representam o conjunto destes trabalhos. Em seguida, apresentaremos a análise dos trabalhos selecionados.

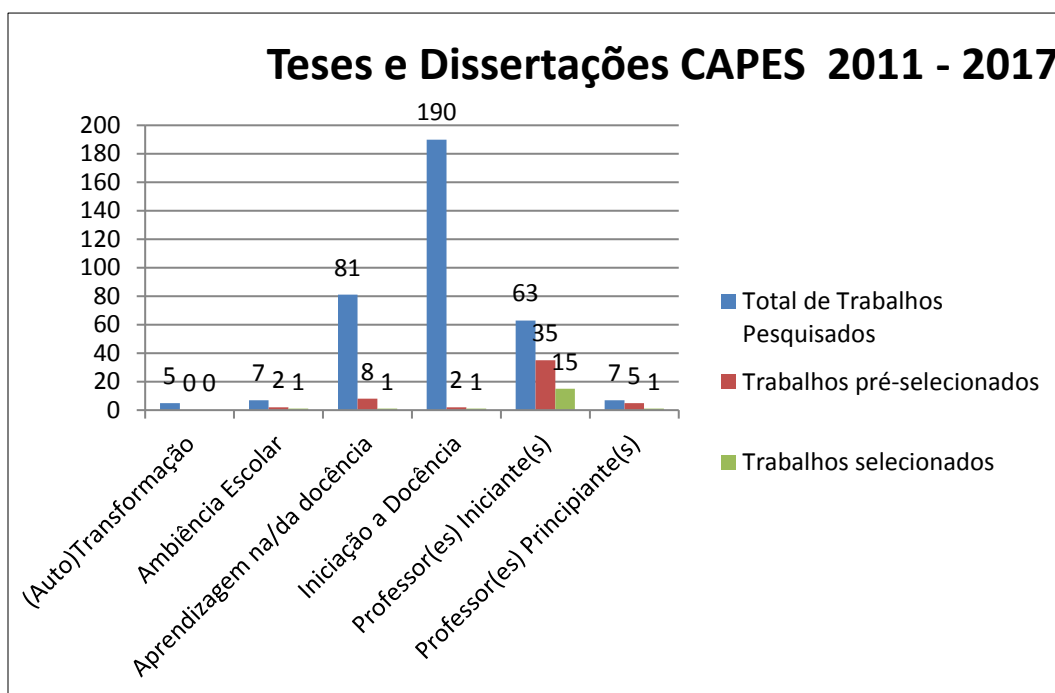
Tabela 5 – Teses e Dissertações do CAPES

Teses e Dissertações CAPES 2011 a 2017			
Descritores	Total de Trabalhos Pesquisados	Trabalhos pré-selecionados	Trabalhos selecionados
(Auto)Transformação	05	00	00
Ambiência Escolar	07	02	01
Aprendizagem na/da docência	81	08	01
Iniciação a Docência	190	02	01
Professor(es) Iniciante(s)	63	35	15
Professor(es) Principiante(s)	07	05	01
TOTAL	353	52	19

Fonte: Elaborado pelo Autor (2017).

Observamos que os descritores *iniciação à docência* e *aprendizagem na/da docência* concentram um elevado número de trabalhos pesquisados. No entanto, ao procedermos à leitura, percebemos que esses comportam uma diversidade maior de pesquisas dentro da temática. Já o descritor “professor(es) iniciante(s)” apresenta elevado número de trabalhos pesquisados e também o maior número de trabalhos selecionados devido a sua maior especificidade em relação ao tema.

Figura 4 – Gráfico Teses e Dissertações do CAPES 2011 a 2017



Fonte: Elaborado pelo Autor (2017).

Na Figura 4 ficam mais evidentes as observações anteriores. O descritor “*iniciação à docência*” representa 53,8% dos trabalhos pesquisados e apenas 5,2% dos trabalhos selecionados. Já o descritor *professor(es) iniciante(s)* representa 17,8% dos trabalhos pesquisados e 78,9% dos trabalhos selecionados.

Analisar as relações entre a teoria e a prática ou processos de ensino e aprendizagem não foi o objetivo maior do nosso trabalho. Focamos o estudo em processos de inserção do professor iniciante no processo de aprendizagem da docência; no tornar-se docente; na constituição, enfim, da sua profissionalidade. Ao longo do estudo, encontramos diversos trabalhos que discutiam os dilemas e desafios enfrentados pelo professor iniciante. No entanto, poucos trabalhos examinavam o processo de inserção centrado na escola como espaço onde diversos fatores contribuem, ou não, para que esse processo seja exitoso. Assim, passamos a analisar apenas os trabalhos que mais se aproximam da nossa pesquisa.

O nosso primeiro eixo de análise está centrado nas ações, políticas ou programas de apoio ao professor iniciante. Entre os dezenove trabalhos selecionados, dez encontram-se nesse grupo. Programas de apoio ou mentoria são pouco conhecidos no Brasil. Para entendermos a definição de professor mentor, recorreremos

aos conceitos apresentadas por Marcelo Garcia (1999, p. 125), a partir de diferentes autores:

Nos círculos educativos, o termo mentor é habitualmente utilizado para identificar aqueles professores com experiência. “*agentes para revitalização e renovação*” (THIES; SPRINTHALL, 1987), que são autênticos mentores que orientam e preparam professores principiantes (MILLION, 1988) e que os ajudam a adaptar-se no seu primeiro ou primeiros anos de ensino, mestres na competência do ensino e agradáveis na relação com outros professores (ZIMPER, 1988; HOWEY, 1988). Bons ouvintes, com facilidade de comunicação, sensíveis às necessidades dos professores principiantes e que entendem que os professores podem ser eficazes utilizando diversos estilos (BRZOSKA, 1987).

Percebemos que algumas iniciativas vêm sendo desenvolvidas no Brasil e têm sido consideradas válidas dentro do contexto atual e como opção de formação continuada de professores.

Dois destes trabalhos têm como foco o *Programa de Mentoria Online*, oferecido pela Universidade Federal de São Carlos. A tese “*Contribuições de um projeto de formação online para o desenvolvimento profissional de professoras do 1º ano do ensino fundamental*” (RODRIGUES, 2013) analisa as contribuições e os limites do projeto. Para a autora, tal desenvolvimento está relacionado aos processos de aprendizagem do aprender a ensinar e a ser um profissional docente e serve como base de conhecimento para o ensino. Massetto (2014), em seu trabalho “*Formação de professores iniciantes: o Programa de Mentoria Online da UFSCAR*”, analisa de que maneira este programa contribuiu para a formação de professores iniciantes a partir da análise atual desses docentes. Ele foi desenvolvido com o propósito de auxiliar professores com menos de cinco anos de carreira a superarem as dificuldades típicas dos anos iniciais da docência, por meio do seu acompanhamento, via correspondências eletrônicas, por professoras experientes – as mentoras. Os resultados apontam o início da carreira como um momento caracterizado por angústias, inseguranças e desespero, como também por falta de apoio na inserção do professor no contexto de trabalho. Indicam ainda que a participação no programa promoveu aprendizagens, mediante interações com as mentoras, que ajudaram no enfrentamento das dificuldades vivenciadas nos primeiros anos da carreira. No que se refere aos limites, as dificuldades se relacionam à participação efetiva de todas as professoras e aos desafios pertinentes aos ambientes digitais de aprendizagem, dinâmicos e flexíveis, para a formação de uma rede colaborativa.

Outras iniciativas de apoio aos professores iniciantes são apresentadas nas pesquisas a seguir descritas. O estudo de Cardoso (2016), que busca compreender as influências sobre a prática pedagógica na percepção dos professores de educação física participantes do Programa de Acompanhamento Docente no Início da Carreira – PADI. Por sua vez, Franca (2016) investiga o que apontam os professores iniciantes egressos da Pedagogia sobre seu desenvolvimento profissional, a partir da formação continuada propiciada pelo Observatório da Educação OBEDUC na UFMT.

A dissertação “Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para a formação e inserção da docência” (SOUSA, 2015) tem como objetivo analisar a inserção do professor iniciante na escola, acompanhado de um professor experiente, investigando como esse egresso vai constituindo sua identidade profissional docente nos anos iniciais da educação básica.

A tese de Nunes (2016) intitulada “Processo [Trans]Formativo em Rede” analisa as contribuições dos programas de assessoramento pedagógico nos processos formativos dos professores principiantes em duas instituições de ensino superior: uma brasileira e a outra, espanhola. Para a autora, o desenvolvimento profissional do professor requer um programa institucionalizado e em rede, e que, mediante uma proposta de formação, ao olhar para si, possibilite a sua autoformação.

Percebemos também, que as necessidades de ações de apoio a professores iniciantes estão sendo foco da atenção de algumas Secretarias Municipais de Educação. Estas iniciativas são contempladas nos trabalhos de Mendes (2014), Grasenapp (2015), Ferreira (2016) e Junior (2017), apresentando ações que se referem a práticas formativas desenvolvidas por meio de formação continuada, ações de acolhimento e integração aos professores iniciantes.

A fase inicial da carreira é, ainda, a fase inicial de formação da identidade do professor, e essa construção se faz a partir de sua inserção na escola. Nesse período, o professor vai se socializando com o ambiente escolar, seus diferentes espaços, sua cultura; o novo grupo de trabalho, sob uma nova ótica; agora, a ótica de um profissional que vai se constituindo com o passar dos anos. A relação entre ambiência escolar e bem-estar docente nesse momento é crucial. Caso os obstáculos se apresentem intransponíveis, a acolhida não seja sentida pelo iniciante, os vínculos não se estabeleçam, esta primeira experiência poderá ser traumática e até levar à desistência da profissão.

A aprendizagem da docência, a constituição e o desenvolvimento profissional foram tratados, sob aspectos diversos nos trabalhos comentados a seguir. Lopes (2014), em seu trabalho “As dores e amores de tornar-se professora: minhas memórias de professora iniciante”, busca compreender, através de sua própria história o que foi realmente transformador e significativo na constituição do ser-professora em início de carreira. Cassão (2013) analisa as marcas de alteridade presentes no início do exercício da profissão docente, com a finalidade de identificar como estas afetam a constituição do professor. A pesquisa de Duarte (2014) tem como objetivo compreender como ocorre o processo de constituição da profissionalidade de professores em início de carreira a partir da inserção destes no cotidiano de uma escola pública do Distrito Federal. O estudo desenvolvido por Pessoa (2016) tem como objetivo identificar e analisar a construção da identidade docente a partir do olhar do professor iniciante no momento de sua inserção na carreira, bem como compreender os conflitos e dificuldades desse processo. Já a pesquisa de Almeida (2016) analisa o processo de ingresso profissional de professores iniciantes, identificando os elementos que interferem nesse processo, favorecendo ou dificultando seu desenvolvimento profissional.

A tese de Oliverio (2014) intitulada “Professores iniciantes: trabalho e desenvolvimento profissional” buscou ampliar o conhecimento sobre aspectos do trabalho, do desenvolvimento profissional e da socialização de professores iniciantes em uma perspectiva relacional. Assim, a autora aborda o trabalho dos iniciantes em três redes de ensino, duas públicas e uma privada, a fim de identificar homologias e divergências no modo como a organização do trabalho se processa e se objetiva nessas redes de ensino. Já a pesquisa de Ribeiro (2016) identifica e descreve os saberes docentes sob as influências do contexto de socialização dos professores iniciantes, bem como da realidade institucional e social da escola. Em outra perspectiva, Zurlo (2015) busca sistematizar os fatores que influenciam esses professores iniciantes a permanecerem na carreira docente, tendo em vista compreender seu desenvolvimento profissional.

Diante de trabalhos diversos e na tentativa de buscar aproximá-los a nossa pesquisa, destacamos o trabalho de Trevisan (2014) intitulado “Ambiência [Trans]Formativa na Educação Superior: processos de resiliência no início da carreira docente”. A autora investigou como se constitui a docência no início da carreira, considerando a ambiência, os processos formativos e a resiliência docente por meio

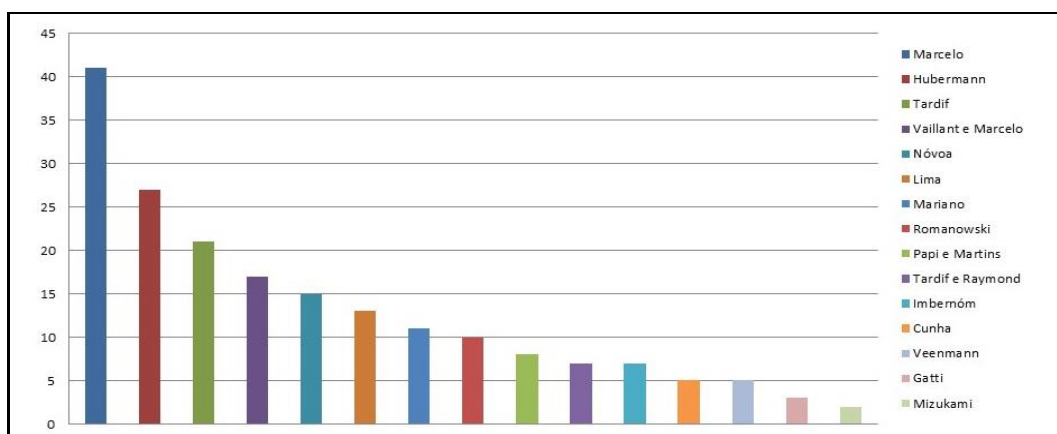
da reconstrução narrativa da trajetória inicial de professores formadores em uma universidade pública federal.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES:

Apresentando um balanço dos trabalhos selecionados, analisamos 08 trabalhos em periódicos Qualis A1, 36 trabalhos apresentados no Congresso Internacional sobre Professores Princi-piantes, 21 trabalhos apresentados no ENDIPE e, finalmente, 19 pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES na Plataforma Sucupira, totalizando 84 trabalhos.

De maneira geral, os trabalhos têm como foco a iniciação à docência; os dilemas e desafios enfrentados por professores iniciantes; a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente; ações, políticas e programas de apoio aos professores iniciantes e pesquisas relacionadas ao tema. Fizemos um esforço, ao longo da leitura dos trabalhos, no sentido de identificar os autores mais citados nas pesquisas. Consideramos a Figura 5 abaixo uma tentativa de aproximar os dados, o máximo possível, pois nem todos os trabalhos apresentavam os aportes teóricos conceituais, o que dificultou bastante nosso trabalho.

Figura 5 – Gráfico dos autores mais citados nos trabalhos selecionados



Fonte: Elaborado pelo Autor (2017).

Fazer o exercício de busca e leitura desses trabalhos, ainda que, na maioria delas, referindo-se aos títulos, resumos e palavras-chave, representou uma oportunidade de termos a dimensão sobre as pesquisas que têm sido desenvolvidas

em relação ao nosso tema de estudo. Restringimos a nossa busca a um conjunto de repositórios considerados significativos para ampliarmos o nosso conhecimento sobre as produções acadêmicas. No entanto, admitimos ser este um trabalho inconcluso; reconhecemos também, as fragilidades de um estudo nessa dimensão. O mais importante é que o trabalho empreendido possibilitou-nos definir ou redefinir caminhos percorridos no que se refere aos conceitos, aos referenciais teóricos, às estratégias metodológicas e, mais ainda, ampliou os nossos horizontes no que se referia às novas possibilidades de referências bibliográficas para a nossa pesquisa.

Algumas constatações importantes, embora preliminares, são a seguir registradas:

- ✓ Podemos observar a importância dos descritores estabelecidos para nossa pesquisa; eles nos permitiram alcançarmos uma grande diversidade de trabalhos, sendo necessário refinarmos nossas buscas e fazermos uma leitura cuidadosa dos trabalhos selecionados.
- ✓ Em relação ao conceito de “professor principiante”, quase totalidade dos trabalhos opta pelo uso do conceito de “professor iniciante”, não estabelecendo diferenças entre esses conceitos. Percebemos que, no Brasil, é predominante o uso desse último e, ao referir-se à entrada na profissão docente, utilizam-se, além dos já citados, diferentes termos, dentre eles, entrada na carreira, iniciação à docência, e ainda, inserção à docência.
- ✓ No conjunto dos trabalhos selecionados, encontramos pesquisas nos diferentes níveis de ensino. Nosso olhar concentrou-se nos trabalhos de inserção à docência na Educação Básica. Percebemos que a maioria das pesquisas se concentra nos anos iniciais do ensino fundamental; poucas são as pesquisas focadas nos anos finais e no ensino médio – fato este, relevante para o ineditismo da nossa Tese. No entanto, algumas pesquisas relativas à inserção de professores principiantes também trouxeram contribuições importantes para o nosso estudo.
- ✓ É consenso, nas pesquisas, que a fase de iniciação à docência é um grande desafio para o professor iniciante e que é preciso olhar com mais atenção para essa fase. Diversas questões são levantadas nas pesquisas em relação à formação inicial e à necessidade de formação continuada.
- ✓ Em vários trabalhos, constatamos a existência de ações e programas de apoio aos professores iniciantes, destacando-se, tanto trabalhos

apresentados em eventos, como teses e dissertações, predominantemente trabalhos referentes ao *Programa de Mentoria Online* da UFSCAR – um programa de mentoria desenvolvido entre 2003 a 2008, que ainda tem sido foco de pesquisas.

Podemos notar que existem programas e iniciativas de apoio aos docentes iniciantes muito pontuais e dispersos pelo país; não existe, porém, uma política pública nacional de atenção a essa fase da docência. Em nosso estudo, fica evidente, no entanto, que esses professores, para superarem os desafios da carreira, carecem de maior atenção por parte das políticas educacionais nas diferentes esferas, nacional, estadual e municipal.

Consideramos, a partir desses estudos, a importância de empreendermos maiores esforços em nossa pesquisa para trazer à tona a compreensão da importância do trabalho que deve ser desenvolvido na escola, no sentido de colaborar, de acolher os professores principiantes; quanto às ações de apoio, estas podem ser determinantes no processo de [trans]formação docente para a permanência na carreira e para o seu desenvolvimento profissional.

4 EM TEMPOS DIFÍCEIS, QUEM SÃO OS PROFESSORES PRINCIPIANTES?

“Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser”.
(Paulo Freire)

Este quarto capítulo descreve quem são os professores principiantes em nossa Tese, e ainda, identifica aspectos relativos à formação, à escolha profissional, aos desafios e às motivações, estabelecendo diálogo entre o processo de inserção à docência e a concepção de professor principiante presentes na literatura sobre o tema. Articulamos tais aspectos por meio das respostas dos questionários enviados pelos professores participantes da pesquisa e das entrevistas narrativas realizadas com nove professores. Identificamos ainda como se dão as relações entre professores principiantes e seus pares e com a equipe gestora. Nesse sentido, concebemos que a inserção à docência é também constituinte do processo de formação do indivíduo que forma e se forma ao longo da vida. Assim, cada um de nós, nos formamos, em processo constante, como seres inacabados que somos. Influenciamos o ambiente em que vivemos e somos influenciados por ele, em ambiências que se manifestam como (trans)formativas e a escola pode ser assim significada quando acolhedora, da pessoa/profissional professor e suas expectativas com a profissão docente.

4.1 FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O ingresso na docência no Brasil pode ocorrer de diversas maneiras: via contrato precário, contrato temporário ou nomeação do iniciante em concurso público. O contrato precário ocorre, na maioria das vezes, quando o estudante, ainda no curso de licenciatura em formação inicial ou com outra formação prévia, é contratado para exercer a função docente. Este tipo de contrato geralmente ocorre devido à falta de professores habilitados. O contrato temporário normalmente ocorre por um período determinado, podendo ser em substituição a um professor que, por algum motivo se encontra afastado de suas funções, ou mesmo pela existência de cargo vago, podendo este tempo ser variável entre dias, meses ou até todo o ano letivo.

Essas diferentes possibilidades de iniciação à docência não devem ser tratadas da mesma forma, pois as experiências vividas por esses professores geralmente são

bastante distintas. Essas situações envolvem diferentes formas de envolvimento e compromisso com a docência.

Alguns estudos mostram que os sentimentos vividos pelo professor principiante podem se repetir em função das constantes mudanças vividas nesta fase, tais como: mudanças de escola, de rede de ensino, de região de trabalho. Marcelo Garcia (1999) se vale de Burke, Fessler e Christensen para explicitar as características do período de iniciação à docência.

O estágio de iniciação do professor “define-se, em geral, como os primeiros anos de trabalho, quando o professor se socializa no sistema. É um período em que o professor principiante se esforça por aceitar os estudantes, os colegas, os supervisores, e tenta alcançar um certo nível de segurança no modo como lida com os problemas e questões do dia-a-dia. É possível que os professores também experienciem este começo quando mudam para outro nível, outra escola, ou quando mudam de região” (p. 114).

Para iniciar-se na docência, é muito comum que o professor tenha que se submeter a situações que tornam este período mais complicado: contratos de trabalho em escolas muito distantes, períodos curtos de contrato como substitutos, turmas e horários mais difíceis. Estas situações ocorrem repetidas vezes, até que os professores se fixem numa escola. Assim, o professor pode passar muito tempo vivenciando, por diversas vezes, as sensações de um professor principiante, crescendo-se ao sentimento de desestabilidade profissional.

A iniciação à docência constitui o processo de mudança do estudante para o profissional, compreendendo os primeiros anos de inserção na carreira. Definimos nossos aportes conceituais para compreender essa fase, a partir dos seguintes referenciais teóricos: As DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e, para a formação continuada, (Resolução CNE Nº. 02, junho de 2015), no sentido de compreender o marco legal para a formação inicial e continuada de professores, bem como a análise das dimensões do trabalho docente e o seu desenvolvimento profissional tendo como principais aportes os seguintes autores: Marcelo García (1999), Vaillant e Marcelo García (2012), Nóvoa (1992), Hüberman (1995), Imbernón (2009), Tardif (2012), Romanowski; Martins (2013).

As novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica tendo por base o Parecer

CNE/CP 02/2015 aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 9 de junho de 2015 e homologado pelo MEC em 24 de junho de 2015 é o marco legal que define os *“princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam”*. (Art. 1º, p. 2-3). É relevante considerarmos este documento, pois ainda que muitas instituições não se tenham adequadamente às diretrizes anteriores (Resolução Nº. 03, de 7 de dezembro de 2012), a sua publicação revoga a anterior e passa a ser o instrumento de organização das instituições responsáveis pela formação inicial e continuada de professores em consonância com o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº. 9394/96).

De acordo com o que estabelece o § 2º, Art. 1º:

As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (BRASIL, 1996).

Notamos, aí, um grande desafio para as instituições se adequarem à nova realidade proposta. Em razão de tais determinações, as instituições carecem de uma grande mobilização e articulação em seu interior, levando em conta todas as dificuldades para se conseguir avançar de maneira exitosa na reestruturação dos cursos de formação de professores.

Sobre a responsabilidade da formação Inicial e da formação continuada, Cunha (2013) esclarece:

[...] Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração. Já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação (p. 612).

A iniciação à docência requer uma sólida formação inicial, uma base teórica capaz de sustentar sua prática, alcançando o que se almeja em uma práxis transformadora, portanto é importante compreendermos a concepção de docência expressa nas diretrizes:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Art. 2º, Cap. 1º, p. 4).

A compreensão da docência como o estabelecido no parágrafo supracitado, coloca-nos a questão relativa às preocupações atuais quanto ao papel das instituições na formação destes docentes. Poderíamos pensar que as “Novas Diretrizes” vêm justamente ao encontro dessas necessidades? No entanto, sabemos que não é a formulação ou a reformulação de leis que darão garantia de uma formação sólida, como a determinada na legislação.

Desta forma, compartilhamos com Marcelo García (1999), o conceito de formação como processo. O autor considera ainda que este é um conceito amplo e complexo.

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

De acordo com o autor, essa concepção de formação comporta a formação inicial para o exercício da profissão, e bem como a ideia de que a formação é um processo, pois o autor considera os professores em exercício, tanto no que se refere ao seu trabalho individual, como também ao trabalho em equipe. O conceito apresentado sustenta ainda a necessidade de reflexão sobre o trabalho e o aprimoramento profissional com o objetivo de aprender para melhorar o ensino e a aprendizagem. Assim, abarca também a concepção e a necessidade da formação continuada.

O conceito de formação de professores, segundo Marcelo García (1999), tem como base sete princípios subjacentes. São eles:

1. A formação como um contínuo;
2. Integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular;
3. Ligar os processos de formação com o desenvolvimento organizacional da escola;
4. Integração entre formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores;
5. Integração entre a teoria e prática na formação de professores;
6. Procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva;
7. A individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores.

Para o autor, considerar esses princípios é fundamental para uma primeira definição da concepção de formação de professores e dos métodos mais apropriados para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, adota o conceito de desenvolvimento profissional de professores, considerando que desenvolvimento implica uma conotação de evolução e continuidade que parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores.

O Conceito de “desenvolvimento profissional dos professores” pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a carácter tradicionalmente individualista das actividades de aperfeiçoamento dos professores (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 137).

Para o autor supracitado, não se trata de uma forma ou estratégia específica, mas um conjunto de processos e que em um movimento reflexivo sobre sua prática são passíveis de gerar conhecimento prático. Assim, aprender a ser professor é um processo constante.

[...] desenvolvimento profissional é um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência (Idem, p. 144).

Francisco Imbernón (2009) argumenta que a formação inicial é muito importante, no entanto, não oferece o preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática da sala de aula. Para o autor, a formação é elemento essencial, mas não único, do desenvolvimento profissional do professor.

[...] não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor deve-se unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e a compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. Ele é antes decorrência de tudo isso, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente (Idem, p. 45).

Concebemos, assim, que o desenvolvimento profissional está condicionado a um conjunto de fatores que envolvem desde a formação a outros elementos que, conjugados, interferem na profissão. Conclui o autor que a formação é um elemento importante para o desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo. “A meu ver, há um processo dinâmico de desenvolvimento do professor, no qual os dilemas, as dúvidas, a falta de estabilidade e a divergência chegam a constituir aspectos do desenvolvimento profissional” (IMBERNÓN, 2009, p. 46).

A respeito da etapa de entrada na carreira docente, Hüberman (1995) apresenta algumas características, que se referem à:

[...] confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didáctico inadequado, etc. (p. 39).

O autor estrutura o ciclo de vida profissional dos professores a partir de uma perspectiva clássica: a da “carreira”. Dessa forma, é possível delimitar uma série de sequências ou maxiciclos que atravessam as carreiras de indivíduos diferentes em uma mesma profissão, com também de um mesmo indivíduo em profissões diferentes.

De modo geral, para Hüberman (1995), estudioso do ciclo profissional dos professores de escolas, identifica fases que envolvem: a entrada na carreira, estabilização, experimentação e diversificação, a fase de questionamento, seguida de

uma fase de serenidade e distanciamento afetivo, depois vem a fase de conservantismo e lamentações e finalmente a fase de desinvestimento.

Quadro 3 – Ciclo de vida profissional docente

Fases	Características
Sobrevivência e descoberta	Com muita frequência, a literatura empírica indica que esses dois aspectos são vivenciados paralelamente, sendo que, a descoberta, acaba por sustentar a sobrevivência. É possível, também, verificar a existência apenas de um, ou do outro. São características dessa fase sentimentos de insegurança, incerteza, ansiedade e preocupação. Por outro lado, é comum, também, sentimentos de empolgação e entusiasmo nesses docentes, ao assumirem a responsabilidade de ter sua sala, sua aula, seus alunos, por fazerem parte de um corpo profissional.
Estabilização	Caracteriza-se por um tempo de comprometimento, de maior convicção da escolha profissional. O sentimento de pertença a um corpo profissional e independência, tem grande importância nessa fase.
Diversificação	É marcada por um período de experimentações em relação ao material didático, as formas de avaliação, de agrupar os alunos e de organização do programa. É uma fase de maior dinamismo e motivação.
Questionamento	Período de autoquestionamento em que o professor passa a refletir sobre as decisões até então tomadas em sua vida e quanto ao prosseguimento (ou não) na carreira docente.
Fase da serenidade e distanciamento afetivo	Caracterizada por uma maior capacidade de reflexão e de satisfação pessoal, por uma crescente sensação de serenidade e confiança, por um menor nível de ambição e menor vulnerabilidade à avaliação dos outros (diretores, colegas, alunos etc.) e por um distanciamento afetivo em relação aos alunos.
Conservantismo e lamentações	Caracteriza-se por uma maior rigidez e uma resistência mais firme às mudanças e inovações, por uma nostalgia do passado e por uma atitude de queixa sistemática, de caráter conservador - e não construtivo -, acerca dos alunos, do ensino, da política educacional e dos colegas mais jovens, considerados menos comprometidos e sérios com as questões educacionais.
Desinvestimento	Corresponde à última etapa da carreira docente; é marcada por uma libertação progressiva do investimento no trabalho. O professor passaria a consagrar mais tempo a si próprio e aos interesses externos à escola, dedicando maior atenção à sua vida pessoal e social.

Fonte: Adaptado de Hüberman (1995) pelo autor (2018).

Segundo o autor supracitado, essas fases não são, necessariamente, vividas de forma igual e com tempos precisos pelos indivíduos. Alguns professores vivem intensamente, ou não, essas fases; às vezes, nunca param de explorá-las, e assim, talvez jamais vivam a estabilidade.

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O facto de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica

(tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica) (HÜBERMAN, 1995, p. 38).

Denise Vaillant e Marcelo García (2012) apresentam quatro etapas, pelas quais o professor passa em sua formação de estudante para docente: (1) das “experiências” de ensino prévias de aspirantes a docentes; (2) da formação inicial em uma instituição específica; (3) da iniciação, designada pelos primeiros anos de exercício profissional; (4) do desenvolvimento profissional contínuo.

Sobre os primeiros anos de trabalho, Cavaco (1991) remete-nos a um período de complexidade, de incerteza e de grande imprevisibilidade, ainda assim, apresenta-se bastante otimista em relação a esse período.

É o tempo da instabilidade, da insegurança, da sobrevivência, mas também da aceitação dos desafios, da criação de novas relações profissionais e da redefinição das de amizade e de amor, da construção de uniões familiares, da reestruturação do sonho de vida. Trata-se de um período de tensões, de desequilíbrios e de reorganizações frequentes, de ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações ocupacionais ao universo profissional (p. 179).

Ao analisar a iniciação à docência, considerando uma abordagem que enfatiza os elementos sociais e culturais, Marcelo Garcia nos diz que (1999, p. 115) “o professor principiante se deve integrar num processo de aprendizagem, adquirir os conhecimentos que lhe servirão para transmitir uma cultura e os valores dessa cultura, interiorizando-os na sua própria personalidade”. Ou seja, nesse processo, o professor vai se (trans) formando interiormente, constituindo assim a sua identidade profissional e a sua autonomia docente.

Em seus estudos, Mariano (2006) considera o período de iniciação a docência como uma peça em três atos:

- O primeiro ato – *O choque da realidade*, ocorrendo quando deixamos o estado de estudante e começamos a vivenciar o processo de transição para o estado de professor.
- O segundo ato – *A sobrevivência*, é este um período de questionamentos, onde percebemos as dificuldades, a falta de apoio, a sensação de estarmos sendo submetidos a um teste diário.
- O terceiro ato – *A descoberta* é quando nos sentimos parte integrante de um elenco que faz o espetáculo acontecer. Nesse período, podemos perceber certo “reconhecimento”.

As referências tomadas por Mariano, para a sua peça, baseiam-se nas obras de Veenman (1988), Tardif (2002), Cavaco (1991), Marcelo Garcia (1999) e Hüberman (1995).

As narrativas dos protagonistas por nós entrevistados abarcam estes três atos, e demonstram que a resiliência docente vai sendo constituída no enfrentamento das diversas situações que desafiam o professor à superação das situações adversas e o conduzem à “descoberta”, à pertença a “um elenco que faz o espetáculo acontecer”. Este pode ser um olhar positivo diante do quadro crescente de principiantes que não chegam ao desenvolvimento profissional docente porque desistem da profissão. Porém, torna-se viável se a ambiência se manifesta (trans)formadora.

Para Tardif (2012) os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal e estes se constituem nos primeiros anos de docência.

[...] as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. Por outro lado, o início da carreira representa também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades de trabalho (p. 82).

De acordo com esse autor, pode-se reconhecer duas fases durante os primeiros anos de carreira. Primeiramente, a fase de um a três anos, que pode ser designada como fase de exploração, a qual “inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional e experimenta diferentes papéis. Essa fase varia de professor para professor” (Idem, p. 84).

Deduzimos que esta primeira fase, de exploração, relaciona-se com a ideia de ambiência (trans)formativa, pois “pode ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações da instituição” (Idem, id.). Os estudos de Maciel (1995; 2000) evidenciam que no início da carreira, existem tensões que vão sendo superadas ao longo da trajetória docente, desde que existam condições subjetivas e objetivas, favorecendo o desenvolvimento profissional no/ para a docência, ou seja, uma ambiência construtiva. O mundo interior de quem ensina produz e é produzido por conhecimentos e sentimentos que se qualificam na experiência docente positiva, quando existem relações interpessoais gratificantes e contextos de realização profissional, nas palavras da autora, uma ambiência [trans]formadora.

A segunda fase, denominada por Tardif (2012) como sendo de “estabilização e de consolidação”, vai de três a sete anos. Nessa fase, o professor investe mais na profissão, tem maior reconhecimento, adquire mais confiança e tem maior domínio sobre os diversos aspectos do seu trabalho.

Caminhamos numa concepção de que a formação deve ser entendida como um processo e que ela se dá de diferentes formas para cada indivíduo. Assim, o desenvolvimento profissional abarcará também suas individualidades, dependendo de suas necessidades, vontades, de seu contexto, de sua relação com a profissão como descreve Arroyo (2004), uma “humana docência”.

Sustentando que a formação é um processo contínuo e não neutro, Cunha (2013), assume que:

[...] é possível afirmar que, em sentido amplo, a formação de professores se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional (CUNHA, 2013, p. 611-612).

Nesse sentido, essa autora nos traz a concepção de diferentes espaços que interferem no nosso desenvolvimento profissional: espaços formais e informais. Ressalta também, que a literatura recente, de forma mais pontual, vem assumindo dois espaços formais: o da formação inicial e o da formação continuada.

Corroborando, em seus estudos Romanowski (2012, p. 8) aponta alguns desafios para a promoção do desenvolvimento profissional dos professores iniciantes:

- Desenvolvimento de uma política de reconhecimento de que os professores principiantes carecem de apoio quando iniciam sua atividade profissional;
- Criação de programa de acompanhamento e supervisão destinados a promover o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira;
- Estabelecimento de projetos de formação específicos que atendam às demandas do início do trabalho docente;
- Melhoria das condições de vínculo dos profissionais em início de carreira, proporcionado remuneração e valorização do desenvolvimento profissional;
- Revisão de critérios de lotação e designação de trabalho para professores principiantes que favoreçam sua adaptação aos sistemas escolares;
- Fomento para a realização de pesquisas sobre este período de desenvolvimento profissional e para pesquisas colaborativas que visem propiciar contribuição com a formação e prática desses profissionais em início de carreira.

Numa perspectiva que apresenta algumas diferenças, Antônio Nóvoa (1991) apresenta-nos o esboço de um modelo de análise da profissão docente apresentando dois lados importantes de análise:

- Primeiro: a crise da profissão docente não vislumbra perspectivas de superação a curto prazo. O autor toma como referência a situação de mal-estar que atinge o professorado.
- Segundo, em sentido contrário, o autor afirma que apesar de tudo, o prestígio da profissão docente permanece intacto, utilizando como referência os discursos da mídia, e ainda, o fato de que as sociedades contemporâneas já compreenderam que o desenvolvimento sustentável exige a realização de importantes investimentos na educação.

Logicamente, não existe ingenuidade neste discurso, pois, para Nóvoa (1991):

Este paradoxo explica-se pela existência de uma brecha entre a visão idealizada e a realidade concreta do ensino. É nesta falha que se situa o epicentro da crise da profissão docente, que pode ser útil se soubermos apreender na sua acepção original (Krisis = decisão), assumindo-a como um espaço para tomar decisões sobre o futuro dos professores (p. 21).

Segundo o autor, o discurso sobre o desenvolvimento profissional é consenso “bastante redundante e palavroso”. Indo, além: “não estamos falando apenas de palavras, mas também das práticas e das políticas que elas transportam e sugerem”.

Parece que estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc. (NÓVOA, 2009, p. 14).

O mesmo autor esclarece que “o excesso dos discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas, temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer” (Idem, p. 17). Para dar coerência e tornar efetivo o que está no discurso e o que realmente deve ser concebido em relação à aprendizagem docente e ao desenvolvimento profissional, Nóvoa (2009) assinala três medidas que, segundo ele, não esgotam respostas possíveis, mas poderão ajudar:

- (1) é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão;
- (2) é preciso promover novos modos de organização da profissão e
- (3) é preciso reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores.

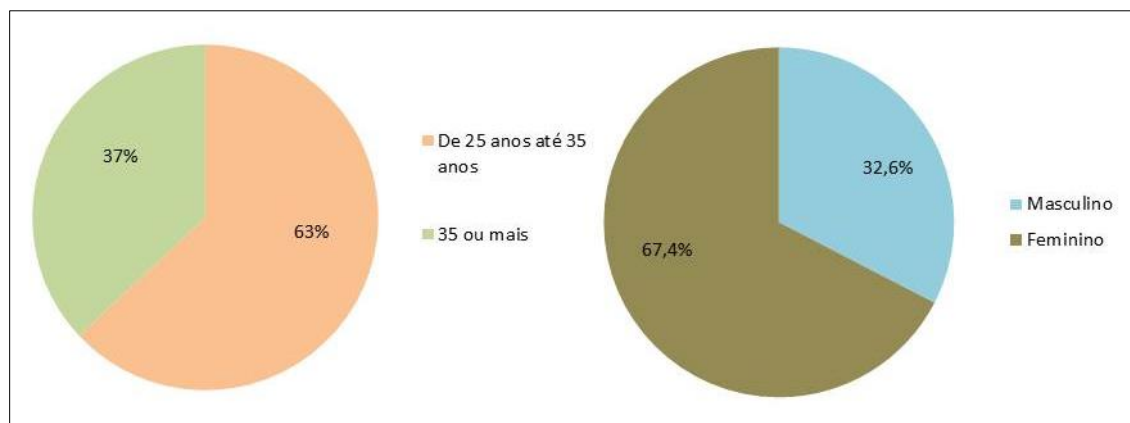
Encontramos ressonância entre estas três medidas e o escopo de uma ambiência (trans)formadora: o estímulo à formação no exercício da docência, ou seja, na escola, dinamizando processos de ação reflexiva entre pares; a organização da profissão docente no sentido da solidariedade profissional e do *empowerment* como pessoas esclarecidas e comprometidas com a educação.

4.2 O PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS PROFESSORES PRINCIPIANTES

Esta seção tem o intuito de trazer características gerais do grupo de professores principiantes de Sete Lagoas, Minas Gerais, achadas em nossa pesquisa por meio dos questionários exploratórios. Apresentamos e analisamos os dados empíricos, articulando-os à concepção de professor principiante apresentados na literatura sobre o tema.

A Figura 6, a seguir, apresenta dados referentes ao sexo e à idade dos 46 professores participantes da nossa pesquisa.

Figura 6 – Gráfico da Idade e sexo



Fonte: Elaborado pelo Autor (2018).

A grande maioria dos professores participantes da nossa pesquisa são mulheres, representando 67,4% do grupo de docentes iniciantes; já os homens representam 32,6%. Os dados comprovam o que diversos estudos já demonstraram no que se refere à presença da mulher na profissão docente, principalmente na Educação Básica, seja por fatores históricos, sociais, culturais ou mesmo circunstanciais. O fato é que o número de mulheres professoras é significativamente superior ao número de

homens que exercem a profissão, principalmente na educação básica. A idade dos professores principiantes concentra-se entre 25 até 35 anos de idade.

Perguntamos aos professores sobre o curso de graduação e se este foi realizado em instituição pública ou privada. Perguntamos, também, se eles já haviam cursado ou estavam cursando algum curso de Pós-Graduação.

O maior número de professores concentra-se nos cursos de Educação Física, Ciências Biológicas e História, respectivamente. O curso de Educação Física concentra quase 50% dos professores do grupo. Não investigamos a justificativa para tão elevado número, mas temos como hipóteses: o fato de que em concursos anteriores não foram disponibilizadas vagas para algumas disciplinas como filosofia, sociologia, ensino religioso e educação física; ou ainda, porque o curso é oferecido há alguns anos em uma instituição da cidade, e também, por se tratar de uma tendência atual de aumento da procura desse curso em diferentes instituições do país. A Tabela 6, a seguir, elucida a questão da formação inicial.

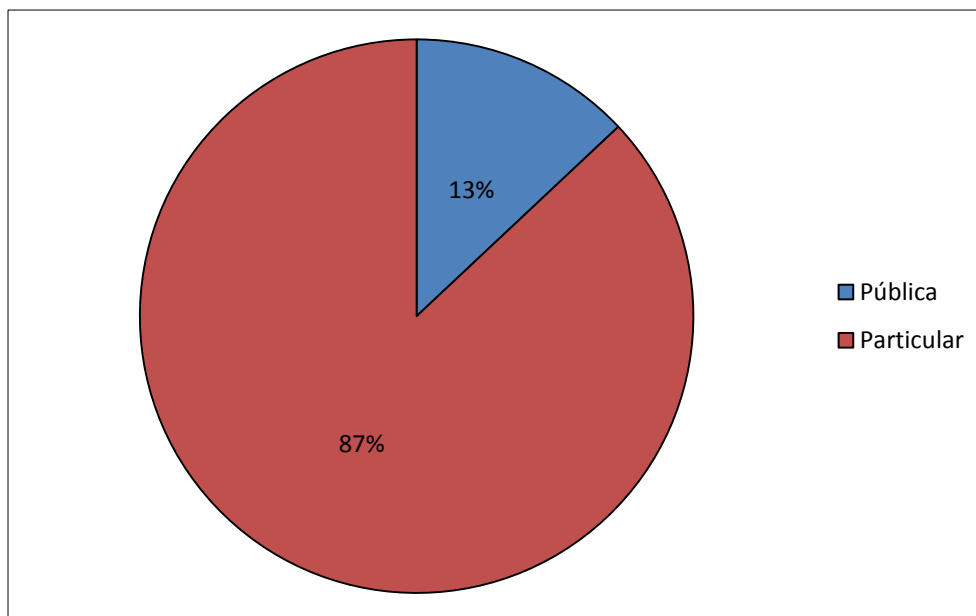
Tabela 6 – Cursos de Licenciatura

Curso de Licenciatura	Número de professores
Ciências Biológicas	9
Educação Física	20
Física	2
Filosofia	1
Geografia	3
História	8
Letras	1
Matemática	1
Sociologia	1
Total de professores	46

Fonte: Elaborado pelo Autor (2018).

Na Figura 7, a seguir, demonstramos que 87% destes professores realizaram o curso de graduação em instituição particular e que apenas 13% estudaram em instituição superior pública.

Figura 7 – Gráfico de instituição que realizou o curso de graduação

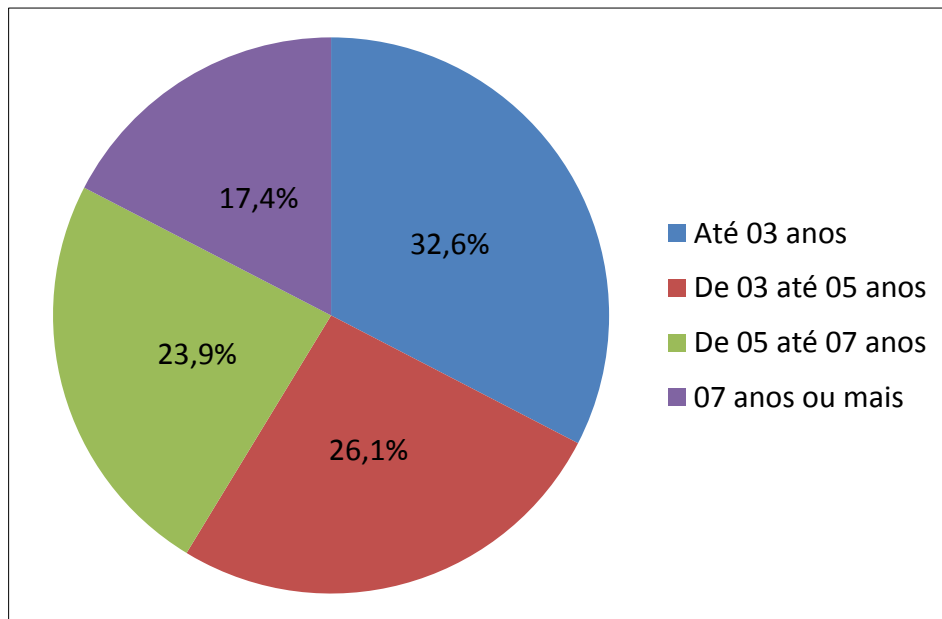


Fonte: Elaborado pelo Autor (2018).

Perguntamos ainda aos professores se eles já cursaram ou estão cursando pós-graduação. Dentre os professores participantes do nosso estudo, 45 responderam à pergunta e um professor não a respondeu. Percebemos que existe, sim, uma preocupação dos professores em buscar aperfeiçoamento profissional, pois 57,8% cursaram ou estão cursando algum curso de Pós-Graduação, sendo que quatro deles em nível de mestrado e um, doutorado.

Na Figura 8, a seguir, descrevemos o tempo de experiência docente do grupo docente pesquisado.

Figura 8 – Gráfico do tempo de experiência docente



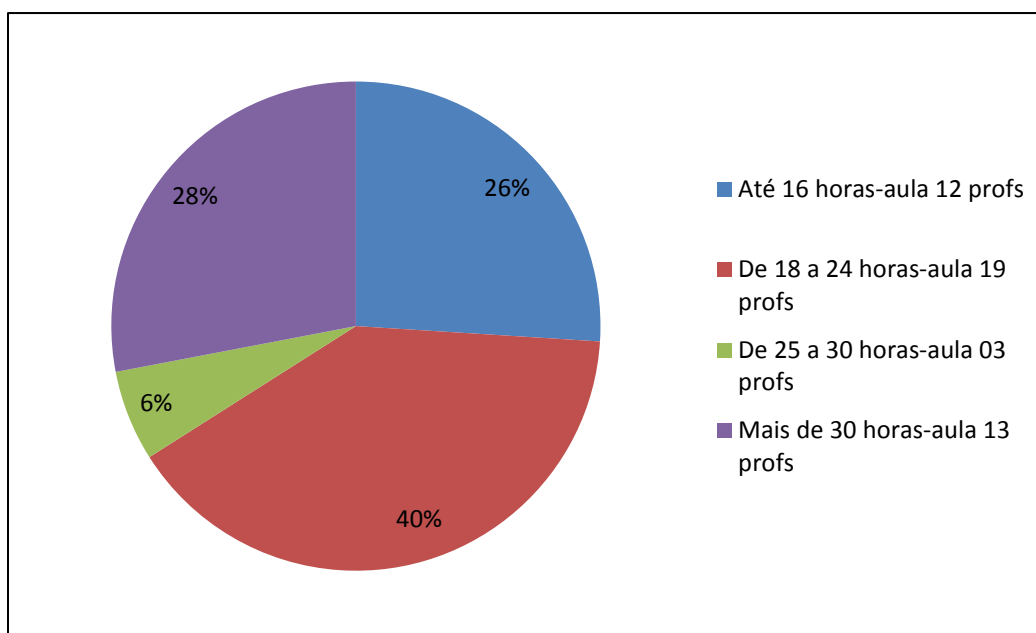
Fonte: Elaborado pelo Autor (2018).

De acordo com os critérios estabelecidos para o nosso estudo, 58,7% dos professores possuem até 5 anos de experiência docente; podemos inferir, então, que 28 desses professores atendem a todos os critérios estabelecidos para a nossa pesquisa. Ressaltamos, no entanto, que, de alguma forma, todos os participantes são principiantes, seja na escola, na rede de ensino ou no nível de ensino, o que não os exclui da concepção e da condição vivenciada no início da carreira docente.

O cargo de professor da educação básica da Rede Estadual de Minas Gerais é de 24 horas semanais, sendo que 16 horas são destinadas à docência e 8 horas destinadas às atividades extraclasse. Podemos perceber que 12 professores possuem o número de aulas equivalente a um cargo ou menos, o que representa 26% dos professores principiantes. Outros 19 professores (40%) possuem uma carga horária entre 18 a 24 horas-aula, o que corresponde a mais de um cargo, sendo essa exigência curricular ou extensão de carga horária. E um número bastante significativo: 13 desses professores (28%) possuem uma jornada semanal superior a 30 horas-aula semanais.

Na Figura 9, a seguir, demonstramos graficamente o número de horas-aula de cada professor principiante.

Figura 9 – Gráfico das horas-aula dos professores



Fonte: Elaborado pelo Autor (2018).

Todavia, como afirmam Tardif e Lessard (2012), a carga de trabalho do professor é extremamente complexa e abriga uma série de tarefas invisíveis que demandam igualmente a afetividade e o pensamento dos professores.

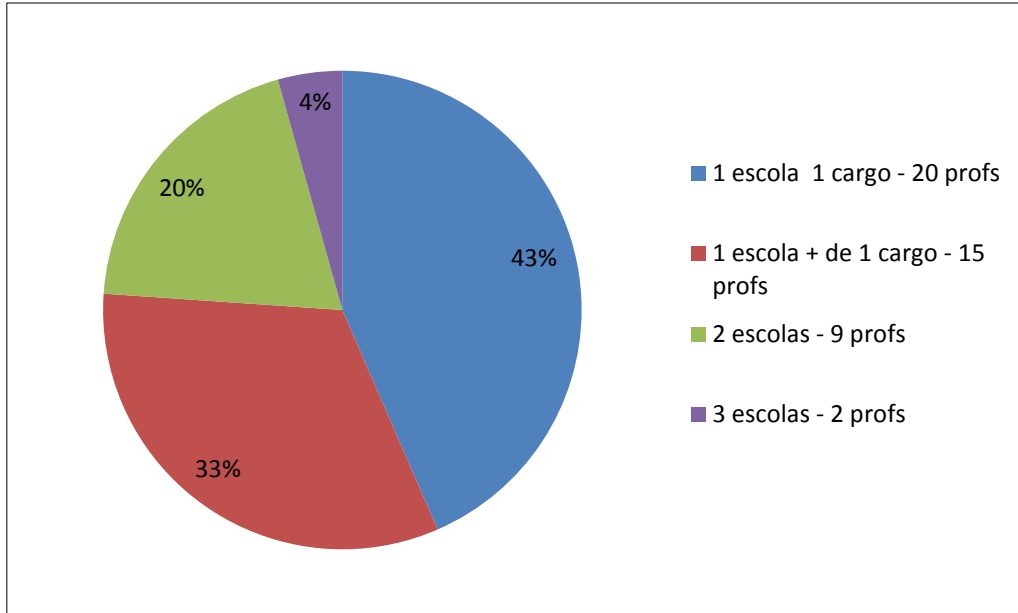
Como muitas ocupações desse gênero, semiprofissionais, relativamente autônomas, baseadas em relações humanas e que exigem um envolvimento pessoal do trabalhador, principalmente no plano afetivo, a docência é um trabalho de limites imprecisos e variáveis de acordo com os indivíduos e as circunstâncias, e também segundo os estabelecimentos e os quarteirões e localidade (p. 112).

Muitos são os fatores que interferem na complexidade da carga horária de trabalho de um professor, desde condições físicas ou materiais, a outras condições que não são passíveis de se quantificar, como os aspectos sociais, econômicos, afetivos, o envolvimento com o trabalho.

No que se refere ao número de escolas em que estes docentes trabalham, podemos perceber, pelo gráfico, que a maioria trabalha em apenas uma escola: um total de 35 professores (76%); esta é uma condição favorável ao desenvolvimento profissional docente, uma vez que estará implicado em uma só ambiência escolar. No entanto, 26 desses professores possuem mais de um cargo, sejam eles na mesma escola (33%), ou em duas escolas diferentes (20%), ou ainda, em até três escolas diferentes (4%).

Na Figura 10, a seguir, representamos o número de escolas que eles trabalham.

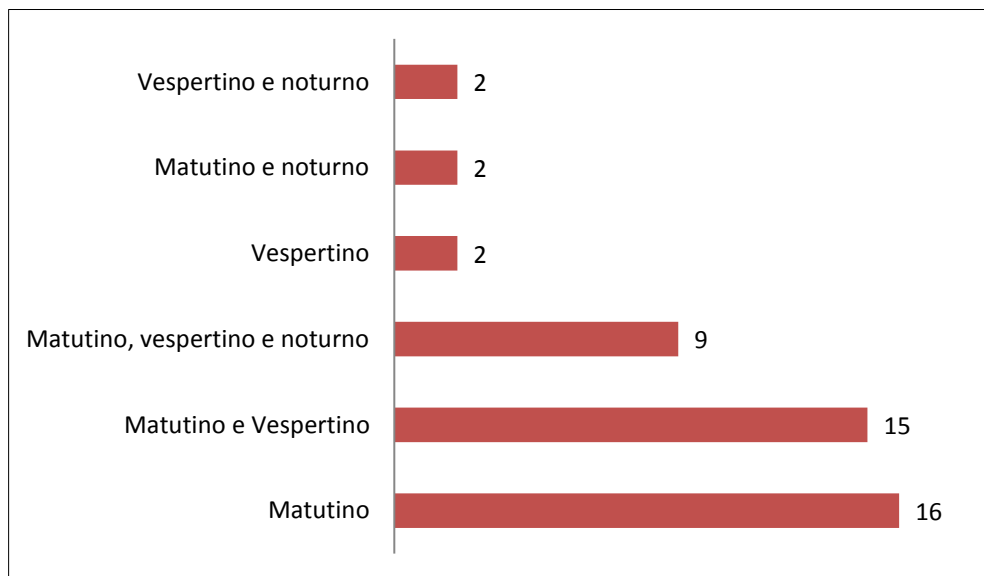
Figura 10 – Gráfico do número de escolas em que trabalha cada professor



Fonte: Elaborado pelo Autor (2018).

Ao perguntarmos aos professores em quantos turnos ele trabalham, obtivemos as respostas, na Figura 11 a seguir apresentadas:

Figura 11 – Gráfico do número de professores por turno de trabalho



Fonte: Elaborado pelo Autor (2018).

De acordo com as informações obtidas, 18 professores trabalham em apenas um turno, sendo que a maioria destes, 16 professores, trabalham somente no turno matutino. Trabalhando em dois turnos, temos 19 professores, concentrando-se principalmente nos turnos matutino e vespertino, e 9 professores trabalham nos turnos, matutino, vespertino e noturno.

Diante dessas informações, podemos identificar que os professores principiantes da nossa pesquisa são, em sua maioria, mulheres, com idade entre 25 até 35 anos; cursaram o ensino superior em instituições particulares; cursaram ou estão cursando Pós-Graduação; possuem até cinco anos de experiência na docência; têm uma jornada de trabalho superior a um cargo de 16 horas-aulas semanais; trabalham em mais de uma escola ou possuem dois cargos na mesma escola e ainda trabalham em mais de um turno. Estes são dados importantes quando a escola ou o próprio sistema pretende desenvolver um Programa de acolhida ou de desenvolvimento profissional docente.

4.3 A ESCOLHA DA PROFISSÃO, DESAFIOS E MOTIVAÇÕES

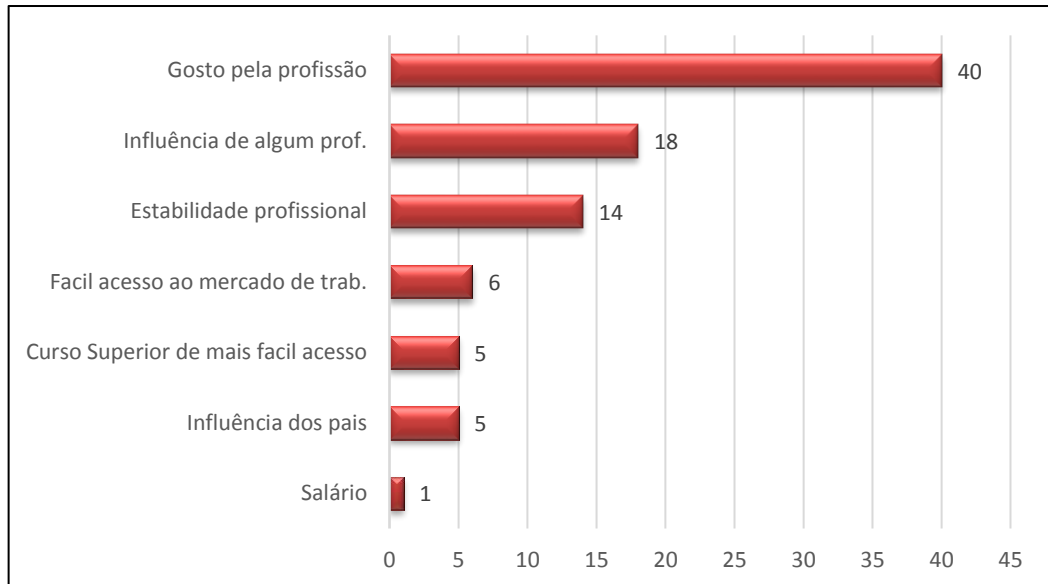
Escolher ser professor é hoje um grande desafio. Como explicar a baixa atratividade da profissão diante de um cenário de elevados índices de desemprego em nosso país? Ao contrário do que ocorria no passado, a baixa valorização social do professor tem levado à rejeição cada vez maior pela profissão. O descaso com a educação, os baixos salários, a violência nas escolas, entre outros fatores, têm levado à precarização do trabalho docente. Estudiosos colocam que um dos elementos de mudança é a menor valorização social do professor.

O professor do ensino primário e, sobretudo, o professor do ensino secundário com formação universitária gozavam, ainda há poucos anos, de um elevado "status" social e cultural. O saber, a abnegação e a vocação destes profissionais eram amplamente apreciados. Mas nos tempos atuais, o "status" social é estabelecido, primordialmente, a partir de critérios econômicos. Para muitos pais, o facto de alguém ser professor tem a ver com uma clara incapacidade de "ter um emprego melhor", isto é, uma atividade profissional onde se ganhe mais dinheiro (ESTEVE, 1991, p. 105).

Notadamente, podemos perceber o desinteresse das novas gerações pela profissão. Em recente pesquisa, realizada pelo movimento Todos pela Educação, 37,6% dos jovens já pensaram em ser professor e, desse total, 23,5% disseram ter

desistido da ideia⁴. Então, interessou-nos saber quais motivos levaram nossos protagonistas a escolher a carreira docente diante do cenário atual da educação?

Figura 12 – Gráfico da motivação pela escolha da profissão



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Assim, a motivação pela escolha da profissão revelou-se nas respostas à afinidade com a profissão. O gosto pela profissão foi registrado por 40 professores. Nas entrevistas, alguns professores afirmaram que “desde criança eu sabia que ia ser professora” ou ainda que “ser professora era um sonho”.

Quando aos 17 anos eu tive que optar por ser professora ou buscar outra carreira, menina inexperiente de cidadezinha pequenininha, Campanha, minha mãe disse: suas irmãs vão ser doutoras e você vai ser professora? Eu, insegura... não, então eu vou ser doutora também. Aí eu fiz o curso de direito. Uma vida inteira trabalhei com direito, aposentei e fui atrás do meu sonho. Meu sonho era ser professora (ESMERALDA).

Ao iniciar sua narrativa, a professora reporta em suas memórias à pressão da mãe para que escolhesse outra profissão e o dilema de ter deixado o seu sonho para trás durante muitos anos. A experiência de uma outra profissão, porém, não deixou que o seu sonho se apagasse.

⁴ Pesquisa “Ensino Médio: o que querem os jovens?”, realizada pelo movimento Todos Pela Educação. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

Os relatos seguintes evidenciam o sonho e a certeza desde crianças pela escolha da docência:

Ser professora pra mim é realmente um sonho de infância, desde quando eu estava no prezinho, primeiro ano, eu lembro muito bem que eu começava a escrever, no muro e meu pai achava aquilo ridículo, pegava tijolo e escrevia no muro ele foi e comprou um quadro pra mim, eu tinha paixão, eu sabia que queria ser professora desde o início. Aí eu fui vendo a desvalorização dos professores e eu comecei a pensar, gente será que é isso mesmo que eu quero? Isso durante a minha caminhada escolar. “gente será que é isso mesmo” e olha que antes era bem menos do que o que acontece hoje, imagine o pessoal falando, questão de salário, nada disso me impediu de mais pra frente concluir que era isso mesmo que eu queria (TURMALINA).

Eu sempre quis ser professora. Eu lembro, que desde pequena eu sabia que era isso que eu ia fazer, soube, não, porque a vida é muito mais fluida (RUBI).

Já as palavras de outro professor mostram que essa certeza pela docência só ocorreu depois de ter ingressado na profissão e tê-la experimentado.

Olha, foi uma escolha, eu tive oportunidade de prestar concurso para análises clínicas, trabalhar em laboratório, eu sempre gostei dessa área e tive a oportunidade de fazer a licenciatura em Biologia, no começo eu não sabia realmente se eu queria dar aula, mas quando eu comecei o curso eu me interessei pela área de educação e a partir daí eu escolhi, eu escolhi ser professor depois de ser professor... depois de ser professor... (DIAMANTE).

A influência de algum professor na escolha pela profissão aparece como a segunda maior motivação, seguida pela busca de estabilidade profissional. A facilidade de acesso ao curso e ao mercado de trabalho é também uma das motivações apontadas pelos professores. Fatores relacionados à influência familiar também sugestionam a escolha da profissão, corroborando com Tardif (2012, p. 73) ao afirmar que “a vida familiar e as pessoas significativas na família aparecem como uma fonte de influência muito importante que modela a postura da pessoa toda em relação ao ensino”.

O início da carreira é um momento importante e muito esperado para o estudante ao final da formação inicial, no qual estará habilitado para exercer a profissão docente. Sabemos, no entanto, que este momento não tem sido fácil para os professores principiantes. As pesquisas de importantes referências como Marcelo García (1999), Cavaco (1991) e Tardif (2012) compartilham essas dificuldades e consideram o início da carreira como um período potencialmente problemático, tendo em vista as implicações que essa fase tem para o futuro profissional no que se refere à autoconfiança, à experiência e à identidade profissional.

Perguntamos aos professores, quais os principais desafios encontrados no seu cotidiano profissional e o que lhes tem motivado na profissão. Diante de cada resposta, optamos por elencar o conjunto de desafios e motivações apresentados pelos professores por meio de termos ou palavras que expressavam sua resposta, utilizando a nuvem de palavras, desenhada com o auxílio do site *wordclouds.com*⁵. Os desafios e motivações dos professores iniciantes estão apresentados na Figura 13, a seguir.

Figura 13 – Nuvem: desafios da profissão docente



Fonte: Elaborado pelo Autor (2018).

Uma visualização rápida da figura destaca os termos: desinteresse, indisciplina, burocracia, infraestrutura, desvalorização, qualificação, descompromisso, falta de recursos. Nessa nuvem de palavras, o tamanho da fonte foi regida pela incidência da mesma no corpus examinado. Dessa forma, fica claro, ao examinar a figura, quais são os principais desafios enfrentados pelos professores principiantes. Os desafios também estão presentes nas narrativas dos professores, as quais serão a seguir apresentadas e comentadas.

⁵ O *wordclouds.com* é um site gratuito que permite criar nuvem de palavras, e é possível importar palavras de links, documentos. O wordclouds permite salvar as nuvens criadas em PNG, PDF e SVG. Disponível em: <<https://www.wordclouds.com/>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

A indisciplina é considerada como um grande desafio para o professor iniciante e chama-nos a atenção na fala de Ágata o fato de não estar preparado para enfrentar esse tipo desafio.

Alguns problemas surgiram, quanto à disciplina dos alunos. Numa turma do matutino, como eu não tinha costume com turma muito cheia, eu não tinha aquele molejo com os alunos, saber, e controlar a disciplina, era muito difícil pra mim, porque a gente não aprende isso não; alguns problemas surgiram quanto a disciplina, minha falta de manejo com os alunos. Fui alertada que deveria melhorar a minha postura e que deveria colocar os alunos disciplinados em sala de aula; fiquei em pânico, porque não tinha ninguém para me ajudar neste momento (ÁGATA).

No que se refere à indisciplina, Esteve (2004) assevera que:

[...] outro obstáculo difícil de superar, talvez o que mais gera ansiedade para os novatos, o problema da disciplina. Na realidade, é um problema muito ligado aos nossos sentimentos de segurança e à nossa própria identidade como professores. Jamais vai conseguir superá-lo quem não tiver clareza do papel que desempenha em uma sala de aula, e quem não tiver definido claramente suas estratégias de interação e comunicação (p. 173).

Existem inúmeros fatores e situações que interferem no cotidiano da sala de aula. O tratamento dessas situações, na sala de aula, não é tarefa fácil para o professor; em especial, para um professor principiante. E lidar com tais situações passa a fazer parte do processo de tornar-se professor, pois isto só se aprenderá no cotidiano da profissão, no exercício da docência. Tardif e Lessard (2012) afirmam que:

Em nossos dias, como a vasta maioria das organizações sociais, a escola se caracteriza amplamente pela codificação e burocratização do trabalho dos agentes que ali trabalham. Basta olhar a espessura e a complexidade das regras administrativas que regem as relações de trabalho dentro das escolas na maioria dos países para se dar conta disso. Assim o contexto escolar constitui concretamente, um verdadeiro ambiente cuja contingência pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos professores. Por exemplo, veremos que a falta de recursos e de tempo e a escassez de instrumentos pedagógicos são fatores “materiais” frequentemente mencionados pelos professores como estando entre as maiores dificuldades dessa profissão (2012, p. 55-56).

Na fala seguinte, o professor descreve como se sente em relação à burocracia – um dos problemas enunciado, pelos professores e disposto na nuvem de palavras.

[...] eu acho que nós, professores – eu estou falando no geral, a gente gasta energia preenchendo papel, resolvendo coisas que não é atribuição nossa, talvez se a gente direcionasse essa energia (que a gente gasta) com burocracia, entende melhor, pra planejar melhor; talvez eu ache que a coisa

seria um pouco melhor mesmo; então, essa questão de burocracia, pra falar a verdade, eu tenho muita dificuldade nisso (OPALA).

Os professores queixam-se do excesso de papel que é preciso preencher, fichas e mais fichas, relatórios, justificativas. Tais demandas tomam muito tempo de trabalho e, para eles, são desnecessárias, acabando por comprometer o seu principal propósito, que é promover a aprendizagem do aluno.

Os professores descrevem as dificuldades vivenciadas no início da docência; a distância entre a teoria e a prática, entre os ideais e a realidade vivenciada. Retratam o “choque de realidade” denominado por Veenmann (1984) e também, ratificam a importância das ações de apoio para que o professor consiga enfrentá-lo de maneira exitosa.

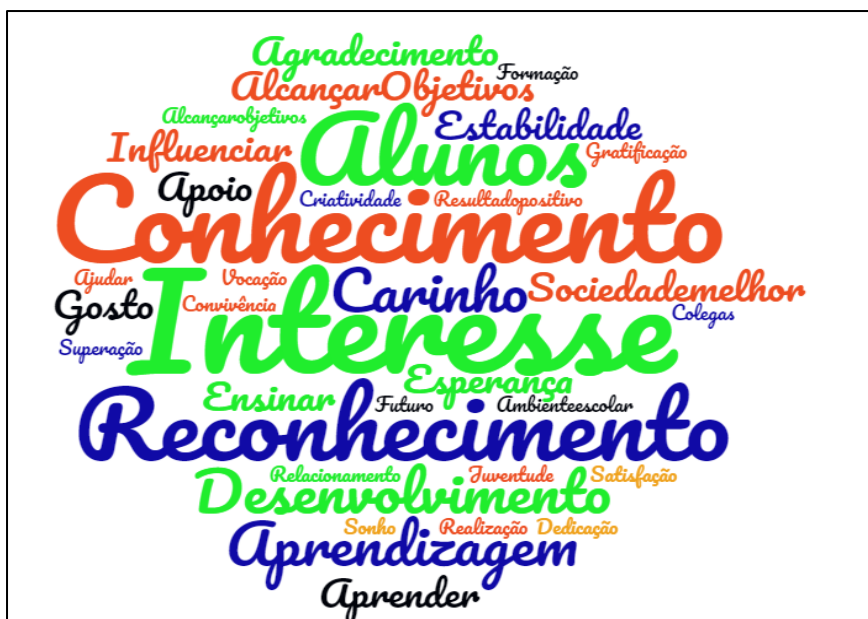
[...] quando eu entrei na sala eu vi que aquele choque com o real é muito maior do que agente imagina, no meu caso pelo menos foi muito maior, o real e o ideal são bem diferentes (DIAMANTE).

[...] é um baque, é um choque, um choque, quem está na universidade e vê aquelas teorias lá, [...] quando entra numa sala de aula, aí que ele vê onde é o buraco, que é bem mais embaixo mesmo, entendeu, não tem nada daquilo, no máximo você vai pegando coisas soltas que você viu na universidade, não é que elas não preparam, te dá uma carga teórica muito legal pra você trabalhar, mas quando você entra na escola você vê que é muito diferente, é um choque muito grande, é importante ter um apoio maior aos professores iniciantes (OPALA).

O enfrentamento dessas dificuldades tem tornado o trabalho do professor mais pesado, levando muitos professores ao adoecimento e, por vezes pode levar à deserção da carreira.

Por outro lado, existem também fatores que motivam os professores a permanecerem na profissão. Na Figura 14, a seguir, apresentamos em outra nuvem de palavras com significado para os docentes, o que os motiva a continuarem na profissão e buscar o seu desenvolvimento, como pessoa e profissional.

Figura 14 – Nuvem: motivações intrínsecas à profissão docente



Fonte: Elaborado pelo Autor (2018).

Na nuvem figurada os termos representam as motivações dos professores iniciantes e podemos perceber que o interesse dos alunos é a maior motivação dos professores, seguida pelos termos: alunos, conhecimento, reconhecimento desenvolvimento, aprendizagem e, assim, sucessivamente. Ressaltamos que o interesse discente é a principal motivação e que, por outro lado, a falta dele, é o grande desafio dos professores. Podemos, também, estabelecer relações entre a incidência dos termos que motivam o professor com o principal fator que o levou à escolha profissional, “gosto pela profissão”, apresentado anteriormente.

Diante do exposto, e com base na literatura sobre o tema, desenvolvemos a Figura 15 a seguir, apresentando as características dos professores iniciantes a partir das pesquisas que têm sido desenvolvidas sobre o tema e, ainda, algumas já evidenciadas em nosso estudo.

Figura 15 – Características dos Professores Iniciantes/Principiantes



Fonte: Elaborado pelo Autor (2018).

A partir das pesquisas sobre professores principiantes, Giovanni e Guarnieri (2014, p. 34-35) apresentam um estudo cujos resultados apontam a necessidade de articulação entre o momento da formação inicial e a profissionalização, traçando as principais características e dificuldades dos professores principiantes na carreira do magistério. A seguir, apresentamos uma síntese de algumas dessas características apresentadas pelas autoras e que são visíveis em nossa pesquisa.

- *Iniciantes são encaminhados para locais de vulnerabilidade social mais acentuada. Para ingressar e permanecer na carreira, assumem “essas escolas de passagem”.*

Notamos que, para iniciar a carreira, o professor principiante enfrenta situações adversas. As oportunidades de inserção profissional são em escolas mais distantes, em comunidades onde a presença da violência é comum, tornando-se difícil colocar

em prática os aprendizados da formação inicial. Dessa forma, a sua permanência na carreira, já se impõe logo nas suas primeiras experiências com a docência.

- *Deslocamento constante, em início de carreira, por diferentes escolas.*

Muitos professores experimentam a docência em situações de designações por períodos muito curtos, tendo que passar por várias escolas até conseguir sua estabilidade. Tal situação não permite ao professor criar maiores vínculos com o projeto político pedagógico da escola.

- *O status na carreira é adquirido quando alcançada a estabilidade funcional; mas, até lá, os iniciantes têm que brigar por direitos e horários com os docentes mais antigos que querem garantir privilégios.*

O professor recém-chegado na escola é desprovido de direitos; muitas vezes, no momento da contratação, ele é avisado que terá que se submeter aos horários impostos e que esses não serão alterados.

- *A lógica interna da organização escolar traz implícita a configuração da trajetória profissional do professor: inicia assumindo turmas difíceis, sem o reconhecimento da escola, pais e comunidade e só com o tempo, experiência e reconhecimento assume turmas melhores.*

O que ocorre é que o professor principiante tem que passar por uma “prova de fogo”, em que o professor precisa mostrar sua competência profissional. É a política do “em quanto pior melhor”; sua aceitação depende dos resultados obtidos diante das dificuldades que lhe são impostas, quase sempre, sem nenhum auxílio.

- *O aprendizado com os colegas de profissão se dá de modo assistemático; não há uma organização da escola, de fato, nesse sentido.*

Percebe-se que informações básicas, que poderiam ajudar no trabalho do professor iniciante, são-lhe sonegadas. O professor precisa sair à procura de ajuda – embora essa lógica deveria ser inversa.

- *Atingir o sentimento de pertença ao grupo profissional leva tempo, e é necessário decifrar muitos detalhes, alguns visíveis e outros ocultos ou muito sutis.*

Com a chegada de um novo professor, instala-se um clima de competição, de desconfiança entre os outros professores. A integração com o grupo requer um esforço muito grande do professor, implicando, até, abrir mão de seus direitos.

- *Os saberes práticos não são questionados pelos iniciantes.*

O professor principiante tem que se submeter às práticas do grupo; geralmente suas propostas nem são ouvidas pelo grupo. O argumento mais comum é “mas

sempre fizemos assim”; o professor torna-se passivo diante dos esquemas de trabalho da escola sem direito a questionamento.

- *Relações de desigualdade marcantes (capital, econômico e cultural) mostram que os iniciantes estão despreparados para atender outro tipo de aluno que não aquele que se aproxima do idealizado.*

Quando estudantes, o futuro professor idealiza um modelo de aluno, no entanto, ao se inserir na docência, depara-se com uma realidade diversa de estudantes, bem como de escolas. Talvez, seja esse um dos grandes desafios da formação inicial.

- *Parte considerável da docência se aprende quando se ingressa na profissão, por meio de transmissão oral, ou seja, a cultura profissional é essencialmente transmitida de “boca a boca” e depende das interações que os novatos conseguem estabelecer no interior das escolas em contato com os pares, solicitando ajuda, ou quando se é repreendido pelos superiores para que se enquadrem às regras da instituição.*
- *Professores/as iniciantes pouco reconhecem o aprendizado ocorrido na formação inicial: consideram que só se aprende no exercício da profissão e que a formação é “muito teórica; não serve para a prática”.*

O que está evidenciado é que o esforço empreendido na articulação entre a teoria e a prática, por meio dos modelos tradicionais de estágios supervisionados, não tem sido suficientes na preparação do licenciado para o exercício da profissão e resistem às mudanças recentes preconizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores para o magistério na educação básica.

4.4 AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES PRINCIPIANTES E EQUIPE GESTORA

Numa perspectiva de gestão democrática cabe à equipe gestora envolver, articular e promover a integração entre os diferentes sujeitos na comunidade escolar. As percepções sobre o novo ambiente de trabalho acompanharão o docente por muito tempo e podem ser cruciais na decisão pela sua permanência na carreira ou ter que abandoná-la. Nessa concepção, o processo de gestão vai muito além de desempenhar atividades burocráticas e pedagógicas, constitui também, articular relações humanas em seus diversos interesses.

[...] há divergências entre os interesses dos trabalhadores e os objetivos a se realizarem, a coordenação ganha caráter marcadamente político, tornando-se muito mais complexas suas funções de empregar o esforço humano coletivo. Ela não prescinde dos elementos técnicos, mas de ocupar-se mais intensamente dos interesses de conflito (PARO, 2015, p. 34).

No questionário enviado aos professores, perguntamos: Se você fosse um gestor, como você receberia um professor em início de carreira e que ações de apoio você considera importantes para que ele tenha um bom desempenho profissional? Destacamos algumas das respostas aos questionários reveladoras do que esperam os professores iniciantes ao chegarem ao seu novo ambiente de trabalho:

A princípio, um acolhimento da equipe gestora e pedagógica, o que significa conversas de orientação e a clareza para o docente de que a gestão está disponível e aberta para ajudar. Outra ação é disponibilizar e fomentar espaços e tempos para que os professores da área possam dialogar e tentar construir um trabalho em equipe e em rede. Outra ação, que julgo importantíssima é a boa utilização dos tempos pedagógicos nas reuniões coletivas que, na maior parte das vezes, resume-se em passar informes e reclamações. É necessário espaços para debate, discussão, uma formação educacionais, aquelas que são inovadoras e estimulantes. Participar das reuniões e dos espaços em que professores estão juntos é extremamente desagradável, visto que esses momentos se limitam, na maioria das vezes, em uma enxurrada de reclamações (do sistema, do governo, dos alunos, dos pais, dos colegas) e compartilhamento de problemas. Raras são as vezes em que soluções são propostas ou que se compartilham boas práticas. Quando cheguei à escola, o espaço que mais me acolheu foi a sala de aula (com todos os problemas que lhe cabe). A maior parte dos profissionais me desestimulavam a seguir a profissão (RUBI).

As respostas mostram o quanto é importante criar uma ambiência acolhedora para receber o professor principiante. Nas palavras dos professores, fica evidente a necessidade de que equipe gestora se mostre disponível para ajudá-lo. Podemos perceber ainda, que é preciso dar-lhes atenção e ouvir o professor.

Além de destinar um bom tempo para orientá-lo, o encaminharia ao setor pedagógico para que tivesse um bom acolhimento quanto às orientações gerais e a solução de qualquer dúvida que possa surgir. Mas uma ação que acredito ter mais resultados, seria pedir ajuda de outro profissional da escola mais experiente e que leciono a mesma disciplina, se possível. Quando encontramos um "padrinho" que nos oferece ajuda e nos acompanha no início é realmente importante (AMETISTA).

Primeiramente apresentaria o espaço físico da escola e os funcionários. Em seguida explicaria e entregaria um portfólio com todas as orientações da escola, funcionamento, regras internas, as questões da pedagogia (datas, os trabalhos de intervenção, estudos independentes) entre outras burocracias da escola a fim de facilitar o trabalho do professor. Senti muita falta de algumas informações neste sentido quando iniciei (TURMALINA).

A exemplo, do que aconteceu na primeira semana de 2016, antes do início das aulas, aconteceram reuniões com os professores e foi muito interessante para quem estava chegando na escola, informações de todas as espécies foram colocadas. A disponibilidade com a pedagogia é imprescindível, a exemplo do que tenho presenciado na escola. A troca de experiência entre professores é fundamental (ESMERALDA).

Um professor no início de sua carreira precisa de orientação sobre as regras da escola, PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola e como elaborar o seu plano de aula (ÁGATA).

Seria receptivo, paciente e acessível. Apresentaria a escola, o perfil de alunos, sugeriria propostas de estratégia de aulas que deram certo com outros professores para que ele possa ter ideia de como os alunos podem ter uma maior produtividade em suas aulas (DIAMANTE).

Percebemos nas narrativas dos professores uma série de ações possíveis de serem institucionalizadas de maneira formal em cada escola, criando uma ambiência acolhedora, de modo a atenderem às necessidades dos professores e, ajudá-los no enfrentamento dos desafios no dia a dia da escola. As narrativas descrevem as características de uma ambiência (trans)formativa.

Ao analisarmos o processo de inserção à docência, consideramos que a equipe gestora exerce papel fundamental nesse processo de acolhimento ao professor principiante, pois a forma como este é recebido e acolhido pode proporcionar-lhe melhores condições para o seu desempenho profissional. Um dos professores entrevistados descreve como se sentiu em uma reunião no início do ano letivo

Quando eu cheguei, estava uma gestão mais rígida assim, sabe, não teve acolhimento nenhum, nenhum. Eu lembro, da primeira reunião, geral, eu estou vendo, falando de equipe, e eu levantei e falei, já que vocês estão falando de equipe, eu "tô" aqui e faço parte agora da equipe, meu nome é (...) e me apresentei; porque é isso, não teve nenhuma apresentação, para que os professores pudessem também e que agora fazia parte, pra mim que estava chegando ali e não sabia de nada aquilo era muito importante e não teve. Eu que tive que levantar e falar agora eu faço parte da equipe, ninguém deu nenhum um bom dia (RUBI).

É importante que a equipe gestora promova a inserção do professor iniciante à cultura organizacional da instituição com o intuito de promover sua integração, propiciar-lhe condições de desenvolvimento e, conseqüentemente, melhorar as relações de ensino/aprendizagem. Sobre a relação direção, coordenação pedagógica e professores, Libâneo afirma que:

A equipe gestora pode modificar as rotinas e contribuir para uma mudança na cultura da escola. Por parte dos diretores e coordenadores pedagógicos, é preciso capacidade de liderar e gerir práticas de cooperação em grande grupo, de modo a criar uma cultura organizacional, ou seja, uma mentalidade

de organização escolar instituída a partir das percepções, modos de pensar e agir, práticas, próprias da cultura existente entre os integrantes da equipe gestora (LIBÂNEO, 2008, p. 103).

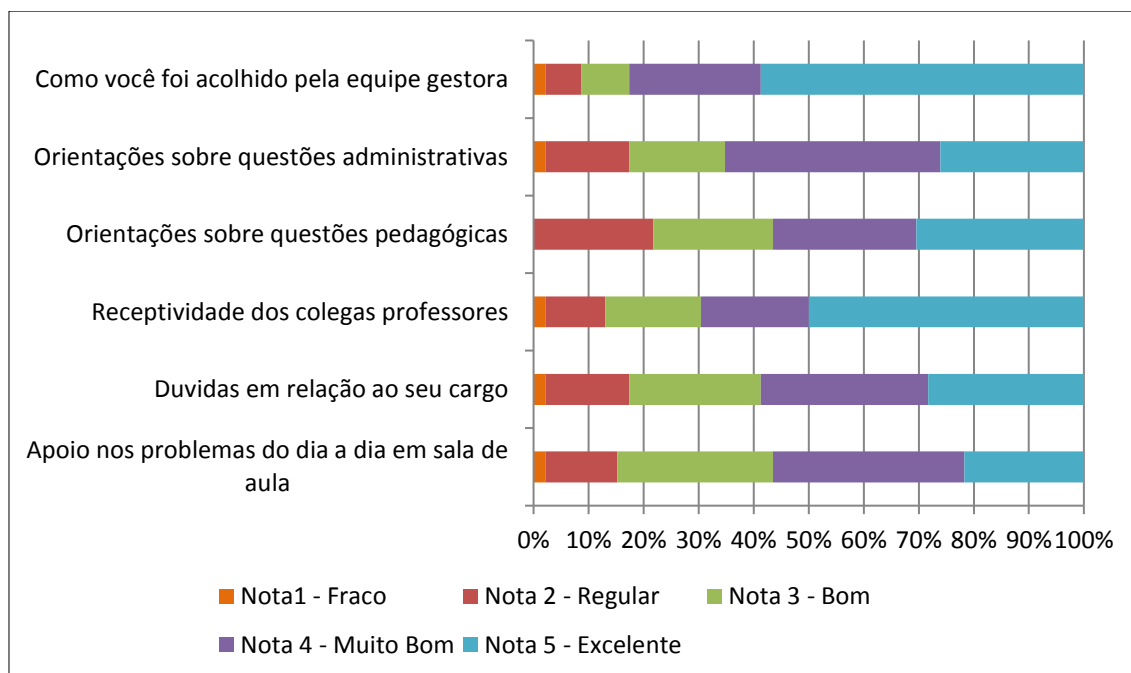
Neste sentido, a ação da equipe gestora, proporciona uma ambiência (trans)formativa, ou seja, a equipe deve buscar criar condições internas e externas que favoreçam o trabalho do professor principiante.

A escola, na convivência cotidiana, é cenário de conflitos e divergências, sendo comum que as pessoas pensem de forma diferente. Assim, faz-se necessário que a escola se constitua, de fato, como ambiência de desenvolvimento profissional para o professor principiante. Portanto, cabe à equipe gestora harmonizar as relações, buscar acolher, estabelecer o diálogo e produzir uma ambiência positiva para o professor principiante.

No processo investigativo compreendemos como se dá esse processo de chegada e acolhimento desses professores, partindo das respostas aos questionários e da escuta às narrativas docentes.

Na Figura 16 a seguir, demonstramos os posicionamentos dos professores.

Figura 16 – Gráfico do acolhimento e orientações recebidas



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Em um primeiro momento, apreendemos, a partir da leitura do gráfico, que mais de 50% dos professores avaliam como bom, muito bom ou excelente o acolhimento, a receptividade e as orientações recebidas ao chegarem à escola. No entanto, percebemos que essas respostas se mostraram contraditórias em relação a outras questões propostas e, também, nas narrativas dos professores. Essa situação pode ser explicada pelo fato de termos solicitado aos professores que atribuíssem uma nota a ações diretamente relacionadas à equipe gestora, podendo assim, gerar certo constrangimento e, logo, não condizem com a realidade.

É certo que, a equipe gestora tem papel fundamental neste processo, pois, o professor novato, chega à escola cheio de expectativas, mas também traz consigo muitas incertezas e muita insegurança. Como afirma Hüberman (1995) é o período de “descoberta e sobrevivência”. Ainda que os percentuais apresentados no gráfico avaliando os indicadores como fraco e regular sejam baixos, é necessário que se faça um esforço para melhorá-los, pois não é aceitável que tais indicadores sejam ruins, por menores que sejam, e, é evidente que isto se reflete na relação ensino/aprendizagem. Observe, por exemplo, que 22% dos professores avaliam como regular as orientações recebidas sobre questões pedagógicas. Um dos professores entrevistados narrou a seguinte situação vivenciada em uma escola onde iniciava na docência:

Aí, eu fui procurar ajuda numa reunião dos professores, nessas reuniões do cotidiano da escola; eu perguntei pra diretora se havia alguma reunião de preparação da superintendência, se disponibilizava algum curso, alguma coisa que ajudasse a gente a entender algumas coisas pra quem estava começando. Daí teve uma situação muito desconfortante, que essa diretora foi “super grossa”, me tratou como se a minha pergunta fosse como se eu tivesse com preguiça. Ela me respondeu assim: “olha, no início de carreira é difícil mesmo, você vai ter que criar seus materiais e tal”. Ela me tratou como se eu quisesse alguma coisa pronta e na verdade eu só queria uma orientação pra fazer o meu trabalho correto e assim eu percebi (AMETISTA).

Diante de situações como a vivenciada pelo professor, percebe-se que ele se vê desencorajado a pedir ajuda, levando a uma situação de conformismo.

Para os mais novos, o bom senso aconselha o acatamento acrítico das normas inscritas no funcionamento cotidiano da escola e a aceitação das hierarquias implícitas no relacionamento entre as pessoas, a diversos níveis. Sugere, ainda, que se ocultem os problemas, que as dificuldades se confidenciem mas não se assumam no coletivo, que se procurem apoio de forma discreta, ou, dito de outra maneira, que se componha com urgência uma imagem pública de domínio de situação, de sucesso profissional (CAVACO, 1991, p. 164).

O fato é que, quando questionados a quem recorrem diante das dificuldades, a maioria dos professores respondeu que recorre principalmente à equipe gestora, referindo-se à direção, vice-direção e equipe pedagógica. A segunda maior incidência de respostas é que se busca ajuda recorrendo a outros professores.

Alguns professores afirmam recorrerem à literatura ou aos vídeos na Internet. Outros professores dizem que “ninguém ajuda e se sentem sozinhos” ou acham que “esses problemas vêm de instâncias superiores e que não podem ser resolvidos pela escola e nem pela SRE”.

Para Marli André (2013), “a equipe gestora deve acolher e ajudar o professor iniciante. Mas isso não acontece nas redes de modo formal e com a frequência desejável”. Para conseguir “sobreviver” na carreira, é preciso que o professor tenha um bom ambiente de trabalho, e isso inclui uma série de fatores como: infraestrutura, condições de trabalho, relações interpessoais, ações de apoio dentre outras. É fato que esses aspectos podem ser instituídos formalmente pela equipe gestora passando a integrar a rotina diária da escola.

4.5 AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES PRINCIPIANTES E PROFESSORES EXPERIENTES

Ao chegar à escola, o professor principiante depara-se com novas situações e com um ambiente de trabalho, aonde seria de pressupor um clima de receptividade, propício à aprendizagem, à troca de conhecimentos e à possibilidade de desenvolvimento profissional. Este professor traz consigo também a vontade de se integrar ao grupo, um sentimento de pertencimento quando passa a fazer parte do quadro de professores efetivos da escola. Em muitas situações, esta é a forma como o docente novato é recebido. No entanto, isso não é uma regra e nem sempre este ambiente é tão acolhedor, como já observamos em situações descritas anteriormente.

Nas narrativas dos professores protagonistas estas relações aparecem caracterizadas de forma bastante diversificada; podemos notar, em um primeiro momento, que as relações são “boas”; contudo, à medida que vão discorrendo sobre estas, fica claro que a equipe gestora precisaria investir esforços, em particular, na relação entre os professores iniciantes e os mais experientes.

Admito que tem turmas, painelas, grupinhos, tem alguns que são mais sérios, alguns são mais reservados então a gente vai se ajeitando com as características de cada um. Ainda hoje, tem colegas que eu não me sinto à

vontade de conversar porque eu sei que eles ficam julgando e avaliando a gente (AMETISTA).

[...] eu, como principiante também, procuro os mais experientes para poder me orientar; esses que eu sei que têm maior abertura, sempre procuro pra me ajudar, escutar e encontro ajuda com muitos e, apesar destes que têm preconceito, a maioria é muito aberta, muito acolhedora (AMETISTA).

Relações de trabalho aqui na escola são muito benéficas; os profissionais, a gente vê que se respeitam, sempre tem uma panelinha ou outra, questões de afinidade, mas em todo lugar tem. Converso com todo mundo, todo mundo conversa comigo, quando agente tem que trabalhar junto, desenvolvendo trabalho em grupo a gente procura dar certo (OPALA).

Ainda que os professores principiantes digam que o ambiente é acolhedor ou que as relações são benéficas, percebemos certa resistência por parte dos professores experientes para com os principiantes. É imprescindível, pois, que se desenvolva na escola uma ambiência positiva e propícia para um bom relacionamento interpessoal.

Eu vejo que os professores, eles conversam uns com os outros. Lá na sala dos professores tem dois ambientes: tem uns que já chegam e vão lá para o fundo e eles já falam que aquele ambiente ali é para não conversar sobre alunos (risos) e o primeiro eles falam que é para conversar sobre alunos. No início, eu ficava mais lá no fundo, porque falavam sobre assuntos mais diversos e no outro mais sobre assuntos sérios, sei lá, tipo política, então eu ficava mais lá. Mas esse ano eu estou ficando nos dois e estou vendo que os dois ambientes são bacanas e que os professores dos dois ambientes também são bacanas. Mas eu sentia mais entrosamento no ambiente mais do fundo, porque era um momento de descontrair mesmo (TURMALINA).

[...] atualmente é uma relação tranquila com os professores e os iniciantes, alguns nos ajudam muito, dão dicas: "faz isto, dá certo, isto".... Em relação aos mais experientes com os iniciantes, alguns, não são todos que nos remetem a essa solidariedade (ÁGATA).

Os professores revelam, em suas falas, que existem algumas atitudes de preconceito ou falta maior solidariedade por parte dos mais experientes em relação aos iniciantes. Tais atitudes podem se apresentar no cotidiano da escola não somente quando esses professores precisam de apoio, mas também na organização do espaço na sala dos professores, em reuniões, e até mesmo em atividades festivas. Outros professores são mais incisivos ao afirmarem que a relação entre experientes e iniciantes é ainda mais complicada.

[...] tem alguns professores que parece que eles acham que por ter mais experiência, tem professores que têm preconceito com professores mais novos. Eu já percebi isso, não com todos, mas alguns, eles acham que por ter experiência, já ouvi inclusive assim, não da equipe gestora, mas questões pedagógicas de você querer colocar uma opinião, sobre coisas que você já

estudou, que tem uma fundamentação pra você e colocar, assim, “mas eu tenho 25 anos de escola”... (AMETISTA).

Aí eu lembro que os professores que eu mais conversava, era os que tinha... os mais antigos eu não conversava, não teve acolhimento nenhum deles não, um ou outro. Teve uma professora que ela me enxergava como a que pegou a vaga dela, porque ela era lei 100 e a lei 100 caiu por terra, então ela acabou perdendo as aulas. Eu entrei e ela continuou com um pouco de aula, mas as aulas que eu peguei eram as dela, então eu era a inimiga. Eu tinha mais contato com o pessoal que chegou no mesmo momento que eu, e eles eram recém-formados... então eles tinham outra visão de educação, menos autoritária e rígida; falam a mesma língua com relação a quem está há muitos anos na escola, com relação às novas praticas (RUBI).

Diamante apresenta elemento importante a ser observado, ou seja, a questão da iniciativa e da disponibilidade.

Tem outros professores além de mim, só que eles chegaram em momentos diferentes. Só que a gente tem os veteranos entre os iniciantes e os que estão chegando agora; então, a gente dá mais dicas e os professores mais experientes são mais reservados, são mais na deles; eles não oferecem ajuda, mas, se você pedir eles vão ajudar de bom grado. Então a gente não tem essa divisão de professor iniciante e mais experiente não, se você precisar de ajuda e você chegar ele vai te ajudar, a relação é tranquila (DIAMANTE).

[...] sempre tive uma relação ótima com os novos e sempre quando aparece outros mais novos do que eu, procuro acolher e ajudar, porque eu sei que não é tranquilo esse início (AMETISTA).

[...] entre os principiantes então, a relação é ótima, pelo meu ver assim, sempre me apoio neles, procuro dar apoio, procuro ajudar no que eu posso (AMETISTA).

O movimento de aproximação quase sempre parte da iniciativa do professor principiante. A ajuda formal ou institucionalizada não foi observada na narrativa dos professores. Para André (2013), a institucionalização dessas práticas é uma forma de apoiar o professor em início de carreira e assegurar a troca de experiências.

Elas precisam institucionalizar essa prática. É possível criar grupos de tutoria nos quais cada jovem educador para receber orientação de um colega que tem mais tempo de docência. Outra possibilidade é organizar periodicamente reuniões para que seja realizada a discussão da prática de sala de aula. Assim, quem está na profissão há mais tempo pode relatar experiências de sucesso e expor o seu ponto de vista (ANDRÉ, 2013).

Nesse sentido, as considerações da autora vão ao encontro dos apontamentos de Tardif (2012), indicando-nos a troca de experiências como necessidade dos professores.

Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Além disso, eles também trocam informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação (TARDIF, 2012, p. 52-53).

De acordo com os relatos, parece-nos que, como não existe uma institucionalização dessas práticas, cabe ao professor iniciante ter a iniciativa e disponibilidade para conquistar a confiança do colega com mais experiência para que essa parceria se efetive. Em consonância com as ideias de uma política institucional de acolhimento e cuidado, Rocha (2006) relata uma experiência que pode caminhar nessa direção:

Em muitas escolas, a busca de apoio, nos pares, quando possível e válido, acontece por iniciativa das próprias iniciantes, sem mediação da instituição escolar. [...] A experiência desta escola pode oferecer pistas para que se estabeleça uma política institucional comprometida com a construção do início da docência enquanto um projeto coletivo (2006, p. 74).

Por meio desse corpus narrativo e da reflexão à luz do referencial, compreendemos que a escola permanece um espaço de convivência propício à aprendizagem, tanto para os alunos como também para os professores. Em uma relação colaborativa entre professores iniciantes e experientes, todos ganham - ao acolher o professor iniciante, é possível amenizar as dificuldades do início da sua carreira, e o professor experiente tem aí uma oportunidade de refletir sobre a sua própria prática e trajetória docente.

5 A AMBIÊNCIA ESCOLAR E OS CENÁRIOS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

A compreensão do conceito de “ambiência (trans)formativa” requer a apreensão de dois conceitos que em nossa pesquisa atuam em reciprocidade: ambiência e resiliência. Este capítulo analisa a repercussão da ambiência escolar na constituição da docência do professor principiante na educação básica. Para tal, apresentamos os conceitos de ambiência e resiliência articulando-os na perspectiva de que o processo de iniciação à docência é (trans)formativo, portanto, requer que o docente desenvolva resiliência e empreenda o seu desenvolvimento profissional. Dessa forma, uma ambiência positiva pode ter um papel fundamental na iniciação à docência de professores principiantes na educação básica.

5.1 ORIGEM E EVOLUÇÃO DOS CONCEITOS DE AMBIÊNCIA E RESILIÊNCIA

O termo ambiência tem sido usado na informática e em outras áreas do conhecimento, com uso mais comum na arquitetura. O termo tem sua origem no francês “*ambiance*”, traduzido como meio ambiente. De acordo com o dicionário Aurélio, é o espaço, arquitetonicamente organizado e animado, que constitui um meio físico e psicológico, especialmente preparado para o exercício de atividades humanas. Já para os arquitetos, uma ambiência é um meio físico, mas, ao mesmo tempo, estético e psicológico planejado para as interações humanas.

A questão da ambiência é também preocupação da saúde. De acordo com a Cartilha de Ambiência (2006) do Ministério da Saúde. É preciso considerar que o espaço visa à confortabilidade, valorizando elementos do ambiente que interagem com as pessoas e garantindo conforto aos usuários. Assim, a ambiência possibilita a produção de subjetividades por meio do encontro de sujeitos, por meio da ação e da reflexão sobre os processos, favorecendo a otimização de recursos e o atendimento humanizado, acolhedor e resolutivo. Nessa perspectiva, as melhores condições de espaço são geradoras de mais qualidade nas relações entre os sujeitos.

Na educação, o seu uso é mais recente. Para melhor compreensão da sua abrangência, podemos afirmar que não é composto somente pelo meio material onde se vive, mas pelo efeito moral que este meio físico induz no comportamento dos indivíduos (BESTETTI, 2014, p. 602). Este autor afirma que a ambiência não é

somente espaço físico; é também encontro entre os sujeitos, propiciado pela adequação das condições físicas do lugar e pelo exercício da humanização.

No campo da formação de professores, Maciel (1995, p. 171) adota o termo *ambiência*, referindo-se aos espaços de vida do professor: a ambiência externa aos contextos vividos, casa, trabalho e tempo livre, que influenciam sua personalidade em desenvolvimento; a ambiência interna às condições subjetivas, à conscientização e à decisão em empreender ações (trans)formativas.

Ao pensarmos a *escola como cenário de iniciação à docência*, apoiamo-nos no conceito de “Ambiência Escolar” exposto por Maciel e Trevisan (2013, p. 54)

O conceito de ambiência reporta-se às condições essenciais para que o educador e educando entreguem-se à educação como atividade principal no âmbito da instituição educativa; condições estas nem sempre presentes positivamente na vida das pessoas e das instituições. No tocante à vida das pessoas, a ambiência positiva envolve:

- a) os contextos da família, trabalho e tempo livre, os quais influenciam objetivamente a personalidade em desenvolvimento, seja adulta ou em formação;
- b) os atributos pessoais para empreender ações (trans)formativas e autoconstrutivas, em entrelaçamento do subjetivo e intersubjetivo e como este se coloca no mundo do vivido; e
- c) A reciprocidade nas relações de reconhecimento do outro, movidas pela dinâmica dialógica-afetiva, portanto necessariamente intersubjetivas.

Diante dessa proposição, a autora nos remete ao enfrentamento de maneira positiva das adversidades que enfrentamos no cotidiano da profissão. Portanto, é importante pensarmos que tais enfrentamentos se relacionam com a capacidade que cada um desenvolve diante de uma conjuntura adversa, a qual podemos inferir como *resiliência*.

Quando falamos em resiliência, podemos pensar na capacidade de superar adversidades, no entanto trata-se de um termo mais amplo e complexo. De acordo com Hernández (2015), o termo tem sua origem no latim *resilio-relisere*, e os dicionários etimológicos nos oferecem o significado de “lançar, relançar ou saltar de novo”. No entanto, essa capacidade de “resistência” requer o enfrentamento eficaz da adversidade, o que dá lugar a ganhos e melhorias na qualidade de vida da pessoa, bem como de todas as pessoas envolvidas em um determinado ambiente.

No que se refere à pesquisa científica, o conceito de resiliência tem a sua origem na física e na engenharia, sendo um de seus precursores Thomas Young, que,

em 1807, considerando tensão e compreensão, introduz pela primeira vez a noção de módulo de elasticidade (YUNES; SZYMANSKI, 2001). Nesse campo, um material é resiliente quando exposto a extremas situações de deformação, sendo capaz de voltar, ou seja, essas deformações não são permanentes.

Do ponto de vista físico e mecânico, resiliência é a qualidade de resistência de um material ao choque, à tensão, à pressão que lhe permite voltar, sempre que é forçado ou violentado, à sua forma ou posição inicial, por exemplo, uma barra de ferro, um elástico, uma mola etc. (TAVARES, 2001, p. 45).

Segundo o autor, a psicologia apropriou-se do conceito de resiliência, definindo-o como a capacidade de responder de forma mais consistente aos desafios e dificuldades, de reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação diante de desafios e circunstâncias desfavoráveis, tendo uma atitude otimista, positiva e perseverante, mantendo um equilíbrio dinâmico. Podemos dizer que uma pessoa resiliente é aquela que, diante de situações extremas de adversidades é capaz de recuperar-se, de dar a volta por cima, e, em algumas situações, pode até, se tornar mais forte.

Buscar saída diante das adversidades é parte de nossa própria essência. Essa força que buscamos para enfrentar situações adversas nos torna mais resilientes. Esteve e Rabal (2015) atentam para o fato de que

[...] se existe algo que nos define como espécie, é a adaptação, responsável em boa parte por termos chegado onde chegamos. E dado que durante a evolução somente sobreviveram os mais fortes, podemos lançar a hipótese de que talvez exista uma carga genética em nossa espécie relacionada com a fortaleza diante da adversidade (2015, p. 135).

Para os autores, não se trata de afirmar que resiliência seja sinônimo de seleção, mas, de talvez, olharmos para algo que acontece e que até então não havia sido contemplado como parte da realidade.

Tomamos o conceito em Sousa e Guerreiro (2014, p. 568):

A resiliência, como sinônimo de sucesso face ao risco, é um processo dinâmico, uma simbiose entre o interior e o exterior do ser humano num contexto social, resultado da interação de vários microssistemas (família, escola, amigos) e macrossistemas (comunidade, crenças, ideologias, valores e costumes, meios de comunicação, situação econômica e sistema educacional).

A partir deste conceito podemos inferir a relação entre a “resiliência docente como processo dinâmico” e a ambiência escolar como “simbiose entre o interior e o exterior do ser humano num contexto social”. Nem resiliência, nem ambiência, seriam

dados à priori e generalizáveis a todas as escolas, mas processos que podem ser promovidos frente às características peculiares de cada contexto escolar e protagonistas.

Em definitivo, a resiliência e os seus fatores respondem a um uso específico e concreto partindo da realidade em que se encontra. Isto quer dizer que se trata de um conceito composto por fatores cujos resultados e impactos não se pode generalizar já que o que é eficiente para o desenvolvimento de uma escola pode não ser para outra. Portanto, poderíamos considerar de especial relevância a colocação em prática dos fatores de resiliência imersos nos processos em que docentes resilientes buscam êxito em três sentidos: alunos, escola, comunidade educativa. (SOUSA; EXTREMERA, 2016, p. 549).

Na busca de compreendermos que ambiência e resiliência estão diretamente relacionadas, apresentamos, a seguir, fatores, características e pontos de resiliência que possibilitam crescer ao contexto escolar elementos favoráveis à convivência e, assim, desenvolver uma ambiência positiva.

Quadro 4 – Pontos de resiliência

Fatores	Características	Pontos de Resiliência
Pessoais	Implica em valorizar e dar importância às pessoas que fazem parte do ambiente. Oferecer apoio para a realização satisfatória de suas tarefas e funções. Transmitir-lhes expectativas positivas e realistas sobre os desafios que se apresentam.	Dar importância às pessoas e suas tarefas. Proporcionar-lhes apoio e autoconfiança.
Relacionais	Supõe enriquecer os vínculos entre as pessoas, criar redes de comunicação interna que facilitem o conhecimento do que se realiza em cada setor; tornar público os desafios institucionais, tornando-os coletivos.	Promover a participação. Criar redes de comunicação. Estimular vínculos significativos.
Comunitários	Buscar a identidade da instituição, seu contexto social, seus valores culturais, sua tradição e evolução.	Identidade e Pertencimento

Fonte: Adaptado de Hernandez e Betancor (2015).

Considerando a escola como ambiente de grande diversidade de relações, esse é um espaço propício à produção dessa resistência, ou seja, a ambiência onde pode ser positiva ou negativa, incidindo nos processos de resiliência.

A princípio, a escola – ao ser contexto básico de socialização e estar centrada na aprendizagem e no desenvolvimento de capacidades e habilidades – tem os elementos necessários para ser um foco de resiliência pessoal e comunitária. No entanto, também está submetida a pressões e influências que incidem negativamente nos processos de resiliência (HERNÁNDEZ, 2015, p. 44).

É justamente por se tratar de um ambiente de convivência e descobertas, que a escola tem elementos que podem promover processos de resiliência nos diferentes sujeitos que integram a comunidade escolar.

5.2 AMBIÊNCIA ESCOLAR E RESILIÊNCIA DOCENTE

A tarefa de tornar os lugares agradáveis, onde se tenha o prazer da convivência, deve ser uma preocupação de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, pois, deve ser uma preocupação de todos para promover o bem-estar geral. Bestetti (2014, p. 609) argumenta que “criar ambientes humanizados e agradáveis, sejam eles públicos ou privados, não depende somente de espaço físico, mas também da atitude que as pessoas assumem e demonstram por meio do seu comportamento”. Sendo assim, podemos depreender que a arquitetura de um ambiente não garante que ali seja um lugar agradável. Nossas ações são fundamentais para tornar esse ambiente propício à convivência diária.

A prática docente em meio adverso vai tornando o professor mais “resiliente”. A resiliência é, segundo Tavares (2001):

[...] a capacidade de responder de forma mais consistente aos desafios e dificuldades, de reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação diante desses desafios e circunstâncias desfavoráveis, tendo uma atitude otimista, positiva e perseverante e mantendo um equilíbrio dinâmico durante e após os embates – uma característica de personalidade que, ativada e desenvolvida, possibilita ao sujeito superar-se e às pressões de seu mundo, desenvolver um autoconceito realista, autoconfiança e um senso de autoproteção que não desconsidera a abertura ao novo, à mudança, ao outro e à realidade subjacente (p. 55).

Ao considerarmos o cenário nacional da educação brasileira, é necessário que o professor trave batalhas diárias para manter-se na profissão. No ambiente escolar, esta situação não é diferente. E nessa capacidade de resistência e reação, o professor vai-se constituindo profissionalmente.

O professor resiliente reage diante da iminência de problemas comportamentais e emocionais frente a estressores, compreendendo que as mudanças são as novas circunstâncias que as mudanças sociais trazem à educação e ao educador, assim é importante aprender a lidar adequadamente com os desafios. A resiliência permite a superação das dificuldades, mesmo diante de situações adversas, sendo a ambiência positivada diante da geratividade, ou seja, da [auto] criação de novas possibilidades (MACIEL; VIERA TREVISAN, 2013, p. 56-57).

Diante de incertezas e de insegurança do período inicial da carreira, faz-se necessário dar mais atenção a essa fase. Papi e Martins (2010) consideram que esse período é crucial na constituição da docência, bem como na tomada de decisão de permanecer ou não na carreira. De acordo com as autoras,

os primeiros anos 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 (PAPI; MARTINS, 2010, p. 43).

Diante das dificuldades e enfrentamentos por que passam os professores no processo de inserção à docência, Marcelo Garcia (1999) conclui que:

[...] o ajuste dos professores à sua nova profissão depende, pois, em grande medida, das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou sua carreira docente (1999, p. 118).

Podemos perceber que vários aspectos interferem no processo de inserção e socialização dos professores, no entanto destacamos a relação de acolhimento entre os pares e o meio, caracterizada como um dos aspectos que compõem uma ambiência escolar positiva. Os professores principiantes, ao adentrarem a escola, precisam sentir-se acolhidos. Desenvolver uma ambiência acolhedora é de grande importância para o trabalho diário na instituição. Tanto os espaços, quanto as pessoas devem ser acolhedores.

O acolhimento como postura e prática nas ações de atenção e de gestão nas diversas áreas do mundo do trabalho favorecem as relações de confiança e compromisso dos usuários com as equipes e serviços oferecidos, contribuindo para a legitimação da atitude profissional (BESTETTI, 2014, p. 609).

Em consonância com o exposto, as narrativas dos professores revelam o quanto é importante se criar na escola um ambiente acolhedor e, a partir daí, desenvolver uma ambiência positiva.

[...] eu tenho satisfação, a equipe gestora é ótima, acho que a escola é assim, por causa da administração; a gente tem uma administração bacana, ela tem sabedoria pra administrar, solucionar os problemas, eu acho isso muito importante, sabe, entender o professor; consegue resolver as coisas de uma forma tranquila, assim, quando eu precisei foi na hora, embora eu procure pouco, mas quando eu precisei foi na hora. Então eu tenho satisfação de trabalhar aqui na escola por causa disso, é bastante positivo (TURMALINA).

[...] eu me sinto a vontade de trabalhar aqui, na verdade, claro que sempre tem um desgaste, do ponto de vista emocional, um dia de trabalho a gente não tá legal, mas até nisso mesmo a gente tem uma coisa aqui na escola que eu não vi em outras escolas e não vejo relatos quanto a isso; é familiar mesmo, todo mundo aqui preocupa com todo mundo e parece que tenta de certa forma, saber se você tá bem, você sente que a pessoa tá ali te dando um apoio psicológico, emocional, afetivo até, a coisa muda de figura (OPALA).

[...] quando eu entrei na escola, a recepção foi outra e eu não sei se era porque eu era efetivo, mas o clima aqui da escola é realmente muito bom sabe, me deram esse apoio que eu precisava, me explicaram o perfil da escola, dos alunos, algumas técnicas que os professores usavam que dava certo, o que não dava certo, o que eu poderia fazer, me apresentaram a escola (DIAMANTE).

Eu gosto de trabalhar aqui, o clima da escola é amistoso, igual eu falei no começo eu já tive experiências em climas mais pesados, eu posso dizer com certeza que o clima é tranquilo, os professores tem um bom relacionamento com a escola unindo o trabalho da gente (DIAMANTE).

Por meio das narrativas de Esmeralda e Topázio, percebemos que existem por parte do professor principiante, iniciativa e disposição para que ocorra integração com o grupo, contribuindo, igualmente, para que se desenvolva uma ambiência positiva, principalmente quando o “clima” da escola é de tranquilidade.

[...] me acolheram, assim... e a minha disponibilidade “também”, acho que isso, essa disponibilidade, vontade de estar na escola, desse contato aí, isso tudo me agregava tanto com o pessoal da faxina, com o pessoal da recepção, com diretora, os outros professores (ESMERALDA).

As pessoas falam “ah... isso aqui não é obrigação minha não, eu estou aqui é para dar aula, eu não tenho obrigação de pregar um cartaz”; aí é a questão do entendimento da escola como um todo. Você está ali, você faz parte daquela escola, a imagem da escola, quando as pessoas vão falar eles não falam professor [...], eles falam da escola você faz parte da escola, se o fato for positivo todo mundo ganha e se for negativo todo mundo perde também, independente de qual função você trabalha lá (TOPÁZIO).

No entanto, nem todos os professores sentiram-se acolhidos e, quando o professor enfrenta dificuldades nesse processo de inserção, torna-se muito mais doloroso o enfrentamento das dificuldades cotidianas na nova profissão, desenvolvendo, assim, uma ambiência negativa.

Eu não sinto um clima assim dos mais agradáveis, às vezes, porque eu vejo muita pressão com algumas coisas que não precisava tanto. Sabe, eu acho que podia ser mais leve (AMETISTA).

A sala dos professores é um clima muito pesado, eles ficam ali 15, 20 minutos cai toda a energia dos horários e é só reclamação, reclamação, reclamação... Eu fiquei muito assustado na época, eles falam que a classe dos professores

é muito desunida e acaba que acontece isso mesmo, fica cada um cuidando do seu (TOPÁZIO).

De manhã aqui é uma outra escola, tem um ar de escola mais antiga, bem nostálgica, mandavam e os meninos obedeciam, é bem, nós e eles, uma postura de segregação com os novos, tipo assim, nós que seguramos a tradição. Eles são importantes na escola, porque eles estão de alguma forma preservando alguma coisa, são gerações, é um encontro geracional, eu acho que é isso com relação a esse primeiro momento (RUBI).

Pra mim, o espaço mais desagradável é a sala dos professores, lá só tem reclamação, só tem problemas, só detecção, detecta todos os problemas, poucas são as possibilidades. Ai você vê que poderia ter uma maneira mais leve de fazer isso (RUBI).

Diante desse cenário, o professor precisa agir, dar respostas, criar estratégias e encontrar soluções para situações adversas. Para Cavaco (1991):

[...] é no jogo de procura de conciliação, entre aspirações e projectos e as estruturas profissionais, que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio, dinâmico, reajustar, mantendo o *sonho* que dá sentido aos seus esforços. O clima de trabalho encontrado é confirmativo dos receios que transportam, daquilo que se aperceberam como alunos ou que ouviram dizer. Um ecrã de invisibilidade e de desconfiança recíproca torna incompreensível os diferentes pontos de vista, as perspectivas que os animam e as dificuldades que enfrentam (p. 163).

Muitos foram os relatos dos professores principiantes referindo-se às dificuldades encontradas no processo de iniciação à docência. Corsi (2006), em sua pesquisa, evidenciou que:

As dificuldades com as quais os professores se deparam ao iniciar na profissão são diversas e são sentidas por eles de diferentes maneiras, às vezes como pontos de reflexão, de mudança, outras como desencadeadoras de sentimentos fortes, chegando ao desencanto e até mesmo ao rompimento com a profissão (2006, p. 63-64).

Na escola, os desafios para os principiantes são diários. Nas narrativas, os professores ratificaram tal condição. Citaram descaso do diretor, dos colegas e dos alunos; frustração, insatisfação e despreparo. Em diversos trechos das entrevistas, ficam evidentes as situações difíceis enfrentadas e os sentimentos negativos dos professores principiantes.

A diretora virou pra mim e falou: "olha você ficando ai na sala e fazendo os meninos ficarem quietos pra mim está ótimo". Como se eu não tivesse capacidade nenhuma de dar minha aula, já me tratou dessa forma, já me recebeu assim. E em todas as escolas que eu passei eu percebia que no começo, já me olhavam... porque eu era nova era essa questão que eu tinha pouco tempo de formada. Só que aí com o tempo, em toda escola que eu ia eu tinha que ficar provando que eu tinha capacidade toda escola tinha esse

processo, chegava no final aí já não queriam que eu saísse da escola (AMETISTA).

Eu assustei muito, fiquei assim é, é, (como que eu falo) fiquei decepcionada com a minha escolha. Pensei em desistir logo nesse primeiro ano de 2013, quando peguei o contrato maior e era bem complicado, e ... eu cheguei até a fazer um curso de cabelereira com medo de não aguentar, de não suportar a profissão. Eu assustei muito, eu chorava muito pra ir pra escola, tinha muito problema mesmo, tinha turma que a gente entrava os meninos ignoravam os professores, ignorava os diretores, era uma desorganização (AMETISTA).

Foi um desafio a questão de lidar com muita gente, plano de aula. Eu acho que eu melhorei bastante, só de um ano, eu senti uma diferença enorme. Acredito que no terceiro ano vai ser melhor, eu estou conseguindo lidar com os desafios; mas no primeiro dia foi um baque mesmo, porque no primeiro dia eu vim pra chamada e já me colocaram na sala de aula. Eu não tinha preparado nada, foi um desafio enorme, mas está melhorando cada dia mais, eu acredito, a aula em si, mas ainda tem a questão da disciplina que eu queria um apoio melhor (TURMALINA).

[...] quando a gente estava no estágio, a gente tinha sempre um professor do lado e quando eu entrei na sala pela primeira vez, fechou aquela porta, eu tive a noção, eu tinha 50 minutos, tinha 30 alunos olhando pra mim e a responsabilidade era minha. É bem marcante, assim, é chocante, se você não tiver pulso firme você chega até a desistir, a primeira semana não foi fácil (TOPÁZIO).

No início, foi um desespero, porque eu gosto muito de adolescente, meninos de 16 e quando eu entrei, me deram uma turma de 6º ano e uma turma de 8º ano (RUBI).

[...] as reuniões de professores quando tem, é uma sala de 6º ano, todo mundo falando junto, ninguém consegue parar pra escutar o outro e começa. Educa, é claro que educa, porque quando eu estou ali de corpo presente e mostro como que eu sou e me relaciono, aí é só conflito. Então, os alunos também não vão querer escutar (RUBI).

Eu fui na chamada, e como a escola era mais distante, em outro município eu não tive nem concorrência na chamada não, só estava eu lá. Mais pra frente eu fui saber mais ou menos o por quê; o clima dessa escola era muito pesado, a escola muito pichada, com marcas de vandalismo dos próprios alunos e aí a pedagoga viu que eu ia dar aula e me entregou uma folhinha com o número das salas que eu tinha que ir e que o número das salas estava na porta e que se algum aluno me encarasse era para eu encarar de volta, é meio complicado (DIAMANTE).

Diante de situações adversas, o professor desenvolve estratégias de sobrevivência para manter-se na profissão. Isaia, Maciel e Bolzan (2011) caracterizam a *resiliência docente* no contexto da docência universitária como:

... capacidade adaptativa perante as condições oferecidas pelo ambiente universitário (ambiência exterior) e o modo de enfrentamento das dificuldades enfrentadas pelo professor ingressante (ambiência interior) tornando ainda mais complexo o seu processo de socialização (p. 427).

Em convergência com o exposto pelas autoras, entendemos que tais enfrentamentos se dão em diferentes contextos, no ensino superior e também na educação básica. Por meio dos relatos dos entrevistados, percebemos como o enfrentamento das dificuldades no período inicial da carreira desenvolve nos professores a resiliência docente.

Nessa época então eu tive até vontade de desistir, até sair dessa escola, ir acostumando, me adaptando a realidade, encontrando meios, de lidar com isso, melhorando cada vez mais (AMETISTA).

[...] claro que tem dias que as coisas não acontecem, você coloca as coisas no papel e quando você chega na escola nada acontece; a turma não está no dia, você não está no dia, mas você tenta seguir um roteiro, a vida do professor é uma surpresa, mas a gente tenta seguir. Tem dia que está todo mundo envolvido, mas tem dia ... é do ser humano. eu não estou ali para julgar, mas a gente tá ali para trabalhar, a gente tem uma função muito importante na escola, a gente não pode deixar que as coisas de fora afetem o nosso dia a dia, aí o clima fica muito pesado (TOPÁZIO).

Eu não queria exercer poder sobre... “cala boca”, “senta”, por outro lado eu não conseguia diálogo com eles. Eu falei nossa, o que eu vou fazer? Fui me reinventando, sem saber o que fazer (RUBI).

Ao mesmo tempo, que é um peso muito grande, como assim? Eu vou carregar o mundo nas minhas costas? Vou ter que ser psicóloga, exorcista, eu também tenho meus problemas. Então assim, quem me educou foi exemplo pra mim, pra mim transformar isso eu preciso de uma postura interna e não é educação externa que vai resolver isso. Quando eu vou pra sala de aula, eu levo minha família, eu levo meus problemas, levo, não tem jeito, eu levo quem eu sou (RUBI).

[...] realmente eu penso assim, a gente não pode tratar as pessoas da maneira que a gente é tratado, geralmente as pessoas falam: eu trato a pessoa da maneira que eu sou tratado. Eu tenho que me colocar no lugar do outro, se eu tenho um problema eu deixo lá, eu não trago o problema para outro lugar, pra outra área, senão o problema cada vez aumenta mais (ÁGUA MARINHA).

Eu fiquei um pouco intimidado com o tamanho dos meninos, com a idade dos meninos, eram tudo mais ou menos da minha idade; só que aí eu fui percebendo que como a diferença era pouca, a idade era quase a mesma, então eu deixei a formalidade mais de lado e acabei falando a linguagem dos alunos; na primeira gargalhada na sala eu imaginei que aquilo poderia dar certo e realmente deu. Então, depois disso eu consegui lidar com os alunos, eu nunca gritei numa sala de aula, era só conversar já dava uma base pra mim poder trabalhar com eles, e, depois disso, essa era uma escola da rede estadual de ensino, e depois disso, eu fiquei lá até o final do ano letivo (DIAMANTE).

As pessoas não nascem resilientes; elas se tornam resilientes diante das circunstâncias, do significado de determinados acontecimentos em sua vida e da

forma como elas enfrentam as adversidades. Portanto, é diante de situações adversas que nos tornamos resilientes.

5.3 A ESCOLA MUITO ALÉM DO ESPAÇO FÍSICO: A AMBIÊNCIA ESCOLAR COMO TERRITÓRIO AUTOFORMATIVO E (TRANS) FORMATIVO

A escola é um espaço onde passamos grande parte da nossa vida; é um espaço de convívio onde se estabelecem as mais diversas relações. Em uma primeira perspectiva, como crianças; depois, como jovens e como adultos. A escola é o espaço da formação e ali se estabelecem relações afetivas, ou não, que podem definir nossas escolhas profissionais. Quando nos “formarmos” professores, é o primeiro lugar que nos possibilita a passagem e a vivência da condição de “aluno” para a condição de “professor”.

Maria Isabel da Cunha (2010) utiliza-se dos conceitos de *espaço*, *lugar* e *território* para explicitar a posição ocupada pela formação na docência universitária. Permitimo-nos aqui, também, pensar algumas aproximações nesse sentido, ou seja, a análise do espaço de inserção e de desenvolvimento profissional docente na educação básica e como território de autoformação docente. Pensamos a escola como “*espaços*” de formação: primeiro, como espaço formal da educação escolar (educação básica); segundo, da formação inicial (formação docente); e, ainda, espaço de inserção à docência e de formação continuada. Vejamos a concepção de espaço proposta por Raffestin (1993):

O espaço é, portanto anterior, preexistente a qualquer ação. O espaço é, de certa forma, "dado" como se fosse uma matéria-prima. Preexiste a qualquer ação. "Local" de possibilidades, é a realidade material preexistente a qualquer conhecimento e a qualquer prática dos quais será o objeto a partir do momento em que um ator manifeste a intenção de dele se apoderar. Evidentemente, o território se apoia no espaço, mas não é o espaço (RAFFESTIN, 1993, p. 143-144).

Poderíamos dizer que a escola constitui o espaço “físico” e que a concepção de território se estabelece a partir das relações e das manifestações simbólicas que passamos a estabelecer com esse espaço. Nesse sentido, espaço/território e ambiente/ambiência ocupam o mesmo campo de significado, de aproximação e de distanciamento. O salto se dá na concepção de espaço e de território na medida em que há apropriação e ocupação desse espaço. A escola como território (trans)formativo promove a socialização docente e o professor principiante, ao

integrar-se ao grupo de maneira efetiva, vai ali desenvolvendo o sentimento de pertença.

Na concepção Santos (2008), há outra proposta de espaço:

Um conceito básico é que o espaço constitui uma realidade objetiva, um produto social em permanente processo de transformação. O espaço impõe sua própria realidade; por isso a sociedade não pode operar fora dele. Conseqüentemente, para estudar o espaço, cumpre apreender sua relação com a sociedade, pois é esta que dita a compreensão dos efeitos dos processos (tempo e mudança) e especifica as noções de forma, função e estrutura, elementos fundamentais para a nossa compreensão da produção do espaço (SANTOS, 2008, p. 67).

A escola, como espaço da realidade objetiva, apresentada no conceito de Santos, é ambiência (trans)formativa e de autoformação docente. É na realidade desse espaço apresentado pelo autor que o professor se forma e se transforma diante de todas as complexidades e adversidades.

Por outro lado, Claval (2001, p. 55) nos diz que “[...] os lugares não têm somente uma forma e uma cor, uma racionalidade funcional e econômica. Eles estão carregados de sentido para aqueles que os habitam ou que os frequentam”. A concepção de lugar é carregada de sentidos e sentimentos que se estabelecem de acordo com relações de afetividade, de pertencimento por diferentes pessoas. Na mesma direção, Cunha (2010) nos diz que:

O lugar se constitui quando atribuímos aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz “esse lugar é o lugar de” extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização (p. 53-54).

A ideia de lugar está atrelada aos laços que estabelecemos com esses espaços. Assim acontece com a escola, na medida em que o professor passa a estabelecer relações de pertencimento com o espaço da escola, a sua capacidade de enfrentamento dos desafios é percebida de forma diferenciada.

O lugar, então é o espaço preenchido, não desordenadamente, mas a partir dos significados de quem os ocupa. Nem sempre os espaços de formação dos docentes da educação superior são ocupados e, por essa razão, não se transformam em lugares (CUNHA, 2010, p. 54).

Compreendemos que o mesmo ocorre em relação à docência na educação básica. Quando ocupamos efetivamente o espaço da escola, assumimos, de fato, compromisso com o processo ensino/aprendizagem do aluno e, com a nossa

formação continuada, vão se estabelecendo significados diferentes entre os conceitos de espaço e lugar para cada um desses docentes. O conceito de território comporta outro elemento fundamental: as relações de poder. Para que esses lugares passem a se constituir “território”, a autora nos diz: “O *território* tem uma ocupação e essa revela intencionalidades: a favor de que e contra que se posiciona. Nessa perspectiva, não há *territórios* neutros. A ocupação de um território se dá no confronto entre forças”.

Para qualquer ser vivo, o espaço é vital, não apenas para a sobrevivência, mas, sobretudo para o seu desenvolvimento. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades e estabelece relações sociais (LIMA, 1995, p. 187).

Ao pensarmos que a escola é o espaço onde o docente passa grande parte do seu dia, muitas vezes mais do que em sua casa, é esse um ambiente onde se estabelecem diferentes relações e importantes significados. Desta forma, uma ambiência harmônica e acolhedora na escola conduz ao “bem-estar” docente no processo de inserção à docência, como motivação intrínseca à profissão e como trajetória de autorrealização e desenvolvimento profissional.

Tenho muita satisfação com esse trabalho, enquanto mais eu tenho experiência, mais satisfação eu tenho nessa profissão, não me vejo trabalhando com outra coisa, já pensei em fazer outra faculdade, mas nada me interessa tanto, como ser professora (AMETISTA).

Quando eles me apresentaram a escola, eu percebi que a escola era muito bem cuidada, tinha vários laboratórios, laboratório de informática que precisa de manutenção, mas é um recurso que agente tem, tem laboratório de física, de química, laboratório de biologia e agente consegue revezar entre os professores e nesse laboratório de Biologia é onde eu me sinto mais a vontade, é o lugar onde eu me sinto mais confortável (DIAMANTE).

Eu descobri que na faculdade a gente aprende algumas técnicas algumas coisas, mas agente só vai aprender a dar aula quando agente dá aula, na escola mesmo, na faculdade o importante é o conteúdo. Por esse conjunto e relacionamento no ambiente escolar eu me sinto muito satisfeito de trabalhar nessa escola (DIAMANTE).

E aqui eu me encontro, me instigam a estudar, me levam, me dá muito prazer em vir pra cá, eu venho pra cá feliz... eu sou feliz vindo pra cá. Sou feliz porque encontro ali.. acho que meu laboratório, meu laboratório de “educar”, encontro meu laboratório de todos os tipos (ESMERALDA).

A escola, como ambiente de iniciação à docência e de desenvolvimento profissional, é também espaço do cuidado e do acolhimento. Então, a escola se

estabelece não apenas como um “lugar” de trabalho, de ensino e aprendizagem, mas constitui-se, também, como território de convivência, contribuindo no processo (trans)formativo de autoformação docente, numa dimensão pessoal e também profissional.

6 INSERÇÃO À DOCÊNCIA: AÇÕES, PROGRAMAS E POLÍTICAS DE APOIO DIANTE DOS DESAFIOS À (TRANS)FORMAÇÃO

O processo de inserção à docência de um professor principiante precisa ser cuidado com mais atenção por parte dos gestores em diferentes instâncias. Que ações estão sendo feitas na escola para auxiliar o docente em início de carreira? Existem projetos, programas ou políticas de apoio a esses professores? Pretendemos, neste capítulo, reconhecer diferentes condições que proporcionam uma ambiência (trans)formativa para os professores principiantes.

As respostas dos professores aos questionários e os relatos demonstraram que não existem ações formais ou projetos por parte das escolas para auxiliar os professores principiantes. Alguns professores declararam não ter recebido nenhum apoio. Outros afirmaram que receberam apoio da equipe gestora ou dos colegas professores. Percebe-se, pois, que existem iniciativas isoladas, porém, muito aquém do que realmente o professor iniciante necessita para o ingresso no exercício da função.

6.1 AUTOFORMAÇÃO DOCENTE

A formação é concebida como um processo, vivido pelo indivíduo que forma e se forma ao longo da vida. Assim, cada um de nós nos (trans) formamos em um processo constante, como seres inacabados que somos. Como nos lembra Paulo Freire (1997, p. 55), existimos no mundo como seres inconclusos até o fim da vida: “onde há vida, há inacabamento”. Assim, aprendemos, ensinamos, vamos nos formando e transformando-nos, ou melhor, autoformando-nos, sem jamais nos concluirmos.

A inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento (FREIRE, 1996, p. 61).

Com o objetivo de aproximarmos, em nossa pesquisa, a concepção de autoformação dos professores principiantes, buscamos conceitos que consideramos basilares nesse processo.

Quadro 5 – Conceitos básicos para a concepção de “autoformação”

Conceito	Definição	Autor(es)
TRAJETÓRIA	Porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores, representando a explicitação temporal da mesma. Envolve um intrincado processo vivencial que engloba fases da vida e da profissão, compreendendo não apenas o percurso individual de um professor ou grupo de professores, mas uma rede composta por uma multiplicidade de gerações, muitas vezes entrelaçadas em uma mesma duração histórica.	(ORTEGA Y GASSET, 1970; ISAIA, 2001 a 2003; 2006, p. 367)
TRAJETÓRIA PESSOAL	Envolve a perspectiva subjetiva do professor quanto ao desenrolar do seu ciclo vital, no qual as marcas da vida e da profissão se interpenetram, mas mantêm sua especificidade própria. Esse percurso pessoal tem como marco significativo a idade adulta. Esta se caracteriza pela possibilidade de mudanças e transformações, o que envolve, simultaneamente, perdas, ganhos, aquisições e novas reorganizações. Assim, no decorrer da vida pessoal, vai-se alterando o modo como os adultos/professores e o mundo transacionam, influenciando-se mutuamente.	(RIEGEL, 1979; ISAIA, 1992, 2003a; 2006, p. 367)
TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO	Contínuo que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola, compreendendo o espaço/ tempo em que cada professor continua produzindo sua maneira de ser professor. Notas: percurso construído na interrelação das dimensões pessoal e profissional, ao longo do qual o professor se reconhece, formando-se e transformando-se em interação com grupos que lhe são significativos, sejam estes formados por colegas, alunos ou demais integrantes da comunidade educativa.	(NÓVOA, 1992; MOITA, 1992; MARCELO GARCÍA, 1999; ISAIA, 2001, 2003a; 2006, p. 368)
AUTOFORMAÇÃO DOCENTE	Processo que contempla os professores como responsáveis por sua própria formação, na medida em que desenvolvem ações ativadas conscientemente e mantêm o controle sobre seu processo. A ênfase recai principalmente no desenvolvimento e crescimento da pessoa do professor, envolvendo uma peculiaridade da aprendizagem adulta que é a vontade de formar-se (MARCELO GARCÍA, 1999).	(MARCELO GARCÍA, 1999, p. 351)
TRAJETÓRIA PROFISSIONAL	Processo que envolve o percurso dos professores em uma ou em várias instituições de ensino nas quais estão ou estiveram atuando. É um processo complexo em que fases da vida e da profissão se entrecruzam, sendo único em muitos aspectos.	(HÜBERMAN, 1989; ISAIA, 2001a; 2006, p.368).
AUTO-DESENVOLVIMENTO DOCENTE	Compreende professores envolvidos em ações autoformativas, independentemente de iniciativas da instituição a que pertencem, e que utilizam procedimentos autodidatas para implementar seu desenvolvimento profissional docente. Notas: estão abertos para buscar sua formação, entendendo que a qualidade de sua atuação está diretamente envolvida no processo de auto-desenvolvimento e formação pedagógica.	(WEINGARTNER, 2005; ISAIA, 2006, p. 371).

Fonte: Elaborado pelo Autor (2016), a partir dos verbetes da Enciclopédia de pedagogia universitária. Brasília: MEC/INEP (2006).

A partir dos verbetes apresentados, acrescentamos a concepção de Pineau (2014) que se refere a três forças de formação:

Entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependente delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação). Uma terceira força que torna o decurso da vida mais complexo e que cria um campo dialético de tensões, pelo menos tridimensional rebelde a toda a simplificação unidimensional (p. 91).

Como na metamorfose da borboleta, o professor principiante vai se (trans) formando, vai se constituindo professor, enfrentando desafios, construindo saberes, em pleno e contínuo processo de autoformação. Portanto, a iniciação à docência requer cuidados; de certa forma, “*proteção*”, para que, posteriormente, ele consiga desempenhar, de maneira positiva, o seu trabalho.

Figura 17 – Processo de (trans)formação



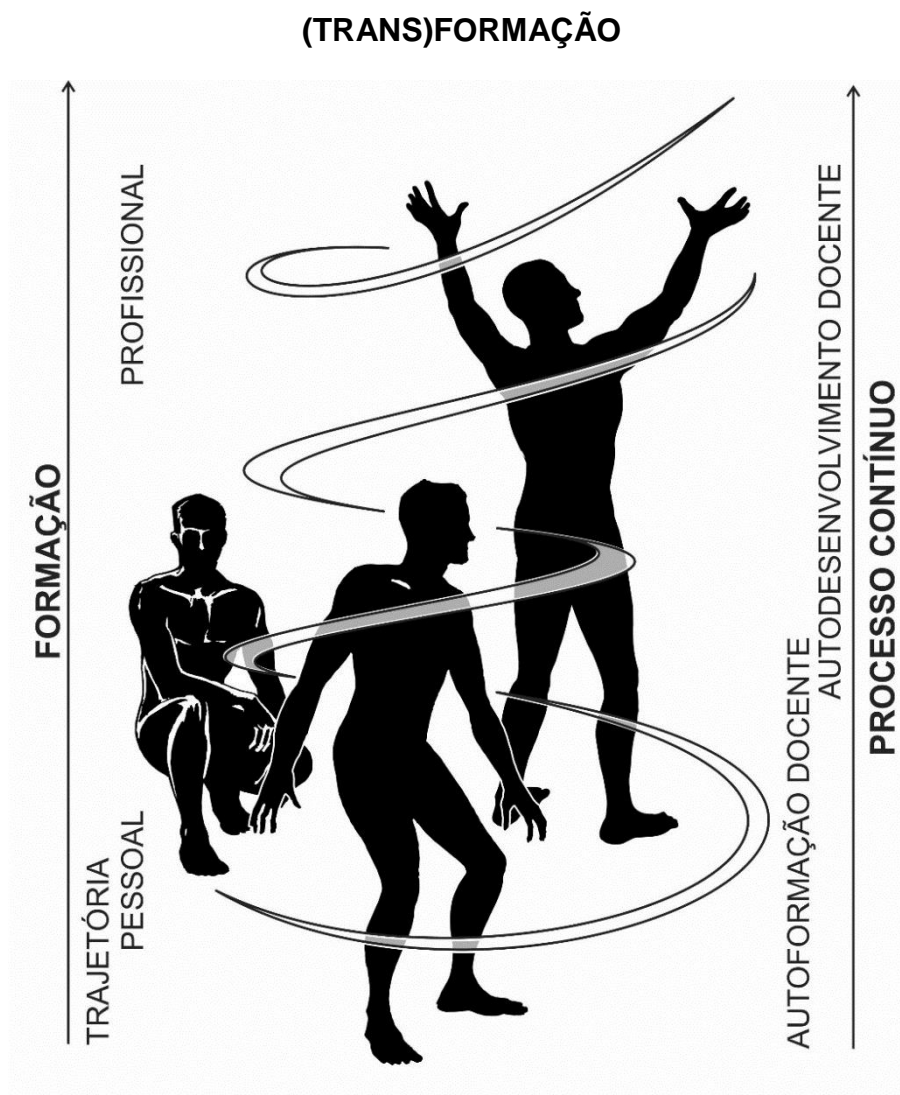
Fonte: Cruz (2017, p. 15).

Transformações são movidas pela vontade de superar desafios. Como sugere a imagem, o ciclo dinâmico da vida faz com que, constantemente, o indivíduo se (trans) forme, em metamorfoses que lhe permitem evoluir como ser. Desde o nascimento, o impulso para a vida, a busca por alimentos, falar, caminhar é um constante processo de formação e transformações. O fluxo da vida é marcado por mudanças; resistir é não sair do casulo; é impedir esse ciclo dinâmico, como nos

provoca Claxton (2005) em “O desafio de aprender ao longo da vida”. A iniciação à docência é demarcada por dificuldades e incertezas. O enfrentamento possibilita-nos (trans) formarmo-nos, desenvolver-nos pessoal e profissionalmente.

A figura a seguir representa a concepção de (trans)formação que desenvolvemos a partir das reflexões até aqui apresentadas.

Figura 18 – Espiral de (trans)formação.



Fonte: Ilustração criada por Byrata Lopes (2018).

A espiral aqui apresentada nos permite pensar sobre a nossa natureza inacabada, como seres inconclusos em constante formação. Em nossa trajetória pessoal e profissional, vamos nos (trans) formando impulsionados por desafios cotidianos à autoformação humana.

A formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele. Numa palavra, a formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida se assemelha – se é preciso utilizar um conceito – ao que alguns chamam de identidade (DOMINICÉ, 2014, p. 90).

Assim, compreendemos a concepção de formação como um contínuo ao longo da vida. No processo de inserção à docência, a cada dia, enfrentamos novos desafios. É a forma como enfrentamos tais desafios que acaba por gerar saberes que nos levam a um processo de (trans)formação ao longo da vida.

6.2 A ESCOLA: AMBIENTE DE INICIAÇÃO DOCENTE

Estamos de acordo com Marcelo Garcia (1999), quando este reconhece o papel da escola no processo de inserção docente. O autor nos diz: “a escola como espaço onde ocorre o processo de iniciação da atividade docente desempenha papel fundamental como serviço de apoio aos professores principiantes”. É na escola que o professor “aprende a ser professor”. Dessa forma, é importante que a escola desenvolva estratégias de apoio e integração dos professores em início de carreira.

No questionário enviado aos professores, solicitamos que eles citassem ações de apoio que receberam no início da docência diante das dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola. Das 46 respostas dos professores, 40 sentiram-se apoiados nas situações adversas. Diante das dificuldades, os professores recorreram à equipe gestora, aos colegas ou tentaram resolver sozinhos os problemas. No entanto, as respostas revelaram que os professores encontram muitas dificuldades no que se refere às questões disciplinares e às questões pedagógicas.

Percebemos, também, que os professores têm uma noção muito superficial do que deveria ser considerado como “ações de apoio”. As respostas na maioria das vezes limitavam-se às informações básicas necessárias para o trabalho, tais como: informações sobre o calendário escolar, livro de ponto, como deveria ser preenchido o diário. Outro aspecto interessante é que o apoio, muitas vezes, está relacionado à decisão tomada pela equipe gestora com relação aos problemas de indisciplina.

Já nas entrevistas, os professores apresentaram considerações relevantes sobre a necessidade de se implementar ações de apoio.

O suporte ao professor, as ações eu acho que são fundamentais no início da carreira do professor, são fundamentais, esse apoio, esse suporte. O professor, ele chega muito perdido, muito desorientado na escola, o que é

dar uma aula? O que é? Como tratar o aluno? O que é ser professor? Na verdade a gente não chega sendo professor, você aprende a ser professor sendo professor com o tempo. Então é muito importante esse suporte, é fundamental, muitos chegam a desistir, chegam a ficarem deprimidas, desanimadas, por estar num ambiente onde não conseguem se encaixar, não conseguem (ÁGATA).

Ágata descreve como se sentiu em sua primeira experiência na escola. Seu relato mostra que ela não estava preparada para o exercício da docência e que a aprendizagem da docência ocorre com a prática, no exercício da profissão. Ela revela, ainda, a preocupação com a possibilidade de desistência da profissão, se o professor não for bem acolhido e não se sentir apoiado nesse processo de aprender a ser professor.

A narrativa de Diamante evidencia que o professor iniciante, ao final da licenciatura, ainda não se encontra totalmente preparado para enfrentar sozinho os desafios da profissão.

[...] Detalhe, porque como lá eles não me deram esse apoio inicial, eu tinha acabado o ensino médio, então a minha ideia de escola era aquela. Eu perguntei para os meninos, não foi nem para a direção não, “que dia que acabava aula”, eles falaram que era dia 13 de dezembro, no dia 13 eu parei de ir, então não tive acesso a questão dos estudos independentes, aquela coisa, então o ano escolar meu ficou defasado, mas, o ano letivo eu terminei, os meninos pararam de ir eu parei junto, justamente porque não tinha esse apoio, essa questão da parte burocrática da escola, minha ideia de professor era a mesma ideia que eu tinha de aluno, então, isso me atrapalhou um pouquinho nesse início (DIAMANTE).

Os relatos seguintes mostram como algumas ações de apoio foram importantes diante das dificuldades no início da carreira.

Trabalhei, tive as minhas dificuldades, mas sempre tinha uma pedagoga, uma professora, principalmente as duas professoras de História (ESMERALDA).

[...] a direção dá apoio, ela indica minicursos sobre técnicas de como lidar com alunos especiais, por exemplo, sempre eles tão mandando links de palestras mantendo a gente antenado a esses assuntos de técnicas pedagógicas. A pedagoga também é muito boa, tem técnicas inovadoras e elas vão nos capacitando pra isso, não é uma capacitação só quando a gente chega no começo ali naquele momento; é uma capacitação mais ao longo do tempo a gente continua sendo capacitado (DIAMANTE).

Essa experiência foi muito gratificante porque eu tive um suporte da especialista da escola, no que diz respeito ao calendário letivo, diário escolar, outras atividades da escola, conselho de classe e, ela foi bastante atenciosa neste primeiro momento, tendo em vista que eu não tinha nenhuma experiência (ÁGATA).

Os professores iniciantes, protagonistas da nossa pesquisa, revelaram ainda algumas das suas necessidades:

[...] eu sinto falta de trocar experiências com outros grupos de professores, ter um núcleo de professores de física de Sete Lagoas. O que você está fazendo de diferente? Eu vou fazer também, fazer junto, fazer algo similar. Nossos alunos são da mesma região, eles precisam de uma união, como eu sou professora de física eu queria ter ... trocar ideias, uma integralização, faz falta, fica muito separado, um aqui, outro ali, muito distante (ÂGATA).

Eu acho que se fosse por área seria até mais interessante, quando eu cheguei tinha mais quatro professores de educação física, talvez se tivesse um conselho dos professores de educação física, olha a gente já teve X problemas e as soluções foram estas, que eu teria um leque de coisa que poderia acontecer comigo, e eu saberia onde eu poderia recorrer, porque acontecem coisas no dia-a-dia que você fica perdido mesmo, essa questão de apoio, eu acho que poderia ter uma base de dados de troca de experiências, é, para enriquecer o seu dia-a-dia, sua atuação profissional. (TOPÁZIO).

Acho que deveria ser mais, como preparar aula, eu preparo do jeito que eu acho está certo, mas eu acho que poderia ter um subsídio aí de preparar uma aula diferente. Elenice está passando nas salas pra avaliar como estão os alunos e acredito, também as aulas. A partir daí acho que ela vai poder estar ajudando agente como professor, como fazer uma aula mais diferente, que atrai mais os alunos (TURMALINA).

As necessidades descritas pelos professores, tais como planejamento diário de suas aulas, avaliação, como tratar o aluno, são competências básicas para as quais se espera, o professor ao terminar a licenciatura esteja capacitado. No entanto, auxiliar o professor diante de tais necessidades, não é tarefa demasiadamente complicada, é algo que está ao alcance da escola em um trabalho com a equipe pedagógica.

Outra sugestão dos professores foi a troca de experiências e a formação conselhos de professores, que pode ser uma boa opção e que não demanda grandes esforços por parte das equipes gestoras e dos professores.

[...] tinha coisas que não tinha soluções na hora e atrasava o meu trabalho, então eu acho que poderia ter assim tipo um portfólio aqui na escola, sei lá, tipo de como elaborar prova, as regras da escola, porque isso eu não sabia e eu tive que ficar procurando, umas coisas assim... simples, mas que eu não tinha resposta na hora e atrasava o meu trabalho. Acho que poderia ter um protocolo de regras da escola, porque aí o professor iniciante, chega, vai lá nessa pastinha olha e as principais coisas e se ele ficar com duvida vai e pergunta, mas tem muito trabalho. E como eu trabalhava em laboratório antes, tudo tem um manual, o "pop" e se você está com duvida você vai lá naquele "pop" se não tem uma pessoa pra te ajuda (TURMALINA).

É curiosa a sugestão de Turmalina, pela sua experiência anterior, para que se adote um *POP – Procedimento Operacional Padrão*. Muitas escolas de Sete Lagoas já têm adotado um manual de orientações para os professores, que contém dados da equipe gestora, informações sobre o calendário escolar, cronogramas, normas da escola, horários etc. São informações necessárias que ajudam no trabalho do professor.

Outro aspecto interessante, e que é uma solicitação muito recorrente nas escolas, foi relatada por um dos nossos entrevistados.

Uma coisa que eu queria ressaltar é a necessidade de aproximar mais das escolas, as universidades, acho que os alunos, os professores, na questão dos conteúdos da disciplina, como que está sendo. Acho que a escola e a universidade estão muito longe, tem que ter uma parceria, entendeu, acho que a escola tem muito a ganhar com isso, esse crescimento acadêmico, eu acho que isso seria interessantíssimo (ÁGATA).

Esta relação ausente entre escola e universidade é uma queixa constante por parte dos professores. Sabemos que algumas iniciativas têm sido desenvolvidas por parte de universidades e de programas que merecem destaque, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

No entanto, é preciso avançar nessa questão e superá-la, como analisa Nóvoa (2017, p. 1114), “as universidades continuam fechadas nas suas fronteiras, com pouca capacidade para dialogarem com os professores e para se comprometerem com as escolas públicas”. O autor se remete às palavras de Freire que, desde 1994, afirmava a “necessidade de as universidades brasileiras cuidarem do magistério público”. Desde então, produziram-se muitos textos, declarações e discursos sobre essa urgência, mas pouco foi feito.

Nossa argumentação defende a ideia de que a escola é o espaço/território da (trans)formação docente, todavia é necessário dar condições para que as escolas consigam produzir uma ambiência positiva em todos os seus aspectos. Uma relação exitosa de inserção na docência, atingindo um número cada vez maior de professores principiantes, implica algumas mudanças.

... Os iniciantes bem sucedidos [...] demonstram criticidade, criatividade e competência no trabalho docente. Tais atitudes implicam provocar mudanças neste mundo profissional, no sistema educacional e na escola na qual assume a docência. A rigor essas mudanças não são feitas com o isolamento dos professores (BRZEZINSKI, 2016, p. 20).

Entre as mudanças que se fazem necessárias, compartilhamos, com a autora, a necessidade de uma política nacional que contribua efetivamente para o desenvolvimento profissional docente. Apresentamos, a seguir, algumas iniciativas desenvolvidas no Brasil.

6.3 PROGRAMAS DE APOIO AOS PROFESSORES PRINCIPIANTES

Se a fase de iniciação à docência é um período difícil, marcado por tensões e contradições, tal fato, por si só, já deveria ser suficiente para garantir a estes professores uma maior atenção no início da profissão. Para Tardif (2012, p. 82), os saberes profissionais comportam uma forte dimensão temporal, e esses são adquiridos ao longo da carreira. Segundo o autor, “as bases dos saberes profissionais parecem construir-se, no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho”. Assim, se essa fase oportunizar aos professores uma inserção adequada, a iniciação e a socialização profissional serão mais tranquilas e os docentes passarão pelas outras fases com muito mais segurança.

Uma estratégia para a inserção de professores principiantes é desenvolver programas de apoio. Para Marcelo Garcia (1999), um programa de apoio tem especificidades.

Têm a finalidade específica de facilitar a adaptação e integração do novo professor na cultura escolar existente. Trata-se de facilitar ao professor principiante o acesso à ecologia da escola, ou seja, as intenções, estrutura, currículo, pedagogia e sistema de avaliação que caracteriza e diferencia a escola na qual decorrerá o seu ensino (p. 122).

Os programas de apoio seriam uma possibilidade do *contínuo da formação* para o professor principiante; uma oportunidade de aprendizagem do currículo, da cultura escolar, de estratégias de ensino. Seria, também, uma forma de facilitar e tornar mais leve o processo de inserção à docência na “ecologia da escola”, por nós caracterizada como: “ambiência escolar”. Sendo assim, os programas de apoio podem, então, ajudar o professor principiante a construir uma base mais sólida da carreira e, por conseguinte, prosseguir de maneira exitosa em seu desenvolvimento profissional.

Marcelo Garcia (1999) destaca a importância da figura do mentor como uma estratégia de assessoria ao professor novato. Geralmente, o mentor é um professor experiente, possuindo vínculo institucional; logo, já passou pelos desafios da fase de

inserção. Segundo o autor: *a tarefa que se atribui ao “mentor” é a de assessorar didática e pessoalmente o professor principiante, de modo a constituir um elemento de apoio* (Id., p. 124). Um programa de apoio, envolvendo mentoria é um caminho em direção à (trans)formação.

6.3.1 Exemplos de iniciativas e programas de apoio ao professor principiante no Brasil

No início desta pesquisa, uma de nossas indagações era se existiam ou não, no Brasil, políticas de apoio aos professores principiantes. Nossos achados de pesquisa sobre o tema revelaram a existência de um pequeno número de políticas e programas de apoio a professores principiantes. Algumas dessas políticas foram identificadas em uma pesquisa desenvolvida por Gatti, Barretto e André, em 2011, sobre políticas docentes no Brasil. Marli André (2012) publicou um artigo que identifica e descreve as propostas desenvolvidas.

A pesquisa constatou algumas ações de apoio ao professor iniciante e também políticas de acompanhamento aos docentes em início de carreira. No estado do Ceará, a Secretaria Estadual de Educação acrescentou às duas fases do concurso, um curso de capacitação organizado em cinco módulos oferecidos na modalidade de educação à distância. Os gestores são responsáveis pelo acompanhamento dos professores ingressantes nas escolas. Ao final de três anos, os professores são submetidos a uma avaliação para confirmarem ou não seu cargo público.

No estado do Espírito Santo, os professores se inscrevem para o concurso e uma das etapas é um processo de formação de 60 horas. Somente depois desta fase, eles são submetidos a uma prova eliminatória. Em Jundiaí, no estado de São Paulo, os professores iniciantes têm trinta dias de capacitação, antes de entrarem em sala de aula e já recebem remuneração nesse período.

Estas ações não são as ideais, mas revelam um olhar diferenciado para o professor principiante.

[...] ficou evidente nas entrevistas que a grande maioria dos responsáveis pela implementação das políticas docentes tem consciência de que é necessário um atendimento especial aos professores iniciantes. Em muitos depoimentos eles revelaram preocupação com essa questão, mas deixaram bastante impreciso aquilo que pode e deve ser feito (ANDRÉ, 2012, p. 122).

O reconhecimento de que o professor principiante necessita de um atendimento especial é evidente, no entanto é preciso encontrar formas e recursos de como fazê-lo.

Outras duas políticas mais propositivas são descritas por André (2012). A primeira é desenvolvida no Município de Sobral, no estado do Ceará. O programa de formação em serviço é regulamentado por lei municipal desde 2006. Trata-se de uma experiência de formação e aprendizagem da prática pedagógica. Durante o estágio probatório, os professores têm a obrigação de participar das formações oferecidas pela “Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional – ESFAPEGE”. Os professores também participam do “Programa Olhares” que busca ampliar o universo cultural dos professores. A Secretaria Municipal de Educação realizou em maio deste ano (2018) o “IX Seminário sobre a Educação de Sobral: a trajetória da melhor Rede Pública de Ensino do país”⁶.

A segunda política, descrita pela autora, é um programa desenvolvido pela Secretaria Municipal de Campo Grande, estado do Mato Grosso do Sul. Esse programa tem como objetivo, não somente preencher lacunas da formação inicial, mas inserir o professor na política de educação de qualidade do município, de forma que o professor conheça toda a estrutura de funcionamento do sistema e da carreira. O programa desenvolve ações em cinco etapas: 1) Os professores iniciantes são convocados para conhecer o funcionamento do sistema, incluindo informações da responsabilidade de sua função como profissional responsável pela continuidade da formação oferecida pela secretaria; 2) diagnóstico das necessidades de formação e organização das mesmas; 3) realização da formação *in loco*, com o objetivo de subsidiar a prática pedagógica dos professores, proporcionando condições de fundamentação teórico-metodológica, como forma de garantia da qualidade do ensino, traduzida na aprendizagem dos alunos; 4) acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, propondo alternativas que auxiliem o trabalho didático desses professores; 5) avaliação da aprendizagem dos alunos, como instrumento de validação ou não da formação realizada pela secretaria. Essas duas propostas contemplam aspectos fundamentais para a inserção de professores principiantes. No entanto, como afirma André (2012), seria necessária uma investigação mais detalhada

⁶ Site da Secretaria Municipal de Educação de Sobral – CE. Disponível em: <http://seducsobral.blogspot.com/>. Acesso em: 22 maio 2018.

com a equipe gestora e professores para analisar as efetivas contribuições desses programas.

Uma das experiências mais citadas quando nos referimos a programas de apoio aos professores iniciantes, é o “*Programa de Mentoria Online* da UFSCAR”. O programa foi oferecido por meio de um ambiente virtual no site do “*Portal dos Professores*” da Universidade Federal de São Carlos.

O programa é online, dirigido a professores dos anos iniciais do ensino fundamental com até cinco anos de experiência docente; foi conduzido por três pesquisadoras e dez mentoras que acompanharam, a distância e por meio de correspondências eletrônicas, 56 professoras iniciantes durante períodos entre seis meses a dois anos e meio (REALI; TANCREDI, MIZUKAMI, 2010, p. 478).

De acordo com Massetto (2014), o programa tinha como objetivo *contribuir para a formação de professores iniciantes das séries iniciais do ensino fundamental com interesse em investir em seu desenvolvimento profissional*. Sendo assim, a formação consistia em uma *parceria dos professores iniciantes* com outros experientes. As professoras experientes passaram por uma formação continuada para atuarem como mentoras e desenvolverem as bases teórico-metodológicas do programa de mentoria. Depois foram preparadas para atuarem no ambiente virtual. Após a escolha das 56 professoras participantes, foi iniciado o trabalho de aproximação entre mentora e professora. No início, ocorreram sondagens das mentoras com seus professores iniciantes, levantamento das dificuldades e necessidades formativas. Em seguida, ocorreu a fase de desenvolvimento do programa que, a princípio, foi idealizado para ser desenvolvido em 120 horas, no entanto o interesse das cursistas levou à criação de um segundo módulo de mais 60 horas. As pesquisadoras responsáveis pelo programa defendem que os processos de desenvolvimento profissional sejam centrados na escola; no caso do programa, apesar de sua característica *online*, o foco permanece na escola. O ambiente virtual estabelece o diálogo entre as partes e o desenvolvimento considerou as características do contexto de atuação de cada iniciante.

Outra política de apoio aos professores iniciantes é a proposta de formação de professores ingressantes da Secretaria Estadual de São Paulo. O estudo de Constantin Junior (2017) aborda a política educacional de formação de professores, criada em 2009, como estratégia de melhoria da qualidade da educação no estado. Trata-se de uma proposta de formação continuada intitulada “Curso de Formação de

Ingressantes”. De acordo com o autor, em 2009, foi instituída uma lei complementar que trouxe uma série de modificações na vida dos professores da Rede Estadual. A proposta instituiu o curso de formação específica para ingressantes como uma das fases do concurso público para docentes; essa fase é considerada no Edital do Concurso como uma prova de aptidão, de caráter eliminatório. Os candidatos fariam jus a uma bolsa de 75% da remuneração inicial do professor. Uma das questões tratadas pelo autor refere-se ao perigo ao ser o Estado o legitimador, aquele que certifica e permite ao professor o ingresso no sistema. A duração do curso é de 360 horas, divididas em 18 módulos de 20 horas; desse modo, o curso teria duração de quatro meses. Em 2013, outra lei complementar altera o processo seletivo para duas etapas, e o curso de formação passa a fazer parte do estágio probatório.

Constantin Junior (2017) concluiu que o curso de formação da Secretaria de Estado de São Paulo é uma proposta inovadora; entretanto, não atende ou atende minimamente às necessidades dos professores; valoriza de forma extrema a formação de conteúdos específicos em detrimento de conteúdos pedagógicos e de uma epistemologia da prática profissional. Outros aspectos também são evidenciados pelo autor como a busca por uma padronização da atividade docente por meio de materiais prontos; uma instrução do que ensinar e como ensinar e a tentativa de “fabricação” de uma nova identidade para os professores da Rede Estadual Paulista.

Em 2015, iniciou-se o *Programa de Apoio aos Professores Iniciantes da Rede Municipal de Ensino de Poços de Caldas – PAPIN*. O objetivo do Programa é:

[...] proporcionar apoio pedagógico e profissional para a inserção docente dos iniciantes da Rede Municipal de Ensino de Poços de Caldas, além de: a) criar iniciativa de formação continuada para docentes que são, em boa parte, egressos da UEMG / Curso de Pedagogia fora de sede, em Poços de Caldas; b) intensificar a interlocução entre Universidade e docentes de educação básica; c) promover o compartilhar de saberes e práticas docentes promovidos pela Universidade e escolas da educação básica (CHAVES; INCROCCI; PAMPLIN, 2016).

O Programa foi desenvolvido em uma parceria da UEMG e da Secretaria Municipal de Educação de Poços de Caldas, executado por oito (8) docentes da UEMG, uma aluna egressa da instituição e uma aluna doutoranda da UFSCAR, com a realização de 16 encontros semanais, totalizando 52 horas. Alguns dos temas desenvolvidos foram sugeridos pelos professores a partir das relações teóricas discutidas e das situações vivenciadas nas escolas. De acordo com as autoras, ao concluírem o programa, “as participantes constataram que o acompanhamento

pedagógico e profissional realizado possibilitou a reflexão sistemática sobre a realidade docente em que se encontravam as unidades escolares”. Pode-se verificar, em visita ao site da UEMG e da Secretaria Municipal de Educação, que uma nova edição do programa está sendo desenvolvida em 2018⁷.

As iniciativas de políticas e programas dirigidos aos professores iniciantes expostas apresentam-se com características bastante diversificadas; algumas nem sequer propõem um acompanhamento desses docentes durante o período do estágio probatório. Na verdade, estão muito aquém das reais necessidades dos professores iniciantes e experientes. Brzezinski (2016, p. 17) argumenta que o *“desenvolvimento profissional requer continuidade formativa e investigadora por toda a vida, não só do docente, mas de todo e qualquer profissional inserido no mundo do trabalho”*. No que se refere à formação continuada, a autora defende:

A formação continuada e o acompanhamento dos professores iniciantes na escola em que o profissional exerce o trabalho docente, por equipe de profissionais experientes, é política educacional de relevância para qualificar tanto os professores ingressantes na profissão, quanto a própria instituição e a equipe de professores experientes (BRZEZINNSKI, 2016, p. 17).

Assim sendo, a formação toma sentido real, de contínuo; não tem como função preencher lacunas da formação inicial; vai muito além; estende-se como aprimoramento, como reflexão da prática. Talvez essas ações possam ser o embrião do que seja realmente uma política de formação e valorização profissional docente.

6.3.2 Residência Pedagógica: por uma política nacional de inserção à docência

A proposta da Residência Pedagógica como uma política de formação de professores em âmbito nacional atenderia ao exposto na estratégia 18.2 do PNE (2014-2024)

Implantar, nas redes públicas de Educação Básica e Superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante este período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do professor, com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina (BRASIL, 2014).

⁷ Informações sobre o programa: Site da Prefeitura Municipal de Poços de Caldas MG, Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://www.pocosdecaldas.mg.gov.br>. E Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG. Disponível em: <http://www.uemg.br/>. Acesso em: 26 maio 2018.

As discussões sobre o tema têm sua origem em 2007, por meio de um Projeto de Lei de autoria do Senador Marco Maciel. O projeto foi arquivado, e novo projeto foi apresentado em agosto de 2012 pelo Senador Blairo Maggi (BRZEZINSKI, 2016, p. 25). O Projeto de Lei nº. 7.552, de 2014 propõe acrescentar parágrafo único ao artigo 65 da LDB n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, com o seguinte texto:

Parágrafo Único: “Aos professores habilitados para a docência na Educação Básica serão oferecidas residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com mínimo de 1.600 (mil e seiscentas) horas de duração e bolsa de estudo na forma da lei”.

Destacamos, na redação proposta, que a Residência Pedagógica se destinará aos professores habilitados na Educação Básica como uma etapa seguinte à formação inicial. De acordo com o texto, a Residência Pedagógica não seria pré-requisito para a atuação profissional; para os professores já formados, ela poderia ser usada como forma de atualização profissional. Foram muitas as polêmicas sobre o projeto, contrárias ou a favor por parte das instituições de representantes dos professores, universidades e também por docentes. Um dos obstáculos levantados para a implementação da Residência Pedagógica girou em torno da dificuldade de articulação com as universidades.

Nessa discussão, vale lembrar que a Universidade Federal de São Paulo realiza um programa, desde 2008, em concomitância com o Curso de Pedagogia, denominado Programa de Residência Pedagógica – PRP. Em um primeiro momento, os alunos do curso são preparados para entrarem nas escolas como residentes, e na segunda metade do curso, ocorre a residência pedagógica.

Dando continuidade à formação prática dos pedagogos, na segunda metade do Curso, concebemos a proposta de organização dos estágios curriculares como Residência Pedagógica, inspirada na experiência da tradição de formação médica, de onde retiramos o princípio da imersão, adaptando o modelo como parte da formação inicial dos pedagogos no processo de contato sistemático e temporário com práticas profissionais reais – no caso, com professores e gestores educacionais (formadores) que atuam nos contextos das escolas públicas (GIGLIO; LUGLI, 2013, p. 65).

O PRP realizado pelo Curso de Pedagogia da Unifesp é um estágio curricular obrigatório no curso de pedagogia que acontece durante o curso, o que o difere do Projeto de Lei nº. 7.552, proposto pelo Senador Blairo Maggi, em que a Residência Pedagógica seria realizada após o término da licenciatura. A aproximação do aluno com a prática pedagógica no PRP acontece da seguinte forma:

Os residentes permanecem 105 horas (aproximadamente 20 dias letivos consecutivos ou um mês), junto de um professor em uma única turma da escola nos casos da Residência Pedagógica em Educação Infantil e Ensino Fundamental, como colaboradores aprendizes e nesse período de imersão concebem e realizam um Projeto de Ação Pedagógica desenvolvido com orientação do professor preceptor e do professor formador da escola (GIGLIO; LUGLI, 2013, p. 66).

Nas Residências de Educação de Jovens e Adultos e Gestão Educacional eles permanecem 45 horas; na EJA os residentes permanecem aproximadamente 10 dias letivos consecutivos junto de um professor e de uma turma, desenvolvendo igualmente uma Ação Pedagógica; na Residência em Gestão Educacional os residentes permanecem o mesmo período, acompanhando os gestores da escola, sem atuação direta na gestão escolar. Em todos os casos a permanência dos residentes nas escolas é ininterrupta, de modo que conseguem acompanhar as rotinas de professores e gestores na dinâmica de funcionamento das salas de aula e da gestão da escola (Idem).

O PRP totaliza uma carga horária de 150 horas e, de acordo com o exposto, por um período aproximado de 40 dias dedicados a atividades na escola como colaboradores aprendizes. Eles realizam atividades de planejamento, desenvolvimento de projetos, observação, regência supervisionada e acompanhamento da equipe gestora. Destacamos que o PRP é parte das atividades de estágio obrigatório previsto na legislação. Trata-se de uma proposta diferenciada de estágio com o propósito de proporcionar aos discentes do Curso de Pedagogia, uma formação prática.

Este ano, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por meio da Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, instituiu o Programa de Residência Pedagógica. Em contramão com o propósito inicial do projeto, a Residência Pedagógica faz parte das linhas de ação na formação inicial da atual Política Nacional de Formação de Professores do MEC, ou seja, destina-se aos discentes dos cursos de licenciatura. A referida portaria resolve:

Art.1º Instituir o Programa de Residência Pedagógica com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

Parágrafo único. O público-alvo do Programa são os alunos dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por Instituições de Ensino Superior públicas e privadas sem fins lucrativos (BRASIL, 2018).

Os objetivos do Programa Residência Pedagógica são:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projeto que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciado a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e

IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

De fato, os objetivos do programa estão em consonância com as necessidades urgentes da formação inicial. Por outro lado, divergem do que propõe a concepção de “Residência Pedagógica”, já citada anteriormente, estratégia 18.2 do PNE (2014 – 2024), bem como do modelo proposto, cuja origem está na Residência Médica. De acordo com Nóvoa (2017, p. 1113), “a referência mais óbvia é a formação médica, porque se trata, também, de uma profissão do humano. Não é por acaso que, historicamente, sempre houve muitas analogias entre a formação dos médicos e dos professores”.

De igual modo, Brzezinski (2016, p. 26) registra: “a residência pedagógica tem raízes na residência médica em forma de internato em hospitais do médico egresso de curso de graduação em Medicina para aperfeiçoamento de uma especialidade”. Nesse sentido, a autora compartilha o pensamento exposto pela ANFOPE:

A Residência Pedagógica, por sua vez, consoante a ANFOPE, é destinada aos professores iniciantes ingressos por concurso de provas e títulos, e que durante seu estágio probatório na escola pública devem ter, por meio de políticas educacionais regulares e massivas, não somente emergenciais (transitórias), oportunidades institucionalizadoras para sua formação contínua, em consonância com o projeto político pedagógico da unidade escolar em que atua (Ibidem, p. 26-27).

Com esse olhar, a escola se constitui como *locus* da formação de professores, pois explicita a necessidade de uma proposta de Residência Pedagógica articulada ao projeto político-pedagógico de cada escola. Nóvoa (2017) é incisivo ao afirmar que universidades e responsáveis políticos têm de conceder uma atenção redobrada à indução profissional.

O conceito de indução, pela sua própria raiz etimológica, implica a ideia de “introduzir” ou “levar a outro lugar”. Assim, toda e qualquer ação de formação pode ser considerada de “indução profissional”. Mas, na literatura especializada, o conceito tem sido utilizado, sobretudo, para caracterizar a fase inicial de trabalho docente, como professores principiantes ou iniciantes. As tradições dos países são muito distintas: residências docentes, estágios probatórios, períodos de supervisão, etc. [...]. Mas, seja qual for o contexto, há o reconhecimento unânime da importância deste período para a vida profissional docente. As políticas públicas têm encarado a transição entre a formação e a profissão como a fase decisiva do desenvolvimento profissional docente (NÓVOA, 2017, p. 1124).

Diante das diferentes ações, programas e políticas de apoio aos professores principiantes apresentadas, não há dúvida de que se tratam de “iniciativas promissoras de amenizar as dificuldades da docência” (ANDRÉ, 2012)

Notadamente, percebemos grandes contrastes na concepção desses programas. De fato, é unânime a percepção de que a fase inicial é difícil e complexa. Para Marcelo Garcia (1999, p. 122), programas de apoio à docência têm como meta: melhorar a prática dos professores, aumentar a possibilidade de permanência na carreira dos professores principiantes e transmitir a cultura dos sistemas escolares aos professores principiantes.

O modelo de residência pedagógica proposto pelo MEC na atual política de formação de professores tem sido alvo de críticas por parte de universidades e de diversas entidades educacionais. A ANFOPE, em conjunto com outras entidades, publicou o seguinte manifesto⁸:

Reiteramos o posicionamento de crítica e resistência, manifesto em conjunto com outras entidades científicas, em 06 de março de 2018, e consideramos inadequado que os dois Editais estipulem como critérios a vinculação das propostas à BNCC, pois isto fere a autonomia universitária e conflita com os projetos institucionais das IES, debatidos e aprovados nas instâncias colegiadas das instituições formadoras, e mais, está em total desacordo com as orientações da Resolução CNE 02/2015 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil (ANFOPE, 2018).

A entidade propõe, como estratégia, a apresentação de projetos institucionais que subvertam a ordem imposta e se efetivem como propostas hegemônicas, através de projetos ancorados nos princípios historicamente defendidos pela entidade, para uma formação docente crítica e referenciada socialmente, sem submissão a concepções pragmáticas e padronizadas.

⁸ Documento disponível no site da ANPED. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 6 jun. 2018.

Dentre outras críticas, podemos destacar a falta de diálogo na concepção da proposta, a falta de alinhamento com as secretarias estaduais e municipais de educação e, ainda, a utilização dos estudantes como mão de obra barata para solucionar o problema da falta de professores. As entidades consideram que a proposta é um retrocesso aos avanços conquistados nas políticas de formação de professores.

O que efetivamente percebemos nesta Tese é que os professores em início de carreira carecem de uma política que os ajude efetivamente nessa passagem de estudante para o exercício da profissão, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional. É preciso sair do discurso para a prática; criar, sim, uma política nacional que seja capaz de mudar o cenário de precarização e desinteresse pela profissão.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conscientes do caráter de provisoriedade que acaba ocorrendo no encerramento da grande parte das pesquisas, em especial naquelas que se referem aos estudos na área das ciências humanas, optamos por apresentar as “considerações finais” a partir dos objetivos estabelecidos, bem como deixar, ainda, algumas contribuições no campo da educação. Assim, retomamos o título desta tese, *“Iniciação à docência na educação básica: professores principiantes e sua ambiência (trans)formativa”*, já com o intuito de destacar a relevância da temática estudada, pois, ao longo desta pesquisa, compreendemos que o processo de inserção à docência exige maior atenção por parte dos gestores de políticas educacionais em diferentes instâncias, sejam elas, municipais, estaduais ou de âmbito nacional.

Os nossos achados de pesquisa referentes ao estado do conhecimento mostram que as pesquisas relativas ao tema ainda não foram suficientes para trazer à tona toda a sua complexidade, em especial aquelas alusivas aos anos finais e ao ensino médio da educação básica. Esperamos que a nossa Tese agregue informações nesse sentido, abrindo caminho para novos estudos em diferentes regiões do nosso país.

A aprendizagem da docência tem se mostrado tão importante e ao mesmo tempo difícil. É um período que se caracteriza pela “sobrevivência, descobrimento, adaptação e transição” (MARCELO GARCIA, 1999; HÜBERMAN, 1995). Na fase inicial à docência, os professores principiantes se sentem sozinhos e, na maioria das vezes, são jogados na profissão sem nenhum apoio. Como afirma Marcelo Garcia (2010, p. 15-16): “Os mestres e professores, geralmente, enfrentam sozinhos a tarefa de ensinar. Somente os alunos são testemunhas da atuação dos docentes. Poucas profissões se caracterizam por uma maior solidão e isolamento”.

Diante disso, o professor se confronta com o “choque do real”, a constatação da complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou a me aguentar”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula (HUBERMANN, 1995, p. 39) impõem ao professor desenvolver estratégias de sobrevivência. Ele se forma, aprende a ensinar, faz a passagem de estudante a professor e vai se (trans)formando diante dos desafios que lhe são impostos.

Ao professor principiante são impostas situações adversas, que não condizem com a situação de iniciante, na maioria das vezes, sem nenhum apoio e acompanhamento do seu trabalho. Na lista de desafios enfrentados pelos professores principiantes identificados nesta pesquisa, os que mais se destacaram foram: indisciplina, desinteresse, desrespeito, descompromisso, excesso de burocracia, falta de recursos, ineficiência, *bullyng*, violência, desmotivação, e desvalorização profissional. Grande parte desses problemas, também foram evidenciados por Veeman (1984, p. 143) em seu estudo sobre os problemas percebidos por professores principiantes: disciplina na sala de aula, motivação dos alunos, atendimento às diferenças individuais, avaliação do trabalho dos alunos, relações com os pais, organização do trabalho de aula, adequação e quantidade de materiais e suprimentos didáticos e lidar com problemas individuais dos alunos.

Constatamos uma grande diversidade no que se refere à origem dos problemas enfrentados pelos professores iniciantes, desde questões relacionadas aos problemas sociais, cada vez mais presentes na escola, às deficiências da formação inicial ou questões de gestão, sejam elas das unidades escolares ou na esfera das unidades administrativas (Superintendências Regionais de Ensino e Secretária Estadual de Educação). De fato, os professores, em particular aqueles em início de carreira, não estão preparados para enfrentar tamanhos desafios. Defrontar-se com tantas dificuldades, que vão além da sua capacitação, logo no início da carreira, desmotivam os iniciantes. Instaura-se uma ambiência negativa, o que contribui para o mal-estar do docente, gerando adoecimento e podendo os leva-los até a desistência da profissão.

Um dos aspectos mencionados pelos professores nos questionários e nas entrevistas, e que julgamos importante retomar aqui, refere-se à desvalorização do trabalho docente. Para Esteve (1995, p. 99), a situação atual dos professores tem relação com o processo histórico, cujas mudanças sociais transformaram profundamente o seu trabalho, sua imagem social e o valor que a sociedade atribui à educação. De acordo com as investigações realizadas pelo autor, é possível distinguir dois grupos de fatores que incidem sobre o trabalho docente: os fatores de primeira ordem incidem diretamente sobre a ação dos professores na sala de aula, modificando as condições de desempenho do seu trabalho, provocando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas. Um segundo grupo de fatores, caracterizados como de segunda ordem, referem-se às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência, afetando a motivação e a implicação do professor. O resultado

negativo dessas mudanças sociais impactam no trabalho do professor. Assim, como em nossa pesquisa, o conjunto de fatores apresentado pelo autor constitui uma ambiência escolar negativa, gerando o mal-estar docente que desmotiva e adocece os professores iniciantes, bem como os experientes.

Ao longo do texto, apresentamos excertos das narrativas dos professores que nos permitem afirmar que nas escolas onde a equipe gestora tem preocupação em acolher o professor iniciante, propondo iniciativas de integração com o grupo e desenvolvendo ações de apoio a esses profissionais, as mudanças ou transferências são menores, reduzindo a rotatividade de professores. Essas escolas estão desenvolvendo condições propícias para auxiliá-los no enfrentamento das dificuldades do período de iniciação, ou seja, tais ações já configuram uma ambiência positiva que lhes ajuda a “sobreviver” na profissão.

Criar condições de trabalho favoráveis ao bem-estar dos professores deve ser mesmo uma das prioridades para a equipe gestora de toda unidade escolar. Tal fato implica em diferentes ações, algumas certamente podem não estar ao alcance das unidades escolares, pois requerem maiores esforços de esferas superiores. No entanto, o que pode ser feito em cada escola, pelos diferentes sujeitos que convivem naquele espaço? Para Marchesi (2008, p. 55), “a liderança do diretor é possivelmente, uma das dimensões que mais influenciam na situação dos professores”. Elaborar um projeto coletivo que desenvolva uma ambiência positiva que facilite o trabalho docente na escola é uma competência fundamental para a equipe gestora, evitando conflitos, buscando soluções e criando um clima harmônico entre toda a equipe.

Chamamos a atenção para o cuidado que se deve ter com as pessoas, para a necessidade de olhar na direção do outro, de criar relacionamentos de respeito mútuo, de promover o espírito colaborativo da equipe, promovendo assim, uma ambiência escolar positiva e gerando, dessa forma, o bem-estar, não somente dos professores, mas de todo o grupo. E o que é melhor: tais atitudes vão se refletir também na qualidade da relação ensino-aprendizagem.

Verificamos também, em nossa pesquisa, aspectos importantes no que se refere à relação entre os professores principiantes e os experientes. Essa relação, muitas vezes, tem se mostrado conturbada, como demonstrou Esteve (1995, p. 109), pois de um lado o professor principiante sente-se desarmado e desajustado ao *constatar que sua prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação*. Enquanto que os experientes irão obsequiá-los com os

piores grupos, os piores horários, os piores alunos e as piores condições de trabalho. Podemos perceber que as iniciativas de aproximação partem quase sempre dos professores iniciantes. Os iniciantes queixam-se da falta de ajuda, e em algumas situações, até mesmo, de uma postura equivocada diante dos colegas. Essa situação só se mostrou diferente por parte de alguns professores que ainda se encontravam em períodos relativamente recentes à experiência de ser iniciante.

Os professores entrevistados reconhecem a dimensão da experiência para o seu desenvolvimento profissional, no entanto, consideram também que seus recentes estudos podem trazer contribuições valiosas para essa relação. Na verdade, tanto os professores principiantes quanto os experientes podem sair ganhando numa proposta de trabalho mais colaborativo. Reafirmamos, portanto, a importância do papel da equipe gestora na construção de uma relação harmoniosa entre ambos.

Dessa relação, deriva-se, também, outro aspecto relevante na construção de uma ambiência escolar positiva e (trans)formativa: “o trabalho colaborativo”. Imbernón (2009) destaca a necessidade de se superar a cultura individualista presentes nas escolas em geral. Segundo o autor (p. 59), um dos procedimentos que pode ajudar a romper esse individualismo é a formação permanente do professorado mediante uma formação colaborativa do coletivo, com compromisso e responsabilidade coletiva. Em seguida, o autor destaca, também, que deve se desenvolver uma formação permanente em que a metodologia de trabalho e o clima afetivo sejam pilares do trabalho coletivo. Logo, faz-se necessário, instituir ações, programas e políticas que possibilitem desenvolver nas escolas tais práticas, pois a colaboração pode trazer muitos benefícios na solução de problemas do cotidiano escolar.

Ancorados na concepção de que a formação é um processo contínuo, como nos afirma Marcelo Garcia (1999) e no pensamento de Freire (1997) acerca do nosso inacabamento é que sustentamos que a ambiência escolar (trans)formativa promove positivamente a inserção do professor principiante. Na perspectiva de que tanto a educação quanto a formação são processos inconclusos é que asseveramos a hipótese de que nos (trans) formamos na escola, ao longo da vida, seja, na educação básica, na formação inicial – ao escolhermos ser professor – e na inserção à docência, em movimentos contínuos de desenvolvimento pessoal/profissional.

Diante do exposto, reiteramos a importância da ambiência escolar no processo de desenvolvimento profissional docente, pelo fato de que na escola se estabelecem as relações de trabalho, de formação e de (con) vivências; é na escola que tais ações

se concretizam. Segundo Nóvoa (2003, p. 23) “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”.

No que se refere ao processo de formação, Vaillant e Marcelo Garcia (2012) também argumentam que “é o indivíduo, a pessoa, o último responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos” (p. 29). Nesse sentido, cada um deve assumir o compromisso com a sua autoformação, o que não significa dizer que o professor é o único responsável pelo seu desenvolvimento profissional. Os autores supracitados esclarecem que: “a motivação para mudar é o elemento que determina que qualquer indivíduo se arrisque a olhar para o outro lado do espelho” (p. 31). E, é no olhar para si e para seus projetos que se estabelece a possibilidade de desenvolvimento e de crescimento.

A construção da identidade profissional docente constitui-se como um processo constante que se faz a partir da reflexão, do olhar reflexivo sobre suas práticas e seus projetos – pessoal e profissional. Desenvolver a autoformação docente implica a necessidade de transformar a si mesmo. A autoformação docente caracterizada no estudo constitui-se a partir das vivências do professor em seu processo de iniciação à docência.

Nesse sentido, desenvolver uma ambiência escolar (trans)formativa tem papel fundamental para que o professor iniciante consiga enfrentar de maneira exitosa as dificuldades impostas no cotidiano da escola na fase de inserção. Tal concepção apoia-se, no fato de que nas escolas onde os professores sentiram-se acolhidos, souberam a quem recorrer diante das dificuldades, sentiram-se, enfim, como parte do grupo. Nenhum desses professores manifestou interesse em transferir-se para outras escolas. Dessa forma, fica claro que a ambiência escolar contribui mesmo no desenvolvimento de um vínculo com a instituição e para a permanência do professor em uma mesma escola, diminuindo a rotatividade de professores, os afastamentos e a deserção profissional.

Postulamos investigar como a escola de educação básica, constituída de seus diferentes sujeitos, pode configurar-se como ambiência (trans)formativa para a inserção do professor principiante. Sabemos que a formação inicial nos certifica para o exercício da docência, no entanto, repetidas vezes, afirmamos que aprendemos a ser professor é no exercício da docência. No entanto, o modelo de formação inicial não tem conseguido estabelecer uma relação harmônica entre teoria e prática. As

inúmeras leituras, o processo de desenvolvimento desta pesquisa, o relato dos professores, as variadas discussões nos mostraram que os saberes construídos, produzidos e consolidados pelos professores, só se tornaram possíveis em meio a suas vivências. Como afirma Lima (2002, p. 11): o saber docente “traz as marcas de um processo prolongado de formação teórica, mas também de um igualmente longo processo de socialização profissional, formador de saberes, de olhares de significados”.

Nossos estudos confirmam o que algumas pesquisas têm destacado sobre a complexidade e os desafios na fase inicial da docência. Percebemos, também, que o professor iniciante não está preparado, ao final do curso de licenciatura, para enfrentar tais desafios. Elencamos ainda questões referentes à gestão escolar, a relação entre os pares, à desvalorização profissional – fatores que desestimulam os jovens estudantes na escolha da carreira profissional e que têm levado muitos desses iniciantes a desistirem da profissão.

Por fim, apresentamos algumas iniciativas de programas de apoio desenvolvidas por algumas secretarias municipais, estaduais e universidades na fase de inserção à carreira. A nossa contribuição está calcada no papel da escola na configuração de uma ambiência (trans)formativa no processo de socialização profissional. Entretanto, temos a consciência dos graves problemas educacionais do Brasil, os quais a escola, por si só, não conseguirá sozinha resolver.

O fato é que se faz necessário buscar soluções para romper com essa situação de total descompromisso com a educação, e isto requer esforços muito maiores. Não queremos e nem podemos atribuir à escola tamanha responsabilidade. Nesse sentido, muito mais do que uma política de formação de professores, é pertinente políticas nacionais capazes de articularem a formação e a valorização profissional, contribuindo para o resgate e o desenvolvimento profissional. A política atual de formação de professores segue na contramão, ameaçando programas exitosos como o PIBID e impondo às Instituições de Ensino Superior um Programa de Residência Pedagógica insuficiente e incapaz de suprir às necessidades da formação inicial e continuada.

Posto isto, reiteramos a nossa proposta de implementação de uma política de Residência Pedagógica avançada, como Rede de Residência Pedagógica entre universidade-escola-sistema de educação. Como apresentamos em nossa Tese, algumas iniciativas já têm sido desenvolvidas e podem orientar a construção de políticas de âmbito nacional que assegurem uma sólida formação, em que a teoria e

a prática estejam presentes em todo o processo formativo e que a valorização da profissão docente seja reconhecida como uma necessidade urgente para um país que deseja se desenvolver e alcançar patamares de inclusão social via educação.

Ao contrário do que tem ocorrido com a atual política de formação de professores e em especial com o Programa de Residência Pedagógica, a ideia de uma Rede estaria alicerçada a partir de maior aproximação e de ampla discussão entre os principais agentes formadores, ou seja, entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas de Educação Básica. Vale ressaltar que ocorreu grande avanço nos últimos anos nessa aproximação entre universidade e escolas com a implementação do PIBID.

António Nóvoa (2017, p. 1114) destaca a necessidade de se construir um novo lugar institucional para a formação de professores. Para o autor, este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. Reafirmamos a possibilidade de criar uma Rede de Residência Pedagógica, concordando com Nóvoa quando ele afirma: “trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos de formação de professores” (Idem, p. 1115). Nesse lugar híbrido, é que se reconhece a importância do papel da escola como formadora da identidade profissional docente. A escola é o lugar onde o professor ensina, mas sobretudo, é a escola, também o lugar de aprendizagem da docência.

Reconhecemos, no entanto, ao final desta investigação, a necessidade de se ampliar os estudos sobre a ambiência escolar no processo de socialização e desenvolvimento profissional docentes de professores principiantes. É imprescindível avançarmos na busca de alternativas que tornem a fase de iniciação à docência mais leve. É também muito importante que se formalizem ações de apoio aos professores iniciantes, em especial, mediante políticas nacionais, alcançando efetivamente todos os professores. Em suma, o que esperamos são políticas sérias de formação, acompanhamento e valorização da profissão docente.

Por fim, peço licença e retomo o uso da primeira pessoa do singular, pois sinto a necessidade de novamente resgatar minhas memórias. Ser iniciante, para mim, nunca foi fácil, mas diante das adversidades que me eram impostas é que fui me fortalecendo. E o que posso fazer, senão agradecer, pois na mesma medida com que tentaram criar dificuldades para mim, tornei-me mais resiliente e certo de que, ao fazer

minhas escolhas, errei algumas vezes, mas acertei muito mais. Procurando entender os “porquês”, busquei e encontrei muitas respostas às minhas indagações; outras surgirão e vão servir para me lançar a novas caminhadas.

Acredito ser oportuno lembrar que tantas vezes fui principiante e em cada uma das escolas por que passei, fui me (trans) formando, “amadurecendo” na profissão. Digo que “sim”: em alguns momentos a ambiência foi hostil, porém não foi suficiente para me fazer desistir de ser professor. É bem verdade que não são poucos os dissabores, mas, se acreditamos no papel da educação, se acreditamos, especialmente, na escola pública para a formação das futuras gerações é que precisamos ser persistentes na caminhada. Por isso, diante da conclusão de mais uma etapa da minha formação, mais uma vez, sou iniciante e sinto-me grato por retomar as minhas atividades na educação básica, no “chão da escola”, consciente de que todo o exposto nesta Tese faz parte das minhas vivências e convencido de que cabe, a cada um de nós, a decisão de melhor conviver com os sabores e os dissabores inerentes a nossa profissão.

REFERÊNCIAS

- ALLIUAD, A. Las políticas del profesor principiante en el Programa de Acompañamiento de Docentes Noveles em su primera inserción laboral de Argentina. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56, p. 229-259, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a12.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2015.
- ALMEIDA, G. S. **Professores iniciantes: o ingresso nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2016. 166f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano), Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2016.
- ALVES, M. G.; AZEVEDO, N. R.; GONÇALVES, T. N. R. Satisfação e Situação Profissional: um estudo com professores nos primeiros anos de carreira. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 365-382, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n2/aop1213.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2015.
- ANDRÉ, M. E. D. A equipe gestora deve acolher e ajudar o professor iniciante. **Revista Nova Escola**, n. 266, out. 2013. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/888/entrevista-com-marli-andre>>. Acesso em: 16 abr. 2018.
- ANDRÉ, M. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 42, n. 145, p. 112-129, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2015.
- _____. Políticas de Apoio aos Docentes em Estados e Municípios Brasileiros: dilemas na formação dos professores. In: **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 35-49, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a04.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2015.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas – trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BESTETTI, M. L. T. Ambiência- espaço físico e comportamento. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbgg/v17n3/1809-9823-rbgg-17-03-00601.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2015.
- BOGDAN, R. C. et al. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 1994.
- BRANDÃO, Z. **Pesquisa em Educação: Conversas com pós-graduandos**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BRASIL. MEC. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n^o 9394/96 de 20 de dezembro 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. **Projeto de Lei nº. 7.552 de 2014.** Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=615367>>. Acesso em: 27 maio 2018.

_____. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 28 maio 2018.

_____. Parecer CNE/CP Nº2/2015 de 01 de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília, 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria n.º 38, de 28 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 28 maio 2018.

BRZEZINSKI, I. A inserção de professores iniciantes nos sistemas educacionais da educação básica: pontos e contrapontos da Residência Pedagógica. In: SOUZA, F. D. (Org.). **Professores principiantes e a inserção à docência:** contextos, programas e práticas formativas. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016.

CARDOSO, V. D. **Programa de acompanhamento docente no início da carreira:** influências na prática pedagógica de professores de educação física. 2016. 190 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, 2016.

CASSÃO, P. A. **Professores iniciantes:** marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente. 2013. 148f. Dissertação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2013.

CAVACO, M. H. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor.** Porto Editora, 1991. p. 155-191.

CHAVES, A. M. B. M.; INCROCCI, L. M. C.; PAMPLIN, R. C. O. Programa de Apoio aos professores iniciantes da rede municipal de ensino de Poços de Caldas (PAPIN): Ação de inserção. **Revista Criar Educação,** Criciúma, Edição Especial II Congresso Ibero Americano, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/2933>>. Acesso em: 25 maio 2018.

CLAVAL, P. **A geografia cultural.** Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2001.

CLAXTON, G. **O Desafio de Aprender ao Longo da Vida.** Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONSTANTIN JUNIOR, J. C. **Professores iniciantes do estado de São Paulo: a proposta de formação de ingressantes da SEE/SP.** 2017. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2017.

CORSI, A. M. Dificuldades de professoras iniciantes e condições de trabalho nas escolas. In: LIMA, E. F. de (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006.

CRUZ, D. S. **Vivenciar aprendendo**: contribuições da Pedagogia Waldorf à formação do pedagogo no século XXI. 2017. 181p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

CUNHA, M. A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

CUNHA, M. I. Verbetes: formação inicial e formação continuada. In: MOROSINI, M. C. (Editora Chefe). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: MEC/INEP, 2006. p. 354.

_____. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa, 2. ed. Natal: RN: EDUFRRN, 2014. p. 133-141.

DUARTE, S. M. C. A. **Tornar-se docente**: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente. 2014. 154f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

ESTEVE, G. P.; RABAL, J. L. R. No limite do possível. In: MIRAVALLÉS, A. F.; ORTEGA, J. G. **A resiliência em ambientes educativos**: sentidos, propostas e experiências. Trad. Nanci Adela Kirinus. São Paulo: Paulinas, 2015.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Ed. Porto, 1991. p. 93-124.

_____. **A Terceira revolução educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa, 2. ed. Natal: RN: EDUFRRN, 2014. p. 29-56.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. São Paulo: Cultura; 2004.

FERREIRA, A. D. P. **Professores iniciantes na educação infantil da rede municipal de ensino de São José dos Campos**: ingresso profissional, expectativas e possibilidades. 2016. 108f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano), Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2016.

FERREIRA, N. S. A. As Pesquisas Denominadas “Estados da Arte”. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, agosto. 2002.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Coleção Pesquisa Qualitativa (Coordenação de Uwe Flick). Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.

FRANCA, M. S. S. **O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia**. 2016. 138f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, MT, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. M.; GHUEDIN, E. L. Narrativas de Formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea em Educação**, v. 10, n. 19, p. 111-131, jan./jun. 2015.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. In: **Interface – Comunicação, Saúde, educação**. v. 1, n. 1, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/08.pdf>. Acesso em: 13 set. 2016.

GASKELL, G. Entrevista Individuais e Grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIGLIO, C. M. B.; LUGLI, R. S. G. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do Programa de Residência Pedagógica da UNIFSP. **Cadernos de Educação**, v. 46, p. 62-82, set/dez. 2013.

GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. Pesquisas sobre Professores Iniciantes e as Tendências Atuais de Reforma da Formação de Professores: Distância, Ambiguidades e Tensões. In: GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. (Orgs.). **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. – Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar**. 8. ed. Ed. Record, São Paulo, 2004.

GRASENAPP, D. Professores iniciantes: acompanhamento e ações de apoio no ensino fundamental. 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade da Região de Joinville, Joinville, SC, 2016.

HERNÁNDEZ, G. G. A resiliência holística e sua aplicação escolar. In: MIRAVALLÉS, A. F.; ORTEGA, J. G. **A resiliência em ambientes educativos: sentidos, propostas e experiências**. Trad. Nanci Adela Kirinus. São Paulo: Paulinas, 2015.

HERNÁNDEZ, M. D. G.; BETACOR, A. T. Universidade e resiliência: metamorfose do potencial humano. In: MIRAVALLÉS, A. F.; ORTEGA, J. G. **A resiliência em ambientes educativos: sentidos, propostas e experiências**. Trad. Nanci Adela Kirinus. São Paulo: Paulinas, 2015.

HÜBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-59.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

_____. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R.; BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 425-440, set./dez. 2011.

JIMENEZ-VASQUEZ, M. El Objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación. In: DÍAZ-BARRIGA, Á.; MIRANDA, A. B. L. (Coord.). **Metodología de la investigación educativa**. Aproximaciones para comprender sus estratégias. Ediciones Díaz de Santos, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México, 2014.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Caminhar para si**. Tradução: Albino Pozzer. Porto Alegre: EdiPUC, 2010.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. **Entrevista narrativa**. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático, v. 4, p. 90-113, 2002.

LESTER, L. A. et al. Docentes noveles y los procesos de recontextualización en contextos de vulnerabilidad. In: **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 44, n. 154, p. 960-980, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00960.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2015.

LIBANEO, J. C. **Didática**. Editora Cortez: São Paulo, 2008.

LIMA, E. M. **De aprendiz a mestre**: trajetórias de construção do trabalho docente e da identidade profissional. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2002, 198fl.

LIMA, M. W. S. **Arquitetura e educação**. São Paulo, Studio Nobel, p. 187, 1995. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. Cartilha de Ambiência [Internet]. Brasília, DF, 2006. Disponível em: www.saude.gov.br/humanizaus. Acesso em: 15 jul. 2017.

LOPES, M. F. **As dores e amores de tornar-se professora: minhas memórias de professora iniciante**. 2014. 104f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2014.

MACIEL, A. M. R. Verbete. In: MOROSINI, M. C. (Ed. Chefe). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: INEP, 2006. p. 367.

MACIEL, A. M. R.; VIERA TREVISAN, N. Repercussões da Ambiência teórica positiva no desenvolvimento profissional docente. **Anais...** 2º Congresso Latinoamericano de Filosofía de la Educación. Uruguai, 2013.

MACIEL, A. M. da R. **O Professor-Cidadão em (Trans)Formação no Exercício da Docência, Um Modelo Conceitual Unificador.** Santa Maria: UFSM, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 1995.

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

MARCHESI, Á. **O bem-estar dos professores:** competências, emoções e valores. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas... In: LIMA E. F. de (Org.). **Sobrevivências No Início da Docência.** Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MASSETTO, D. C. **Formação de Professores iniciantes: o Programa de Mentoria Online** da UFSCar em foco. 2014. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação), UFSCar, São Carlos, 2014.

MENDES, S. L. S. **Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes.** Rondonópolis: UFMT, 2014. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2014.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2003.

MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária – glossário.** Brasília: INEP, 2006. p. 367-379.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. Educação Por Escrito. **Educação.** Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 13 set. 2016.

NONO, M. A. **Professores Iniciantes: o papel da escola em sua formação.** Porto Alegre: Mediação. 2011

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor.** Portugal: Porto, 1991.

_____. **Vidas de Professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-59.

_____. **Os professores e a sua formação.** Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Professores:** Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa, 2. ed. Natal: RN: EDUFRRN, 2014. p. 143-175.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a posição docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/19805314_4843>. Acesso em: 4 maio 2018.

NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa, 2. ed. Natal: RN: EDUFRRN, 2014.

NUNES, J. F. **Processo [trans] formativo em rede: o professor principiante na educação superior**. 2016. 292p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

OLIVERIO, V. C. M. P. **Professores iniciantes: inserção nas redes de ensino e condições de trabalho desiguais**. 2014. 263 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação), Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2014.

PAPI, S. O. G. Professores Iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional. In: **Pró-Posições**, Campinas, v. 25, n. 1(73), p. 199-218, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n1/v25n1a11.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2015.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As Pesquisas Sobre Professores Iniciantes: algumas aproximações. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a03.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2015.

PARO, V. H. **Diretor escolar: Educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PESSOA, T. C. S. **A inserção do professor iniciante nos anos iniciais do ensino fundamental: a construção de sua identidade profissional**. 2016, 135f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2016.

PINEAU, G. A autotransformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa, 2. ed. Natal: RN: EDUFRRN, 2014. p. 91-110.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. *Programa de Mentoria Online para Professores Iniciantes: fases de um processo*. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 40, p. 479-506, 2010.

RIBEIRO, L. M. L. **Saberes docentes e socialização profissional de professores iniciantes**. 2016. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Acre, Rio Branco, AC, 2016.

ROCHA, G. A. E agora... cadê os dragões? Uma pedagoga, mestre e doutora em Educação, vai aprendendo a ensinar no exercício da profissão. In: LIMA, E. F. de (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006.

RODRIGUES, M. C. C. **Contribuições de um projeto de formação on-line para o desenvolvimento profissional de professores do 1º ano do ensino fundamental**. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos. São Carlos: 2013.

ROMANOWSKI, J. P. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: **III Congresso Internacional Sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a La Docencia**, Santiago do Chile, 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Desafios da Formação de Professores Iniciantes. **Páginas de Educación**, v. 6, p. 75-88, 2013.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte” em Educação. In. **Revista Diálogo Educacional**, PUC, Curitiba: Paraná, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, M. **Espaço e Método**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SOUSA, R. M. **Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para a formação e inserção na docência**. 2015. 115f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, MT, 2015.

SOUSA, C. S.; EXTREMERA, M. O. Docentes resilientes em contextos precários: estudo de casos em Espanha. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 3, set./dez. 2016, pp. 541-552.

SOUSA, C. S.; GUERREIRO, A. Resiliência Educacional e construção do conhecimento. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 3, set./dez. 2014, pp. 567-576.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TAVARES, J. A Resiliência na sociedade emergente. In: TAVARES, J. **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

TREVISAN, N. V. **Ambiência [trans] formativa na educação superior: processos de resiliência no início da carreira docente**. 2014. 139p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba, PR: Editora UTFPR, 2012.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, n. 54, v. 2, 1984.

_____. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988. p. 39-69.

VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=12623>>. Acesso em: 18 set. 2017.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

ZURLO, B. T. C. P. B. **Fatores que influenciaram os professores iniciantes a permanecerem na carreira docente**. 2015. 125f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUADRO DE IDENTIFICAÇÃO PROFESSORES PRINCIPIANTES⁹



Projeto de Tese:

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROFESSORES PRINCIPIANTES E SUA AMBIÊNCIA AUTO(TRANS)FORMATIVA.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO

QUADRO I – IDENTIFICAÇÃO DE PROFESSORES PRINCIPIANTES

RELAÇÃO DE PROFESSORES/ESCOLA – CONCURSOS 2011 e 2014					
ESCOLA					
Nº	Professor	Comp. Curricular	Habilitação	Ano de conclusão	Data de Posse
01					
02					
03					
04					
05					
06					
07					
08					
09					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					

Pesquisador/Doutorando: Weliton Martins da Silva
welitonge@gmail.com

Orientadora: Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Veiga

⁹ Nos apêndices e anexos foi mantido o título original da pesquisa, considerando que os documentos foram assim apresentados. Após a defesa da tese o título foi alterado para: "Iniciação à Docência na Educação Básica: Professores Principiantes e sua Ambiência (Trans)Formativa".

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO



Instrumento do estudo Exploratório da Pesquisa Sobre **Professores Principiantes**

Este questionário exploratório é parte da pesquisa de doutorado intitulada: ***Iniciação À Docência Na Educação Básica: Professores Principiantes E A Sua Ambiência Auto(Trans)Formativa***, que tem como objetivo compreender como a escola de ensino médio constituída de seus diferentes sujeitos pode configurar-se como ambiência (trans)formativa para a inserção do professor principiante. Neste questionário, pretendemos identificar o perfil dos professores principiantes da Rede Estadual de Ensino da cidade de Sete Lagoas, no estado de Minas Gerais, bem como as motivações e desafios encontrados no processo de inserção a docente. Pretendemos também, a partir deste questionário selecionar os professores principiantes que possam participar e contribuir com as entrevistas narrativas que pretendemos realizar na fase seguinte da pesquisa.

Eixo Investigativo	Questões – Indicadores
<p>Caracterização do Docente</p> <p>Dados pessoais e formação acadêmica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nome: • Sexo: Masc. () Fem. () • Idade: Até 25 anos () De 25 anos até 35 anos () 35 anos ou mais () • Curso de Graduação: • Cursou a graduação em instituição Pública () Particular () • Possui ou está cursando Pós-Graduação? Sim () Não () • Caso afirmativo, qual curso? <hr/>
<p>Experiência e Atuação Docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de docência: Até 3 anos () De 3 até 5 anos () De 5 até 7 anos () 7 anos ou mais ()

<p>Experiência e Atuação Docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escola da rede estadual onde trabalha atualmente: 1- _____ 2- _____ • Atua em outra(s) rede(s) de ensino? Sim () Não () • Se você atua em outra(s) rede(s) de ensino ela é: Municipal () Particular () • Qual é a sua carga horária? _____ • Quais turnos trabalha? _____
<p>Motivação Docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Marque a(s) opção(ões) que motivaram a sua escolha pela docência: () gosto pela profissão () influência dos pais () influência de algum professor () estabilidade profissional () salário () curso superior de mais fácil acesso () maior facilidade de entrar no mercado de trabalho () Outros Cite: _____
<p>Desafio e Motivação Profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quais os principais desafios você encontra no seu cotidiano profissional: _____ _____ _____ • Diante dos desafios a quem você recorre para ajudá-lo na superação? _____ • O que mais lhe motiva em seu trabalho? _____ _____ • O que lhe desestimula em seu trabalho? _____ _____
<p>Inserção à Docência</p>	<p>Nas questões a seguir, responda com notas de um a cinco (1 – 5), onde 1 corresponde a fraco, 2 corresponde a regular, 3 corresponde a bom, 4 corresponde a muito bom e 5 corresponde a excelente.</p>

Inserção à Docência	<p>Que nota você daria aos seguintes aspectos ou questões:</p> <p>a) A forma como você foi acolhido pela equipe gestora 1() 2() 3() 4() 5()</p> <p>b) As orientações referentes as questões administrativas: 1() 2() 3() 4() 5()</p> <p>c) As orientações referentes as questões pedagógicas 1() 2() 3() 4() 5()</p> <p>d) A receptividade dos colegas professores 1() 2() 3() 4() 5()</p> <p>e) Ao apoio encontrado na solução de suas dúvidas em relação ao seu cargo 1() 2() 3() 4() 5()</p> <p>f) Ao apoio encontrado na solução dos problemas do dia a dia em sala de aula 1() 2() 3() 4() 5()</p> <ul style="list-style-type: none">• Cite ações de apoio que você recebeu no início da docência na escola onde atua. _____ _____ _____• Se você fosse um gestor, como você receberia um professor em início de carreira e que ações de apoio você considera importantes para que ele tenha um bom desempenho profissional? _____ _____ _____ _____
----------------------------	--

APÊNDICE C – ENTREVISTA NARRATIVA

Roteiro para orientação e elaboração das entrevistas narrativas propostas pela pesquisa: INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Professores Principiantes e a Sua Ambiência Auto(trans)formativa.

Objetivo: Compreender como a escola de ensino médio constituída de seus diferentes sujeitos pode configurar-se como ambiência (trans)formativa para a inserção do professor principiante.

Relate sua história como professor(a) seguindo as orientações abaixo.

- ✓ Os pontos descritos são ativadores de sua memória, tem como objetivo dar uma sequência ao seu relato;
- ✓ O objetivo não é de responder questões seguidas uma a uma, mas sim construir um relato contando suas vivências como professor principiante;
- ✓ Você pode acrescentar aspectos que considere relevante que não tenham sido contemplados;
- ✓ Relate livremente, se achar necessário retome os pontos para sua orientação.

A seguir são apresentadas as etapas e alguns pontos estimuladores para o seu relato.

1º Percurso Inicial

- Entrada na carreira
- Experiências em outras escolas ou redes de ensino
- Professor efetivo na rede estadual – Escolha da escola
- Aspectos marcantes no início da profissão
- Desafios e enfrentamentos

2º Acolhimento e Condições de trabalho

- Chegada na escola
- Como foi recebido
- Percepção dos diferentes espaços da escola
- Percepção das relações estabelecidas no ambiente escolar

3º Relações de trabalho no ambiente escolar

- Relação entre professores e equipe gestora
- Relação entre professores principiantes
- Relação entre professores principiantes e professores experientes

4º Relações entre ambiência e inserção na carreira

- Tornando-se um professor
- Relações professor/escola
- Momentos marcantes
- “Clima” da escola
- Ações de apoio/suporte oferecidos ao professor
- Satisfação em trabalhar na escola

- Há outras ideias ou comentários que não foram mencionados e você gostaria de expor?

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo:

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROFESSORES PRINCIPIANTES E SUA AMBIÊNCIA AUTO(TRANS)FORMATIVA

Orientadora da Pesquisa: Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Veiga
Instituição/Departamento: UFSM/CE/PPGE

Autor da Pesquisa: Weliton Martins da Silva – PPGE/UFSM Matrícula: 201570631

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-9685. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3175, CEP 97105-970 - Santa Maria - RS.

Eu, **Weliton Martins da Silva**, responsável pela pesquisa *INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROFESSORES PRINCIPIANTES E SUA AMBIÊNCIA AUTO(TRANS)FORMATIVA*, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende compreender como a escola de ensino médio constituída de seus diferentes sujeitos pode configurar-se como ambiência (trans)formativa para a inserção do professor principiante. Acreditamos que ela seja importante porque a análise do processo de inserção destes professores em diferentes escolas da rede estadual de ensino pode trazer contribuições relevantes para que se possa conhecer e (re)pensar estratégias e projetos de inserção destes professores na atividade docente. Quando buscamos compreender este processo em diferentes escolas da rede estadual de ensino podemos integrar diferentes ações que são desenvolvidas pelas escolas e desta forma propor um projeto de apoio a inserção profissional destes professores principiantes.

Para sua realização será feito o seguinte: 1) – Estudo exploratório na Superintendência Regional de Ensino de Sete Lagoas; 2) Levantamento dos professores principiantes em efetivo exercício nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Sete Lagoas - MG. Após o levantamento destes dados preliminares será enviado um questionário online para os professores que atenda aos requisitos da pesquisa. A participação do professor constará de responder o questionário e encaminhá-lo ao responsável pela pesquisa. A partir deste questionário, se o professor interessar em continuar colaborando com a pesquisa, iniciaremos uma nova etapa que consta de uma entrevista narrativa, guiada por tópicos selecionados a

partir do nosso projeto de pesquisa. O conjunto de informações serão analisadas a partir da análise textual discursiva, podendo ser publicadas e divulgadas. No entanto, **garantindo o anonimato da sua pessoa.**

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: necessidade dedicar uma parcela de seu tempo para responder o questionário, e, no caso da entrevista, o fato de rememorar histórias de vida, poderá suscitar diferentes emoções de acordo com o significado de seu conteúdo para cada sujeito. Contudo, os benefícios são mais relevantes, pois podem trazer contribuições para o desenvolvimento profissional de atuais e futuros professores da Educação Básica nas escolas da rede Estadual de Ensino em Sete Lagoas - MG.

O pesquisador do presente estudo se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos participantes cujas informações serão reunidas por meio de questionários e entrevistas narrativas com os professores. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas em sigilo na sala do Grupo de Pesquisa GP Kósmos – Grupo de Pesquisa sobre Educação a Distância e Redes de Formação e Desenvolvimento Profissional (<http://coral.ufsm.br/gpkosmos>), situado na Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3175, CEP 97105-970 - Santa Maria - RS. Prédio 16 (Centro de Educação/UFSM), sala número 3284, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da Professora pesquisadora Adriana Moreira da Rocha Veiga.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa. Você tem garantido a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Para os esclarecimentos necessários, disponibilizo os seguintes *e-mails*: welitongeo@gmail.com e adrianaufsm@gmail.com bem como os telefones (31)99932-7358 e (55)3220 9685, pelos quais você tem acesso ao pesquisador e a orientadora da pesquisa. A residência do autor da pesquisa encontra-se na Rua Dr. Alexandre Silviano Brandão, nº 99, Bairro Santo Antônio, Sete Lagoas – MG, CEP 35701-237.

Da mesma forma o Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM encontra-se sediado à Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 2º andar - Cidade Universitária - Bairro Camobi - 97105-900 - Santa Maria – RS. Pode ser contatado pelo telefone (55) 3220 9362, Fax (55) 3220 8009 e pelo *e-mail* comiteetiCAPESquisa@mail.ufsm.br.

Autorização

Eu, [nome completo do participante], após a leitura ou a escuta da leitura deste documento que será elaborado em duas vias, (sendo que uma ficará com o participante e outra via com os pesquisadores), e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também

dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Santa Maria, _____ de _____ de 2017.

Prof.^a Dr^a Adriana Moreira da Rocha Veiga

Orientadora da Pesquisa

Weliton Martins da Silva

Autor da Pesquisa

Nome do/a participante: _____

Assinatura do/a participante: _____

APÊNDICE E – QUADRO GERAL TRABALHOS SELECIONADOS CONGRESSO PROFESSORES PRINCIPIANTES

Nº	ARTIGO – ANO	AUTORES	RESUMO	APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA
Descritor: Ambiência Escolar				
01	Professores Iniciantes E As Primeiras Experiências De Docência: O Papel Da Escola No Processo De Inserção/inclusão No Ambiente Escolar (2014)	Rozilene de Moraes SOUSA, Vilma de Souza RAMPAZO, Simone Albuquerque da ROCHA	O texto aborda sobre o professor iniciante e sua inclusão/inserção na escola nas primeiras experiências de docência, trazendo o relato de suas expectativas quanto a profissão e seus impactos nos primeiros dias de docência. Palavras-chave: Formação de Professores, Professor iniciante, Inserção do professor iniciante na escola.	A abordagem em relação ao professor iniciante sua inserção/inclusão, sua experiência e expectativas e o uso do método (auto) biográfico.
Descritor: Auto(trans)formação				
02	Os Primeiros Anos Da Docência: Uma Experiência Dos Professores Atuantes Nos Contextos Presencial E Virtual (2014)	Lucas VISENTINI, Danilo Ribas BARBIERO, Adriana Moreira da ROCHA	O artigo apresenta contribuições para o campo de estudo de formação de professores da Educação Superior nos primeiros anos da docência. Palavras-chave: Professores principiantes, Pedagogia Universitária, Formação de Professores, TDIC.	Pesquisa de abordagem qualitativa de cunho narrativo. Uso de entrevistas narrativas com professores principiantes e o uso de metodologia de análise denominada Análise Textual Discursiva (ATD)
Descritor: Professor(es) Princiante(s)				
03	Programa De Formação Na Complexidade Do Início Da Carreira Docente (2016)	Janilse Fernandes NUNES, Cristina Ruiz MAYOR	A pesquisa permeia a interpretação e a reflexão sobre a trajetória de professores ingressantes na educação superior tendo em vista duas instituições – uma brasileira e uma espanhola. O objetivo é investigar os programas de assessoramento para professores nestas instituições. No design metodológico, utiliza-se de um estudo de caso múltiplo, pesquisa bibliográfica, questionário exploratório e de entrevistas narrativas. Palavras-chave: Professor Princiante, Processo Formativo, Educação Superior.	A inserção de professores principiantes e o uso de programas de assessoramento para estes professores. Na Metodologia, o uso de questionário exploratório e entrevistas narrativas.

Nº	ARTIGO – ANO	AUTORES	RESUMO	APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA
04	Do Indivíduo Ao Professor: O Conhecimento, O Senso Comum E A Experiência E Suas Relações Com A Formação De Professores Principiantes Na Escola De Educação Básica (2014)	Fernando GUIDINI, Pura Lúcia Oliver MARTINS	A pesquisa tem como foco o professor principiante e as relações estabelecida junto aos supervisores, seus papéis e funções. Dialética em seu método, abordagem qualitativa e estudo de caso. Uso do questionário. Palavras-chave: Professores Principiantes, Conhecimento e Senso Comum, Formação de professores.	A pesquisa tem como contexto o ensino fundamental, anos finais. A pesquisa é centrada na individualidade da experiência como prática pedagógica.
05	Professores Iniciantes Na Rede De Educação Pública Da Educação Municipal De Goiânia: Análises Preliminares (2014)	Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da SILVA, Sandra Valéria LIMONTA, Shirleide Pereira da Silva CRUZ, Rodrigo Fideles FERNANDES	A pesquisa caracteriza um grupo de professores na fase inicial de sua profissão, caracterizando as dificuldades em que atravessam estes professores, os desafios e as diferenças entre a formação e a sala de aula. Se propõe a estudar o processo de construção da profissionalidade docente na fase inicial de socialização profissional. Palavras-chave: formação de professores, professor principiante, educação básica.	Busca trazer elementos que possam subsidiar propostas de acompanhamento e fortalecimento da ação docente no início da carreira.
Descritor: Professor(es) Iniciante(s)				
06	A Mentoria nos Programas de Inserção à Docência: Limites e Possibilidades (2016)	Marilia Marques MIRA, Joana Paulin ROMANOWSKI	O artigo tem como objetivo analisar possíveis contribuições de mentores nos programas de inserção docente, na perspectiva do desenvolvimento profissional dos professores iniciantes. Questões: Que concepção de mentoria está presente nos programas de inserção docente existentes na realidade brasileira? Quais os limites e possibilidades de atuação dos mentores nos processos de inserção docente? A investigação é do tipo estudos de revisão sistemática para compor o estado da arte, de abordagem qualitativa. Palavras-chave: professores iniciantes, concepção de mentoria, funções dos mentores, programas de indução à docência, desenvolvimento profissional docente.	O estudo aborda a mentoria nos programas de inserção profissional, sua concepção e possíveis contribuições para o acompanhamento e apoio aos professores iniciantes na Educação básica.

Nº	ARTIGO – ANO	AUTORES	RESUMO	APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA
07	Desenvolvimento Profissional Docente: Conceituando Início da Carreira (2016)	Rodrigo Fideles FERNANDES, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro Curado SILVA, Carlos Rodolfo MOHN NETO	O trabalho apresenta o conceito de desenvolvimento profissional e tem como objetivo conceituar e diferenciar termos comumente usados para o professor no início da carreira no Brasil, considerando as especificações de idade de ingresso, experiência anterior e tempo na carreira.	Elementos apresentados nas questões orientadoras como: reconhecer-se (descobrir) e negar-se (dificuldades), conquistas (reconhecimento,; efetivação/pertencimento).
08	Mediações, Contradições E As Condições De Trabalho De Professores Iniciantes: Elementos Determinantes Para A Desistência Ou Resistência Na Carreira (2016)	Deise Ramos da ROCHA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da SILVA	A pesquisa tem como objeto de estudo o professor iniciante na Secretaria de Educação do DF, discorrendo sobre a importância de olhar para o docente nesta fase. Palavras-chave: Trabalho Docente, Professor Iniciante, Condições de Trabalho.	A partir dos questionários e entrevistas, os autores trazem um debate sobre a direção do olhar das pesquisas levantadas sobre as iniciativas para a formação continuada do professor iniciante.
09	Desafios No Processo De Constituição Da Profissionalidade De Professores Iniciantes. (2014)	Marli ANDRE, Ana Maria CALIL, Marli LUCAS, Francine de Paulo MARTINS, Laurizete PASSOS	O texto analisa o processo de constituição da profissionalidade dos professores nos primeiros anos de docência. Estes professores iniciantes, egressos dos cursos de formação, sem o apoio da academia, experimentam a condição de “órfãos” no espaço escolar no qual estão inseridos. Palavras-chave: Professores principiantes, Profissionalidade docente, Formação Inicial de Professores, Prática docente.	A falta de apoio do professor iniciante no processo de inserção à docência e como estes professores vão constituindo sua profissionalidade.
10	Dificuldades E Desafios No Processo De Inserção Profissional: Percepções De Professores Iniciantes Da Rede Municipal De Ensino Do RJ (2014)	Maria das Graças C. de Arruda NASCIMENTO, Rosemary Freitas dos REIS	O artigo toma como referência dados coletados na pesquisa: O trabalho docente e a aprendizagem da profissão nos primeiros anos de carreira, cujo principal objetivo foi compreender como professores, recém ingressos na profissão, vivem o trabalho docente e o processo de socialização profissional. Palavras-chave: Inserção profissional trabalho docente, professores iniciantes.	O trabalho tem como foco professores iniciantes na rede pública municipal do Rio de Janeiro, uso de entrevista, mapeamento das condições de ingresso e estratégias de apoio dirigidas a eles.

Nº	ARTIGO – ANO	AUTORES	RESUMO	APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA
11	Formadores De Professores Do Ensino Fundamental: Orientação E Supervisão Dos Professores Iniciais (2014)	Elisa Gomes MAGALHÃES, Rosa Maria Moraes Anunciato OLIVEIRA	O estudo tem como temática a discussão sobre a formação dos formadores professores sua história pessoal e profissional, refletidos em um curso de formação online intitulado “Formação de Formadores de Professores dos Anos iniciais do Ensino Fundamental: Processos formativos e (Auto)biográficos. Palavras-chave: Orientação de Iniciais, Formadores de Professores.	Trata-se de um estudo que tem como foco um curso online de formação de formadores, discute o papel destes formadores de professores dos anos iniciais na orientação e supervisão de professores iniciantes.
12	O Bem e o Mal Estar dos Professores Iniciais: Um Estudo Com Professores Do Ensino Fundamental (2014)	Claudia Valeria Lopes GABARDO, Márcia de Souza HOBOLD	O artigo é resultado parcial de uma investigação que tem como objetivo conhecer o início da carreira no ensino fundamental da rede municipal de ensino de uma cidade no norte de Santa Catarina. O estudo tem como questões saber como ocorre o início da carreira e o que dizem os professores iniciantes sobre o bem e o mal estar nesse período de sua carreira docente. Palavras-chave: Trabalho docente, Professores iniciantes, Formação de professores, Ensino fundamental.	A pesquisa tem como contexto a educação básica e busca elencar aspectos relacionados ao “bem e o mal” estar. Sendo que o bem estar relaciona-se em particular com o ambiente de trabalho, com a ambiência.
13	Organização Escolar: Uma Ponte Para A Socialização Docente Dos Professores Iniciais (2014)	Jéssica Serafim FRASSON, Eduardo Batista von BOROSWKI, Victor Julierme Santos da CONCEIÇÃO, Pâmella Cardoso NEVES, Gildo VOLPATO	O estudo busca apresentar e ampliar a discussão sobre a influência da organização escolar no processo de iniciação à docência. O debate inicial trata de reconhecer possíveis questionamentos que fazem parte do repertório de dificuldades dos professores iniciantes. Objetivo desta pesquisa – Compreender a influência da organização escolar no processo de iniciação à docência. Palavras-chave: Socialização docente, professor iniciante, organização escolar.	Ao oferecer os subsídios necessários tanto do ponto de vista pedagógico e estrutural quanto administrativo e ao buscar compreender as maiores dificuldades dos professores iniciantes, a organização escolar promove um espaço colaborativo, criando um vínculo de aprendizado e de apoio ao desenvolvimento profissional do professor.

Nº	ARTIGO – ANO	AUTORES	RESUMO	APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA
14	Políticas Públicas de Inserção de Professores Iniciais: Elementos para Reflexão (2014)	Joana Paulin ROMANOWSKI, Daniel SOCZEK	O artigo propõe uma reflexão a partir de estatísticas educacionais que demonstram que o número de licenciados está aquém das necessidades das demandas escolares. Propõe uma análise a partir das políticas públicas para “estancar” a falta de professores, e, pesquisas sobre os desafios da docência na perspectiva do professor no cotidiano da escola: suas dificuldades, fracassos e superações. Palavras-chave: Professor Inicial, Políticas Públicas, Formação Docente.	O trabalho nos propõe a pensar sobre a necessidade de pensar políticas públicas consistente de sustentação dos professores iniciantes nas escolas. Existe assim, uma lacuna de políticas públicas voltadas para esses professores.
15	Primeiras Experiências Na Construção Da Profissão Docente: (Auto)Biografia, Memórias E Ressignificações (2014)	Natascha SOKOLOVICZ, Regina Cely de Campos HAGEMeyer	O trabalho visa socializar a experiência do Curso de Extensão Universitária Narrativas (auto) biográficas – Constituinte do professor – desenvolvido no setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, no ano de 2013, o qual envolveu professores do Ensino Fundamental II, do município de São José dos Pinhais na Região Metropolitana, de Curitiba. Pretende-se desta forma, proporcionar reflexões sobre os relatos de práticas de professores iniciantes, trazendo elementos de análise sobre o processo de construção da docência. Palavras-chave: Professores iniciantes, história de vida, (auto)biografização.	A cultura escolar, formas de organização do trabalho pedagógico, as formas de atuação das equipes pedagógicas, as informações dos pares e as opções da gestão do trabalho escolar. Educação Básica, trabalho colaborativo e narrativas.
16	Processos de Inserção Profissional de Professores Iniciais na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (2014)	Marília Marques MIRA, Simone Regina Manosso CARTAXO, Joana Paulin ROMANOWSKI, Pura Lucia MARTINS	O artigo tem o propósito de apresentar reflexões sobre os processos de inserção profissional de professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME). O estudo objetiva contribuir para uma análise desses processos, considerando a relevância de avaliá-los, na perspectiva de instituir programas de inserção profissional que atendam efetivamente as necessidades formativas desses profissionais. Palavras-chave: Professor iniciante, Processo de inserção profissional, Ensino Fundamental.	Análise de processos de inserção de professores iniciantes, considerando a relevância de avaliá-los, na perspectiva de instituir programas de inserção profissional que atendam efetivamente as necessidades formativas desses profissionais.

Nº	ARTIGO – ANO	AUTORES	RESUMO	APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA
17	<i>Programa de Mentoria Online da UFSCAR: A Perspectiva de uma Professora Iniciante à Experiente</i> (2014)	Débora Cristina MASSETTO, Aline Maria de Medeiros Rodrigues REALI	O estudo tem como objetivo principal investigar de que maneira o <i>Programa de Mentoria Online</i> oferecido pela UFSCAR (2004-2007) contribuiu para a formação de professores iniciantes, participantes a partir da iniciativa destes docentes. Palavras-chave: Aprendizagem profissional da docência, mentoria, professor iniciante.	O trabalho apresenta um programa de apoio a professores iniciantes.
18	Programas De Desenvolvimento Profissional Docente: Propósitos E Contextos De Formação (2014)	Oséias Santos de OLIVEIRA, Carlos García MARCELO, Valeska Fortes de OLIVEIRA, Marieda Ferreira PRYJMA, Vanessa Alves da Silveira VASCONCELLOS	O estudo a importância dos programas de inserção à docência visam apoiar e orientar os professores iniciantes na carreira sendo que as ações propostas devem articular saberes, experiências e práticas destes profissionais quer individual ou coletivamente. Palavras-chave: Programas, componentes dos programas de inserção, desenvolvimento profissional docente.	O simpósio apresenta a importância dos programas de apoio e orientação aos professores iniciantes no processo de inserção à docência.
19	Transformando as Dificuldades do Início da Carreira em Desafios para Permanecer no Magistério (2014)	Gláucia SIGNORELLI, Sílvia MATSUOKA, Marli ANDRÉ	O artigo tem como objetivo discutir dados de uma pesquisa do processo de inserção de iniciantes, considerando-o como um momento de grandes descobertas sobre a docência. Palavras-chave: Professor iniciante, desafios da Carreira, Formação continuada.	Trata-se de uma pesquisa com nove professores iniciantes, licenciados em pedagogia em escolas de públicas e privadas dos estados de Minas Gerais e Mato Grosso. Utilizou-se do grupo focal como estratégia metodológica.
20	Construção E Desenvolvimento De Uma Comunidade De Aprendizagem Profissional De Mentoras: Tensões Nos Processos De Desenvolvimento Profissional (2012)	Aline Maria de Medeiros Rodrigues REALI, Regina Maria Simões Puccinelli TANCREDI, Maria da Graça Nicoletti MIZUKAMI	A pesquisa examina as principais tensões evidenciadas na construção e desenvolvimentos de uma “Comunidade de aprendizagem profissional de mentoras” participantes de um Programa de mentoria via internet voltado para professores iniciantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Palavras-chave: <i>Programa de Mentoria Online</i> ; Comunidade de Aprendizagem Profissional; Mentores; Formadores; Desenvolvimento Profissional da Docência.	A proposta tem dois elementos importantes a criação de uma “comunidade de aprendizagem” e dentro de um programa de mentoria via internet.

Nº	ARTIGO – ANO	AUTORES	RESUMO	APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA
21	O Início Da Carreira Docente No Brasil: Formas De Entrada, Primeiras Experiências Profissionais E Políticas Educacionais (2012)	Bernadete A. GATTI	O estudo evidencia que existe uma grande preocupação de gestores e investigadores sobre a questão dos primeiros anos de trabalho dos professores nas escolas de educação básica. No entanto no Brasil são poucos os estudos que tratam desta temática. O estudo mostra como se dá a entrada destes professores na docência e as políticas Educacionais acerca da temática. Palavras-chave: 2012, educação básica, professores iniciantes.	Formas de inserção à docência, políticas educacionais voltadas para o início da docência na educação básica.
22	Políticas E Programas De Apoio Aos Professores Iniciantes No Brasil (2012)	Marli ANDRÉ	O artigo discute dados de uma grande pesquisa que teve como foco as políticas voltadas aos docentes no Brasil, políticas estas relacionadas a formação inicial e continuada. Buscou-se analisar as formas de apoio ao trabalho docente, formas de ingresso, progressão e programas de acompanhamento aos professores iniciantes Palavras-chave: Políticas docentes; professor iniciante; programas de inserção.	O estudo apresenta a existência de programas de acompanhamento aos docentes iniciantes no Brasil e a importância destes programas.
23	Professores Iniciantes, Experientes E Pesquisadores Em Grupo Colaborativo: Narrativas De Formação (2012)	Rosa Maria Moraes Anunciato de OLIVEIRA	A pesquisa tem como objetivo geral identificar indícios de desenvolvimento profissional docente por meio de narrativas de formação a partir de dinâmicas colaborativas. Palavras-chave: Narrativas, formação de professores, desenvolvimento profissional, grupo colaborativo.	Produção de Narrativas e a constituição de um grupo colaborativo entre professores iniciantes e experientes.
24	Professores Principiantes No Brasil: Questões Atuais (2012)	Joana Paulin ROMANOWSKI	O presente trabalho é o texto apresentado na mesa de discussões sobre “Professores principiantes y los nuevos desafios de las instituciones educativas” com a finalidade de refletir sobre as questões atuais em torno da formação de professores principiantes. A autora apresenta suas observações ao longo de sua carreira profissional aprofundando-as a partir da investigação da situação de alguns dados sobre a situação dos professores principiantes no Brasil. Palavras-chave: Professores, brasil, atuação.	O texto apresenta a situação atual dos professores principiantes na educação básica e sua formação com o propósito de apresentar os atuais índices quantitativos. Esboça um breve panorama sobre as implicações do desenvolvimento profissional destes professores a partir de dados do INEP.

Nº	ARTIGO – ANO	AUTORES	RESUMO	APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA
25	Residência Docente: Um Programa Em Desenvolvimento (2012)	Vanessa PORTELLA	A autora investiga um Programa de Residência Docente que começa a ser desenvolvido no Colégio Pedro II, destinado exclusivamente a professores iniciantes. A investigação visa estudar esse projeto que tem como meta auxiliar o desenvolvimento de profissionais em início de carreira, compreender o programa em desenvolvimento e o que está significando para professores iniciantes nele inseridos. Palavras-chave: Residência Docente, Iniciação à Docência, Formação de Professores, Desenvolvimento Profissional.	O Programa de Residência Docente como apoio a inserção de professores iniciantes.
26	Desenvolvimento Profissional De Professoras Iniciantes E Experientes: O Programa De Mentoria On-Line Do Portal Dos Professores Da UFSCAR (2010)	Aline Maria de Medeiros Rodrigues REALI, Regina Maria Simões Puccinelli TANCREDI, Maria da Graça Nicoletti MIZUKAMI	O trabalho tem como objetivo produzir conhecimento sobre desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência de professores iniciantes e experientes quando em interação. O trabalho apresenta como se desenvolveu o programa de formação continuada on-line cujo objetivo é o de oferecer apoio e suporte para professores iniciantes lidarem com as dificuldades características dessa fase. Palavras-chave: Mentoria, professor iniciante, professor experiente, desenvolvimento profissional da docência, internet.	Programa De Mentoria On-Line Do Portal Dos Professores Da Ufscar cujo objetivo é o de oferecer apoio e suporte para professores iniciantes.
27	Grupos De Estudos Colaborativos E O Professor Em Início De Carreira (2010)	Renata Gama PRENSTTETER	O objetivo do estudo é analisar as necessidades de apoio aos professores de matemática iniciantes e as contribuições da participação em grupos de estudos colaborativos sobre a prática pedagógica. Palavras-chave: Início de carreira, desenvolvimento profissional, grupos colaborativos, formação continuada, professores de matemática.	A preocupação em compreender as necessidades de professores iniciantes. As contribuições da participação em grupos de estudos colaborativos.

Nº	ARTIGO – ANO	AUTORES	RESUMO	APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA
28	Início Da Docência: Uma Investigação-Formação Com Base Nas Narrativas De Professores Da Educação Básica (2010)	Leny R. M. TEIXEIRA, Eliane Greice D. NOGUEIRA, de Souza Perrelli, Maria Aparecida de Souza PERRELLI, Edileni G.J. CAMPOS	O artigo caracteriza-se como uma pesquisa formação cujos sujeitos são professores de diferentes níveis de ensino, áreas de conhecimentos e tempo de magistério. Mediante a produção de narrativas, relatos de experiência, histórias de vida, memórias e análise de situações problemas ou de casos vivenciados por esses professores, O objetivo foi identificar elementos que contribuem no processo de aprendizagem da docência, bem como os fatores que a condicionam. Palavras-chave: Pesquisa-formação, narrativas, professores iniciantes.	A temática é tratada em diferentes níveis de ensino, mas apresenta a preocupação com o processo de inserção a docência, suas dificuldades, o que têm levado muitos docentes a deserção da docência. Busca a compreensão desses dilemas através do uso das narrativas destes professores.
29	<i>Programa de Mentoria Online: A Experiência De Uma Professora Iniciante</i> (2010)	Fernanda MIGLIORANÇA, Regina Maria Simões Puccinelli TANCREDI	O objetivo da pesquisa foi analisar a aprendizagem de uma professora iniciante durante a participação em uma Programa de Mentoria (online). Este programa tinha como objetivo construir e implementar processos de desenvolvimento profissional de professores iniciantes – com até 05 anos de carreira – que lecionavam nas séries iniciais do ensino fundamental. O trabalho usa como metodologia a interlocução entre mentor e professor iniciante no programa considerados como narrativas. Palavras-chave: Professor iniciante, interação online, programa de mentoria.	A proposta do trabalho tem como referência um programa de mentoria que tem como objetivo construir e implementar processos de desenvolvimento profissional de professores iniciantes. Considera atividades bem sucedidas na relação entre mentoria e professor iniciante. Utiliza-se de narrativas como metodologia.
30	<i>Programa de Mentoria Online Para Professores Iniciantes: Fases De Um Processo</i> (2008)	Aline Maria de Medeiros Rodrigues REALI, Regina Maria Simões Puccinelli TANCREDI	O artigo identifica, descreve e analisa as fases de desenvolvimento do Programa de Mentoria (PM) do Portal de Professores da UFSCar e que foram caracterizadas a partir de demandas formativas de professores iniciantes e apoio promovido pelas mentoras participantes. Palavras-chave: Não apresenta.	A importância de se desenvolver programas de apoio aos professores iniciantes.
Descritor: Aprendizagem da Docência				

Nº	ARTIGO – ANO	AUTORES	RESUMO	APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA
31	Professores Iniciantes E Experientes E Aprendizagens Da Docência Num Grupo Colaborativo Do Programa Público Observatório Da Educação (2016)	Laurizete Ferragut PASSOS, Ana Lúcia Freire TANAKA	Inspirado em um grupo colaborativo/reflexivo organizado a partir de sua inserção no Programa Público Observatório da Educação da CAPES/Ministério da Educação do Brasil, o objetivo do artigo é discutir as diferentes aprendizagens ocorridas a partir de atividades vivenciadas por professores iniciantes e experientes que ensinam matemática nas séries Iniciais do Ensino fundamental. Palavras-chave: Professor iniciante, aprendizagem da docência, grupo colaborativo.	O trabalho desenvolvido pelo grupo parte do pressuposto que o potencial de uma rede de colaboração no processo de constituição profissional de professores em início de carreira é colocado em evidência e fortalecido quando partilhado entre professores experientes e iniciantes.
32	Aprendizagem Da Docência Entre Professores Iniciantes: Desafios E Problematizações (2014)	Alessandra Bernardes Faria CAMPOS, Júlio Emílio DINIZ-PEREIRA	O artigo apresenta discussões de uma pesquisa que teve como objetivo central conhecer e compreender de maneira sistemática, aspectos da aprendizagem da docência por parte de professores iniciantes de Geografia. Palavras-chave: Aprendizagem da docência, iniciação à docência, inserção profissional.	O estudo busca compreender como se dá o processo de aprendizagem da docência no início da carreira destes professores através de suas trajetórias de vida, suas relações consigo próprios, com a docência e seus processos de aprendizagem.
33	Inserção De Professores Iniciantes No Campo Profissional: Um Estudo De Caso Na Escola Básica (2014)	Marinice Souza SIMON	O artigo é uma síntese da tese de doutorado, que tem como objetivo principal conhecer as dinâmicas ligadas ao desenvolvimento da docência, no que diz respeito as dificuldades iniciais, às contribuições da instituição formadora para suas práticas, e as possibilidades para a formação continuada oferecidas pela escola Palavras-chave: Trabalho Docente, Aprendizagem da Docência, Formação Inicial.	Tem como contexto a Educação básica, analisa a formação inicial e continuada e as possibilidades oferecidas pela escola.

Nº	ARTIGO – ANO	AUTORES	RESUMO	APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA
34	Professores Iniciantes: Teorias, Práticas, Dilemas e Desafios (2012)	Marinice Souza SIMON, Cleoni Maria Barboza FERNANDES	O artigo trata-se de um recorte de uma pesquisa com cinco professores do Ensino Médio com um a dois anos de atuação, questionando sobre a formação que o professor novato tem de si mesmo e também as contribuições da escola para a sua formação continuada. Palavras-chave: Aprendizagem da docência, educação básica, formação inicial, trabalho docente.	Educação básica (Ens. Médio), compreensão sobre si mesmo na sua formação e as contribuições da escola para sua formação continuada. Utilizou-se entrevista semi-estruturada como metodologia.
35	Professores Iniciantes: Seu Ingresso na Profissão e suas Aprendizagens (2010)	Cristiane Marcela PEPE	O trabalho analisa o que motiva para a aprendizagem de novos conhecimentos de professores iniciantes no exercício docente nos anos iniciais. Palavras-chave: Professores Iniciantes, Aprendizagem na Docência, Formação de professores.	Grupo de professores iniciantes da Educação Básica, buscando compreender o que os motiva para a aprendizagem. Uso de entrevistas.
Descritor: Aprendizagem na Docência				
36	Narrativas de Formação: Experiências Vividas por Professores Iniciantes em Ambiente Virtual de Aprendizagem (2014)	Rosana Maria MARTINS, Alessandra MORAES, Ana Paula Gestoso SOUZA, Michele Fernanda MACHADO, Rosa M M A. de OLIVEIRA	O trabalho foca-se em estudos e reflexões que envolvem uma Comunidade de aprendizagem online – UFSCar. Professor iniciante, Grupo colaborativo, Aprendizagem na docência, Narrativas de formação, Ambiente Virtual de Aprendizagem.	A comunidade de aprendizagem como instrumento de apoio aos professores iniciantes. Uso de narrativas autobiográficas.

APÊNDICE F – QUADRO GERAL TRABALHOS SELECIONADOS ENDIPE – EDIÇÕES: 2010, 2012, 2014 E 2016

Nº	ARTIGO – ANO	AUTORES	RESUMO	APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA
1	A Docência Como Arte De Criação E (Re) Criação (2010)	Sandra Neri Brito de FREITAS	O trabalho apresentado é uma reflexão sobre o trabalho da educação popular e dos movimentos sociais que buscam defender a universalização e a qualidade da educação para todos, lutam também por uma educação que vise a humanização, aquela que vê o ser humano como histórico, construtor de história, produtor de conhecimento e que deve ter acesso a toda cultura, aos conhecimentos sociais e saberes construídos pela humanidade, uma educação problematizadora na ação-reflexão na/pela prática. Palavras-chave: Docência como arte – emancipação – diálogo – liberdade.	A caracterização do professor apresentada no trabalho como aquele que crê em si mesmo, na sua ação reflexiva construída no ir e vir da prática-teoria-prática, neste diálogo crítico e libertador que leva a independência, que o torna criativo e consciente de ter opções, que lhe dá coragem de inovar, arriscar. Tal processo de desenvolvimento e auto(trans)formação docente.
02	A Formulação Da Concepção De Bom Professor Como Princípio De Autoformação E Da Constituição Do Ethos Professoral (2010)	Livio dos Santos WOGEL, (PUCSP)	Esta comunicação é a expressão de uma pesquisa sobre a constituição do ser professor enquanto ser e não um fazer; um ser que pensa sobre sua ação e revela-se nela. Esta pesquisa foi proposta de modo a contribuir com a formação dos professores, tomando a formação em sentido amplo, <i>formar-se, tomar a forma, constituir-se</i> professor à maneira da formação humana que enquanto valor de humanização. Palavras-chave: Identidade docente, autoformação e ética.	Aparece os conceitos de autoformação, identidade professoral e ética. Neste processo de autoformação, o professor vai formando a sua própria imagem pessoal e a sua visão como profissional que tão importante é no momento da sua realização como profissional do ensino.
03	Formação E Autoformação: Uma Discussão Sobre Memórias, Histórias De Vida E Abordagem Autobiográfica (2010)	Marília Claret Geraes DURAN, Universidade Metodista de São Paulo – UMESP	O artigo relaciona-se com a investigação de processos formativos de professores, considerando a abordagem (auto) biográfica, pesquisa que se desenvolve no contexto do Núcleo Formação – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores, em articulação com o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade, da Fundação Carlos Chagas – CIERS-Ed/FCC. Palavras-chave: Formação de Professores; autobiografia; autoformação.	Processos formativos, autoformação, experiências formadoras. Abordagem (auto)biográfica.

Nº	ARTIGO – ANO	AUTORES	RESUMO	APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA
04	<p>Percurso Investigativo De Um Grupo De Pesquisa Formação Que Estuda As Aprendizagens Da Docência: Achados, Percalços E Reflexões (2010)</p>	<p>Leny Rodrigues Martins TEIXEIRA Maria Aparecida de Souza PERRELLI Flavinês REBOLO UCDB</p>	<p>O presente texto tem como objetivo refletir sobre a trajetória percorrida por um grupo de pesquisa-formação enquanto busca compreender os processos mediante os quais professores da Educação Básica aprendem a docência. Nessa perspectiva, está desenvolvendo um estudo no qual os participantes - pesquisadores e professores - são, simultaneamente, objeto e sujeito da pesquisa e esta produz (auto)conhecimento durante a investigação. Concebendo a escrita de si como uma oportunidade de reflexão e metareflexão, a opção metodológica recaiu sobre o estudo de narrativas das experiências de vida desses professores. Palavras-chave: Pesquisa-formação; narrativas; aprendizagem da docência; formação de professores.</p>	<p>A aprendizagem da docência de um grupo de professores da Educação básica, onde professores e pesquisadores são sujeitos e objetos de pesquisa. Uso de narrativas, experiências de si, a produção do (auto)conhecimento.</p>
05	<p>O Desenvolvimento Profissional Como Caminho Para A Construção Da Competência Profissional Dos Professores (2010)</p>	<p>Maria Isabel de ALMEIDA, USP</p>	<p>A competência profissional dos professores é elemento essencial para a boa qualidade do ensino. Muitos esforços vêm sendo empreendidos nas últimas décadas na direção de melhorar a formação desses profissionais, tanto no plano das diretrizes legais como também no âmbito institucional. As análises já elaboradas a esse respeito apontam que há um grande estrangulamento no envolvimento dos professores com a escola e com as práticas aí desenvolvidas, causado pelas maneiras como os gestores têm implementado as políticas de gestão dos sistemas de ensino. Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional. Competência Profissional. Identidade do Professor. Formação de Professores.</p>	<p>A importância de uma política educacional que priorize as condições de desenvolvimento profissional dos professores, capaz de lhes permitir cuidar de suas práticas no contexto de um processo que também é da sua construção identitária e profissional.</p>

Nº	ARTIGO – ANO	AUTORES	RESUMO	APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA
06	Parceria Escola Pública/ Universidade: Relação Aprendizagem Docente e Desenvolvimento Profissional em Ciências (2012)	Maria Nizete de AZEVEDO, Faculdade de Educação da USP e PMSP	Este trabalho discute sobre a relação aprendizagem docente e desenvolvimento profissional a partir de situações de aprendizagem criadas no processo formativo desencadeados por acordos firmados entre a universidade e a escola. Palavras-chave: Parceria colaborativa universidade/escola; desenvolvimento profissional docente; Ensino de ciências sob orientação investigativa.	Parceria entre escola e universidade no processo de articulação da formação continuada. Atendendo os interesses tanto da escola quanto da universidade. Os dados analisados constam de episódios de conversações realizadas entre professoras e coordenadoras da escola e formadoras da universidade. A análise dessas conversações mostram elementos de aprendizagem da docência.
07	Comunidades de Investigação e Possibilidades de Aprendizagem Docente e Desenvolvimento Profissional (2012)	Vanessa Moreira CRECCI, Dario FIORENTINI (FE/Unicamp)	O artigo analisa os dados da primeira fase de uma pesquisa, que tem como foco de estudo o desenvolvimento profissional e a constituição da profissionalidade docente de professores de matemática e que participam de comunidades de investigação. A metodologia dessa fase do trabalho se constituiu na aplicação de questionários com perguntas abertas. Palavras-chave: Parceria colaborativa universidade/escola; desenvolvimento profissional docente; Ensino de ciências sob orientação investigativa.	A importância dos grupos colaborativos de reflexão e de investigação sobre a prática escolar, envolvendo a parceria ou a interlocução entre universidade e escola.

Nº	ARTIGO – ANO	AUTORES	RESUMO	APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA
08	Aprendizagem Docente em Projeto de Formação Investigação na Modalidade a Distância: o que Anunciam as Narrativas das Professoras (2012)	Marilce da Costa Campos RODRIGUES, UFSCar/Bolsista CAPES/PDSE	O texto apresenta reflexões sobre as narrativas das professoras que participarem, por adesão da formação-investigação, desenvolvida no Portal dos professores da Universidade Federal de São Carlos, tornando-se colaboradoras de um estudo sobre indicadores de desenvolvimento profissional da docência. Palavras-chave: Narrativa docente; Desenvolvimento profissional; Aprendizagem na docência; Formação de professores a distância.	O projeto de formação continuada por meio da EaD foi utilizado como uma ferramenta de estratégia formativa e investigativa. Estuda o estado da aprendizagem do docente e ao mesmo tempo ir construindo outras aprendizagens com as colaboradoras, tendo a escola - local de atuação - como elemento fundamental. Pode-se afirmar que, pelos significados revelados nas narrativas, que o processo formativo foi relevante para a prática das professoras colaboradoras.
09	Ensinar a Partir de Tecnologias Digitais: Estudo dos Processos de Aprendizagem Docente em um Ambiente Virtual (2012)	Renata RINALDI, Universidade Estadual Paulista, Luciana C. CARDOSO, Universidade Federal de São Carlos	O texto explicita e discute as relações estabelecidas entre os atores que protagonizam uma prática formativa no contexto da Educação a Distância (EaD), focalizando a reorganização do Estágio Supervisionado em EaD como primeira experiência profissional na formação de futuros professores e a formação continuada de professores experientes e bem sucedidos, em exercício, como parceiros na formação prática dos primeiros. Palavras-chave: Formação inicial; Formação de formadores; Educação a distância; Estágio supervisionado; Parceria universidade-escola pública.	Destacam-se a colaboração e os saberes profissionais dos professores em exercício como condições determinantes para a aprendizagem da profissão e a superação das dificuldades e dilemas enfrentados na sala de aula da escola pública brasileira. a formação dos professores experientes (denominados Tutores Regentes) ocorre por meio de um Programa de Formação e Acompanhamento de Tutores Regentes no Portal dos Professores com pesquisadoras da UFScar.

Nº	ARTIGO – ANO	AUTORES	RESUMO	APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA
10	A atividade Docente de Estudo e a Aprendizagem da Docência: o que Contam as Narrativas dos Professores em Formação Continuada (2012)	Gislaine A. R. da Silva ROSSETTO (UFSM), Leila Adriana BAPTAGLIN (URI), Doris Pires Vargas BOLZAN (UFSM)	A formação continuada de professores constitui-se em um processo complexo e de dimensões que ultrapassam a elaboração e execução de normativas legais, assim como investimentos de grande porte. Nosso objetivo é identificar e compreender onde e como a atividade docente de estudo acontece na formação e atuação de professores da Educação Básica e de que forma ela contribui para a aprendizagem da docência desses professores. Palavras-chave: Formação Continuada de Professores; Aprendizagem Docente; Atividade Docente de Estudo, Educação Básica.	Análise da formação continuada com uma visão que ultrapassa as normativas legais. Educação básica como foco. O instrumento utilizado para coletar os achados foram entrevistas organizadas a partir de tópicos guias mediante as quais foram produzidas narrativas.
11	Socialização de Professoras em Início de Carreira e a Incorporação de Aspectos da Cultura Escolar (2010)	Adriane KNOBLAUCH (UFPR)	O presente artigo analisa o processo de socialização de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Curitiba em início de carreira por considerá-lo integrante da formação docente, entendida aqui de forma ampliada. Compreende o processo de socialização profissional como a incorporação de aspectos do habitus próprio de um grupo profissional necessários para a sobrevivência e permanência dos novos integrantes a esse grupo. Palavras-chave: Formação docente; Professoras Iniciais; Socialização Profissional; Habitus; Cultura Escolar.	A pesquisa tem como foco professores iniciantes dos anos iniciais, consideramos relevantes selecionar o artigo pois trata-se de um um aspecto fundamental a socialização, a questão do habitus, ou seja, relaciona com elementos fundamentais para a permanência na carreira.
12	Professor Iniciante: Como São Construídos Os Saberes Dos Docentes Que Ministram A Disciplina De História? (2010)	Heloiza RODRIGUES, Maria Isabel da CUNHA, Universidade do Vale do Rio dos Sinos	O estudo tem como foco a condição inicial da docência e os saberes que são mobilizados e construídos na experiência vivida por professores iniciantes. O desafio de participar enquanto docente, poucos meses após ter concluído a graduação, ministrando a disciplina de História instigou a pesquisadora e aprofundar o tema. Palavras-chave: Saberes docentes. Professores de história. Professores iniciantes. Formação de professores.	Professores Iniciantes da Básica. A metodologia qualitativa foi adotada como procedimento principal, incluindo as narrativas através da aplicação de entrevistas semi-estruturadas com os interlocutores.

Nº	ARTIGO – ANO	AUTORES	RESUMO	APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA
13	Professores Iniciantes Bem-Sucedidos: Considerações Iniciais (2010)	Silmara de Oliveira Gomes PAPI (UEPG/PUCPR), Pura Lúcia Oliver MARTINS (PUC/PR)	O presente texto foi produzido a partir de uma pesquisa em andamento que tem como objeto de estudo o desenvolvimento profissional de professores iniciantes bem-sucedidos e busca apresentar um balanço sobre as pesquisas que se dedicam ao tema Professores Iniciantes, bem como analisar alguns aspectos que caracterizam o conceito de professor bem-sucedido. Palavras-chave: Professores iniciantes; Desenvolvimento profissional; Professores bem-sucedidos.	O Desenvolvimento profissional de professores iniciantes bem sucedidos, a relação com elementos pessoais, trabalho com os pares, formação contínua.
14	Desafios Enfrentados por Professoras Iniciantes no Processo de Docência (2012)	Ana Maria Gimenes Correa CALIL (Universidade de Taubaté – UNITAU), Patricia Albieri ALMEIDA (Fundação Carlos Chagas/Mackenzie)	O presente trabalho tem como propósito investigar os desafios enfrentados por professoras da Educação Infantil em seu primeiro ano de docência. A fim de realizar um estudo exploratório sobre os desafios enfrentados pelas professoras iniciantes em seu cotidiano, foi realizado um grupo de discussão com quatro professoras iniciantes na Educação Infantil, egressas no curso de Pedagogia, turma 2010, de uma universidade municipal, no interior paulista, em sua primeira turma como docentes.	A formação continuada de professores iniciantes ocorre juntamente com professores iniciantes. As necessidades são as mesmas? Estudo exploratório que coloca em discussão estudo exploratório sobre os desafios enfrentados pelas professoras iniciantes em seu cotidiano, foi realizado um grupo de discussão com quatro professoras iniciantes. Choque de realidade.
15	Desenvolvimento Profissional Docente e Necessidades Formativas de Professores Iniciantes (2012)	Naiara Mendonça LEONE (PPGE - FCT) – UNESP/Presidente Prudente), Yoshie Ussami Ferrari LEITE (PPGE - FCT – UNESP/Presidente Prudente)	O artigo tem como objetivo discutir aspectos relativos à etapa inicial do desenvolvimento profissional docente, a partir da explicitação das necessidades formativas de um grupo de professores em início de carreira que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas da rede municipal de ensino de Rancharia - SP. A coleta dos dados da pesquisa foi desenvolvida partir da aplicação de questionário e realização de duas entrevistas semiestruturadas de grupo.	O estudo tem como foco a inserção à docência na Educação básica. a análise de necessidades formativas na formação contínua de professores e o ciclo de vida profissional dos professores, com ênfase na fase de “entrada na carreira”.

Nº	ARTIGO – ANO	AUTORES	RESUMO	APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA
16	Diálogos e Acompanhamento: a Escrita de Professores Iniciais a Serviço da Formação Docente. (2012)	Ana Paula Gaspar MELIN	O objetivo da pesquisa é construir diálogos entre a teoria e a prática na formação inicial e no exercício profissional da docência, por meio de acompanhamento pedagógico e investigação. A metodologia utilizada no projeto Diálogos e acompanhamento: itinerários para a formação de professores iniciantes, baseou-se na pesquisa-formação cujos participantes são ao mesmo tempo sujeitos da pesquisa e sujeitos que se formam com/nela. Os participantes constroem suas narrativas e tecem comentários sobre o desenvolvimento das pautas e as modalidades do trabalho autobiográfico. Palavras-chave: Pesquisa-formação, narrativas, professores iniciantes.	Construir diálogos entre a teoria e a prática na formação inicial e no exercício profissional da docência, por meio de acompanhamento pedagógico e investigação. Narrativas autobiográficas.
17	As Dificuldades Didáticas dos Professores Iniciais de Química (2014)	Elaine G. M. FURLAN	O objetivo deste estudo é ampliar a compreensão sobre Formação de Professores por meio de um estudo na perspectiva do professor iniciante de Química, investigando a aprendizagem da profissão por professores atuantes no ensino médio, considerando as particularidades desta etapa da educação básica e as dificuldades encontradas durante o trabalho em escolas públicas e particulares de um município do interior de São Paulo, com atenção especial para as dificuldades didáticas. Palavras-chave: Professores iniciantes; dificuldades didáticas; Química.	Pesquisa qualitativa de natureza empírica com professores iniciantes do ensino médio (Química). Metodologia – uso de questionários.
18	Professores Iniciais: Inserção em Diferentes Redes de Ensino (2014)	Vanessa Cristina M PORTELLA	objetivo evidenciar achados de uma pesquisa cuja intenção foi aprofundar o conhecimento sobre aspectos do trabalho, da socialização e do desenvolvimento profissional de professores principiantes em uma perspectiva relacional. Palavras-chave: Professores iniciantes, inserção profissional, desenvolvimento profissional.	Professores iniciantes da educação básica com até cinco anos de docência. Uso de entrevistas como metodologia.

Nº	ARTIGO – ANO	AUTORES	RESUMO	APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA
19	Percepções de Professores Iniciais da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro sobre a Formação Inicial (2014)	Rosemary Freitas dos REIS	Pesquisa realizada com oitenta e um professores iniciantes da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro que teve como principal objetivo compreender como esses professores vivem o trabalho docente e o processo de socialização profissional. Pretendendo refletir sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente, o texto apresenta e analisa os significados atribuídos por eles às suas experiências de formação inicial. Palavras-chave: Formação inicial - professores iniciantes - percepções sobre a formação.	Professores iniciantes da educação básica e o processo de socialização docente.
20	Professores Iniciais: o que Falam as Pesquisas Apresentadas no IV Congresso Internacional Sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência (2014)	Rodrigo Fidelis FERNANDES	O estudo tem como foco os informes de investigações sobre o processo de inserção profissional dos professores iniciantes do IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e a Inserção Profissional à Docência (IV CONGREPRINCI) realizado na cidade de Curitiba – Brasil e busca realizar uma revisão de literatura sobre o tema tendo como objeto de pesquisa as dificuldades e as descobertas dos professores iniciantes na inserção profissional na educação básica. Palavras-chave: Inserção profissional. Dificuldade e descobertas. Educação básica.	O trabalho é relevante pois apresenta uma revisão de literatura de uma edição do Congresso Internacional Sobre Professorado Princiante.
21	Repercussão das Práticas Formativas no Desenvolvimento Profissional de Professores Iniciais da Rede Municipal de Ensino (2014)	Miriane Zanetti GIORDAN	O presente trabalho tem como objetivo apresentar a repercussão das práticas formativas no desenvolvimento profissional dos professores iniciantes da Rede Municipal de Ensino. É uma pesquisa de cunho qualitativo, sendo que a coleta dos dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada. Palavras-chave: Professor iniciante, práticas formativas, desenvolvimento profissional.	Pesquisa com professores iniciantes da educação básica, uso de entrevistas semiestruturadas.

Nº	ARTIGO – ANO	AUTORES	RESUMO	APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA
22	<p>Processo de Inserção Profissional: Principais Dificuldades, Desafios e Descobertas de Professores Iniciais da Educação Infantil (2016)</p>	<p>Letícia Marinho Eglem de OLIVEIRA</p>	<p>O trabalho tem como objetivo identificar e analisar, sob o olhar do sujeito em exercício na função docente, quais são as dificuldades, desafios e descobertas que caracterizam a construção da profissionalidade docente das professoras em início de carreira na educação infantil. Por meio de um levantamento bibliográfico, tendo como banco de dados os trabalhos apresentados em grandes eventos como Anped, Endipe e Congreprinci e também os artigos apresentados em periódicos classificados em qualis A e B, foi possível obter um mapeamento teórico sobre como o processo de inserção profissional, a profissionalização e a educação infantil estão sendo caracterizadas e discutidas nas produções acadêmicas. Palavras-chave: Professores iniciantes, profissionalidade docente e educação infantil.</p>	<p>Pesquisa com professores iniciantes da educação básica na educação infantil.</p>
23	<p>Condições de Trabalho de Professores Iniciais: Mediações para a Resistência e Desistência da Carreira (2016)</p>	<p>Deise Ramos da ROCHA</p>	<p>Esta pesquisa tem por objeto de estudo o professor iniciante na Secretaria de Educação do Distrito Federal, discorrendo sobre a importância de olhar para o docente nesta fase. Um quantitativo relevante de desistentes na carreira, compreendido em um terço dos professores que são aprovados em concurso público, desiste da carreira, anunciando questões objetivas ligadas as condições de trabalho, e a necessidade de políticas de formação pensadas a partir da realidade do trabalho docente. Palavras-chave: Trabalho Docente. Professor Inicial. Condições de Trabalho.</p>	<p>Desistência de professores iniciantes na carreira e a necessidade de políticas de apoio.</p>

Nº	ARTIGO – ANO	AUTORES	RESUMO	APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA
24	Desenvolvimento Profissional de Professores Iniciais Egressos do Curso de Pedagogia (2016)	Márcia Socorro dos Santos FRANÇA	A pesquisa teve como o objetivo: investigar o que apontam os professores iniciantes egressos da Pedagogia sobre seu desenvolvimento profissional a partir do projeto OBEDUC. Para a pesquisa, apoiou-se na abordagem qualitativa, adotando o estudo de caso. Como procedimentos e instrumentos para coleta de dados utilizou-se: observação participante e entrevistas semiestruturadas. Palavras-chave: Professores iniciantes. Desenvolvimento profissional. OBEDUC.	Políticas ou programas de apoio aos professores iniciantes.
25	Dificuldades e Descobertas dos Professores Iniciais na Educação Básica: o que Falam as Pesquisas (2016)	Rodrigo Fideles FERNANDES	O presente texto tem como foco os informes de investigações sobre o processo de inserção profissional dos professores iniciantes e busca realizar um estudo panorâmico sobre o tema tendo como lócus de pesquisa o IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e a Inserção Profissional à Docência. Palavras-chave: Inserção profissional – dificuldade e descobertas - educação básica.	Pesquisas sobre o tema.
26	O Professor Inicial e o Professor Experiente: as Aprendizagens e Práticas no Projeto OBEDUC/UFMT (2016)	Simone Albuquerque da ROCHA	O estudo acompanha os egressos/professores iniciantes em sua fase inicial à docência no ambiente escolar e seu processo de constituírem-se professor e objetiva identificar como compreendem e o que narram sobre sua formação inicial, com o apoio de um professor experiente na escola básica, proposta no projeto de formação continuada do PPGEduc/OBEDUC/UFMT. Palavras-chave: Professor iniciante. Professor experiente. OBEDUC.	Políticas e programas de apoio professores iniciantes.

Nº	ARTIGO – ANO	AUTORES	RESUMO	APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA
27	Os Professores Iniciantes e a Escola em Narrativas: Inserção ou Exclusão? (2016)	Mendes Solange Lemes da SILVA	O presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado, a qual investigou sobre as práticas formativas para professores iniciantes da rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso. A pesquisa teve como objetivo compreender as práticas formativas educacionais desenvolvidas por meio da formação continuada da SEDUC-MT, no município de Rondonópolis-MT, em seu trabalho de acolhimento e de assessoramento ao professor iniciante e se esta lhe tem auxiliado em seus embates e desafios enfrentados nas experiências iniciais da docência. Palavras-chave: Professor iniciante. Inserção à Docência. Formação Continuada de Professores.	Políticas e programas de apoio professores iniciantes.
28	Processo de Inserção Profissional: Principais Dificuldades, Desafios e Descobertas de Professores Iniciantes da Educação Infantil (2016)	Letícia Marinho Eglem de OLIVEIRA	O presente trabalho tem como objetivo identificar e analisar, sob o olhar do sujeito em exercício na função docente, quais são as dificuldades, desafios e descobertas que caracterizam a construção da profissionalidade docente das professoras em início de carreira na educação infantil. Palavras-chave: Professores iniciantes, profissionalidade docente e educação infantil.	Pesquisas sobre o tema.
29	Professor Iniciante da Educação Básica: Primeiras Aproximações ao Debate (2016)	Roberlúcia Rodrigues ALVES, Isabel Maria Sabino de FARIAS	O trabalho aborda investigação sobre professores iniciantes, aportando dados preliminares sobre docentes pedagogos iniciantes da Educação Básica egressos do PIBID no Ceará. Ser professor não é algo que se outorga, mas uma produção de si que é processual, requer tempo e apoio institucional, o que, em geral, não acontece quando o profissional docente chega à escola pela primeira vez e nos anos subsequentes de seu exercício docente. Como, então, professores iniciantes estão constituindo sua inserção na profissão, notadamente na escola? Palavras-Chave: Professores iniciantes, Educação Básica, Egressos do PIBID.	Iniciação à docência educação básica.

Nº	ARTIGO – ANO	AUTORES	RESUMO	APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA
30	Professores Universitários Iniciais: Profissionalidade, Saberes Pedagógicos e Aprendizagens da Docência (2016)	Lúcia Gracia FERREIRA	O estudo tem por objetivo analisar como os professores universitários iniciantes desenvolvem (constroem/delineiam) a sua profissionalidade, afirmando a docência como profissão e ressignificando sua prática, saberes e contextos formativos. Palavras-chave: Universidade, Profissionalidade docente; professores iniciantes.	Inserção à docência ensino superior.
31	Quando os Diários Falam da Formação... Professoras Iniciais e seus Diários de Campo (2016)	Márcia Roza LORENZZON	Esta pesquisa tem o objetivo de apresentar os registros dos diários de campo de três professoras iniciantes que narram sobre a formação continuada desenvolvida pelo Projeto do Observatório da Educação OBEDUC/CAPES/INEP/SECADI, aprovado pelo PPGEdu/UFMT, Campus Universitário de Rondonópolis/MT. Palavras-chave: Professor Inicial. Diário de Campo. Formação Continuada.	Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes.

APÊNDICE G – QUADRO GERAL TESES E DISSERTAÇÕES CAPES

DESCRITORES	Total de Trab.	Trab. Pré-selecionados	Trab. Selecionados
Autotransformação	05	00	00
Ambiência escolar	07	02	01
Aprendizagem na/da docência	81	08	01
Iniciação à/da docência	190	02	01
Professor(es) Iniciante(s)	63	35	15
Professor(es) Princiante(s)	07	05	01
TOTAL	353	52	19

TRABALHOS SELECIONADOS

TITULO	TIPO/AUTOR(a)	OBJETIVO	FOCO
CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO ON-LINE PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	Tese Marilce da costa Campos Rodrigues (2013)	Analisar as contribuições e limites de um projeto de formação continuada on-line para o desenvolvimento profissional de professores do 1º ano do Ensino Fundamental.	Formação continuada de professores – Programa de apoio aos professores iniciantes
FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE: O PROGRAMA DE MENTORIA ONLINE DA UFSCAR EM FOCO SÃO CARLOS 2014	Dissertação Débora Cristina Massetto (2014)	Analisar se e de que maneira o <i>Programa de Mentoria Online</i> , oferecido pela Universidade Federal de São Carlos (2004-2007) contribuiu para a formação de professores iniciantes, participantes da iniciativa, a partir da análise atual desses docentes sobre sua participação no programa.	Formação continuada de professores – Programa de apoio aos professores iniciantes.
PRÁTICAS FORMATIVAS EM MATO GROSSO SOB O OLHAR DE PROFESSORES INICIANTE	Dissertação Solange Lemes da Silva Mendes (2014)	Investigar, e compreender as práticas formativas educacionais desenvolvidas por meio da Formação Continuada da SEDUC-MT, SEMED/Roo e de escolas particulares do município de Rondonópolis-MT, em seu trabalho de acolhimento e de assessoramento ao professor egresso da pedagogia e de como estas lhe têm auxiliado para os embates e desafios enfrentados nas experiências iniciais da docência.	Formação continuada de professores – Programa de apoio aos professores iniciantes.

TÍTULO	TIPO/AUTOR(a)	OBJETIVO	FOCO
PROGRAMA DE ACOMPANHAMENTO DOCENTE NO INÍCIO DA CARREIRA: INFLUÊNCIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERCEÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Dissertação Viviane Dias Cardoso (2016)	Compreender as influências sobre a prática pedagógica na percepção dos professores de educação física participantes do Programa de Acompanhamento Docente no Início da Carreira (PADI).	Formação continuada de professores – Programa de apoio aos professores iniciantes.
PROFESSORES INICIANTE DO ESTADO DE SÃO PAULO: A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE INGRESSANTES DA SEE/SP	Dissertação José Carlos Constantin Junior (2017)	Confrontar o curso de formação específica para ingresso na SEE/SP com as pesquisas sobre o professor iniciante em etapas da Educação Básica do Estado de São Paulo, para verificar se este atende as necessidades destes professores de acordo com o que dizem as pesquisas da área.	Formação continuada de professores – Programa de apoio aos professores iniciantes.
O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES INICIANTE EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: UM ESTUDO DE CASO	Dissertação Marcia Socorro dos Santos Franca (2016)	Objetivo investigar o que apontam os professores iniciantes egressos da Pedagogia sobre seu desenvolvimento profissional, a partir da formação continuada propiciada pelo projeto OBEDUC/UFMT.	Formação continuada de professores – Programa de apoio aos professores iniciantes.
PROFESSORES INICIANTE E PROFESSORES EXPERIENTES: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS PARA A FORMAÇÃO E INSERÇÃO NA DOCÊNCIA	Dissertação Rosilene de Moraes Sousa (2015)	Analisar a inserção do professor iniciante na escola, acompanhado por um professor experiente investigando como esse egresso vai constituindo sua identidade profissional docente nos anos iniciais da profissão.	Formação continuada de professores – Programa de apoio aos professores iniciantes.
PROFESSORES INICIANTE: ACOMPANHAMENTO E AÇÕES DE APOIO NO ENSINO FUNDAMENTAL	Dissertação Dirlene Grasenapp (2015)	Conhecer o processo de acompanhamento e as ações de apoio oferecidas aos professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Joinville.	Formação continuada de professores – Programa de apoio aos professores iniciantes.

TITULO	TIPO/AUTOR(a)	OBJETIVO	FOCO
PROFESSORES INICIANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS: INGRESSO PROFISSIONAL, EXPECTATIVAS E POSSIBILIDADES	Dissertação Andreia Dias Pires Ferreira (2016)	Conhecer como ocorreu o ingresso dos professores iniciantes na Educação Infantil, analisar quais foram as ações de formação continuada, acolhida e integração desses professores, de forma a identificar quais são os desafios encontrados no início da carreira docente.	Aprendizagem da docência na educação infantil.
PROCESSO [TRANS]FORMATIVO EM REDE: O PROFESSOR PRINCIPIANTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	Tese Janilse Fernandes Nunes (2016)	Analisar as contribuições dos programas de assessoramento pedagógico nos processos formativos dos professores principiantes em duas instituições de Educação Superior.	Formação continuada de professores – Programa de apoio aos professores.
AS DORES E AMORES DE TORNAR-SE PROFESSORA: MINHAS MEMÓRIAS DE PROFESSORA INICIANTE	Dissertação Mariana Fonseca Lopes (2014)	Analisar o processo de formação da autora, procurando refletir sobre as histórias que suas narrativas contam acerca do início da docência e assim compreender o que foi realmente transformador e significativo na constituição do ser-professora em início de carreira.	Aprendizagem da docência na educação básica – Anos iniciais
PROFESSORES INICIANTES: TRABALHO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	Tese Vanessa Cristina Maximo Portella Oliverio (2014)	Ampliar o conhecimento sobre aspectos do trabalho, do desenvolvimento profissional e da socialização de professores iniciantes em uma perspectiva relacional.	Aprendizagem da docência na educação básica – Educação Infantil e anos iniciais
PROFESSORES INICIANTES: MARCAS DE ALTERIDADE NA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DO DOCENTE	Dissertação Pamela Aparecida Cassão (2013)	Analisar as marcas de alteridade presentes no início do exercício da profissão docente, com a finalidade de identificar como essas afetam a constituição do professor.	Aprendizagem da docência na educação básica.
FATORES QUE INFLUENCIAM OS PROFESSORES INICIANTES A PERMANECEREM NA CARREIRA DOCENTE.	Dissertação Bruna Thereza Cristina Paz de Barros Zurlo (2015)	Sistematizar os fatores que influenciam esses professores iniciantes permanecerem na carreira docente, tendo em vista compreender seu desenvolvimento profissional.	Aprendizagem da docência na educação básica – Educação Infantil e anos iniciais

TITULO	TIPO/AUTOR(a)	OBJETIVO	FOCO
TORNAR-SE DOCENTE: O INÍCIO DA CARREIRA E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA ESPECIFICIDADE DA AÇÃO DOCENTE	Dissertação Stephanie Marina Cardoso Araujo Duarte (2014)	Compreender como ocorre o processo de constituição da profissionalidade de professores em início de carreira, a partir da inserção desses no cotidiano de uma escola pública do Distrito Federal.	Aprendizagem da docência na educação básica – Anos iniciais.
PROFESSORES INICIANTE: O INGRESSO PROFISSIONAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Dissertação Glória Souza de Almeida (2016)	Analisar o processo de ingresso profissional, de professores iniciantes, identificando os elementos que interferem nesse processo, favorecendo ou dificultando o desenvolvimento profissional dos docentes	Inserção profissional na educação básica – anos finais do ensino fundamental.
A INSERÇÃO DO PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL	Dissertação Tania Cristina Silva Pessoa (2016)	Identificar e analisar a construção da identidade docente, a partir do olhar do professor iniciante no momento de sua inserção na carreira, bem como compreender os conflitos e dificuldades neste processo.	Aprendizagem da docência na educação básica – anos iniciais.
SABERES DOCENTES E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTE	Dissertação Leticia Mendonça Lopes Ribeiro (2016)	Analisar os saberes docentes dos professores iniciantes, identificando-os e descrevendo-os sob as influências do contexto de socialização profissional destes professores, bem como da realidade institucional e social da escola.	Aprendizagem na/da docência na educação básica – anos iniciais.
AMBIÊNCIA [TRANS] FORMATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PROCESSOS DE RESILIÊNCIA NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE	Dissertação Neiva Vieira Trevisan (2014)	Investigar como se constitui a docência no início da carreira na Educação Superior, considerando a ambiência, os processos formativos e a resiliência docente por meio da reconstrução narrativa da trajetória inicial de professores formadores em uma universidade pública.	Anos iniciais da docência na Educação Superior.

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



**SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE
SETE LAGOAS – MG**

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Rua José Duarte de Palva, 616 - Sta. Luzia - CEP: 35700-059 - Sete Lagoas-MG-Tel.(31)-3027-0400

Eu, **Arquimedes Pereira de Sousa**, abaixo assinado, Diretor da Superintendência Regional de Ensino de Sete Lagoas – MG, autorizo a realização do estudo *Iniciação À Docência Na Educação Básica: Professores Principiantes E Sua Ambiência Auto(Trans)Formativa*, pelo estudante do Curso de Doubrado em Educação (UFSM/PPGE) Weliton Martins da Silva, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Adriana Moreira da Rocha Veiga (UFSM/CE).

O objetivo geral da pesquisa de abordagem qualitativa é compreender como a escola de ensino médio constituída de seus diferentes sujeitos pode configurar-se como ambiência (trans)formativa para a inserção do professor principiante.

Os objetivos específicos são:

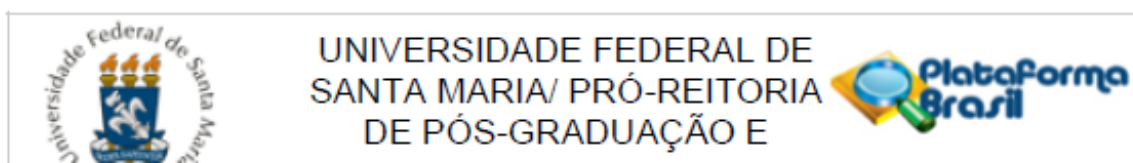
- Identificar os principais desafios enfrentados pelo professor principiante no ambiente escolar no início da docência.
- Reconhecer diferentes condições que proporcionam ambiência (trans)formativa para os professores principiantes no ensino médio.
- Identificar como se dá a relação entre o professor principiante e seus pares nesse processo de auto(trans)formação.
- Analisar a repercussão da ambiência escolar na constituição da docência do professor principiante do ensino médio.

Em relação aos procedimentos metodológicos, serão realizados questionários exploratórios, entrevistas narrativas, guiadas por tópicos com os professores principiantes da Rede Estadual do Ensino da cidade do Sete Lagoas - MG, selecionados por meio de critérios especificados no projeto de pesquisa, que se dispuserem a contribuir com o estudo. O conjunto informacional reunido será interpretado com o auxílio da Análise Textual Discursiva. No decorrer da pesquisa, poderão ser acessados os documentos correntes e permanentes, caso haja a necessidade de complementar as informações produzidas nas entrevistas narrativas.

Esta instituição está ciente dos objetivos, procedimentos e que cada professor tem garantido a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão. Bem como, a garantia de anonimato de sua pessoa.

Sete Lagoas, 16 de maio de 2017.


ARQUIMEDES PEREIRA DE SOUSA
Diretor – SRE – Sete Lagoas/MG

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP UFSM**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROFESSORES PRINCÍPIANTES E A SUA AMBIÊNCIA AUTO(TRANS)FORMATIVA

Pesquisador: Adriana Moreira da Rocha Veiga

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 72236117.7.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

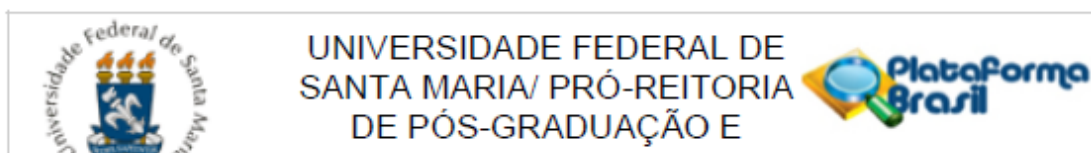
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.210.604

Apresentação do Projeto:

O projeto, intitulado INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROFESSORES PRINCÍPIANTES E A SUA AMBIÊNCIA AUTO(TRANS)FORMATIVA, foi proposto no âmbito do PPG em Educação da UFSM.



Continuação do Parecer: 2.210.604

Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	27/07/2017 20:59:58	Adriana Moreira da Rocha Veiga	Aceito
----------------	--------------------	------------------------	-----------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 09 de Agosto de 2017

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
 (Coordenador)