

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**MARINICE SOUZA SIMON**

**INSERÇÃO DE PROFESSORES INICIANTEs NO CAMPO PROFISSIONAL:  
UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA BÁSICA**

**PORTO ALEGRE  
2013**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**MARINICE SOUZA SIMON**

**INSERÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE NO CAMPO PROFISSIONAL:  
UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA BÁSICA**

**PORTO ALEGRE  
2013**

MARINICE SOUZA SIMON

INSERÇÃO DE PROFESSORES INICIANTEs NO CAMPO PROFISSIONAL: UM  
ESTUDO DE CASO NA ESCOLA BÁSICA

Tese apresentada como requisito para a  
obtenção do Grau de Doutor pelo  
Programa de Pós-Graduação da  
Faculdade de Educação da Pontifícia  
Universidade Católica do Rio Grande do  
Sul.

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Cleoni Maria Barboza Fernandes

Porto Alegre  
2013

#### **DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO DA PUBLICAÇÃO (CIP)**

**S595i** Simon, Marinice Souza.  
Inserção de professores iniciantes no campo  
profissional: um estudo de caso na Escola Básica. / Marinice  
Souza Simon. – Porto Alegre, 2013.  
210 f.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em  
Educação – Faculdade de Educação, PUCRS.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cleoni Maria Barboza Fernandes

1. Educação. 2. Professores – Formação Profissional. 3.  
Inserção Profissional. 4. Professores Iniciantes. 5. Práticas  
Cotidianas. I. Fernandes, Cleoni Maria Barboza. II. Título.

**CDD 370.71**

MARINICE SOUZA SIMON

INSERÇÃO DE PROFESSORES INICIANTEs NO CAMPO PROFISSIONAL: UM  
ESTUDO DE CASO NA ESCOLA BÁSICA

Tese apresentada como requisito para a  
obtenção do Grau de Doutor pelo  
Programa de Pós-Graduação da  
Faculdade de Educação da Pontifícia  
Universidade Católica do Rio Grande do  
Sul.

Tese aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleoni Maria Barboza Fernandes (PUCRS) - (Orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Costa Morosini (PUCRS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Silveira (UFPEL)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vânia Chaigar (FURG)

PORTO ALEGRE  
2013

## AGRADECIMENTOS

Mais uma jornada que finaliza, levando consigo muitas vivências e reflexões significativas, que desvelaram possibilidades de crescimento pessoal e profissional. Por entender que, a essa altura da minha vida, essas duas dimensões estão completamente imbricadas, acredito que segue a vida, levando-me inteira – energias, sentimentos e determinações – para o enfrentamento de fronteiras, a fim de alcançar a liberdade no ato de escrever e traduzir experiência, um processo que evoluiu a passos largos na tessitura dessa tese.

Nesse momento em que começo a construir o *caminho da volta*, faz-se necessária uma parada para revisitar a trajetória, localizando recortes expressivos de tudo que foi construído ao longo da pesquisa.

Estar em pesquisa é estar em movimento, sentir-se viva e reescrever a história que julgávamos acabada. Sensações que redesenham nosso papel dentro do universo pesquisado e nos levam a entender a mobilidade das ideias e as infinitas possibilidades de sempre recomeçar.

Em meio a esses movimentos, destaco as situações de descoberta que, na inexperiência (e isso foi plenamente possível, mesmo com tantos anos de profissão) constituía-me pesquisadora, passeando pela literatura, frequentando ambientes de estudo e convivendo com pessoas que me desafiavam sempre mais. Portanto, descrever os sentimentos vividos nesse espaço de tempo me parece impossível... Encontrar o tom exato para apresentar o sabor do estado investigativo tem sido um exercício constante, no afã de compartilhar os achados e de modificar, talvez, aquilo que, com a audácia e a coragem de pesquisadora, proponho convictamente para a educação. Na verdade foi um caminho tenso, intenso e denso esse da tessitura da tese, sempre pontuado pela satisfação em ver desdobrarem-se constatações, ideias e proposições que iam tomando corpo no seu desenrolar.

Ao rememorar a trilha, revejo fatos, pessoas e circunstâncias que passaram por mim ou estiveram comigo a cada amanhecer... a cada anoitecer. E nessa retrospectiva, avisto as pessoas que povoaram o espaço da construção da tese. Pessoas próximas ou distantes que, ao longo do tempo, não desistiram de acreditar

que eu estava ali, imersa em pensamento e possuída por ideias, que me levavam a viver uma fascinante aventura investigativa.

Eis que chega o momento de expressar os agradecimentos pelas parcerias, tutelas e orientações. Cada pessoa que habitou comigo o espaço do estudo e da reflexão teve sua importância no desenvolvimento de minha caminhada.

A elas manifesto a seguir minha gratidão.

À professora Cleoni Maria Barboza Fernandes, que, com sensibilidade, talento incomparável, mente aberta, coração generoso e sentimentos intensos, permitiu-me dialogar com meus sonhos, trocar ideias e criar novas possibilidades dentro do meu universo de atuação. Suas provocações levaram-me por trilhas desafiadoras, provando-me que sempre vale a pena sonhar para conquistar a possibilidade de transformar as inquietações em degraus que me levem à transformação tão desejada.

Obrigada por abrigar minhas lamentações, meu exagero produtivo com desdobramentos infundáveis, minha dificuldade de entender os cortes (na carne) necessários e por todos os nós e sins ditos nesse percurso tão intensamente vivido.

À professora Marília Morosini, que primeiro me recebeu na volta à academia. Suas provocações, suas ideias inovadoras e suas práticas desafiadoras fizeram-me construir uma referência que levo para a vida toda.

Com respeitosa distância, senti-me acompanhada por meus mais caros afetos... À amada família, à mãe Evany, ao marido, Valdir, aos filhos, Davi e Mathias, e às noras, Mariana e Karen, que ocuparam discretamente o espaço permitido nesses tempos de plantio, meus eternos e sinceros agradecimentos. Todos estiveram comigo, providenciando conforto, reparando no cansaço e provendo sombras para os raros descansos. Como íntimos afetos, se comportaram generosamente, dando o tempo necessário para que germinasse a semente zelosamente plantada.

Agradeço às amigas Flavia, Tânia, Mariza e Helenara, que viveram bem de perto todas as minhas aflições, comparecendo para fazer as críticas e os elogios necessários ao processo criativo. Sou mais feliz porque acreditaram em mim e me deram apoio nesses momentos de luta interna e decisões pontuais, que me oportunizaram novas experiências. Sempre soube que estariam comigo, mas vê-las vibrarem com minhas conquistas só reforça a admiração que lhes tenho e quanto sou grata por sua amizade.

Externo meus agradecimentos às amigas encontradas durante o percurso: Bárbara Casalleti, Claudia Leirias, Viviane Guidotti, Raimunda Ribeiro e Taís Shmitz. Tê-las por perto melhorou minha caminhada. Obrigada pela paciência e pelo apoio incondicional. Permanecerão no meu coração, naquele lugar onde habitam as mais sinceras amizades.

À Congregação de Santa Dorotéia do Brasil serei eternamente grata. Fazer parte dessa família torna-me uma pessoa melhor, e poder contribuir para o crescimento de um trabalho educacional voltado para a construção de valores inegociáveis, torna-me uma educadora realizada. Agradeço às Irmãs Lourdes Pereira Pires, Maria Luísa de Moraes Moura, Cecília Francischini e Maria do Carmo de Albuquerque e à colega e amiga de jornada, Maria Cristina Rosa, pelo espaço, pela confiança e pelo incentivo que sempre me impulsionou a prosseguir, concretizando a educação pela via do coração e do amor, como propôs nossa querida e amada fundadora, Santa Paula Frassinetti. Louvado seja Deus por tudo!

Ao final é muito bom *voltar para casa* e encontrar um Deus materno e paterno, que me ama (com todos os meus erros e limitações) com especial preferência, disposto a sempre me ouvir e abençoar depois de *um longo e tenebroso inverno*.

A Ele sou toda agradecimentos. Sua presença foi sempre muito visível e marcante, tornando mais leves as dificuldades encontradas.

Ao *Senhor da História*, o meu reconhecimento pela possibilidade de experimentar situações decisivas de maneira tão proveitosa, as quais certamente se apresentaram para tornar-me melhor como pessoa e como profissional.



Prosseguir nos intentos e sonhar outros sonhos me alavanca na busca de outros projetos, provando que tudo isto pode ser o começo para tantos outros projetos!

Na certeza de que a coragem para novos desafios foi tecida no conjunto de todas as vivências oportunizadas nesse trajeto, sigo desenhando outros caminhos em busca de novas perspectivas dentro da educação.

## RESUMO

O presente trabalho insere-se na linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação, de cunho qualitativo, e tem como temática a problematização da trajetória docente em sua fase inicial - dificuldades de inserção profissional e ações de apoio, encontradas na escola, pelo novo professor. A metodologia usada para o desenvolvimento da pesquisa configura-se como um Estudo de Caso, na busca de analisar a realidade, conversar e participar das reflexões dos interlocutores, com o propósito de entender a complexidade do pensamento docente em início de carreira. Os sujeitos são professores iniciantes de Educação Básica, com até cinco anos de atuação, e supervisores que trabalham com eles. Para a coleta de dados são utilizadas entrevistas semiestruturadas e a observação assistemática. O estudo visa contribuir para o aprofundamento da temática relativa aos professores iniciantes e sua inserção profissional com a tese de que, desde o curso de formação inicial até a escola que acolhe os professores em início de carreira, é necessária a estruturação de mecanismos de apoio pedagógico e pessoal, para que esse profissional possa ser melhor *preparado* a fim de superar os obstáculos e construir as *teias de relações* que fortalecerão suas práticas. O referencial bibliográfico reúne teóricos e autorias, dentre os quais destacam-se: Vieira Pinto (1969), Freire (1987), Santos (1989, 2005), Garcia (1998, 1999, 2009), Rios (2008), Nóvoa (1992, 1999), Contreras (2002), Tardif (2000, 2002, 2005), Assmann (2007), Pimenta (2008), Fernandes (1999, 2003, 2008, 2009). Os dados levantados são cotejados constituindo um diálogo entre as teorias estudadas e a realidade investigada, contribuindo para a formulação de ideias acerca das possibilidades de inserção e desenvolvimento profissional de professores iniciantes no cenário da Escola Básica.

Palavras-chave: Professores Iniciantes. Inserção Profissional. Práticas Cotidianas

## ABSTRACT

This work inserts itself in the line of the research Formation, Policies and Practices in Education of a qualitative mark and it has thematic the problematical of the teaching trajectory in its initial stage – difficulties in professional insertion and support actions found in the school to the new teacher. The methodology used for the development of the research sets up a Study of Case in the search to analyses the reality, to talk and to participate of the reflections of the interlocutors with the purpose to understand the teaching's thoughts in the beginning of career. The subjects are beginning teachers of Basic Education with till five years of actuation, and supervisors who work with them. For the collection of information are used semi structured interviews and the unsystematic observation. The study aims to contributes for the deepening of the thematic related to the beginning teachers and their professional insertion with the thesis of since the initial training course until the school which welcomes the teachers in the beginning career, it is necessary the structure of mechanisms of pedagogical and personal support, for this professional can be better prepared to overcome the obstacles and build the network relationships which will strengthen his practices. The bibliographical reference collects theoretics and authorships, among them point out: Vieira Pinto (1969), Freire (1987), Santos (1989, 2005), Garcia (1998,1999, 2009), Rios (2008), Nóvoa (1992, 1999), Contreras (2002), Tardif (2000, 2002, 2005), Assmann (2007), Pimenta (2008), Fernandes (1999, 2003, 2008, 2009).The carried information out is carefully considered constituting a dialog between the studied theories and the investigated reality contributing for the formulation of the ideas about the possibilities of insertion of professional development of beginning teachers in the Basic School scenery.

Key words: Beginning Teachers. Professional Insertion. Everyday Practices.

## SUMÁRIO

<b>1 ORIGENS DO ESTUDO: REFLEXÕES INICIAIS.....</b>	<b>12</b>
1.1 ONDE E COMO TUDO COMEÇOU.....	12
1.2 AMPLIANDO O OLHAR SOBRE O PRESENTE PARA O DESVELAMENTO DO FUTURO .....	19
<b>2 PROFESSORES INICIANTES – ASPECTOS DE SUA TRAJETÓRIA: CONSTRUINDO UM ESTADO DE CONHECIMENTO PARA MELHOR DIRECIONAMENTO DA ELABORAÇÃO DA TESE .....</b>	<b>24</b>
2.1 MAPEANDO O TRAJETO DA ANÁLISE .....	25
2.2 DEFINIÇÃO DOS EIXOS DO ESTUDO .....	26
2.3 CATEGORIZANDO AS DISSERTAÇÕES E TESES INDEXADAS PELA CAPES NO PERÍODO DE 2004 A 2010 .....	32
2.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE: RECORTES DA TRAJETÓRIA INICIAL .....	33
<b>3 PROFESSORES INICIANTES: TEORIAS E PRÁTICAS – DILEMAS E DESAFIOS – UM DIÁLOGO COM DIFERENTES AUTORES.....</b>	<b>42</b>
3.1 PROFESSOR <i>NOVATO</i> : UM OLHAR SOBRE O INÍCIO DA CARREIRA .....	48
3.2 ESCOLA COMO <i>LÓCUS</i> DE FORMAÇÃO PARA O PROFESSOR INICIANTE	50
3.3 DILEMAS E DESAFIOS DE UMA CARREIRA QUE INICIA.....	52
<b>4 O PROFESSOR INICIANTE E AS REDES OU PROGRAMAS DE APOIO EM SEUS PRIMEIROS ANOS DE DOCÊNCIA – UMA ANÁLISE DAS REALIDADES MUNDIAL E BRASILEIRA.....</b>	<b>56</b>
4.1 CAMINHOS QUE LEVAM O <i>NOVATO</i> A CONVERTER-SE EM UM PROFESSOR.....	64
4.2 PROGRAMAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL VOLTADOS PARA ASSISTÊNCIA DOS PROFESSORES NOS PRIMEIROS ANOS DA DOCÊNCIA ...	68
4.3 A PRESENÇA DO <i>PROFESSOR MENTOR</i> COMO ASSESSOR DIDÁTICO DOS DOCENTES INICIANTES .....	73
4.4 EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS DE PROGRAMAS DE MENTORIA.....	75
4.5 ANALISANDO PROGRAMAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL PARA ALÉM DO BRASIL	80

<b>5 TRAVESSIA METODOLÓGICA .....</b>	<b>90</b>
<b>5.1 PROBLEMÁTICA.....</b>	<b>92</b>
5.2 QUESTÕES DE PESQUISA .....	93
5.3 ESCOLHA DOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA .....	93
<b>5.4 CONDIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO.....</b>	<b>94</b>
5.5 CONHECENDO O CENÁRIO DA PESQUISA .....	98
5.6 COLETA DE DADOS .....	99
5.7 ANÁLISE DOS DADOS.....	99
<b>6 DESCOBERTAS DA PESQUISA: OLHAR TEÓRICO E OLHAR SOBRE AS PRÓPRIAS PRÁTICAS .....</b>	<b>102</b>
6.1 AS VOZES DOS PROFESSORES INICIANTES: UM OLHAR SOBRE A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA .....	102
<b>6.1.1 A aprendizagem da docência: encontros e desencontros entre teoria e prática.....</b>	<b>103</b>
6.1.1.1 <i>Início da docência: primeiras dificuldades .....</i>	<i>115</i>
6.1.1.2 <i>Acolhimento e apoio: fatores determinantes no período de iniciação à docência .....</i>	<i>123</i>
<b>6.1.2 Campo profissional: relações e lutas .....</b>	<b>129</b>
6.1.2.1 <i>A instituição formadora: pouca interação e nenhum vínculo pós- formação .....</i>	<i>137</i>
<b>6.1.3 Desenvolvimento profissional: notas da trajetória .....</b>	<b>140</b>
6.2 AS VOZES DAS SUPERVISORAS: PRESENÇA NOS MOVIMENTOS DE INSERÇÃO À DOCÊNCIA .....	150
<b>6.2.1 O papel da supervisão no início da carreira de docente .....</b>	<b>150</b>
<b>6.2.2 Direção e supervisão: parcerias na inserção dos <i>novatos</i> .....</b>	<b>156</b>
<b>6.2.3 As primeiras dificuldades dos iniciantes na ótica da supervisão.....</b>	<b>160</b>
<b>7 À GUIA DE CONCLUSÃO .....</b>	<b>167</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>186</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>190</b>

## 1 ORIGENS DO ESTUDO: REFLEXÕES INICIAIS

*Uma sociedade onde caibam todos só será possível num mundo no qual caibam muitos mundos. A educação se confronta com essa apaixonante tarefa: formar seres humanos para os quais a criatividade e a ternura sejam necessidades vivenciais e elementos definidores dos sonhos de felicidade individual e social (ASSMANN, 2007, p. 29).*

### 1.1 ONDE E COMO TUDO COMEÇOU

Olhar para o presente, contemplando as realizações, é uma atitude que pode remeter-nos ao passado a fim de ampliar nossa compreensão das posturas, escolhas e ações que temos no momento atual. Soares (1991, p. 40) afirma que: “A (re)construção do meu passado é seletiva [...], não descrevo, interpreto”.

Ao iniciar a elaboração deste texto, baseado na reconstrução de minha trajetória pessoal e profissional, percebo quanto este retorno me possibilita reconhecer que os passos trilhados foram determinantes na minha maneira de comparecer no mundo, em particular no cenário educativo, como professora e gestora, preocupada em contribuir para a promoção do ser humano, pela via da educação.

Durante 25 anos trabalhei no curso de Magistério na rede privada de Porto Alegre, lecionando as Didáticas: Geral, dos Estudos Sociais, da Linguagem e do Ensino Religioso, iniciando, logo após, a conclusão da graduação em Pedagogia, repleta de ideias para serem postas em prática a partir do sonho de ser professora, construído durante a formação inicial.

Por um longo tempo assumi o magistério na qualidade de *proprietária* de um saber muito valioso para os alunos que visavam a sua formação profissional para as séries iniciais do então 1º grau. O meu entendimento do papel do professor estava, naquele momento inicial, fortemente ligado à capacidade de deter um conhecimento amplo e completo, que pudesse orientar os alunos em sua futura atuação nas escolas.

A leitura que faço dessa realidade justifica-se na visão transmitida e formada pelos princípios e moldes da racionalidade técnica<sup>1</sup>, nos quais me fiz professora.

---

<sup>1</sup> Aqui compreendida na lógica da racionalidade técnica, baseada no racionalismo cartesiano e no empirismo baconiano, corporificada no positivismo oitocentista, onde [...] só há duas formas de

Nesse contexto a especialização representava o caminho para o êxito. Naquela lógica, dominar o conteúdo da disciplina, detendo um saber inquestionável, era tudo o que um professor pretendia alcançar.

A ingenuidade dos anos iniciais abrigava também um grande desejo de ser reconhecida pelos saberes eruditos, que sempre eram apresentados pomposamente, e o distanciamento imposto pelos colegas mais experientes impulsionava-me a melhorar sempre mais, fazendo-me acreditar em que, desse modo, também despertava a atenção dos alunos, uma vez que se criava ampla expectativa sobre o que cada aula reservava.

Explico melhor estes sentimentos com a escrita de Fernandes (2008, p. 149):

Ao viver estas situações, há uma exigência de que nós, professores, tenhamos uma postura ética e pedagógica para perceber que a segurança como professor significa trabalhar com a própria dúvida de assumir-se como sujeito nesta teia, em que se refazem o conhecimento e as relações em cada dia, entendendo que o “passado não é antecedente do presente, é sua fonte” (BOSI, 1979, p. 48 apud FERNANDES, 2008, p. 149) e que o respeito aos alunos envolve o acolhimento dos ditos e dos não-ditos e, também, a consciência dos preconceitos que trazemos de nossas próprias vivências.

É interessante salientar que o caminho inicial foi trilhado de maneira muito solitária e sem qualquer possibilidade de interação com os colegas. Eram passos acompanhados apenas pelos alunos, que se mostravam muito dispostos a receberem o que lhes oferecia como conteúdo de estudo.

A dificuldade do encontro com meus pares, em destaque com os mais antigos na escola, era evidente. Não havia possibilidade de olhá-los como companheiros de caminhada, pois a falta de acolhimento revelava uma distância enorme, que desencorajava qualquer tentativa de aproximação.

Traçava-se um acordo tácito em que os jovens professores deviam ser discretos e não desenvolverem muitas ações, sob pena de serem ridicularizados e acusados de quererem salientar-se diante dos demais, provocando, assim, mais solicitações a estes por parte da direção da escola.

Nesse vazio relacional fui afinando uma parceria com meus alunos, esmerando-me para ser reconhecida pelo meu trabalho docente e pelo encantamento que tinha pela tarefa de ensiná-los.

Pelo reconhecimento dos alunos e de suas famílias, fui me constituindo professora e elevando minha autoestima. Entretanto, ao mesmo tempo em que existia autoconfiança quanto ao domínio dos conteúdos e dos procedimentos metodológicos, hoje posso concluir que, dentro desta superespecialização, também existia insegurança para tratar de possíveis situações novas decorrentes da curiosidade natural dos alunos. Mas, acima de tudo, fica claro que a afirmação profissional foi se construindo, inicialmente, pautada pelo domínio dos saberes docentes, para, depois, ultrapassar a sala de aula e atingir a escola como um todo.

Estendendo a ideia de superespecialização, é interessante destacar a crítica de Weil (2004, p. 22): “Não há dúvida de que o conhecimento especializado é mais profundo e oferece maior segurança, mas há sempre o risco de o especialista se esquecer da visão global e de variáveis importantes fora de sua especialidade”.

Ao olhar essa trajetória pontuada por contradições e poucos estímulos, posso concluir que os desvios tortuosos, os quais tive que traçar para construir o ideal sonhado, forjaram meu perfil profissional e como foi importante saltar esses obstáculos, vencer os medos e buscar alternativas para prosseguir.

Apoio-me em Freire e Shor (1987, p. 76), para ressaltar a necessidade de vencer os medos, encarando os riscos como possibilidade de crescimento:

O problema é atuar sem se deixar paralisar pelo medo. No caso dos professores, por exemplo, é bom quando corremos riscos em outros espaços, não só nas escolas. Agora, eu disse “riscos”, porque essa é uma parte concreta da ação. Se você não comanda seu medo, você deixa de arriscar, você não cria nada. Sem arriscar, para mim, não há possibilidade de existir.

Mesmo diante do clima hostil e resistente a minha entrada, conseguia manter bastante disposição para partilhar e, generosamente, distribuir o saber a todos aqueles que vinham em busca de formação. Sentia um desejo muito grande de ensinar e revelar coisas desconhecidas, trazendo exemplos reais para que fossem analisados à luz dos conteúdos ministrados.

Não encontrava a mesma disposição por parte dos colegas. Era difícil penetrar naquele círculo hermeticamente fechado, em que qualquer iniciativa mais



ousada era vista como uma ameaça à tranquilidade de todos. O apoio dos setores pedagógicos era superficial e a escola não parecia interessada em acompanhar de perto minhas primeiras práticas.

Sobre isso Nóvoa (1992), apoiado por Finger, Ball e Goodson aponta que a organização das instituições escolares não encoraja a partilha do conhecimento profissional entre seus professores, deixando de criar espaços para trocas significativas na suas trajetórias formativas.

Agora, revendo e refletindo sobre a origem da minha opção pelo magistério, compreendo que esta escolha estava fortemente ancorada no grande entusiasmo pela interação com pessoas e na vontade imensa de abrir caminhos àqueles que também viam no ensinar uma grande oportunidade de realização pessoal.

Nesse contexto é possível compreender que, nos anos iniciais da docência, era fundamental, no meu entendimento, demarcar o território na sala de aula em termos de autoridade, para que o fluxo do trabalho não fosse comprometido por variáveis externas.

Buscar a segurança por meio de alternativas como essa era um propósito muito claro no decorrer da caminhada. A solidão de início da carreira movimentava-me para perto dos alunos, a fim de encontrar na sua companhia a parceria necessária para prosseguir.

Para Cavaco (1999, p. 167):

Aprende-se através da prática profissional, na interação com os outros (os diversos outros: alunos, colegas, especialistas, etc.) enfrentando e resolvendo os problemas, apreciando criticamente o que se faz e como se faz, reajustando as formas de ver e de agir.

Nessa trajetória, a organização hierárquica da relação professor/aluno logo foi direcionada para a construção de uma interação muito mais baseada na admiração pelo saber da professora do que pelo exercício no autoritarismo. A seriedade com que procurava conduzir as situações não tirava o espaço da discussão e da imaginação. Pelo contrário, quanto mais exigia de meus alunos, mais entendia o que devia oferecer-lhes para que os resultados fossem os esperados.

Em Freire e Shor (1987, p. 52), destaco o pensamento a seguir, que apresenta o rigor como espaço de liberdade na sala de aula:

[...] temos que lutar com amor e com *paixão*, para demonstrar que o que estamos propondo é *absolutamente* rigoroso. Ao fazer isto, temos que demonstrar que rigor não é sinônimo de autoritarismo, e que “rigor” não quer dizer “rigidez”. O rigor *vive* com a liberdade, precisa de liberdade. Não posso entender como é possível ser rigoroso sem ser criativo. Para mim, é muito difícil ser criativo se não existe liberdade. Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito.

Ao ampliar o olhar sobre essa fase inicial da docência, é necessário contextualizar as condições em que as condutas foram adotadas, considerando o panorama histórico-cultural do momento em questão. Assim, observo que o perfil docente assumido na época estava intimamente relacionado com a postura pedagógica que vigorava no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, a qual encontrava correspondência na pedagogia tecnicista (SILVA, 2008b).

Nesse sentido, as aulas eram organizadas linearmente com o propósito de qualificar mão de obra para impulsionar o desenvolvimento do país. Assim, eu trabalhava buscando alcançar os melhores resultados, constatados com o aproveitamento imediato dos alunos egressos nas escolas da rede.

Nessa lógica, o contexto não me mobilizava para uma reflexão crítica, impossibilitando a ampliação da visão, para buscar outros movimentos dentro de sala de aula.

Ao analisar as tendências pedagógicas da época, percebo, nas palavras de Silva (2008b, p. 33), que:

A pedagogia tecnicista surge no Brasil na década de 1960, no bojo do período desenvolvimentista, momento em que a busca pela qualificação de mão-de-obra com vistas ao aumento da produtividade se acentua, sendo atribuída à educação de baixa qualidade, com altos índices de evasão e repetência, a responsabilidade pela inexistência de trabalhadores qualificados para assumir as funções requeridas pelo mercado de trabalho.

Nessa perspectiva posso perceber que o meu saber e a forma com eu o explorava eram admirados pelos alunos, o que foi fortalecendo-me como educadora, estimulando-me a melhorar cada vez mais as formas de transmissão dos conteúdos, apesar da falta da interação com meus pares, que se fechavam ao intercâmbio de experiências e conhecimentos, bem como a dedicar um maior tempo para refletir sobre minhas práticas.

Na minha inexperiência, sentia falta de um tempo maior para pensar sobre o trabalho realizado, buscando uma visão crítica da prática. Na leitura de Rios (2008, p. 46), encontro eco para esses movimentos reflexivos:

Uma reflexão implica sempre uma análise crítica do trabalho que realizamos. Se estamos fazendo uma reflexão sobre nosso trabalho, estamos questionando sua validade, o significado que ele tem para nós e para os sujeitos com que trabalhamos, e para a comunidade da qual fazemos parte e estamos construindo. A resposta à questão que nos propomos só pode ser encontrada em dois espaços: no da nossa *prática*, na experiência cotidiana da tarefa que procuramos realizar, e no da *reflexão crítica* sobre os *problemas* que essa prática faz surgir como desafios para nós.

No prosseguimento da narrativa é interessante salientar que, passado o período inicial da trajetória docente, fui promovida a coordenadora do curso<sup>2</sup> de magistério e supervisora escolar<sup>3</sup> dos professores das classes de aplicação da escola. Tal reconhecimento implicava mais responsabilidade, uma vez que a área de abrangência de meu trabalho estendia-se mais e mais.

Nesse momento podia não só ver o lado do aluno, mas também me colocava muito próxima à posição dos outros professores, com muita sensibilidade para entender suas necessidades. O lugar da docência alargava-se, possibilitando uma visão mais crítica da realidade. Lidar com vários docentes, com suas particularidades, anseios e realizações, foi e tem sido uma tarefa que demanda muita escuta e atenção.

Na supervisão escolar, lidar com os professores especialistas que buscavam compartimentar os saberes era, no mínimo, desafiador. Os movimentos interdisciplinares<sup>4</sup> eram acanhados. Quando muito realizavam unidades didáticas

---

<sup>2</sup> Conforme Projeto Político-Pedagógico da instituição pesquisada (2012, p. 49), à coordenação de curso “cabe coordenar os cursos no que se refere aos aspectos de ordem prática como verificação do cumprimento de horários, providências de substituições, atendimento aos alunos, pais e professores, organização de passeios e excursões didáticas, providência de socorro médico, controle do ambiente físico, entrevistas e seleção de estagiárias e distribuição de materiais”. (ANEXO C).

<sup>3</sup> Conforme Projeto Político-Pedagógico da instituição pesquisada (2012, p. 46) à supervisão escolar “cabe a coordenação de estudos do corpo docente na construção do processo ensino-aprendizagem do aluno, no que diz respeito a: elaboração de instrumentos avaliativos, informativos e subsídios pedagógicos e calendário escolar; assessoria a direção e secretaria; coordenação de conselhos de classe, planejamento, saídas de estudos; elaboração do calendário escolar e manutenção de atualização pedagógica, articulando os demais serviços”. (ANEXO C).

<sup>4</sup> Aqui entendidos, segundo Rocha Filho, Basso e Borges (2007), como um trabalho cooperativo e dialógico de professores de diferentes disciplinas que abrem espaço para a integração de suas ações educativas. São movimentos que desfazem a fragmentação do conhecimento, unificando ações disciplinares em torno de determinados temas.

*disfarçadas* em projetos, sem a devida e verdadeira integração dos assuntos ao redor das diferentes disciplinas.

A rotina escolar era grande incentivadora do trabalho isolado, com mais destaque para o grupo de professores iniciantes. Cada docente, com suas muitas atribuições, desenvolvia uma linha de trabalho em que o diálogo epistemológico (FERNANDES, 2009) entre as disciplinas era ausente.

Na supervisão, as solicitações por um trabalho mais integrado raramente eram atendidas. Daí a insatisfação de minha parte por não conseguir romper com a disciplinarização isolada dos conteúdos. Tarefa que meu *idealismo* apaixonado tentava empreender.

Hoje vejo a necessidade urgente de um trabalho inovador que poderá também brotar da coragem de professores em início de carreira, acompanhados pelos professores mais experientes, dispostos a partilhar suas valiosas vivências no meio escolar. Acredito que esta parceria é a chave para novos tempos dentro da escola, inaugurando outras formas de construir um processo educativo mais rico e adequado às demandas atuais.

Nesse sentido, a leitura do cotidiano provocou-me inúmeros questionamentos que se uniram àqueles já surgidos na docência. A própria relação entre os professores era fragmentada e não havia maiores sinais da interação necessária para que uma rica troca de saberes experienciais se efetivasse.

Parto da compreensão de que a socialização dos professores em início de carreira oferece barreiras, e isso precisa ser solucionado por um conjunto de ações, conforme salienta Garcia (1999, p. 115):

[...] o processo de socialização tem que ser assumido como um processo de adaptação mútua entre a organização e o indivíduo, onde ambos os contextos se acomodam, e em alguns casos, se enfrentam, para gerar novas situações.

São vários os movimentos que podem contribuir para a socialização do novo profissional. É preciso que todos os envolvidos estejam atentos e dispostos a compartilhar experiências e saberes, contribuindo para a instalação de um clima favorável à entrada de outros elementos, os quais, a partir dessas iniciativas, tenham possibilidade de manifestar-se e participar das rotinas de trabalho, numa

perspectiva que os enriqueça e, ao mesmo tempo, contribua para o crescimento do grupo.

**Nessa compreensão explícito minha tese:**

Acredito que, desde o curso de formação inicial até a escola que acolhe os professores em início de carreira, é necessária a estruturação de mecanismos de apoio pedagógico e pessoal, para que esse profissional possa ser melhor *preparado* a fim de superar os obstáculos e construir as *teias de relações* que fortalecerão suas práticas.

## 1.2 AMPLIANDO O OLHAR SOBRE O PRESENTE PARA O DESVELAMENTO DO FUTURO

Hoje, com distanciamento no tempo, com os estudos realizados e com as experiências vividas, consigo compreender melhor as questões pertinentes aos dilemas docentes que surgiram no início da carreira. Eram questionamentos que precisavam amadurecer à luz de muita experiência e de estudo. Inquietava-me a realidade tão fragmentada e a pouca possibilidade de participação num grupo que se mostrava hermético e refratário a minha necessidade de diálogo.

À margem dessa impossibilidade de troca, seguia a minha rotina docente. A herança da racionalidade técnica tomava conta de minhas práticas, fazendo com que me tornasse também uma especialista sem visão de totalidade, olhar tão necessário ao processo de ensino-aprendizagem.

Na verdade, demorei a perceber que a minha visão de mundo se diferenciava daquela percebida durante o curso de Pedagogia.

Ghedin (2008, p. 137) considera que:

Muitos professores tendem a limitar seu mundo de ação e de reflexão à aula. É necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas que a instituição já tem fixadas.

Olhar o mundo com os olhos dos meus antigos professores estava me transmitindo visões parciais. Tornava-se impossível manter o mesmo olhar em tempos diferentes.

Novos acontecimentos se desvelavam diante de minha prática docente, outras necessidades e muitas perguntas sem respostas.

Para melhor explicar a visão de mundo, cito Hannas e Pereira (2000, p. 37):

A visão de mundo funciona como uma lente que filtra toda a realidade e a esta empresta suas cores. Molda a percepção das pessoas e grupos, orienta e norteia suas ações, torna-se o seu quadro de referência. Introjetada desde a infância, por meio da família, escola e meios de comunicação social, com ela nos identificamos e, quando de alguma forma ela é desafiada ou atacada ou quando surgem ideias novas que lhe são opostas, a reação imediatamente é defensiva, tanto mais forte quanto mais inconsciente.

Todo o arcabouço de informações construído na graduação não encontrava lugar na realidade do momento. Percebia que havia valor, que deveria se constituir em referencial, mas precisava maior aprofundamento para fazer efeito naquele contexto.

Vivia em uma realidade complexa que ia muito além das lições internalizadas anteriormente e precisava delimitar com mais clareza qual o melhor caminho para dar conta daquelas inquietações.

Trilhando este rumo, segui o processo de busca até perceber que o problema estava justamente no conjunto de crenças, valores e técnicas que embasavam e constituíam o fazer pedagógico da época. Era preciso fazê-lo habitar o espaço das práticas de então.

A escola e seu corpo docente estavam mergulhados num modelo cartesiano, herdado da ciência moderna, levando-me a crer que não cogitavam, uma vez que havia grande relutância, incluir a Pedagogia no quadro das ciências. Fato devido à romantização do magistério, interpretado como missão e sacerdócio, muito mais do que como profissão. E estas interpelações estavam muito mais próximas de meu contexto de professora iniciante do que dos colegas que há mais tempo estavam atuando na escola.

A observação da realidade dava-me o entendimento de que, enquanto encarássemos nossa profissão sob o signo da cultura judaico-cristã<sup>5</sup>, estaríamos fadados ao atraso. Era preciso romper com estes modelos, e eu estava imersa em

---

<sup>5</sup> Aqui evocada, com base em João Madeira (2009) para a revista *Letralivre*, com o fim de salientar as características de uma escola que servia como amparo seguro ao mundo caótico exterior, investida de grande autoridade moral, mas impregnada de hipocrisia e acentuado distanciamento do mundo real. Neste espaço educacional as “almas incultas” e os “saberes atrasados” encontravam o seu lugar de expiação para as culpas, mediante práticas como o autoflagelo.

dúvidas, ansiando por respostas que me realizassem como professora, mas tendo que agir com muita cautela para evitar más interpretações dos colegas mais antigos na escola.

Consultando Santos (2005, p. 20), posso entender um pouco mais esse momento:

O modelo de racionalidade que preside à ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais. Ainda que com alguns prenúncios do século XVII, é só no século XIX que este modelo de racionalidade se estende a ciências sociais emergentes.

A crença nas verdades científicas, contidas nos conteúdos trabalhados e assumidas como incontestáveis, nublava a visão de todos, fazendo com que acreditassem pura e exclusivamente no conhecimento legitimado pela ciência. Assim, perdia-se a oportunidade de refletir e teorizar a partir das próprias experiências.

Aos poucos fui descobrindo quanto era necessário mudar para realmente educar, considerando o meu aluno, em sua especificidade, como sujeito da própria aprendizagem. Na visão de Freire (1987, p. 34), “Uma educação, para ser válida precisa considerar a vocação ontológica do homem, vocação de ser sujeito – e as condições em que vive: neste exato lugar, neste momento, neste determinado contexto”.

Ressalto que esse reconhecimento surgiu de uma combinação entre as lições da Academia – o conhecimento científico e pedagógico – e as experiências cotidianas – saberes experienciais. Um conjunto de percepções que se descortinavam aos poucos em minha cabeça de professora *novata*<sup>6</sup>.

Imersa no contexto escolar por um longo período e movida pelo sonho de sempre desenvolver um trabalho melhor, dirigi-me ao Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação da PUCRS. As expectativas quanto ao curso foram atendidas na medida em que me lancei no universo da pesquisa, atividade em que encontrei grande satisfação.

Ao proceder a pesquisa para a elaboração da dissertação de Mestrado, elegi como sujeitos da investigação professoras e supervisoras de Ensino Básico de uma escola privada de Porto Alegre. Transitar nesse ambiente, como pesquisadora, foi

---

<sup>6</sup> Aproximo-me de Esteve (1999) para denominar professores iniciantes de professores novatos.

um movimento importante para minha vida profissional, abrindo-me, inclusive, outras possibilidades de ação.

Nos contatos realizados dentro da realidade escolar, na escuta da experiência e da in experiência de minhas interlocutoras e na observação de práticas pedagógicas, encontrei dados que foram extremamente ricos para o aprofundamento do estudo pretendido.

Ao finalizar a investigação e os trabalhos de elaboração da dissertação<sup>7</sup> “Professores e Paradigmas em Transição: saberes, rupturas – limites e desafios”, eis que surgem mais inquietações, mais desafios e mais possibilidades de avançar na investigação, contribuindo para o alargamento da visão sobre o processo ensino-aprendizagem e seus atores, em especial os professores.

Entre muitos aspectos que me chamaram a atenção no contexto da pesquisa, o mais provocador foi o contato com professoras iniciantes. Das dez interlocutoras, seis eram professoras com um a dois anos de docência. Em suas entrevistas e na observação de suas práticas, abriu-se um viés de curiosidade, no tocante às peculiaridades dessa fase de iniciação profissional. O choque de realidade com a teoria estudada; a distância entre a prática desenvolvida e as lições acadêmicas; os sentimentos experimentados nos primeiros anos de docência; o desamparo e a solidão dos anos iniciais foram aspectos provocadores de uma nova pesquisa a ser desenvolvida no doutorado que estaria por vir.

Os resultados da pesquisa referida eram bem diferenciados entre os dois grupos analisados, a saber: os professores mais experientes e os professores iniciantes, sendo que, estes últimos manifestavam uma franqueza e uma espontaneidade, em seus relatos, que não se esgotavam nas questões daquela pesquisa.

Alguma coisa ficava para ser explorada, detalhes de experiências ricas de entrada no magistério, de sujeitos convictos de sua escolha profissional, mas com imensas dúvidas sobre como proceder diante das urgências e incertezas das situações. Era quase um clamor, contido nas vozes das professoras... Nas entrelinhas eram revelados sentimentos fortes de pessoas que estavam iniciando o

---

<sup>7</sup> Na banca de defesa da dissertação “Professores e Paradigmas em Transição: saberes, rupturas – limites e desafios”, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Morosini questionou-me acerca do meu papel, enquanto gestora, no trabalho com os professores iniciantes, que constituíam a maioria dos sujeitos investigados, vindo esse fato ao encontro de minhas inquietações com a problemática anunciada.



traçado de seus projetos de vida, e penetrar neste universo era inevitável para minhas pretensões de pesquisadora.

Essa caminhada oportunizou-me a compreensão da complexidade do trabalho pedagógico da Escola, empreendendo ações, entre outras, que vão desde a manutenção da atratividade da carreira para os novos professores, passando pelo desenvolvimento de ações de suas primeiras experiências de docência, até a visualização de possibilidades de mudanças no cenário educacional, a partir da sua realidade docente. Como afirmam Esteves e Evangelista (2003, p. 86), “há uma unanimidade na literatura pesquisada: nenhuma reforma da educação teve êxito contra ou sem professores”.

Mudanças que poderão ser assumidas pelos professores iniciantes, os quais trazem, como tendência, o entusiasmo de quem está chegando, vislumbrando inúmeras possibilidades de crescimento, geradoras de oportunidades de desenvolvimento profissional.

## **2 PROFESSORES INICIANTES – ASPECTOS DE SUA TRAJETÓRIA: CONSTRUINDO UM ESTADO DE CONHECIMENTO PARA MELHOR DIRECIONAMENTO DA ELABORAÇÃO DA TESE**

A construção de um trabalho acadêmico precisa estar sempre revestida de rigor epistemológico e ético, ultrapassando a solicitação formal contida nos processos normativos, para poder revelar um sentido que seja respaldado pela finalidade ético-existencial de quem o elabora e de quem é o seu destinatário (VIEIRA PINTO, 1969).

Como atividade inicial de toda a trajetória da elaboração da tese, foi oportuno conhecer com mais profundidade as produções acadêmicas referentes ao tema de estudo, no caso, professores iniciantes, recém-egressos das licenciaturas, que aportam no cenário escolar com uma bagagem de conhecimentos teóricos e técnicos que os habilitam a lecionar no seguimento pretendido.

Assim, buscando conhecer os avanços sobre o tema, outras abordagens de pesquisa, produções emergentes e silenciamentos acerca do assunto, bem como perspectivas inovadoras que projetem novos caminhos dentro da temática analisada, lancei-me na construção desse estado de conhecimento<sup>8</sup> como possibilidade de uma leitura abrangente da realidade do campo em estudo.

As leituras realizadas contemplaram o enfoque sob o prisma da escola que recebe o profissional para iniciar sua carreira no magistério, ampliando ainda o olhar para o âmbito das instituições onde foi realizada a formação inicial.

Que tipos de vínculos com a instituição formadora ainda perduram nos primeiros anos de docência? Existe acompanhamento ou programas específicos destinados à inserção profissional? Foram questionamentos que me remeteram a uma análise de estudos e pesquisas voltados para a formação inicial e a atuação do professor iniciante, possibilitando o aprofundamento do tema.

Desse modo, busquei a formulação de uma síntese integrativa do conhecimento produzido e publicado, baseada na meta-análise de títulos de teses e

---

<sup>8</sup> Estudo produzido na disciplina ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Morosini: Seminário Produção do estado de conhecimento de sua tese ou dissertação no programa de Pós-Graduação em Educação para mestrandos e doutorandos da PUCRS. Disciplina fundamental para o estabelecimento do diálogo com o campo da pesquisa: Professores Iniciantes.

dissertações, disponíveis no Banco de Dados da CAPES<sup>9</sup>, no período de 2004 a 2010.

A leitura dos títulos foi sucedida pela análise dos resumos, com o propósito de delimitar o foco temático e sua abordagem. Uma vez delimitados os aspectos pretendidos, o exame dos textos selecionados se fez necessário para a construção do *corpus* de análise.

Examinar o distanciamento entre a teoria estudada na academia e o enfrentamento da prática de sala de aula não foi objetivo maior do trabalho, uma vez que considere que um bom número de estudo de comprovada qualidade havia sido desenvolvido sobre a temática. Assim, o foco da observação recaiu nas produções que realçaram os sentimentos, as reações e as proposições que perpassassem a relação desse professor iniciante com a instituição de sua formação inicial, com a escola, com seus pares, com os alunos e também com as famílias que compunham a comunidade educativa na qual estava inserido.

Ao longo da pesquisa de títulos, foi encontrado um número significativo de trabalhos que discutiam a formação inicial, os estágios e a relação teoria e prática, mas assuntos relacionados com o período inicial do trabalho docente foram pouco lembrados. Com esta constatação saliento a confirmação da necessidade de maior reflexão sobre o tema, uma vez que somos assolados diariamente, e de forma crescente, por essa questão em nossas rotinas dentro da escola.

Nesse contexto, saliento que a presente análise revelou subsídios para o enriquecimento do referencial teórico desta pesquisa, podendo também auxiliar no surgimento de outros movimentos que ensejem a criação de novos projetos ou programas de inserção profissional para o professor *novato*, melhorando assim os primeiros anos de entrada na profissão docente.

## 2.1 MAPEANDO O TRAJETO DA ANÁLISE

Em um universo de mais de mil trabalhos pesquisados no banco de teses e dissertações da CAPES, indexados entre 2004 a 2010, foram examinados títulos e realizada a leitura flutuante dos resumos que mais se aproximavam do tema de estudo, levando à seleção de quatro teses e quatro dissertações, para uma análise mais pormenorizada de conteúdo. O pequeno volume de trabalhos encontrados

---

<sup>9</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

revelou que a produção ainda era modesta para um assunto tão importante dentro da formação docente.

Aprimorado o *corpus* de análise, iniciei a sistematização dos conteúdos relacionados aos professores *novatos* – sua formação inicial e suas primeiras práticas. Foram capturadas ideias-chave em cada produção e classificadas por temas de abrangência.

A partir da leitura desses resumos, emergiram as seguintes categorias: formação docente, aprendizagem da docência, identidade e sobrevivência profissional, teoria e prática, construção coletiva do conhecimento e do planejamento e sentimentos do professor iniciante.

A totalidade dos trabalhos examinados adotou a abordagem qualitativa da pesquisa, com uso de variados instrumentos, tendo destaque as entrevistas semiestruturadas. Conforme Lüdke e André (1986, p. 34), este instrumento permite a manifestação livre do entrevistado, valorizando o papel do pesquisador, possibilitando um diálogo que oportunizará “todas as condições de liberdade e espontaneidade necessárias ao entrevistado, a partir de um esquema básico, não rígido”.

## 2.2 DEFINIÇÃO DOS EIXOS DO ESTUDO

As teses e dissertações analisadas concentram-se em torno de três eixos, a saber: **Aprendizagem da docência, programa de mentoria e formação profissional.**

O Quadro 1 apresenta a distribuição desses eixos nos trabalhos estudados. Observa-se a duplicação dos temas relativos a programa de mentoria e a formação profissional nas Universidades Federais de São Carlos e do Rio Grande do Norte, bem como a triplicação da aprendizagem da docência em instituições diferentes, mostrando maior abrangência geográfica do assunto.

Preocupou-me a pouca produção relacionada aos professores iniciantes, pois o tema carece de muita reflexão, inclusive para suprir a precariedade da formação inicial, no que tange à necessidade urgente de espaços para discussões, elaboração pessoal e criação de projetos autorais.

**Quadro 1 - Distribuição dos eixos de maior incidência por universidade – 2004 a 2010**

Temas/IES	UFScar	UFRN	UFMT	PUCPR	UFSC	Total
<b>Aprendizagem da docência</b>	1T			1D	1D	1T 2D
<b>Programa de mentoria</b>	1T 1D					1T 1D
<b>Formação profissional: inicial e continuada</b>		2T	1D			2T 1D
<b>Total</b>	2T 1D	2T	1D	1D	1D	4T 4D

Fonte: A autora, 2011 (dados extraídos da CAPES, 2011)

O Quadro 2 mostra os títulos dos trabalhos analisados e o nível de proximidade com o tema deste estudo. É possível verificar que a metade dos textos abordou especificamente a problemática ligada aos professores iniciantes - inserção profissional e aprendizagem da docência, revelando experiências significativas de interlocutores que vivenciaram situações de iniciação no trabalho de sala de aula.

Convém ressaltar que os quatro trabalhos restantes também abordaram o assunto na medida em que trataram de temas periféricos, mas de grande significado para todo o contexto de iniciação a docência.

**Quadro 2 - Temas das teses e dissertações da CAPES no período de 2004 a 2010 e sua relação com o tema de estudo**

<b>Teses e dissertações/ Foco da abordagem</b>	<b>Abordagem direta do tema</b>	<b>Abordagem periférica do tema</b>
<b>Teses</b>		
A Aprendizagem da docência de uma professora iniciante: um olhar com foco na intermulticulturalidade	<b>X</b>	
Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes	<b>X</b>	
Política de formação docente na América latina: Argentina, Brasil e Chile		<b>X</b>
A fábrica de professores e a padronização do conhecimento		<b>X</b>
<b>Dissertações</b>		
Formação docente desenvolvida na escola: limites, avanços, desafios e perspectivas		<b>X</b>
Aprendendo a ser professor: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante	<b>X</b>	
Aprendendo a ser professor: relações entre contexto de trabalho e formação inicial		<b>X</b>
Contribuições do programa de mentoria do portal dos professores-UFSCar: autoestudo de uma professora iniciante	<b>X</b>	
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>4</b>

Fonte: A autora, 2011 (dados extraídos da CAPES, 2011)

A aprendizagem da docência surgiu como um eixo gerador de ideias, estando presente em três dos oito trabalhos analisados. É um assunto a ser aprofundado, uma vez que assume grande importância na trajetória de todo professor. Tenho observado que o docente *novato* repete facilmente os comportamentos modelares de seus professores na formação inicial. Assim, se faz professor sob a égide de seus antigos mestres, imitando práticas e condutas que julga adequadas a esta ou aquela situação.

Sem correr muito risco, passa a copiar quem o ensinou e como o ensinou. Desse modo, o quadro docente apresenta-se repetitivo, deixando de acrescentar novas ideias ou novas práticas às circunstâncias atuais.

Lawn (1991 citado por NÓVOA, 1999) contesta esta realidade ao apresentar a ideia de que os professores não devem limitar sua ação à imitação de outros professores e, sim, contextualizarem suas práticas no momento devido, com todas as demandas características do tempo em questão, inserindo-se num sistema que os considera e fornece recursos e apoio necessário para o seu desenvolvimento profissional, oportunizando-lhes espaço para a criação e o trabalho autoral.

A necessidade de uma atuação criativa impõe-se como desafio ao docente iniciante, que, em meio a tantas incertezas e ansiedade, deve abrir-se para uma atuação original que se adeque às exigências de cada momento. Para que isto aconteça, supõe-se ter realizado uma formação inicial num espaço constante de estímulo e valorização de iniciativas pessoais, de reforço positivo perante respostas criativas e de encorajamento à elaboração de projetos originais.

Pienta (2007, p. 45), em sua dissertação **Aprendendo a ser professor: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante**, defendeu a ação criativa como desafio no contexto inicial de atuação docente:

Com efeito, esse é um grande desafio que se coloca ao professor iniciante: criar soluções para as novas situações com que se depara ao iniciar sua atividade docente. Cabe também ao professor perceber que existem ações já estabelecidas que podem atender às suas necessidades, uma vez que a repetição se justifica enquanto a própria vida não reclama uma nova criação. Como nos lembra Vazquez (1977), o homem não vive em constante estado de criação, por isso cabe ao professor analisar e problematizar constantemente sua prática, a ponto de saber identificar as necessidades que exigem a criação de novas estratégias.

Dentre as iniciativas de acompanhamento e auxílio ao professor *novato*, existem as propostas de mentoria. Embora muito pouco conhecidos no Brasil, esses programas voltados ao acompanhamento de professores iniciantes, apareceram como eixo no presente estudo. Dois dos trabalhos estudados relataram pesquisas realizadas junto a um programa de inserção profissional, concretizado pela mentoria às professoras iniciantes.

A experiência foi apresentada como uma iniciativa válida dentro do contexto de abandono em que se encontravam os professores principiantes, e os relatos acompanharam sistematicamente a trajetória do referido programa de mentoria.

Migliorança (2010, p. 70) fez a seguinte consideração:

Embora Programas de Mentoria praticamente não existam no Brasil, a opção em contribuir para o desenvolvimento da formação de professores iniciantes tem justificativa. O Programa de Mentoria foi um recurso didático voltado para a formação de professores. Adotou-se um enfoque metodológico que possibilitou a apreensão, a interpretação, a descrição dos processos de tomadas de decisões por professoras (mentoras ou iniciantes) e das ações que realizaram ou que permitiram a caracterização das suas dificuldades, dos processos de desenvolvimento profissional, de aprendizagem da docência, a partir dos problemas enfrentados e das características do contexto de atuação.

A tese **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes** (2010), de Fernanda Migliorança, e a dissertação **Contribuições do programa de mentoria do portal dos professores – UFScar: autoestudo de uma professora iniciante** (2008), de autoria de Adriana Helena Bueno, foram trabalhos citados anteriormente que, num intervalo de dois anos, compareceram nas publicações da CAPES. Esses estudos relataram pesquisas com um mesmo programa, que buscou a superação dos desafios da iniciação profissional, com ajuda de um professor mentor.

Migliorança (2010, p. 44) melhor explicou o trabalho do mentor no referido programa desenvolvido na UFSCar:

Um mentor assessora didaticamente um professor iniciante, dando apoio profissional, ajudando-o a conhecer a cultura da escola, auxiliando no entendimento do currículo, proporcionando informação e discutindo temas de interesse do iniciante.

O mentor conhece o professor iniciante, tanto pessoal quanto profissionalmente; deve criar um ambiente propício, oferecendo apoio; auxiliar o iniciante na rotina da escola, na administração e procedimentos escolares; em buscar mais informações sobre os alunos, podendo conhecê-

los melhor; nas atividades extracurriculares, na aproximação com os pares, a direção e funcionários e na aproximação com os pais de alunos.

É interessante entender o papel do professor mentor, e, para tal, recorro à definição de outros autores, encontrada em Garcia (1999, p. 125):

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).

A formação docente inicial, outro eixo emergente desta leitura exploratória, tem sido tema de frequentes discussões. Vários são os dilemas que perpassam as reflexões em torno de uma formação que atenda às demandas contemporâneas. As principais dúvidas levantadas orbitam entre quais seriam os conteúdos principais a serem veiculados na formação de nossos futuros professores e como deveria ser a relação entre teoria e prática nos cursos de formação docente.

São interrogações que podem desencadear novos caminhos para uma formação direcionada ao contexto de mudanças que caracteriza o mundo atual, a exigir um profissional mais versátil e atento às novas realidades que adentram sua sala de aula.

Libâneo (2003, p. 10) apresenta as necessidades mínimas do novo professor em sua formação inicial:

Uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias.

São novas visões sobre a profissão docente que apresentam estreita conexão com a visão de mundo atual. A tese de Rodriguez (2006, p. 71), **Política de formação docente na América Latina: Argentina, Brasil e Chile**, apontou a necessidade de um redimensionamento para a formação docente:



Diante dos pressupostos presentes nos vários documentos referendados, está claro que, apesar do avanço teórico que os documentos apresentam, a função e a formação docente precisam ser redimensionadas para um enfoque sistêmico, que integre a formação inicial e a formação continuada, a participação efetiva em projetos de melhoria, a gestação nos centros educativos de equipes de trabalho docente e a investigação de novas tecnologias, contribuindo para fortalecer o papel profissional dos docentes.

Aproximando o exposto do tema de análise – professores iniciantes – , reflito sobre os novos desenhos propostos para formação docente, os quais certamente atenderiam melhor ao professor *novato*, em suas necessidades primordiais de inserir-se nas rotinas escolares, tornando-o melhor preparado e com uma visão mais abrangente do seu novo contexto de atuação.

O que observo, na maioria das vezes, é uma formação precária, que se reduz a elementos teóricos, com pouquíssimas oportunidades de vivências e práticas, as quais, se existissem em maior grau, poderiam auxiliar sobremaneira o docente, frente aos dilemas reais do cotidiano.

O papel da teoria, na formação e na atuação docente, é tema recorrente em discussões sobre o processo de ensino. Muitos autores, dentre os quais destaco Pimenta (2008), atribuem à teoria uma posição fundamental e, no seu entendimento, o saber do professor não pode ser formado apenas pelas situações vivenciadas. É mister que seja nutrido também por teorias educacionais. São elas que lhe possibilitarão conhecer diferentes pontos de vista para fundamentar o desenvolvimento de ações contextualizadas.

Vale registrar que a formação inicial, com seus conteúdos teóricos, pode, sim, iluminar o caminho do professor iniciante, formando um lastro de conhecimentos prévios a fundamentar as práticas presentes e oferecer perspectivas de análise para que os docentes tenham maior compreensão dos contextos históricos, sociais e culturais, nos quais atuam, conforme salienta Pimenta (2008).

Pimenta (2007, p. 8) analisou a formação inicial e a formação continuada:

A formação inicial e continuada de professores tem provocado muitas polêmicas e a pesquisa sobre o professor iniciante tem possibilitado avanços para a reflexão acerca da prática pedagógica e da formação de professores. Já nos meios escolares, as dificuldades dos professores em início de carreira têm sido uma constante. [...] Pela minha prática, entendo que o professor é o elemento basilar da concretização de uma escola comprometida com a democratização do acesso ao saber, uma vez que é o principal responsável pela produção do trabalho escolar. Uma tarefa de peso para um profissional em início de carreira, inseguro frente às dificuldades e que reconhece as fragilidades de sua atuação e formação.

Valorizar o professor em seu início de carreira parece um dos caminhos mais seguros para a formação de profissionais mais comprometidos e encantados com possibilidades de crescimento dentro da carreira que abraçam. É esse *novato* que terá nas mãos a nobre tarefa de educar crianças e jovens dispostos a comparecer no mundo como agentes das transformações necessárias ao surgimento de uma nova cultura de vida que fortaleça a construção de um mundo cada vez melhor.

No entanto, o que se verifica comumente é um tratamento indigno, fortalecendo sentimentos negativos e tensões que colocam em xeque a escolha profissional.

Em Cavaco (1999, p. 163), encontro descrita a realidade circunstancial do professor novo ao chegar à escola:

Nas escolas os sistemas de distribuição dos trabalhos contribuem para acentuar as suas dificuldades. A escolha de horários reserva-lhes os últimos lugares, que correspondem, ou às turmas da tarde, e /ou à leccionação de alunos considerados difíceis, e/ou a simples conjuntos de horas dispersas, somando turmas e níveis de anos heterogêneos. O clima de trabalho é confirmativo dos receios que transportam, daquilo que se aperceberam como alunos ou do 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.

### 2.3 CATEGORIZANDO AS DISSERTAÇÕES E TESES INDEXADAS PELA CAPES NO PERÍODO DE 2004 A 2010

Durante as leituras para o mapeamento da produção científica, nas quais foram identificados os três eixos já citados, emergiram sete categorias, que, a seguir, foram abertas em subcategorias, possibilitando a estruturação que segue:

#### **a) Formação docente**

- a. formação inicial
- b. formação continuada

#### **b) Aprendizagem**

- a. aprendizagem da docência
- b. competências docentes
- c. desafios e dilemas

**c) Identidade profissional**

**d) Sobrevivência profissional**

**e) Teoria e prática**

a. desarticulação

b. tensões

c. complementaridade

**f) Construção coletiva do conhecimento e do planejamento**

**g) Sentimentos do professor iniciante: desilusão, insegurança, isolamento, instabilidade, incerteza, desencanto, dúvida e tristeza.**

#### 2.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE: RECORTES DA TRAJETÓRIA INICIAL

O início da trajetória docente é abastecido com os estudos acadêmicos que, ao longo do tempo, se transportam para o dia-a-dia, na forma de educação continuada, sem a qual o professor cai na obsolescência, deixando de atender às urgências do cotidiano. Uma questão que acompanha esta idealização da educação continuada como um processo que deveria estar normalmente presente na escola, ou fora dela, mas sob o seu patrocínio.

A realidade mostra-nos que a escola está se eximindo da responsabilidade de formalizar programas ou projetos desta natureza, considerando apenas a vivência do processo ensino-aprendizagem como oportunidade de aprofundamento dos estudos.

Por certo não desprezo as vivências do professor e as incluo no rol das fontes mais importantes de aprendizagem da docência. Contudo, há que se acrescentar a necessidade constante do estudo teórico, como uma ação paralela à prática. Desse modo, o conhecimento aprofundado das ideias pedagógicas relevantes poderá subsidiar práticas atualizadas, que, ancoradas em autorias de reconhecido mérito, construirão uma práxis enraizada em referenciais cientificamente construídos.

Silva (2008a, p. 181), em sua dissertação **Formação docente desenvolvida na escola: limites, avanços, desafios e perspectivas**, fez as seguintes considerações acerca do assunto:

[...] vale ressaltar que os limites, desafios e perspectiva para a formação desenvolvida na escola estão postos, no embate com a complexidade do ato de educar. E, é no sentido de contribuir que aponto alguns dos desafios que norteiam a perspectiva de uma postura com maior possibilidade de diálogo crítico dessa formação desenvolvida na escola, sendo eles: ausência de uma política de formação continuada desenvolvida na escola; superação da confusão teórica entre momentos de formação na escola como uma clara compreensão de formação desenvolvida na escola com caráter de elucidar os problemas educativos na escola; construção de um trabalho pedagógico coletivo de caráter interdisciplinar ordenador no projeto político-pedagógico como eixo norteador do processo de formação na escola.

Nas leituras, a aprendizagem da docência foi uma categoria que se desdobrou em competências, desafios e dilemas encontrados no trajeto de formação e atuação. A caminhada docente supõe a formação de competências prévias que instrumentalizam o docente para um fazer mais eficiente. Nesse contexto é importante considerar que o professor, como dizem Perrenoud et al. (2001, p. 15), “Não é apenas um conjunto de competências. É uma pessoa em relação e em evolução”. Assim, faz-se necessário contextualizar todo o processo de formação e atuação docente, para que se entenda melhor a construção e a aplicação das competências docentes às diferentes situações que se impõem ao professor.

Corroborando com esta reflexão, cito Silva (2008a, p. 56):

Diante dessas transformações do mundo contemporâneo, a sociedade se vê apresentada à informação e à comunicação como sociedade aberta e global, que exige competências de acesso, avaliação e gestão da informação oferecida através da formação que julga ser a mais adequada para o seu desenvolvimento. Nesse contexto, torna-se relevante refletir sobre a formação necessária, para interligar a informação à aprendizagem nessa sociedade extremamente rápida.

Com relação às competências do professor, saliento sua construção a partir da prática de vivências particulares, efetivando-se no confronto com situações reais, carregadas de problemas e conflitos. É perante os dilemas, que exigem um posicionamento, que o professor forja o seu repertório pedagógico, evidenciando a construção de competências, as quais lhes permitirão repostas adequadas frente aos eventuais questionamentos e à situações inusitadas.

Ao vivenciar situações complexas, o professor iniciante pode defrontar-se com constantes dilemas a lhe exigirem diversas respostas face às peculiaridades dos grupos e dos contextos nos quais se encontra. Nessa posição de constante mediador, o professor torna-se, como afirma Sacristan, (2001, p. 87), um *gestor de*

*dilemas*, que se debate constantemente entre conflitos próprios da atividade de ensino.

Pienta (2007, p. 81) identificou o dilema como situação constante no trabalho do professor iniciante:

Os dilemas são eventos próprios da atividade de ensino, portanto fazem parte da realidade profissional de todos os professores, independente de sua fase ou etapa profissional. Entretanto, em especial para o professor iniciante, faz-se importante a análise dos dilemas que marcam essa fase da carreira docente.

O ensino caracteriza-se como uma profissão carregada de dilemas, cheio de conflitos internos e entorpecido no seu desenvolvimento por contradições essenciais entre os seus próprios objetivos. É uma atividade exploratória, que exige do professor o julgamento, frente a cada situação enfrentada, entre o desejável, o possível e o conveniente, o que nem sempre é fácil para um profissional iniciante.

Quatro dos trabalhos analisados enfocaram a questão da identidade profissional, uma construção que o professor iniciante começa a fazer nos primeiros anos de docência, experimentando arranjos de comportamentos e respostas, os quais, inicialmente, são baseados nos modelos de seus formadores. Nesse período de transição, quando se vê ultrapassando o papel de aluno para, então, assumir o papel de professor, o iniciante começa a construção de sua identidade profissional.

Garcia (1999, p. 113) relata a seguir este período de transição em que se inicia a construção da identidade profissional:

No decurso desta investigação, verificamos que os professores principiantes são profissionais que se preocupam com o seu aperfeiçoamento como docentes, mas com consciência de que a sua formação é incompleta. Constatamos que os primeiros anos de ensino são difíceis, quer pessoal, quer profissionalmente, especialmente no caso atípico dos professores interinos. Verificamos também que os professores principiantes se diferenciam entre si em função dos contextos em que ensinam. [...] Constatamos também que os problemas dos professores se referem principalmente a aspectos didáticos por oposição a pessoais ou organizacionais.

Nesta fase inicial da carreira, acontece, portanto, a formação da identidade profissional. É um período em que o *novato* começa sua socialização junto ao novo grupo de trabalho, adquirindo o entendimento desse outro universo de atuação, para, a partir daí, entender-se também como profissional.

Palomino (2009, p. 49), em sua tese, intitulada **A aprendizagem da docência de uma professora iniciante: um olhar com foco na**

**intermulticulturalidade** fundamentou-se em Dubar (2005, p. 136) para analisar a socialização profissional:

Dubar (2005) nos alerta que a socialização profissional não é um processo linear que subjuga o professor - no nosso caso iniciante - ao grupo profissional. O autor explicita que nossa identidade é, por definição, dual: possuímos uma identidade para si (como me vejo) e uma identidade para o outro (como o outro me vê). Porém, ambas são ligadas, já que dependo do olhar do outro para me construir. Mas, essa ligação é problemática porque não posso saber se a identidade para mim é igual à identidade que o outro me atribui. Assim: *A identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições.* (DUBAR, 2005, p. 136 apud PALOMINO, 2009, p. 49).

Nessa perspectiva, a sobrevivência profissional foi apresentada como um movimento necessário ao professor principiante que, num meio inicialmente hostil, debate-se entre inúmeras dificuldades de adaptação ao novo grupo.

Garcia (2009, p. 17) descreve este período e suas circunstâncias:

El período de iniciación a la enseñanza representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante (los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión), la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor así como la adaptación de éste al entorno social en que lleva a cabo su actividad docente. Dicha adaptación puede ser fácil cuando el entorno sociocultural coincide con las características del profesor principiante. Sin embargo, tal proceso puede ser más difícil cuando debe integrarse a culturas que le son desconocidas hasta el momento de empezar a enseñar. [...] así “el profesorado principiante es un extraño que a menudo no está familiarizado con las normas y símbolos aceptados en la escuela o con los códigos internos que existen entre profesores y alumnos. En este sentido, los profesores principiantes parecen recordar a los inmigrantes que abandonan una cultura familiar para moverse a un lugar atractivo y a la vez repelente” (COLLIS ; WINNIPS apud GARCIA, 2009, p. 17).

Os primeiros anos de prática docente são muito importantes para a aquisição de competências e para a iniciação nas rotinas de trabalho que persistirão no resto da carreira, compondo assim a estrutura da prática profissional. É um período em que o iniciante vai experimentando ações na tentativa de acertar, mesmo que à custa de alguns erros.

Tardif e Raymond (2000, p. 14) descrevem este período com propriedade:

Ainda hoje, a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. [...] Essa aprendizagem, frequentemente

difícil e ligada àquilo que denominamos sobrevivência profissional, quando o professor deve dar provas de sua capacidade, ocasiona a chamada edificação de um saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria.

Como já mencionei teoria e prática não foram objetos deste estudo, uma vez que o tema já foi bastante explorado em diversas produções e nem por isso é o mais relevante no estudo da trajetória dos professores *novatos*. Mesmo assim, não deixei de analisar o assunto nas teses e dissertações estudadas, salientando apenas que o tratei como um viés, em meio a tantos outros temas presentes na análise do contexto de atuação do professor iniciante.

Em torno dos encontros ou desencontros entre a teoria e a prática, giram tensões, reveladas em maior ou menor grau, tomando-se como referência o entendimento de sua complementaridade ou mesmo o grau de desarticulação entre ambas.

Palomino (2009, p. 54) em sua tese: **A aprendizagem da docência de uma professora iniciante: um olhar com foco na intermulticulturalidade**, ampliou a análise do binômio teoria e prática, atribuindo às vivências um papel importante na carreira docente:

O conhecimento prático pessoal é um dos saberes importantes para a atuação do professor na sala de aula. A riqueza do conceito do conhecimento prático-pessoal reside na forma como ele equaciona a dicotomia entre a teoria e a prática e, também, entre a pessoa do professor e o profissional professor. O conhecimento prático-pessoal seria, de acordo com Clandinin (1986), 'o conhecimento no qual vivemos e que vive em nós'. De acordo com este conceito, quando aprendemos uma ideia (uma teoria) podemos repeti-la em testes e falar sobre ela, mas isso não significa que tal ideia se tornará parte de nosso conhecimento prático pessoal. De outra forma, vemos algo que nos faz muito sentido, mesmo que não tenhamos apreendido ou compreendido todos os seus detalhes e aspectos para fazermos um teste sobre isso.

A dimensão coletiva da construção do conhecimento e do planejamento foi uma categoria de estudo que abordou o desafio de sentir-se pertencente a um grupo de trabalho, em que a troca de experiências, a ajuda mútua e a formação de comunidade docente existam de fato no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, acredito que o coletivo seja uma formação que transcende o sentido de equipe, porque não é simplesmente um agrupamento construído sobre o igual, mas, sim, uma reunião de pessoas que se pauta pelo

respeito às diferenças. No grande coletivo de professores existe a riqueza da diversidade de sujeitos e é nesse espaço relacional de infinitas possibilidades que é tecida a ação docente, construída com a contribuição de cada um para o benefício de muitos.

Construir conhecimento e planejar coletivamente dá ao professor iniciante o respaldo necessário para melhor conduzir a sua insegurança, lidar com os seus medos e romper com o isolamento inicial, tão peculiar a quem é iniciante.

Sousa (2006, p. 49), em sua tese **A fábrica de professores e a padronização do conhecimento**, comentou:

De modo complementar, o planejamento coletivo, discutido através de uma tematização da prática docente, deve atender a uma necessidade reflexiva de avaliação do processo de ensino com vistas à melhoria da aprendizagem, e não como uma orientação normativa para os professores. A defesa da dimensão coletiva do planejamento é uma defesa prática de princípios básicos da aprendizagem.

Contrapondo-se à existência e à força do coletivo num ambiente docente harmônico, o isolamento é uma condição muito comum ao professor *novato*. Por circunstâncias já consideradas, observa-se que a fase de entrada na escola é um momento de duras provas ao iniciante, e o trabalho solitário é, muitas vezes, a condição que se oferece para a sobrevivência profissional, evitando a exposição de falhas, os temores pelo desconhecido e a falta de manejo com situações inusitadas.

Esteve (1999, p. 119) faz-nos refletir sobre esta realidade:

O isolamento é a característica comum mais importante dos professores seriamente afetados pelo desajustamento provocado pela mudança social. A formação permanente deve construir-se a partir de uma rede de comunicação, que não se deve reduzir ao âmbito dos conteúdos acadêmicos, incluindo também os problemas metodológicos, pessoais e sociais que, continuamente, se entrelaçam com as situações de ensino. [...] O contato com os colegas é fundamental para a transformação da atitude do comportamento profissional, nomeadamente com os grupos portadores de uma perspectiva inovadora, cuja experiência permite visualizar ações e realidades concretas.

A entrada na profissão docente é perpassada por sentimentos conflitantes que provam a resistência do *novato* perante o inusitado. Tomadas de decisões são ações que clamam por reações urgentes, constantes nas rotinas do professor, para as quais recorre à *bagagem* diversa, constituída pelos conhecimentos teóricos da



formação acadêmica, pela própria prática, ainda incipiente, e pela intuição, muitas vezes.

O início da prática profissional é lugar de insegurança, acomodação e desacomodação do saber pedagógico e de outros saberes que a vida nos traz. Todo este repertório que vai sendo construído ao longo dos anos precisa permanentemente ser desconstruído e ressignificado, a fim de que se encaixe nas novas realidades. É nesse clima de incertezas que o professor principiante vai criando um arcabouço de respostas.

Will (2004, p. 140), em sua dissertação, **Aprendendo a ser professor: relações entre contexto de trabalho e formação inicial**, abordou esta temática:

O ingresso na profissão docente constitui-se como um processo marcado por insegurança, dúvidas, revisão de conceitos e desafios constantes. Os conhecimentos necessários para o exercício da docência advêm de todas as experiências vividas pelas professoras ao longo de suas trajetórias de vida e formação. Todavia, é o conjunto de conhecimentos proveniente da formação universitária para a profissão que exerce um papel fundamental de mediador das ações e decisões a serem tomadas em relação às situações da prática e na ponderação e utilização dos demais conhecimentos – os anteriores à formação inicial e aqueles produzidos a partir da experiência profissional.

A prática isolada, como referiu Bueno (2008, p. 11), em sua dissertação **Contribuições do programa de mentoria do portal dos professores-UFSCar: Autoestudo de uma professora iniciante**, é resultado da falta de articulação com um trabalho coletivo de troca de experiências. O ideal seria a formação de uma comunidade de aprendizagem, dentro da própria escola ou entre escolas próximas fisicamente, a qual fortalecesse o professor em suas práticas iniciais. Os docentes precisam fazer parte de uma rede ou comunidade de aprendizagem, em que possam aprender a ensinar, a manejar uma classe, a resolver conflitos e, principalmente, a refletir sobre sua prática, para melhorar seu desempenho.

## 2.5 VISÃO PROJETIVA DA ANÁLISE

A elaboração deste estado de conhecimento foi de suma importância para a ampliação do olhar sobre campo de estudo. Mediante o contato com as poucas produções acadêmicas sobre professores iniciantes, observei que há certo

silenciamento, evidenciando ainda a irrelevância do tema para a comunidade científica.

Esses dados são indicativos de que as pesquisas sobre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes continua sendo um tema preterido pelos pesquisadores brasileiros. Mesmo se tratando de um assunto complexo e de acentuada importância para o desenvolvimento profissional docente, a temática tem ainda incipiente representatividade no universo de dissertações e teses.

A inexpressiva produção pode estar ligada a perda de prestígio da profissão, fazendo com que cada vez menos os jovens se dirijam ao magistério. Considere-se também o pouco investimento na atratividade da carreira, uma realidade que se estende para além do Brasil, conforme estudo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2006) que retrata as dificuldades de vários países em atrair professores qualificados, seja para novos postos, seja para substituir os professores que vão se aposentar na próxima década.

Diante deste contexto tão diverso e nada promissor, persistem as interrogações: Qual o *chão* a ser pisado pelo professor que dá os primeiros passos profissionais? Suas inseguranças e incertezas encontrarão apoio em qual rede estrutural? Diante de uma indefinição metodológica exigida pelas oscilações do mercado consumidor, o que a escola poderá oferecer ao professor iniciante em suas práticas iniciais?

O estudo me possibilitou o conhecimento de redes de apoio aos professores iniciantes, ou seja, programas de mentoria, como nos apresentaram Miglioranza (2010) e Bueno (2008), na UFSCar. Iniciativas que fortalecem o professor novo no enfrentamento dos desafios surgidos no decorrer da ação docente. Vale registrar que a rede mencionada se encontra desativada por tempo indefinido, conforme informação da própria universidade.

Além do estabelecimento de programas de mentoria, que são complexos em sua organização e atuação, descortinam-se outras possibilidades, como a formação de grupos de professores *novatos* mediados por professores mais experientes dentro da própria escola.

Estabelecer a parceria para troca de experiências, estudos grupais e reflexões sobre a prática parece ser uma iniciativa possível dentro das limitações que a escola contemporânea apresenta como impedimentos para a instalação de uma cultura de iniciação dirigida aos novos integrantes da comunidade escolar.

No contexto inicial de atuação, o professor pode experimentar diversos sentimentos, desde aqueles que o fazem seguir em frente, uma vez encarados como desafios estimulantes, até outros que o levam a recuar na decisão pela profissão docente, pela presença significativa de contrariedades e impossibilidades em prosseguir seus intentos profissionais.

Como aponta Huberman (1992, p. 39), os docentes *novatos* passam pela fase de “sobrevivência” e “descoberta”, dispostas num processo dinâmico de *fazer-se professor*, em que cada um exercita, de maneira muito própria, posturas de enfrentamento pela sobrevida dentro do caminho escolhido ou de satisfação pela confirmação do desejo de fixar-se na profissão.

As leituras levaram-me a crer na possibilidade de, cada vez mais, atentar para a realidade que permeia os anos iniciais de docência, entrecortada por raras manifestações de encorajamento e abundantes frustrações, ocasionadas pela insegurança e pela falta de apoio.

Desse modo, pouca pesquisa revelou a desconsideração de uma etapa tão importante, em que, quanto mais conhecermos as particularidades da fase inicial da carreira dos professores, mais poderemos traçar uma rede de apoio e esclarecimentos que venham a subsidiar práticas menos angustiantes e mais desafiadoras, construídas por todos aqueles que habitam o cotidiano escolar.

### 3 PROFESSORES INICIANTES: TEORIAS E PRÁTICAS – DILEMAS E DESAFIOS – UM DIÁLOGO COM DIFERENTES AUTORES

Com o objetivo de entender a prática pedagógica<sup>10</sup> do professor iniciante, permeada por constantes dilemas e desafios, busquei, a partir da leitura de vários autores, ampliar o conhecimento da temática, para então construir um esboço prévio do aporte teórico que referenciou os conhecimentos adequados à discussão proposta pela tese.

Desse modo, apresento o registro do diálogo com estudiosos que abordam o tema a partir de suas vivências e reflexões, as quais enriqueceram o corpo teórico do estudo realizado. Conversar com estes estudiosos, levando para o debate as minhas experiências no magistério, constitui-se um exercício de adequação entre a realidade do campo do estudo e a teoria proposta pelos mesmos.

A temática professores iniciantes suscita profundas reflexões de vital importância para a escola contemporânea, que busca contratações de novos profissionais, a título de revigorar o processo formativo e manter renovado o fazer pedagógico.

Observar a realidade escolar do ponto de vista do professor *novato* possibilitou-me entender o universo que o abriga, suas particularidades, a receptividade em sua chegada à escola, bem como reconhecer o valor da formação inicial para esses profissionais em suas primeiras incursões na sala de aula.

A busca de ampliação do olhar sobre a temática em questão, visou provocar uma reflexão mais profunda sobre as práticas diárias do docente iniciante e de toda a rede necessária para instrumentalizá-lo, capacitá-lo e encorajá-lo no enfrentamento dos desafios diários que se apresentarão no cotidiano escolar, visando, principalmente, à aprendizagem da docência.

No universo pedagógico contemporâneo, as reflexões sobre a formação docente emergem destacando a necessidade de mudanças nos cursos de formação inicial, no sentido de proporcionarem maior aproximação entre os estudos teóricos e as práticas subsequentes. Alguns movimentos de transformação na

---

<sup>10</sup> Aproximo-me de Fernandes (2003, p. 376) para conceituar prática pedagógica como: “Prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e aprender, mas articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares”

graduação/licenciatura são observados, mas, em sua maioria, revelam ações isoladas e até descontextualizadas, com o objetivo apenas de responderem a questionamentos mais imediatos, relativos à disparidade entre teoria e prática.

Para Pimenta (2008, p. 24):

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais e culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

A prática pedagógica não é livre de conhecimentos teóricos e esses adquirem novos significados quando, diante da realidade escolar, busca-se “entender o contexto social do ensino” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 45).

Os conteúdos veiculados na academia têm o papel de embasar futuras práticas, sendo referenciais para posteriores tomadas de decisão, que ao longo do trabalho se apresentam ao novo docente. Nestas horas decisivas, os professores iniciantes recorrem aos conhecimentos de seus mestres e dos teóricos por eles apresentados, valorizando as lições acadêmicas.

Garcia (1999, p. 30) considera a formação inicial como oportunidade de crescimento intelectual, social e emocional:

Isso implica que os docentes sejam entendidos não como consumidores de conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros. A formação de professores deve estimular a capacidade crítica por oposição às propostas oficiais, no sentido de professor tal como é referido por Giroux (1990). Para isso, a formação de professores deve promover o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores.

Ao observar a realidade docente, percebi que os professores têm se tornado, cada vez mais, reprodutores dos saberes disciplinares e curriculares, classificados por Tardif (2002), recebidos na formação inicial, desprezando os conhecimentos experienciais, uma vez que não estão habituados a desempenhar uma prática autoral. Pouco, ou nada, acrescentam ao processo de aprendizagem de seus alunos. Desenvolvem um trabalho previamente ensaiado, à luz de teorias apresentadas e construídas com base em outras realidades e que deixam de

contribuir para um ensino integrador, revelado por uma visão de totalidade e uma nova ordem global para a própria mente humana, como argumenta Yus (2001).

Esse quadro nada promissor nos indica pistas de ação para que outras práticas aconteçam, tal qual afirmam Rocha Filho, Basso e Borges (2007, p. 35):

Isso significa estritamente abandonar o individualismo para o qual fomos treinados, adotando uma atitude ao mesmo tempo humilde perante os muitos saberes, e participativa e integradora em relação a nossa ação pedagógica. É necessário trabalhar pela eliminação da fragmentação do conhecimento, que dá poder a pessoas que não sabem como manejá-lo adequadamente justamente porque não têm a consciência da totalidade.

Os movimentos mais atuais se voltam para a construção de uma nova organização curricular, em que as disciplinas conversem entre si, concretizando uma possibilidade de diálogo epistemológico, preconizado por Fernandes (2009), e abrigue seu repertório em um nicho ecológico<sup>11</sup> que articule acontecimentos locais e mundiais, indo além de uma listagem congelada de conteúdos, na busca de derrubar fronteiras herméticas entre os diferentes saberes que habitam o universo poliédrico e multifacetado do qual fazemos parte.

Esse intercâmbio disciplinar e esta circularidade de movimentos contribuirão para uma formação inicial mais abrangente e adequada a necessidades dos professores iniciantes, que precisam estar conectados a diferentes saberes.

É interessante observar o valor da experiência em curso, para a posterior atuação. No dia-a-dia da escola, como gestora, verifiquei a necessidade de um preparo *prático*, com o exercício *in loco* fazendo parte das atividades de formação. Desse modo, entendi que a aprendizagem da docência se faz no cotidiano e no enfrentamento das situações que surgem dentro do processo ensino-aprendizagem, mas também conclui que alguma prática prévia poderia enriquecer o professor *novato* na construção de seu repertório pedagógico.

Cavaco (1999, p. 162) reforça essa reflexão:

Aprende-se com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder. Também se aceita que a identidade profissional do professor se aperfeiçoa num processo de socialização centrado na escola, tanto através da apropriação

---

<sup>11</sup> Apoio-me em Fernandes (1999, p. 19) para caracterizar “Nichos ecológicos no sentido biológico do termo: costume de encontro, organização e aconchego para a produção da sobrevivência e do trabalho”.

de competências profissionais, como pela interiorização de normas e valores que regulam a atividade e o desempenho do papel de professor.

É oportuno salientar que, conforme Nóvoa (1992), “a formação não se constrói por acumulação”, e, sim, pela disposição constante de autocrítica e autoanálise do trabalho desenvolvido, e os modelos presentes na formação inicial nem sempre contemplam essas possibilidades.

A formação inicial docente precisa ser modificada e, a princípio, penso que o maior impedimento para que a mudança se efetive está relacionado ao paradigma sobre o qual se assentou a organização das licenciaturas, carregado de traços culturais conservadores, impondo uma forma linear e cartesiana de pensar. Considero difícil desejar que um jovem graduando questione a formação recebida, se é posta como consagrada e irrefutável.

As licenciaturas, nos moldes da racionalidade técnica, desenharam os caminhos docentes dentro de limites bem demarcados, nos quais o protagonismo da situação ensino-aprendizagem vivido pelos professores que partilhavam seus conhecimentos com os alunos dava-se em um espaço de pouca oportunidade para o debate ou para a contestação daquilo que era posto como verdade, uma vez legitimado pela ciência e pelas estruturas de poder na relação social e cultural com o conhecimento, depois reconhecido como *dogma*.

Enriqueço a consideração sobre as licenciaturas, citando Fernandes (2008, p. 234), na sua descrição do paradigma fundado na racionalidade técnica:

Esse paradigma que se funda em uma única racionalidade, a racionalidade técnica, desqualifica todas as outras formas de conhecer e de compreender o conhecimento e o mundo da vida e do trabalho, trazendo uma supervalorização da teoria sobre a prática; uma redução da ciência a uma língua lógica; uma perda das visões globais e integradoras dos campos científicos.

Nessa forma de conceber a formação docente, o professor é visualizado como um técnico ou um especialista que utiliza com rigidez, no seu trabalho diário, as regras oriundas do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico.

Complemento a caracterização com Pérez Gómez (1999, p. 96):

Segundo o modelo da *racionalidade técnica*, a atividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os

profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação.

No universo atual do trabalho, analisando as transformações que o caracterizam, é oportuno refletir criticamente sobre os modelos teóricos do trabalho que referenciou e referencia a análise da docência. Com efeito, “a presença de um *objeto humano* modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 28).

Para os autores (2005, p. 28):

O processo de trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas igualmente o trabalhador. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. Em termos sociológicos, dir-se-á que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que faz. O agir, quer dizer, a *práxis*, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade.

É interessante considerar, a partir de observações cotidianas, que os conteúdos desenvolvidos em alguns cursos de licenciatura estimulam reflexões acerca da prática pedagógica, mas, no geral, diante da realidade preponderante, persistem as seguintes questões: o que acontece na escola, na sala de aula onde se evidencia a maior importância dos conhecimentos específicos da disciplina ministrada pelos professores sobre os conteúdos pedagógicos? Qual a *leitura* que esse professor iniciante faz sobre a realidade a fim de adequar seus conhecimentos a esse contexto? Como articular suas reflexões às ações em sala de aula e ao cotidiano escolar?

Essas são interpelações que carecem de muita reflexão por parte dos formadores e também dos gestores escolares. O contexto que cerca o professor iniciante quer seja acadêmico, quer seja escolar, necessita abrir-se para possibilitar a revisão permanente de suas condutas formadoras, viabilizando metodologias mais abrangentes e construindo ambientes receptivos às novas experiências trazidas pelos docentes recém-formados.

A afirmação de Nóvoa (1992) sobre a necessidade do professor assumir-se como produtor da sua profissão não isenta a escola de constituir-se como espaço



incentivador à formação permanente de seus docentes. Pelo contrário, o espaço escolar estabelece-se como cenário propício para o desenvolvimento profissional, protagonizado por cada docente disposto a articular-se e integrar-se aos projetos ali veiculados.

Nessa lógica de formação continuada, ratifico a importância da escola, em possibilitar e estimular o desenvolvimento profissional de seus docentes, como ressalta Garcia (1999, p. 7), considerando-o: “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional”.

Ao observar esses movimentos, é possível perceber que o professor tem condições para produzir conhecimento sobre sua profissão. No entanto, o que geralmente tem sido verificado é que os profissionais são excluídos desse processo, como afirma Kincheloe (1997). Segundo o autor, foi se construindo a cultura de que os especialistas são reconhecidos formalmente como detentores do saber para então determinarem o que é conhecimento.

Esse é um paradigma que precisa ser mudado. O professor deve reconhecer-se e ser aceito como produtor do conhecimento dentro de seu âmbito profissional. Já não cabe mais o enfoque da transmissão de conhecimentos passados e adquiridos passivamente na licenciatura. Há que se reconhecer a experiência do professor como geradora de novas possibilidades de trabalho junto aos alunos com os quais convive diariamente. É dessa experiência que poderão brotar projetos e ideias bem-vindas à nova realidade, que exige um ensino mais amplo e aberto à formulação pessoal dos próprios alunos.

Nesse mundo tão cambiante e constantemente assaltado por inovações, torna-se necessário que o processo de construção do conhecimento tenha também uma dimensão coletiva de troca e enriquecimento dentro dos grupos de trabalho. Trata-se de criar ambientes propícios ao trabalho autoral, dentro da própria escola, em que a descoberta e a proposição de novos modos de ensinar sejam encaradas como oportunidades de ampliação de referenciais pedagógicos, à luz de ideias formuladas pelos próprios professores.

### 3.1 PROFESSOR NOVATO: UM OLHAR SOBRE O INÍCIO DA CARREIRA

Analisar a fase inicial da trajetória docente fortaleceu minha visão sobre o universo pedagógico-cultural de nossas escolas, possibilitando uma reflexão mais ampla das práticas docentes que perpassam o cotidiano do processo ensino-aprendizagem, bem como me auxiliou a criar um espaço para discussões valiosas no campo da educação formal, com destaque para a atuação dos professores iniciantes.

No presente estudo se fez necessário ampliar a análise, direcionando a observação para o comportamento apresentado pelos professores iniciantes, carregados de inseguranças, advindos de um curso que poucas práticas lhes proporcionou, diante de uma realidade diversa e repleta de nuances particulares. São esses profissionais que passam a encontrar, muitas vezes, um ambiente pouco acolhedor, habitado por colegas nada dispostos a orientá-los ou pelo menos a partilhar suas dúvidas e ouvir seus problemas.

Os períodos da carreira docente são considerados a seguir por Garcia (1999, p. 112):

Falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por diferentes etapas (pré- formação, formação inicial, iniciação e formação permanente, de acordo com Feiman, 1983), as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc, específicas e diferenciadas.

Na iniciação o *novato* vai à luta e intuitivamente constrói seu *modus operandi*, oscilando entre acertos e erros. Na escola não encontra espaço para pensar o trabalho (NÓVOA, 1992) e muito menos para refletir sobre suas práticas. Cumprir tarefas burocratizadas, preenchendo papéis, transcrevendo planos de trabalho e registrando avaliações, passa a ser rotina no universo escolar, roubando o tempo para ações mais reflexivas e ponderadas.

Pelo relato comum a professores novos, as maiores dificuldades encontradas no início de carreira parecem estar ligadas ao acúmulo de tarefas e ao controle de si mesmo e dos alunos no contexto de sala de aula. Os efeitos da inexperiência revelam-se quando o iniciante é posto em xeque nas decisões a serem

tomadas e também no enfrentamento de dilemas que vão se incorporando ao fazer diário.

Nesse contexto considero que há necessidade urgente de uma formação docente que prepare<sup>12</sup> os profissionais para ensinar em situações-limite, sem fórmulas prontas (FERNANDES, 2008, p. 156), para compreender conflitos e possibilidades inerentes ao ensino como prática social, situados em determinados contextos históricos. Ainda nessa mesma direção, Fernandes (2008, p. 156) destaca a necessidade de certa educação da sensibilidade para o imprevisível, que os saberes da experiência vão nos apontando.

A passos largos e incertos, a docência é construída na vivência direta dos acontecimentos, no encontro diário com situações novas e na exigência imediata de respostas.

Nessa perspectiva, Charlot (2008, p. 91) argumenta que:

O docente está se defrontando com uma urgência, a de ser professor, e esta é uma das principais características da profissão do professor. Ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia-a-dia de sala de aula. [...] e depois de decidir na urgência, ele tem que assumir as consequências da decisão de seus atos.

Viver esse período de iniciação com toda a intensidade que a fase requer leva o iniciante a experimentar insegurança e medo constantes. Trata-se de um momento de extrema solidão e que muitas vezes pode levar a descobertas estimulantes, capazes de fazer com que a escolha profissional se confirme.

Huberman (1992, p. 39) é um dos autores que procura detalhar e caracterizar a fase inicial da carreira docente, ressaltando que este início é caracterizado pelas fases de sobrevivência e descoberta. A sobrevivência relaciona-se com o “choque do real”, ao confrontar-se com a complexidade e o ineditismo das situações na profissão que contempla o *tateamento* constante, a preocupação consigo, o distanciamento entre o ideal e a realidade encontrada nas salas de aula,

<sup>12</sup> A inserção no campo profissional desde o início do curso com as práticas de ensino e o estágio desde a metade do curso, preconizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, podem se constituir em lugares de aprendizagem que fomentarão experiências para desenvolver a capacidade de escuta da realidade e a reflexão teórica das situações-limites encontradas. Como referência legal as Resoluções CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e nº 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. PARECER CNE/CES Nº: 15/2005.

a fragmentação do trabalho, a dificuldade em encarar, ao mesmo tempo, a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiadamente íntimas e demasiadamente distantes, as dificuldades em lidar com alunos problemáticos, com material didático inadequado, etc.

O preconceito contra os professores *novatos* é outro tema a abordar, quando analisamos as dificuldades encontradas no início da trajetória. Infelizmente, observando o cotidiano escolar, constatei que existe preconceito por parte de professores mais experientes, inibindo os jovens professores em suas iniciativas mais arrojadas e em suas propostas inovadoras.

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

Cavaco (1999, p. 179) dirige uma mensagem de otimismo aos professores iniciantes que se confrontam com situações difíceis:

É o tempo da instabilidade, da insegurança, da sobrevivência, mas também da aceitação dos desafios, da criação de novas relações profissionais e da redefinição 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.

### 3.2 ESCOLA COMO *LÓCUS* DE FORMAÇÃO PARA O PROFESSOR INICIANTE

O professor *novato* carece de direcionamento em seus primeiros trabalhos. Geralmente é possível constatar que este professor, ao chegar à escola, mostra-se sedento de informações, as quais podem ser passadas por seus pares, pelos serviços de apoio pedagógico da escola ou mesmo pela direção. Neste momento é importante que se estabeleça uma rede de orientação, em que o novo professor sinta-se parte integrante.

O sentimento de *pertença* pode ser construído a partir do momento em que o docente iniciante tiver a possibilidade de participar ativamente dos movimentos do cotidiano escolar e, para isto, há que encontrar um clima favorável e receptivo a sua colaboração.

Dentre os movimentos mais significativos, destaco aqueles que visam à formação permanente dos professores, a partir de atividades concretas de informação (painéis, palestras, seminários e outros), da criação de espaço para trocas de experiências entre os pares e de oportunidades de reflexão sobre a prática.

Candau (1998, p. 57), ao fazer referência à formação docente, reconhece que esta não se limita à formação inicial, abrangendo também à continuada. Referindo-se ao trabalho do professor, afirma que, “neste cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse *locus* que muitas vezes vai aprimorando sua formação”.

Tardif (2002) destaca que a formação docente supõe um *continuum*, no qual, durante a carreira docente, fases do trabalho devem alternar com fases de formação contínua. Os movimentos de formação continuada devem fazer parte das preocupações da escola que deseja um corpo docente atualizado e esclarecido. Projetos de atualização, círculos de debates, grupos de reflexão, organização de painéis de palestras, como já referi, são iniciativas que podem estabelecer um programa enriquecedor de formação continuada, em benefício de todos os profissionais da escola, quer sejam novatos, quer sejam mais experientes.

Em Tardif (2002), destaco reflexões sobre a construção dos saberes que potencializam processos de formação e transformação no âmbito do trabalho docente. Os novos saberes são ressignificados pelas experiências acumuladas pelos docentes em suas trajetórias educativas, devendo ser ressaltado que seus valores sociais, culturais e epistemológicos relacionam-se diretamente à sua capacidade permanente de renovação.

Nessa perspectiva, entendo que a escola é um espaço privilegiado de construção e ressignificação de saberes. É por meio da aprendizagem docente que o professor aprimora e reconstrói os saberes necessários à sua atuação profissional, sendo fundamental concebê-los em sua historicidade.

Portanto, que a escola não descuide da formação contínua de seu corpo docente, visando aprimorar suas práticas, por meio de um espaço propício à construção de novos saberes profissionais, em que o professor concretize seu sentimento de pertença ao grupo que o recebe disposto a ampliar-lhe o conhecimento e a enriquecer seu processo de formação permanente.

Nóvoa (1992) defende que a formação de professores deve ser um desafio para escola, constituindo-se, a instituição, como um ambiente educativo, que conjugue formação e trabalho em todas as suas ações, evidenciando, assim, um processo formativo permanente, encontrado no dia-a-dia dos professores e não em atividades ou projetos isolados.

### 3.3 DILEMAS E DESAFIOS DE UMA CARREIRA QUE INICIA

Situações contraditórias perpassam as rotinas de sala de aula, impondo desafios, que se configuram como dilemas para o professor, então chamado a fazer discernimentos entre mais de uma solução possível. Esses movimentos rotineiros, às vezes são relegados a um segundo plano, deixando de estabelecer-se como um fator de desenvolvimento docente. Quanto mais dispusermo-nos ao enfrentamento de problemas, mais cresceremos como profissionais, e o fato de refletirmos sobre eles faz com que, aos poucos, aumentemos nosso repertório de respostas ou conquistemos mais força e resistência para lidar com o inusitado.

Em se tratando de professores iniciantes, observei que os dilemas estão presentes cotidianamente, exigindo tomadas de decisões sobre eventos totalmente novos, possibilitando inclusive a construção de um repertório pedagógico embasador de futuras práticas.

A docência é uma profissão perpassada por uma carga significativa de dilemas. Frequentemente o professor defronta-se com situações conflituosas e contraditórias, a exigirem-lhe posicionamentos ancorados por suas convicções. Assim, os dilemas são eventos característicos da atividade docente, fazendo parte da realidade profissional de todos que optam pelo magistério.

Nóvoa (1992, p. 27) considera as inúmeras situações dilemáticas que se apresentam na trajetória docente:

Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a *decisões* num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (Schön, 1990). As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características *únicas*, exigindo, portanto, *respostas únicas*: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.

As situações problemáticas, configuradas por dois polos de conflitos, surgem no decorrer do processo ensino-aprendizagem, convocando o professor a buscar a melhor solução para cada caso. No caso de professores iniciantes, assolados por crises próprias do início da carreira, estas decisões revestem-se de uma maior dramaticidade, visto que a pouca experiência não lhes oferece um repertório considerável de reflexões, as quais eles possam recorrer na hora em que as situações inusitadas se apresentam.

Os dilemas e dificuldades dos docentes *novatos* são geralmente ocasionados pela exigência de sua atuação no enfrentamento e na solução de problemas de toda ordem, entre os quais Franco (2000, p. 34) aponta: “1) problemas em conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, considerando as etapas de desenvolvimento de seus alunos e o conteúdo a ser desenvolvido; 2) problemas com a disciplina dos alunos e com a organização da sala de aula” .

Zabalza (1994, p. 61), sobre os dilemas enfrentados pelos professores, afirma:

Nem o processo de reconhecimento, nem o processo de resolução dos dilemas são sempre conscientes para o professor. Também é claro que cada professor é mais sensível a uns dilemas do que a outros (e por isso se centra mais neles) e dirige a sua atuação e o seu relato (no caso dos diários) em torno de uns dilemas ou de outros.

Convém analisar, nesta fase inicial da docência, a exigência dos setores pedagógicos que incide sobre a quantidade e a qualidade das práticas pedagógicas, solicitando certas condutas que constantemente colocam o professor *novato* frente a situações contraditórias. Nelas comparecem os parâmetros de exigência e a satisfação do docente e dos alunos, a partir de uma aprendizagem contextualizada, que muitas vezes foge ao preestabelecido, deixando de apresentar os resultados esperados pelo especialista<sup>13</sup>.

Nesta realidade, atingir os resultados esperados significa ter o controle total sobre o processo educativo, evitando divergir ou distanciar-se dos indicadores estabelecidos previamente.

Para Apple e Jungck (1990 apud CONTRERAS, 2002, p. 27):

A intensificação dos esforços faz com que as pessoas ‘tomem atalhos’, economizem esforços, de maneira que apenas terminam o que é ‘essencial’

<sup>13</sup> Entenda-se por especialistas: supervisores, coordenadores pedagógicos e gestores.

para a tarefa imediata que têm em mãos; força-as cada vez mais a apoiarem-se nos ‘especialistas’, a esperar que lhes digam o que fazer, e assim as pessoas começam a desconfiar da experiência e das aptidões que desenvolveram com o passar dos anos. No processo, a qualidade é sacrificada em prol da quantidade. O ‘trabalho feito’ se transforma no substituto do ‘trabalho bem-feito’

A reflexão sobre a própria prática é um exercício que poderá fortalecer o docente principiante. O olhar retrospectivo sobre o trabalho permite analisar, com o distanciamento necessário, as situações vividas, localizando erros e acertos para uma ressignificação das atitudes tomadas.

É interessante ver o conceito de reflexividade apresentado por Pérez Gómes (1999, p. 29):

A reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer.

Também para Garcia (2009, p. 11), a reflexão deve sustentar a caminhada dos professores, principalmente dos iniciantes:

Los profesores principiantes necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente como docentes. Ello es más posible si el conocimiento esencial para los profesores principiantes se puede organizar, representar y comunicar de forma que les permita a los alumnos una comprensión más profunda del contenido que aprenden.

Os professores *novatos* geralmente encontram-se solitários em seu trabalho. A escola, muitas vezes, é um ambiente hostil. Os colegas mais experientes nem sempre estão dispostos a uma acolhida fraterna. Por sentirem-se ameaçados ou por estarem desacomodados de suas práticas usuais, esses docentes com mais experiência rejeitam os novos colegas, fechando-se para qualquer parceria ou orientação.

A solidão de início de carreira é uma constante queixa e a falta de parceria faz com que o *novato* busque ajuda em outras fontes ou meios, como o retorno a sua instituição formadora, que nem sempre está aberta a esse auxílio ou companhia para os enfrentamentos diários.



São circunstâncias que se impõem ao iniciante, fazendo-o assumir uma postura distanciada de seus pares, como Cavaco (1999, p. 164) descreve a seguir:

Para os mais novos, o bom senso aconselha ao acatamento crítico das normas inscritas no funcionamento cotidiano da escola e a aceitação das hierarquias implícitas no relacionamento entre 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 apoios de forma discreta, ou, dito de outra maneira, que se componha com urgência uma imagem pública de domínio da situação, de sucesso profissional.

O professor iniciante encontra-se nesse ambiente, buscando em outras fontes alguma companhia para o desenvolvimento de sua aprendizagem profissional. E o encorajamento de suas ações iniciais poderia vir de variadas formas, como a mentoria por parte de algum colega mais experiente disposto a interagir e refletir sobre o cotidiano escolar.

Nessa lógica sucedem-se os desafios da carreira, os quais devem funcionar como estimulantes para o prosseguimento da caminhada. Contudo, é importante frisar que a novidade do desafio e o medo pelo enfrentamento do novo podem conduzir a outros questionamentos e dúvidas, que mobilizem os professores para o confronto com novas situações.

Freire e Shor (1987, p. 76) apresentam a possibilidade de o medo significar um grande desafio, o qual se manifesta como uma reação normal perante os acontecimentos da vida:

Sentir medo é uma manifestação de que estamos vivos. Não tenho que esconder meus temores. Mas o que não posso permitir é que meu medo seja injustificado, e que me imobilize. [...] Entretanto, devo estabelecer os limites para “cultivar” o meu medo (rindo). Cultivá-lo significa aceitá-lo.

Os seminários compostos por grupos mistos, formados por professores mais experientes e professores novos, para o estudo de temas de interesses de ambos, também são iniciativas que podem contribuir com a formação docente continuada, enriquecendo os conhecimentos a partir de óticas de interpretação diversas e fazendo que o medo diante do novo assumira a forma de desafio a ser vencido.

#### **4 O PROFESSOR INICIANTE E AS REDES OU PROGRAMAS DE APOIO EM SEUS PRIMEIROS ANOS DE DOCÊNCIA – UMA ANÁLISE DAS REALIDADES MUNDIAL E BRASILEIRA**

A caminhada de estudos ligados ao tema Professores Iniciantes, com o propósito de aprofundar o estudo para minha tese, levou-me a percorrer variadas trilhas, que me oportunizaram desvelar experiências significativas, expressas mediante propostas de formação, acolhida e acompanhamento dos novos profissionais docentes, que vivem suas primeiras práticas num clima de incertezas e inseguranças, com pouco, ou quase nenhum, amparo no contexto de trabalho. Nessa busca de aprofundamento, procurei conhecer programas de apoio aos *novatos* em diferentes partes do mundo, com destaque para as dinâmicas presentes no Brasil.

Ao estudar o universo de inserção do novo profissional docente, percebi que sua chegada à escola pode transcorrer de maneiras diversas, na maioria das vezes, dentro de uma informalidade, evidenciando falta de procedimentos planejados, que possam contribuir para a orientação dos primeiros passos na prática pedagógica. Nesses casos, sem apoio formal, à mercê dos sentimentos alheios, nem sempre os melhores, vê-se o iniciante, *jogado às feras* para defender-se como puder, com os poucos recursos disponíveis ao recém-egresso da licenciatura ou da pedagogia.

Antecedendo o período de entrada formal na escola como professor, o momento do estágio é também uma oportunidade, por pequena que seja de convivência com o ambiente escolar.

Para Lima (2006, p. 10):

A fase da inserção na docência caracteriza-se, basicamente, pela passagem de estudante a professor que começa já durante o processo de formação inicial, por meio da realização de atividades de estágio e prática de ensino. Entretanto, neste momento, o contato dos estudantes com o campo profissional é exógeno, ou seja, eles ainda não são efetivamente profissionais.

Nesse contexto, entre estágio e início da carreira propriamente dita, não raro se observa o desenvolvimento de um trabalho ancorado por tentativas de acerto, lançadas intuitivamente, e nem sempre respaldadas por uma teoria definida nos

estudos acadêmicos, não encontrando, muitas vezes, sintonia, nem lugar, nas situações novas que se apresentam.

Para Charlot (2008, p. 91):

Ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia-a-dia da sala de aula. Uma coisa está acontecendo na sala de aula e o professor tem que decidir sem ter tempo suficiente para refletir. E, depois de decidir na urgência, ele tem que assumir as consequências da decisão, de seus atos. Esta é uma das principais dificuldades do professor no dia-a-dia da sala de aula.

O ambiente é ruidoso, composto por muitas vozes e opiniões conflitantes, tornando o trabalho do iniciante penoso e com demandas incompreensíveis para sua pouca experiência. A ausência de oportunidade de reflexão faz com que as decisões sejam intuitivas e nem sempre acertadas ou adequadas às novas situações. Nesse ritmo, estabelece-se a encruzilhada, bifurcando possibilidades e suscitando posicionamentos e tomadas de decisão, para os quais o *novato* encontra grande dificuldade.

Pimenta (2008, p. 20) descreve estas circunstâncias iniciais:

Frente a situações novas, que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de *reflexão na ação*. A partir daí constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático. Estes, por sua vez, não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim.

A autora apresenta o processo ideal para a construção do trabalho pedagógico adequado para o aprimoramento do perfil docente, frente aos movimentos inusitados das rotinas diárias. Porém, em se tratando da realidade de novos professores, verifiquei muitas *turbulências*, que não estimularam e não ofereceram espaço para a reflexão necessária nos momentos de conflito. Parar para pensar o trabalho (NÓVOA 1999), a fim de buscar, no contato com seus iguais, alguma opinião esclarecedora em virtude de sua experiência, representa passos que nem sempre se configuraram na realidade dos iniciantes investigados. Por vários

fatores o repertório citado por Pimenta (2008) é forjado a duras penas, e, à custa de muita dificuldade, o docente vai encontrando sozinho as respostas desejadas.

A observação da realidade mostrou-me um grau acentuado de abandono aos novos profissionais, levando-me a refletir sobre a necessidade urgente de um apoio significativo a eles, que os faça sentirem-se confiantes diante das adversidades e amparados em situações que exijam decisões pontuais, nesta fase de iniciação profissional. Papi (2011, p. 96) acredita que “a partir da experiência vivenciada nessa etapa o professor pode reafirmar sua escolha profissional e decidir permanecer no magistério, ou pode passar por experiências indesejáveis que o conduzam ao abandono da profissão”.

É imperativo entender que a iniciação é, como nos diz Garcia, (1999, p. 112), “uma parte do contínuo processo de desenvolvimento profissional do professor”. Tratando-se, portanto, de um momento importante e crucial para o *novato*, propício à aquisição de conhecimentos, competências e posturas, adequados para a realização de um ensino de maior qualidade.

Analisando o contexto, percebi que o jovem professor, na atualidade, decide-se pela profissão, na maioria das vezes, levado por pressões externas que condicionam a ascensão social à entrada no Ensino Superior, mas que, na realidade, não cumprem o *prometido*, revelando um mercado de trabalho oscilante, em termos de melhores ofertas de colocação profissional, com poucas chances de êxito.

Estendendo o estudo, é interessante analisar o perfil do estudante que chega à licenciatura e/ou à pedagogia e o contexto sociopolítico no qual está inserido, para que possamos ampliar o entendimento acerca dos comportamentos manifestados no início da docência.

Lüdke (1994) traçou um perfil desses alunos que procuram as licenciaturas, muito fiel à realidade. No dizer da autora:

O aluno que busca os cursos de Licenciatura o faz mais por pressão pela obtenção de um possível emprego imediato em um mercado de trabalho cada vez mais difícil, do que propriamente por uma inclinação especial pelo magistério. É um aluno que na maioria das vezes já trabalha, não necessariamente no próprio magistério, e que dispõe de pouco tempo e poucos recursos para desenvolver um curso de boa qualidade.

Vivemos numa sociedade capitalista, impregnada por disputas que forjam condutas competitivas e desprovidas de valores solidários. Um panorama social que traz em seu bojo a busca frenética pelo ter mais em detrimento do ser mais.

Trata-se de um desenho contornado por traços neoliberais, em que o hedonismo fornece as tintas para a pintura do quadro, que ressalta o egoísmo e o individualismo como posturas aceitas na luta pela sobrevivência.

Neste cenário de relativismo ético e de poucas oportunidades profissionais aos menos afortunados, encontram-se muitos de nossos jovens, sem rumo, sem sonhos e sem aspirações. Vivem dia após dia cumprindo etapas mecanicamente. Isso os joga de um lado para o outro, sem que eles mesmos sejam sujeitos de seu processo de escolha profissional.

Egressos de um Ensino Médio que não os preparou para o prosseguimento dos estudos nem os habilitou tecnicamente para uma profissão, buscam oportunidades no Ensino Superior, em cursos que mais se ajustem a suas possibilidades financeiras, em detrimento de seus verdadeiros desejos profissionais.

Desse modo, o jovem, desmotivado e sem maiores aspirações, vê-se diante de um mercado de desemprego que lhe acena com ocupações consideradas inferiores, incapazes de fazê-lo ascender ou sonhar com uma vida melhor.

Diante das cobranças sociais e familiares, o estudante aspira à Universidade, sabendo que ela está disponível a uma reduzida parcela da população. Seu acesso torna-se possível por meio de escolhas mais modestas, que lhe restringem o tipo de curso e o tipo de instituição.

Pelo crescente desprestígio da profissão docente, a oferta torna-se bem maior do que a procura, e as licenciaturas ou cursos de pedagogia apresentam-se como cursos de fácil acesso, a custos baixos e poucos pré-requisitos de ingresso, que proliferam, atendendo ao disposto na atual LDBEN/96, a qual reforça o princípio de “Educação para Todos”.

Apresenta-se um rol imenso de oferta para *profissões mais acessíveis* que, embora mal remuneradas, ainda empregam muitas pessoas, entre as quais o magistério.

Este jovem, via de regra, procura, nas primeiras lições acadêmicas, ratificar sua escolha e vislumbrar posições no mercado. Entra disposto a honrar sua escolha e a desfrutar do *prestígio universitário*.

Então, com uma formação secundária razoável, que o impediu de maiores aspirações, o aluno recebe os conteúdos e faz precárias construções de conhecimento, habitando a *zona de conforto* que o coloca no lugar de receptor passivo da cultura acadêmica, que muitas vezes despreza o seu modo de vida, seus costumes, suas crenças e seus valores.

Nesse ambiente de aparente calma, o estudante tece sua futura prática e, nessa cultura dominante, que veicula o conhecimento fragmentado, vai aprendendo a reproduzir o que lhe é ensinado. A reflexão, na maioria das vezes, é descartada, e a autocrítica não faz parte do elenco de ações pedagógicas, as quais, em outras circunstâncias, poderiam contribuir sobremaneira para a formação de um profissional investigativo e questionador, disposto a protagonizar sua aprendizagem.

A bagagem é pobre e a viagem chega ao seu fim. O futuro professor finaliza seu curso carregado de conteúdos e informações que o habilitam tecnicamente a lecionar. Mas sabemos que o exercício de uma prática reflexiva não está em seu universo de ação.

Sua maior preocupação recai sobre o conteúdo. Ao assumir o magistério, reproduz o que aprendeu e trabalha com seus alunos de maneira semelhante. Assim, há mais um entrave para que as mudanças se efetivem e as rupturas aconteçam.

Sobre essa realidade, Freire e Shor (1987, p. 99) consideram que:

Os professores e estudantes são socializados, ano após ano, para uma forma mecânica de educação, e essa forma se torna sinônimo de rigor profissional. Esse programa mecânico silencia e aliena os estudantes, menos de 1% do tempo da aula sendo dedicado à discussão crítica e menos de 3% exibindo qualquer tom emocional, conforme recente estudo de Goodlad.

Historicamente sabemos que os novos professores são os que menos recebem apoio, quer seja de seus pares, quer seja da instituição que os formou ou de qualquer outra instância. Em sua entrada, divisam o ermo em que se encontram e a solidão vai estabelecendo-se como rotina em suas primeiras práticas.

Esteve (2004, p. 109) aborda a situação encontrada pelo professor iniciante:

O professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve

a sua formação; sobretudo, tendo em conta que os professores mais experientes, valendo-se de sua antiguidade, os irão obsequiar com os piores grupos, os piores horários, os piores alunos e as piores condições de trabalho.

Ampliando a análise observei que as instituições formadoras pouco se preocupam com o egresso, e a articulação entre a Escola de Educação Básica e a Universidade inexistente, quando sabemos que esse vínculo poderia concorrer para busca de soluções relativas à problemática que envolve a docência em sua fase inicial.

No decorrer da pesquisa observei que os professores *novatos* assumiram sua condição, buscando construir sua autonomia, dificultada pelo isolamento imposto nos primeiros anos de docência. São novos caminhos, perpassados por desafios que se impõem no cotidiano da escola, como dimensiona Nóvoa (1999, p. 31):

Para os professores o desafio é enorme. Eles constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico. Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a memorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projeto de uma autonomia profissional exigente e responsável pode recriar a *profissão professor* e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores.

As leituras realizadas e as experiências observadas levaram-me a concluir que há uma necessidade muito grande de apoio formal aos professores em seus primeiros anos de trabalho efetivo em sala de aula. Uma rede de ajuda e orientação que os situe no contexto de trabalho, encorajando-os, instrumentalizando-os e orientando-os no percurso inicial.

Nesse contexto, entendo que a visão de orientação e auxílio no início da profissão não deve materializar-se por procedimentos dotados de paternalismo, e, sim, pela presença, solidária e eficiente, de colegas com mais experiência, em um ambiente propício para reflexão e discussão das situações vividas, levando o profissional a sentir-se amparado em seus dilemas e valorizado por sua condição de ingressante no novo meio profissional.

Abarca (1999, p. 64) menciona que programas de apoio aos docentes *novatos* têm surgido na Europa e na América do Norte:

[...]en algunos países de Europa y en Norteamérica ha ido surgiendo una serie de programas destinados a ofrecerles, durante los primeros años de su trabajo docente y en el mismo escenario habitual de éste (el centro escolar), un apoyo y acompañamiento sistemático e intensivo de profesores experimentados, para ayudarles a iniciarse de modo progresivo y exitoso en el quehacer docente. Para contrarrestar o mitigar, en cierta forma, los efectos negativos de una inserción laboral habitualmente «abrupta y sin ayuda» de los profesores debutantes (Feiman- Nemser, 1996; Feiman-Nemser y Parker, 1993), se ha diseñado y aplicado un dispositivo organizado de inducción laboral que fomente su iniciación, ayudándoles a abordar los problemas de forma que refuercen su autonomía profesional y faciliten su continuo desarrollo profesional (Marcelo, 1992, citando a Wilson y D'Arcy, 1987). Un aspecto clave en la concepción y aplicación de esta estrategia está en la alianza colaborativa entre centro escolar (escuela, liceo) y centro formador (universidad, escuela normal), como soporte del desarrollo profesional de los profesores, debutantes y experimentados, y el crecimiento de la institución escolar y la formadora.

Nessa caminhada de análise de diferentes realidades em distintos países, encontrei alguns **programas de inserção profissional ou de iniciação ao ensino**, como refere Garcia (1999), destinados aos professores iniciantes. Experiências bem localizadas que considereí valiosas, no sentido de evidenciarem a preocupação necessária com o *novato* que adentra ao universo escolar, oferecendo-lhe oportunidade de desenvolver-se profissionalmente.

Garcia (1999, p. 119) apresenta a opinião de Huling-Austin sobre os programas de iniciação ao ensino, que devem ser entendidos como:

Extensões lógicas do programa de formação inicial, e como portas de entrada num programa mais amplo de carreira docente. Os programas de iniciação reconhecem que os professores principiantes terminaram há pouco o seu período de formação e que necessitam ainda de supervisão e apoio semelhante ao que receberam na sua fase de estudantes.

A investigação de programas de apoio levou-me a reconhecer que a oferta varia de país para país, sendo constituídos por distintas distribuições de tempo, diferentes tipos de acompanhamento e diferenciadas propostas de orientação e avaliação dos professores *novatos*. A partir dessa visão abrangente do cenário educacional, no tocante ao acompanhamento do novo docente, saliento a presença



de um ponto comum a todos os programas analisados, que foi a convicção da necessidade de um projeto específico de ajuda, com o propósito, entre outros, de retomar a atratividade da carreira docente, retendo os *novatos* na profissão escolhida.

Acredito que a escola como *lócus* de formação do professor deva ser a primeira interessada em contribuir para a integração dos *novatos*, auxiliando-os na abordagem dos temas considerados mais difíceis, reforçando, assim, a aquisição da autonomia profissional. Nesse período é sabido que a escola pode, conforme Garcia (1998), auxiliá-los na abordagem de questões pertinentes ao contexto, a fim de promover o fortalecimento de sua autonomia, facilitando também o processo contínuo de desenvolvimento profissional. Contudo, não é o que tenho observado como prática costumeira a partir da contratação de professores com pouca experiência.

Geralmente, as orientações são as mesmas para os contratados recém-formados e para os com mais experiência. Nelas verifiquei pouca tolerância com os erros dos *novatos* e muita expectativa para que cheguem aos melhores resultados, considerando-se como melhores aqueles logrados para o bem da escola e sua clientela, pouco importando o grau de envolvimento e satisfação do profissional em questão.

Pela análise realizada, penso que o investimento não há de vir da escola por vários motivos, entre os quais destaco: considerar que tempo é dinheiro, e o tempo de aprender a ensinar pode ser longo demais para a escola; necessidade de agregar nomes *consagrados* ao corpo docente como meio de captar alunos; dar sempre razão (em se tratando de escola da rede privada – meu ambiente de trabalho) ao cliente, desconsiderando a posição do professor em caso de conflito surgido.

Nesse sentido reconheço que, para melhores resultados, a iniciativa de programas de inserção ou de iniciação ao ensino, devesse ser concretizada a partir da realidade do país como um todo, considerando-se sua necessidade de manter políticas que contemplem a *educação para todos*. Trata-se de trabalhar mais na origem e no desenvolvimento da formação docente, modificando seus conteúdos e metodologias, a fim de estender seu trabalho formativo para os primeiros anos de docência, num projeto integrado com as escolas de Educação Básica, que recebem os recém-egressos para seus primeiros trabalhos em sala de aula. A união desses esforços poderia resultar num empenho direcionado a manter o professor em sala

de aula, realizado com sua opção profissional e mantendo o desejo de aprender e ensinar sempre mais.

Para Garcia (2009), seria mais adequado investir na melhora de procedimentos ligados à inserção e ao desenvolvimento profissional, durante toda a sua carreira, do que incrementar ou aumentar a duração da formação inicial. Trata-se de oportunizar a aprendizagem concomitantemente ao desenvolvimento da docência, considerando que o *novato* se faz professor experimentando ativamente sua condição de *ensinante* e de *aprendente*.

Aspectos como a socialização profissional, a construção da identidade e adaptabilidade ao meio de trabalho precisam ser considerados, além das questões de ordem prática, ligadas ao domínio de conteúdo e de metodologias de ensino. Essas são construções que demandam a integração do novo professor a sua realidade de trabalho, que se tornará mais fácil se contar com a ajuda do pessoal docente com mais anos de atuação.

Com relação à socialização profissional, cito Garcia (1999, p.115):

O período de iniciação ao ensino representa, nesta perspectiva, uma situação que deve cumprir os seguintes objetivos: transmitir a cultura docente ao professor principiante (os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão), integrar a cultura na personalidade do próprio professor, assim como adaptar o professor principiante ao meio social em que decorre a sua atividade docente (Lucas Martín, 1986).

#### 4.1 CAMINHOS QUE LEVAM O NOVATO A CONVERTER-SE EM UM PROFESSOR

Dentre os tantos passos que levam à construção da docência, um parece significativo e recorrente: transitar da condição de aluno para a de professor.

Os estudos de Nóvoa (1992) apresentam a ideia de que o professor, ao longo de sua carreira, desde a fase de iniciação, inspira-se em modelos de práticas com as quais interagiu quando estudante, bem como nos cursos de formação. Sob essa ótica, o fazer pedagógico do docente é vasto, rico e plural, construído no decurso da vida do professor enquanto pessoa.

Ainda para esse autor (1992, p.16), a identidade profissional:

Não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de

maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitários, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

O espaço de luta e de conflitos estabelecido como âmbito de movimento para o novo professor construir sua identidade é permeado por diferentes atores, que nem sempre estão dispostos a interagir. Essa realidade, por vezes, hostil, é o palco para o *novato*, (realidade que também encontrei no cenário de minha pesquisa) e, na aridez encontrada, o professor é levado a recorrer muito mais aos modelos suscitados pelos seus mestres do que ao conhecimento do conteúdo obtido nos anos passados na graduação.

Sobre identidade profissional, acrescento a opinião de Ghedin (2008, p. 14):

Entre ser e estar há sempre uma distância, embora seja o ser que está fazendo-se na temporalidade. A identidade dos professores, como toda identidade, faz-se e é este fazer-se que constitui o que somos enquanto sujeitos que assumem a própria história de seu tempo, especialmente porque trabalham para construir a história de outros tempos e espaços.

O modelo oferecido pelos professores formadores é uma forte baliza para o início da construção da identidade profissional antes da entrada no ambiente de trabalho docente. São essas primeiras trocas realizadas na academia, junto aos mestres, que alimentarão as futuras práticas, sem, contudo, desconsiderar a dimensão pessoal do processo de formação, conforme aponta Moita (1995), uma vez que o professor é o principal agente do seu próprio trabalho e também da sua formação. Assim, os modelos são referências que o novo professor utiliza ou não, segundo seu grau de identificação com cada um, diante da realidade vivida no momento inicial da carreira docente.

Ao examinar o espaço de atuação docente e as construções ali possíveis, percebi que o conhecimento pedagógico e o conhecimento didático ocupam posição secundária em relação às experiências adquiridas a partir da observação das condutas dos professores formadores. Nessa fase, o estudante mostra-se muito mais atento à presença humana e modelar de seus professores, portanto ao conteúdo das relações, do que aos procedimentos presentes no processo ensino-aprendizagem. Tais reflexões levam a ponderar sobre a necessidade de equilíbrio

entre o conhecimento prático e o conhecimento teórico, possibilitando uma melhor preparação para o exercício da docência.

Garcia (1999, p. 99) apoiado em Kagan, considera que:

A separação entre o conhecimento prático e teórico não pode manter-se por mais tempo, sobretudo se é o próprio professor em formação que tem de fazer a integração entre ambos os tipos de conhecimento. É necessário que, juntamente com o conhecimento pedagógico, as instituições de formação de professores potenciem o que temos a chamar de *conhecimento didático do conteúdo*, um conhecimento didático do conteúdo a ensinar, que se adquire na medida em que se compreende e aplica. As instituições de formação de professores têm de contemplar mais conhecimentos procedimentais, esquemas estratégicos de ação, em vez de se limitarem a transmitir conhecimentos proposicionais

Nessa perspectiva, percebi que a aprendizagem da docência acontece para além da formação inicial que, em si mesma, não fecha o ciclo da preparação profissional. A OCDE (2005, p. 13 citada por GARCIA; VAILLANT, 2009, p. 47), assim se expressa:

Las etapas de formación, inserción y desarrollo profesional deberían de estar mucho más inter-relacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores...Una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida para los profesores implica para la mayoría de los países una atención destacada a ofrecer apoyo a los profesores em sus primeros años de enseñanza, y em proporcionarles incentivos y recursos para su desarrollo profesional continuo. Em general, sería más adecuado mejorar la inserción y el desarrollo profesional de los profesores a lo largo de su carrera em lugar de incrementar la duración de la formación inicial.

No início da carreira observei que os professores – sujeitos de minha pesquisa - tinham a dupla tarefa de ensinar e aprender a ensinar. Trilhar o caminho, até então conhecido parcialmente, pela pouca inserção oportunizada nos períodos de estágio docente, foi o desafio inicial, no qual os *novatos* recorreram às posturas docentes observadas no decurso de sua vida acadêmica. Nesse exercício inicial, o professor poderá também construir seu entendimento do que é ensinar, dando suas aulas, ou melhor, como diz Rios (2008), *fazendo* suas aulas, e extraindo desse ato as lições que o conduzirão a posição de mestre diante de seus alunos.

Nesse sentido, Guarnieri (2005, p. 9) comenta:

Uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor. Há diferentes situações de aprendizagem da profissão quando se pensa no aprendiz-professor em formação e no professor-aprendiz em exercício. As relações entre ambas as situações trazem pistas para configurar o processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

É comum acontecer que, nos anos iniciais de docência, o professor encontre-se solitário, construindo seu repertório pedagógico baseado no encontro da prática com as lições teóricas recebidas na formação inicial. As trocas com os pares, que poderiam ser estimulantes para encarar os desafios que se apresentam, são poucas, e o profissional segue na tentativa de acertar, a partir de decisões pessoais que empobrecem sua prática, frustrando-o pela falta de amparo.

Para Guarnieri (2005, p. 19), nessa fase da carreira é:

Inegável que o desenvolvimento da experiência do professor iniciante dependa de uma articulação com um trabalho coletivo de troca de experiência, problemas e conhecimentos, o que se nota é que esse professor não encontra condições para um trabalho coletivo e acaba por buscar de forma isolada as diretrizes para a sua prática.

As possibilidades de relações vividas nas rotinas escolares, principalmente com os colegas, são fontes inesgotáveis de aprendizagem para o novo professor. A dimensão coletiva do trabalho e o sentimento de pertença ao corpo docente são aspectos que contribuem sobremaneira para a consolidação do perfil profissional do novo integrante.

Nóvoa (1992, p. 26) aponta a seguir fatores fundamentais para a inserção profissional do professor:

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. [...] A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e sua formação teórica.

O ambiente escolar é perpassado por uma multiplicidade cultural, que transparece a complexidade dos atos de ensinar e educar, exigindo disponibilidade

do professor em refletir sobre a prática, para enfrentar os desafios diários, recorrendo a inúmeros recursos disponíveis, tanto na teoria estudada quanto na prática vivida.

Para Leite (2002, p. 69):

Trata-se, sim, de assumir uma postura que considera que as mudanças curriculares adequadas e positivamente significativas se estrutura a partir de relações fortes entre a teoria e a prática, onde a primeira deixa de ser apenas concebida como uma fonte prescritiva de diretrizes para a segunda e esta (a prática) deixa de ser um mero campo de experimentação fornecedor de dados para a construção teórica.

#### 4.2 PROGRAMAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL VOLTADOS PARA ASSISTÊNCIA DOS PROFESSORES NOS PRIMEIROS ANOS DA DOCÊNCIA

A iniciação profissional dos professores consiste no período em que o *novato* é inserido no contexto escolar com a missão de ensinar e de aprender a ensinar. Concomitantemente, o novo docente é levado a desempenhar funções para as quais raramente recebe atendimento ou acompanhamento. Existem muitas condutas docentes que somente serão aprendidas na prática. Assim, a sala de aula torna-se o palco para o desenvolvimento de experiências novas, que exigirão respostas também novas e, para isso, é preciso que o professor tenha possibilidade de se comunicar, consultar ou trocar ideias com colegas mais experientes.

Garcia (1999, p. 113) denomina esta fase como período de indução, localizado nos anos iniciais da docência, em que se efetiva a transição de alunos para professores, com inúmeras tensões e aprendizagens intensivas, solicitando ao *novato*, além da aquisição do conhecimento profissional, a manutenção de um certo equilíbrio pessoal.

Tais programas, apontados pelo autor, são propostas de acompanhamento aos professores *novatos*, podendo ser organizados em diferentes modalidades, adequadas à realidade destinada e priorizando a integração do novo profissional ao seu meio de trabalho, em condições saudáveis e estimulantes, que o encorajem no enfrentamento de situações inusitadas surgidas nas rotinas de sala de aula.

Ainda analisando esse período de inserção, transcrevo Esteve (1997 apud GARCIA, 2009, p. 57), para caracterizar essa fase:

El período de inserción profesional se configura como un momento importante en la trayectoria del futuro profesor. Se trata de un período importante porque los profesores deben realizar la transición de estudiantes a profesores, por ello surgen dudas, tensiones, debiendo adquirir un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve tiempo.

É, portanto, deveras significativo o período em que o novo professor tenta fazer os ajustes entre o que aprendeu na graduação, o que traz de sua longa trajetória estudantil, como aluno, e a realidade a lhe solicitar, de pronto, respostas para as quais tem pouco preparo. Situação assim caracterizada por Esteve (1999, p. 109): “O professor *novato* sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve sua formação”.

Há que se considerar também a cultura escolar na qual este *novato* é considerado um intruso. Uma cultura composta de códigos internos impenetráveis, muito peculiares àquele grupo hermético e pouco disposto a abrir normas, modelos, valores e símbolos da profissão, aos que chegam. Garcia (2009) compara os iniciantes aos imigrantes que deixam a cultura familiar, para buscar um lugar mais atrativo, e encontraram, na maioria das vezes, um lugar repulsivo e pouco acolhedor, onde os novos nem sempre são bem-vindos.

Pérez Gomez (2001, p. 17) considera a “cultura como o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social”, que pode concorrer para o ordenamento, a limitação e a potencialização das trocas sociais, produções simbólicas e materiais, bem como algumas ações individuais ou produzidas pelo coletivo, abrigadas por um limite espacial e temporal.

Desse modo, o processo de socialização do novo docente, no âmbito da imersão na cultura escolar, é um caminho que oferece inúmeras dificuldades, solicitando uma adaptação mútua dos envolvidos na situação de ensino-aprendizagem. Portanto, além de dar conta das tarefas inerentes à nova função, o iniciante precisa estar disposto a interagir com seu grupo de trabalho, procurando entender os modos de comunicação que circulam entre os pares e buscando um posicionamento visível dentro do meio, sem deixar de corresponder, com eficácia (Garcia, 1999), às exigências desse meio.

A realidade multifacetada que compõe o universo escolar apresenta movimentos compostos por situações inusitadas, ocorridas com extrema velocidade, exigindo respostas urgentes. Do ponto de vista do professor mais experiente, essas situações reforçam condutas que se sobrepõem ao longo dos anos de docência, dando ao profissional mais referência e flexibilidade para decisões de emergência. Todavia, ao docente iniciante falta o entendimento da melhor resposta para os desafios impostos nas rotinas diárias, uma vez que a capacidade de improvisação ou suposição ainda não está presente em suas condutas de ensino usuais.

Para Misukami et al. (2002, p. 481):

Há fortes indícios da necessidade de voltarmos a atenção para um período crítico no desenvolvimento profissional de professores – o início da carreira docente. Em linhas gerais, trata-se de uma fase em que o jovem profissional aparentemente sofre de uma espécie de “miopia” (Grossman, Thompson, Valencia, 2001), uma vez que focaliza seu olhar primordialmente em suas competências como professor e no gerenciamento das demandas mais imediatas da sala de aula. A visão, durante algum tempo, permanece fixa sobre os contextos mais próximos de atuação. Nessa época, luta para desenvolver um repertório de comportamentos profissionais relacionados ao ensinar e ao ser professor, ao conteúdo específico que deve ensinar e à sua representação adequada para que os alunos aprendam.

Nesse descompasso encontram-se, ou melhor, desencontram-se iniciantes e mais experientes, criando dificuldades e prejuízos para ambos os lados, pois os mais antigos na profissão poderiam beneficiar-se das novas ideias trazidas pelos colegas recém-formados, enquanto esses teriam a oportunidade de aprender a lidar com as questões principais da docência, a partir do olhar de quem já está há mais tempo lecionando.

A observação da realidade do período de iniciação levou-me a concluir, com Garcia (1999, p. 118), 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 a sua carreira docente.

O autor deixa claro o conjunto de influências que vêm externamente, quer do ambiente anterior – da formação inicial, quer do círculo de convivência atual –, que determinam as escolhas do novo profissional, delimitando um trabalho com



pouquíssimas possibilidades de autoria, porque fundamentado exclusivamente nos modelos seguidos.

Nessa perspectiva, para uma melhor inserção profissional, entendo que a orientação formalizada mediante a organização de programas de iniciação ao ensino, seja uma medida muito adequada, em que pese à importância do assessoramento nos momentos da realização das primeiras práticas.

Garcia (1999, p. 119) considera que tais programas:

Dão resposta à necessidade de ser facultada assessoria e formação aos docentes que se encontram no seu primeiro ano de ensino. Respondem, como vimos, à concepção de que a formação de professores é um contínuo que tem de ser oferecida de um modo adaptado às necessidades de cada momento da carreira profissional.

Vale considerar que esses programas cumprem sua função quando direcionam seus investimentos no sentido de contribuir para a melhoria da ação docente, aumentando as possibilidades de permanência dos *novatos* no período inicial da carreira. Frequentemente observo um número significativo de desistência da profissão, ainda nesta fase inicial, ao que se pode atribuir, entre outras causas, à falta de orientação e incentivo, procedimentos tão importantes para a confirmação da escolha profissional.

O objetivo principal dos programas de iniciação aparece em Garcia (1999, p. 123):

O principal propósito dos programas de iniciação, segundo Phillips-Jones (1983), é o de integrar os jovens no trabalho das organizações e ajudá-los a avançar no seu desenvolvimento profissional. Diz esta autora que os professores principiantes valorizam positivamente os programas porque estes reduzem em boa medida o “choque” inicial da entrada e ambiguidade da união ao grupo.

É oportuno definir de maneira muito clara tais programas para que não se confundam com outras formações ao longo da carreira docente. Esta definição auxilia no entendimento da importância de diferentes enfoques em torno de um só objetivo, qual seja o de integração e permanência na profissão.

Para Garcia (2009, p. 20):

Hay que aclarar que los programas de inserción han de entenderse como una propuesta específica para una etapa que es distinta tanto de la formación inicial como de la formación em servicio. Em relación com los programas de iserción, los estúdios muestran que hay una gran variedad em cuanto as carcterísticas y contenidos. (...) Los programas de inserción pueden variar desde una simple reunión a principio de curso a programas muy estructurados que implican múltiples atividades.

No intuito de complementar essa análise de programas de apoio ao professor *novato*, encontrei em Vonk (1994) uma classificação de quatro modelos de apoio oferecidos aos iniciantes para seu desenvolvimento profissional, os quais apresento no quadro a seguir.

**QUADRO 3 – Modelos de apoio aos professores iniciantes**

MODELOS	TIPO	FORMATO
“Nadar ou afundar”	Praticamente sem apoio ou interação com os pares	Não há apoio, pois o desenvolvimento profissional é considerado de responsabilidade profissional
<b>Companheirismo</b>	Apoio informal com algum colega a pedido do <i>novato</i>	Colega presta ajuda em alguns temas específicos relacionados à prática pedagógica. <b>Manejo de aula – Técnicas Docentes</b>
<b>Aquisição de competências necessárias</b>	Apoio formal e hierárquico	Um professor mais experiente orienta o <i>novato</i> para a aquisição de competências básicas: <b>Manejo de aula – Técnicas de Docência – Conteúdo ou Matéria a Ensinar</b>
<b>Mentor-protegido</b>	Mentor treinado	Mentor ajuda o <i>novato</i> a estruturar e guiar seus processos de aprendizagem profissional, visando convertê-lo progressivamente em um profissional autônomo e autodirigido. Foco da ação: Desenvolvimento profissional integrado a três dimensões básicas: <b>Pessoal – Saberes e Destrezas – Ecológico/Contextuais</b>

Fonte: A autora, com base em Vonk (1994)

Independente do tipo de apoio, o mais relevante é tê-lo formalizado como programa concretamente construído, para sustentar o professor iniciante em suas primeiras práticas. É importante reconhecer, portanto, a necessidade de uma rede estruturada que faça a escuta e a orientação de acordo com as necessidades dos *novatos*. Apoiá-los significa mantê-los mais satisfeitos com as rotinas impostas e mais estimulados para a transposição dos desafios inerentes aos primeiros anos da carreira.

#### 4.3 A PRESENÇA DO *PROFESSOR MENTOR* COMO ASSESSOR DIDÁTICO DOS DOCENTES INICIANTES

A presença do professor mentor, dentro de programas de iniciação, é importante na medida em que exerce o papel de orientar e auxiliar o professor *novato* em suas primeiras práticas. Trata-se de uma figura relevante nesse processo de aprendizagem da docência, na medida em que coloca a sua experiência a serviço do colega que busca adentrar no campo profissional.

Existem diferentes modos de desenvolver o processo de inserção de novos professores nos quais a presença do mentor assume distintas posturas de acompanhamento. Feiman-Nemser e Parker (1993) identificam três perspectivas de mentoria. Com base em suas ideias, elaborei o quadro que apresento a seguir.

**Quadro 4 – elementos que caracterizam diferentes perspectivas de mentoria, segundo Feiman-Nemser e Parker**

Mentores	Elementos do processo de mentoria
<b>GUIAS LOCAIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*facilitam a inserção dos iniciantes em situações imediatas</li> <li>*explicam políticas práticas escolares</li> <li>*compartilham métodos e materiais didáticos</li> <li>*ajudam na adaptação ao contexto</li> <li>* buscam fazer com que o iniciante aprenda a ensinar</li> <li>*afastam-se à medida que o iniciante vai ganhando confiança e controle sobre si e sobre o processo da docência</li> </ul>
<b>CAMARADAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*auxiliam os iniciantes em problemas imediatos, mas também projetam a orientação para situações a longo prazo, tais como:</li> <li>=&gt;Descoberta do pensamento do aluno</li> <li>=&gt;desenvolvimento de sólidas razões para fundamentar a ação docente – referencial teórico</li> <li>=&gt;estabelecimento de relações de co-aprendizagem com os iniciantes</li> </ul>
<b>AGENTES DE MUDANÇA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Rompem o isolamento tradicional presente na cultura escolar</li> <li>=&gt;promovendo normas de colaboração e questionamentos compartilhados</li> <li>=&gt;estabelecendo redes de trabalho entre iniciantes e outros colegas</li> <li>=&gt;criando oportunidades variadas para visitas mútuas em salas de aula</li> <li>=&gt;estimulando o diálogo entre os professores sobre as práticas cotidianas</li> </ul>

FONTE: A autora, com base em Feiman-Nemser e Parker (1993)

Toda a problemática existente no círculo de atuação docente inicial, que compreende a adoção de condutas particulares à função, tais como conhecer os estudantes, o currículo e o próprio contexto escolar (Garcia, 2009), além de constituir um repertório docente e criar uma comunidade de aprendizagem na sala

de aula, envolve movimentos que demandam orientação advinda de alguém com mais experiência.

A solidão dos primeiros anos de docência pode ser amenizada pela figura do mentor, que, entre outras ações, encarrega-se de interagir com o *novato*, assegurando-lhe, além da sobrevivência, o prazer em desempenhar a função docente, porque respaldado pela presença sensível e orientadora, nos momentos de dúvida e ansiedade, tão característicos desse período.

Desse modo, acompanhado por esse colega mais experiente, que já domina o ambiente de trabalho e a realidade escolar, o iniciante terá condições melhores para iniciar sua carreira, familiarizando-se com as normas e símbolos aceitos na escola e também com os códigos internos que permeiam as relações de professores e alunos da instituição, num período que é considerado fundamental para manter o professorado motivado, envolvido e comprometido com sua escolha profissional.

Seguindo esta exposição analítica, convém examinar com maior detalhamento a figura do **professor mentor**, quanto às suas características. Para tal recorro a Garcia (1999, p. 124):

Professor permanente, com experiência docente, com capacidade de gestão de classe, disciplina, comunicação com os colegas, com conhecimento do conteúdo, com iniciativa para planejar e organizar, com qualidades pessoais (flexibilidade, paciência, sensibilidade), etc.

Com essas particularidades, cabe ao mentor o assessoramento didático e pessoal do *novato*, com disponibilidade para escutar os relatos e as dúvidas ocasionais, intervindo quando necessário, bem como definindo o objetivo de suas intervenções a partir das necessidades encontradas nas rotinas escolares. É também recomendado que acompanhe o iniciante no relacionamento com os demais colegas e no entrosamento com os mecanismos inerentes à cultura escolar.

Nessa lógica, a tarefa do mentor passa pelo apoio emocional, profissional e operacional. São ações múltiplas para as quais deverá haver um preparo prévio, capacitando-os para um acompanhamento de qualidade aos colegas iniciantes. É interessante salientar que, em decorrência da relevância de sua tarefa, é imperativo que existam programas específicos de formação, incluindo temáticas, como apresenta Garcia (2009), relativas ao conhecimento do desenvolvimento e

aprendizagem de adultos; à aquisição de destrezas de supervisão e a habilidades de comunicação.

Essas são medidas muito importantes nos programas de inserção profissional, centradas na preparação do professor mentor, bem como em outras dimensões, como elenca Garcia (2009): 1. Propósito e justificativa do programa; 2. Seleção de mentores e o alinhamento com os iniciantes; 3. Formação de mentores; 4. Papéis e práticas dos mentores; 5. Administração, desenvolvimento e avaliação do programa; 6. Culturas e responsabilidades da escola, distrito e universidade.

É provado que os professores iniciantes, quando acompanhados de um mentor, têm mais condições para vencer os obstáculos surgidos. Garcia (1999, p. 121) defende que:

Os professores principiantes que durante o seu primeiro ano de trabalho como docentes contam com a colaboração de um professor mentor apresentam atitudes e percepções relativamente ao ensino significativamente mais saudáveis que os outros que não dispõem dessa possibilidade de apoio pessoal (Huling-Austin, 1990).

#### 4.4 EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS DE PROGRAMAS DE MENTORIA

Os programas de inserção profissional ou iniciação ao ensino, apesar de constituírem uma experiência praticada em vários países (como apresento no item seguinte), no Brasil ainda carecem de políticas mais direcionadas, que sejam adotadas coletivamente, como resultado de medidas consideradas condicionantes para a entrada e permanência dos profissionais docentes no seu campo de atuação.

Nossa realidade em nada se diferencia da de outros países, quando tratamos da questão pertinente ao processo de inserção na carreira docente. Igualmente nossos futuros professores saem da formação inicial precisando de auxílio e atenção, para encarar suas funções como desafios possíveis de serem transpostos e dos quais saem fortalecidos e dispostos a confirmar sua opção profissional.

Ainda que existam alguns estudos e pesquisas sobre esta temática em nosso país, notei que a fase inicial da carreira docente, em particular sobre programas de *mentoria*, é pouco mencionada nas produções acadêmicas. Igual

desinteresse expressa a inexistência de políticas públicas que levem em conta esses aspectos.

Buscando identificar e localizar propostas concretas de inserção de jovens professores ao universo profissional, encontrei o Programa de Mentoria – PM – do Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – ([www.portalprofessores.ufscar.br](http://www.portalprofessores.ufscar.br)), criado para atender às demandas formativas das professoras iniciantes e contando com apoios proporcionados pelas mentoras participantes, contudo desativado temporariamente, conforme informado em contato recente com a Universidade.

Tratava-se de um programa *on line*, oferecido a professores em início de carreira (até cinco anos de experiência docente) que atuassem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, disponibilizado através do Portal dos Professores da referida Universidade. Tinha como objetivo: fomentar o desenvolvimento profissional de docentes do Ensino Básico, atendendo, com ajuda de profissionais experientes da rede pública de ensino, professores da própria Universidade, professores em diferentes fases da carreira docente e outros agentes educacionais.

Conforme consta no Portal dos Professores, o Programa de Mentoria<sup>14</sup> tinha os seguintes objetivos gerais:

Contribuir para formação de professores reflexivos, estimulando um processo constante de autoavaliação das competências profissionais e a reorientação do seu trabalho.

Favorecer a autonomia dos professores, promovendo a melhoria da ação docente tanto no desenvolvimento do currículo, quanto na gestão do conhecimento e da classe.

Proporcionar apoio e assessoria didática aos professores, favorecendo seu bem-estar pessoal e profissional, facilitando sua adaptação e integração crítica ao sistema de ensino, à realidade da escola e da comunidade e a seus pares.

Ajudar os professores a superar suas incertezas, dúvidas, angústias e temores frente às dificuldades de várias ordens que surgem em diferentes momentos da profissão.

Contribuir para a permanência dos professores no magistério.

Foi realmente uma iniciativa que gerou inúmeros frutos, como pode constatar analisando dissertações de mestrado baseadas na trajetória desenvolvida

---

<sup>14</sup>PORTAL dos professores Ufscar. Programa de mentoria. 2004. Disponível em: <<http://www.portalprofessores.ufscar.br/mentoriaApresentacao.jsp>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

a partir das iniciativas desse programa, o que me faz lamentar sua interrupção, já que as políticas públicas também não contemplam esta temática e sua urgência, na busca de manter um quadro de professores iniciantes interessados naquilo que fazem e outros tantos jovens atraídos pela profissão docente.

Um panorama mais atual da realidade brasileira, no que concerne a programas e políticas de inserção na docência no Brasil, é fornecido por GATTI, BARRETO e ANDRÉ (2011), a partir do qual apresento o seguinte quadro:

**Quadro 5- Programas e políticas de inserção na docência no Brasil**

SEDU/ES	SEDUC/CE	SEMED/JUNDIAÍ	SEMED/SOBRAL	SEMED/CAMPO GRANDE
<p><b>Professores ingressantes por concurso público:</b>  <b>1º</b> 60h de formação – em uma das etapas da seleção  <b>2º</b> Prova eliminatória  <b>Processo seletivo:</b> trocas coletivas, convivência grupal e plenárias.  =&gt;Os docentes têm oportunidade de divulgar práticas bem sucedidas.</p>	<p><b>Concurso de ingresso: 4 fases</b>  *Prova escrita  *Prova prática  *Curso de formação  *Prova de títulos  =&gt;Acompanhamento dos ingressantes, pelos gestores, nas escolas, por 3 anos.  <b>Curso de capacitação (3ª etapa)</b>  <b>5 módulos em EAD</b>  <b>1º</b> introdução à educação à distância e uso do ambiente virtual de aprendizagem;  <b>2º</b> administração pública e direitos e deveres do servidor;  <b>3º</b> política educacional e legislação da Educação Básica;  <b>4º</b> Didática Geral;  <b>5º</b> Didática Aplicada às diferentes áreas do conhecimento.  =&gt;Os docentes têm oportunidade de divulgar práticas bem-sucedidas.</p>	<p><b>Professores iniciantes</b> têm 30 dias de capacitação(remunerados), antes de entrar na sala de aula.</p>	<p><b>Programa de Formação em serviço</b> – professores em estágio probatório:  =&gt;Uma experiência de formação e aprimoramento da prática pedagógica.  =&gt;Capacitar adequadamente os professores para atender à demanda do município e aproximá-los de sua realidade educacional.  =&gt;Participação obrigatória nas formações oferecidas.  =&gt;Atendimento aos professores uma vez por semana (noturno).  =&gt;Participação de, no mínimo, 50% da carga horária no Programa Olhares<sup>15</sup> =&gt; auxílio na formação profissional e cultural dos professores.  =&gt;Estrutura dos encontros de formação:  *encontros semanais com 1h/a para trabalhar o Programa de Modificabilidade</p>	<p><b>Programa para professores iniciantes:</b>  =&gt;inserir professores na política de Educação de Qualidade;  <b>1º momento:</b>  *estrutura e competência do órgão central e de cada setor;  *documentos e políticas;  *coordenadores pedagógicos recebem formação especial para dar continuidade à formação nas escolas.  <b>2º momento:</b>  *encontro com os professores para diagnosticar dificuldades e organizar formações.  <b>3º momento:</b>  *as formações acontecem de forma coletiva e principalmente, <i>in loco</i>, em que há um grupo responsável por determinada escola para realizar o processo formativo.</p>

<sup>15</sup> O programa Olhares é uma iniciativa da SEMED de Sobral/CE que busca ampliar o universo cultural dos professores, com uma programação anual que inclui conversas com artesãos, encontro com escritores, visitas culturais a museus, sessões de teatro e de cinema, oficinas pedagógicas com exposição dos docentes a diferentes linguagens, relatos de experiências exitosas e participação no encontro de educadores de Sobral.

			<p>Cognitiva e Aprendizagem Mediada.</p> <p>* Dois encontros mensais voltados ao trabalho na escola –</p> <p>*Seminários de estudo e discussão de matemática e língua portuguesa.</p> <p>=&gt;Carga horária: 200h/a com 80% de frequência.</p> <p>=&gt;Incentivo financeiro de 25% do salário – base de 40h</p> <p>=&gt;Três anos para o cumprimento do programa.</p> <p>=&gt;Avaliação pelos formadores.</p>	<p>* Objetivo: =&gt;subsidiar a prática pedagógica dos professores, proporcionando condições de fundamentação teórico-metodológica, como forma de garantia de qualidade do ensino.</p> <p><b>4º momento:</b></p> <p>*acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, propondo alternativas que auxiliem o trabalho didático desses professores.</p> <p><b>5º momento:</b></p> <p>Avaliar a aprendizagem dos alunos, principalmente do 1º, 2º e do 3º ano do Ensino Fundamental, por meio de atividade diagnóstica.</p>
--	--	--	---	--

Fonte: A autora com base em Gatti, Barreto e André (2011)

O Quadro 5 apresenta iniciativas significativas de apoio ao docente iniciante, em que se observa a definição de ações voltadas para o seu acompanhamento. A visão de Gatti, Barreto e André. (2011, p. 214) sobre esses programas é otimista:

Em dois municípios pode-se identificar política de acompanhamento aos professores que ingressam na carreira, o que parece promissor, pois são iniciativas recentes que, ao se tornarem conhecidas, podem multiplicar-se em outros contextos, em um prazo não muito longo.

Para as autoras, os programas de apoio oferecidos pelas secretarias analisadas consistem em iniciativas de ajuda didático-pedagógicas que orbitam em torno de uma proposta curricular, aproximando os *novatos* numa relação mais direta, com movimentos que permitem reavaliações contínuas.

O conhecimento e a consideração das características dos docentes e as peculiaridades do currículo adotado e da própria rede permitem proposta de ações mais aderentes às necessidades das escolas e às metas traçadas pela gestão pública para as redes de ensino. A relação proposta de ação-efeitos-respostas é mais direta e enriquece o repertório de todos os envolvidos (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 124).



Nesse sentido, é oportuno analisar atividades que configuram programas de iniciação para professores *novatos* apresentadas por Garcia (1999, p. 123), as quais fornecem um roteiro adequado de ações e experiências destinadas a melhor inserir o docente em seu novo ambiente de trabalho. São elas:

- a) **Proporcionar informação:** esta atividade consiste em dar informação escrita aos professores principiantes, acerca de disposições legais, meios, facilidades, aspectos administrativos, etc., que possa ser necessária durante o primeiro ano.
- b) **Visita prévia:** trata-se de uma visita de curta duração à escola com o objetivo de conhecer e se familiarizar com o ambiente, o espaço, a filosofia, os professores, etc.
- c) **Redução de carga docente:** em países como a Austrália ou Inglaterra, os professores principiantes têm uma redução na sua carga letiva entre 5% e 10%. Durante esse tempo, assistem a cursos, reúnem-se com o tutor ou mentor e realizam tarefas formativas.
- d) **Seminários de discussão:** surge como uma estratégia para facilitar o apoio pessoal e emocional aos professores principiantes com base na discussão e análise de problemas concretos.
- e) **Conectar os professores principiantes através do correio eletrônico:** esta é uma inovação, descrita por Merseth (1991), que mostra o projeto da Universidade de Harvard denominado “*Beginning Teacher Computer Network*”, e que põe em contato professores principiantes através do computador. Os resultados desta experiência mostram que o contato entre professores através do computador proporciona apoio pessoal, emocional e técnico entre professores principiantes.
- f) **Estudo de casos:** o estudo de casos está a ser posto como uma estratégia adequada para formar professores a partir da perspectiva reflexiva (Marelo e outros, 1991). Carter e Richardson afirmam que “o estudo de casos pode ajudar os professores principiantes a explorar modos alternativos de agir em relação aos seus problemas habituais.
- g) **A figura do mentor:** alguns programas de iniciação incluem entre suas atividades a assessoria de professores dos professores principiantes através de outros professores, que podem ser colegas ou “mentores”.

Essas são atividades que mapeiam a trajetória de um programa voltado para a iniciação ao ensino, dando rumos claros e objetivos, no sentido de aproximar, da melhor forma possível, os novos professores do ambiente escolar. A proposta vai desde um conhecimento das leis pertinentes ao seu campo de atuação até a assessoria de mentores que auxiliarão os *novatos* em suas primeiras práticas.

A configuração apresentada por Garcia (1999) visa ao acompanhamento de um período bastante crítico na carreira docente, apontando um trajeto útil para o enfrentamento da dura realidade na qual se insere o iniciante. Assim, a proposta poderá amenizar o período de tantas angústias, incertezas e desamparo, mediante a companhia de professores mentores, em um ambiente que pode ser conhecido

previamente, com uma carga horária reduzida para dar tempo ao *novato* de refletir, estudar e planejar ações. Igualmente importante, o programa objetiva a participação em grupos de discussões, o estudo de casos e a conexão em rede, como medidas que diminuem as tensões iniciais, possibilitando o direcionamento das energias para um início de carreira mais equilibrado emocionalmente.

#### 4.5 ANALISANDO PROGRAMAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL PARA ALÉM DO BRASIL

**Quadro 6 – Programas de Inserção profissional a docência para além do Brasil**

	Processo de inserção	Mentores/tutores	Vigência	Programa de inserção	Carga horária
<b>Espanha</b>	Obrigatória a participação dos iniciantes em um programa de formação durante o primeiro ou os primeiros anos de exercício da profissão.	<b>Tutor</b> – especializado na mesma matéria do iniciante, realiza o assessoramento com sessões presenciais e observação mútua.		*Programas de acolhida ao professor universitário – PAU- (U. País Basco; U. P. Valência) *Programa de acreditação da Formação docente na Espanha (UAB) *Master em docência universitária *Programas de formação e inovação docente (U. Santiago Compostela) *Programas de formação do professorado novo (U. Extremadura, U. Sevilha)	
<b>Holanda</b>	Iniciado a partir do momento em que o professor começa a dar aulas.	<b>Mentores</b> - supervisores e assessores que acompanham o professor em três fases: Fase “diário”, fase de observação na classe e fase de orientação individual.		* <b>Fase “diário”</b> : no início da atuação docente, durando 4 semanas, onde são redigidos diários com reflexões, preocupações e problemas para posterior análise junto aos mentores. * <b>Fase da observação na classe</b> : em aproximadamente 6 semanas, iniciantes visitam uns aos outros em classe, juntamente com o mentor. Observações do mentor – uma vez de duas em duas semanas. * <b>Fase de orientação individual</b> : especial atenção do mentor aos aspectos mais fracos de cada iniciante. Dura 6 meses com “contratos” sobre a forma e o processo de supervisão.	
<b>Alemanha</b>	Período de prova após fase de qualificação – Formação denominada <i>eisagogiki</i>	<b>Tutor</b> : docente plenamente qualificado que pode reduzir a responsabilidades do iniciante, caso considerar que ainda não adquiriu as habilidades necessárias, apoiando o docente			Não há distinção entre tempo de trabalho preparatório e tempo dedicado a docência.

	<i>epimorfossi</i> – composta por três etapas com duração de 100 horas.	nas dificuldades detectadas.			A carga horária dos iniciantes é metade da dos docentes plenamente qualificados.
<b>Grécia</b>	Obrigatório de outubro a março do primeiro ano de docência. Durante esse período supervisiona-se o trabalho dos iniciantes em aula com observações a respeito.	<b>Assessor educativo</b> que atua como tutor e é nomeado pelo ministro da Educação e deve ter vinte anos de experiência, no mínimo.		Supervisão do trabalho e observações a respeito. Medidas para oferecer orientação e assessoramento ao professor em seu primeiro ano de serviço.	
<b>Inglaterra</b>	=>Ponte entre formação inicial e a prática profissional =>Duração aproximada de 1 ano =>Processo individualizado de seguimento e apoio =>avaliação adequada de sua prática, a partir de um repertório público de padrões.	<b>Tutor:</b> Observa o iniciante no primeiro mês, e depois, uma vez por trimestre e, ao final, faz reunião para análise das observações.	A partir de 1999	Orientação, apoio e assessoria. <b>CEDP</b> => conjunto de apoio com o objetivo de ajudar a estabelecer relações construtivas entre a formação inicial e a inserção e seu posterior desenvolvimento profissional.	Redução de 10% de sua carga horária docente.
<b>Irlanda do Norte</b>	Período de formação inicial + 1 ano de inserção – controle e ajuda adaptados às necessidades individuais	<b>Tutor</b> nomeado pelo diretor do Centro Educativo com funções de: =>Conhecer o iniciante profissional e pessoalmente =>criar um ambiente aberto de apoio e desafio =>gerir e coordenar o programa de inserção na escola =>preparar informes para os professores nas seguintes áreas: fins da escola, missão, rotinas, administração, procedimentos, características dos alunos, recursos, pessoal auxiliar, atividades extracurriculares, contato com os pais =>controlar e avaliar o processo dos iniciantes		=>Manual: “ <i>The Teacher Education Partnership handbook</i> ” – informações e recomendações sobre a estrutura e o processo de atividades de desenvolvimento profissional. =>Programa conhecido como <i>Early Professional Development</i> , durante os primeiros anos da carreira profissional.	
<b>Escócia</b>		<b>Assistente de inserção</b> – Um professor da escola que tem reduzido meio dia por semana para cada professor iniciante de sua responsabilidade. =>Reuniões individuais para assessoramento e <i>feedback</i> =>observações de aulas => organização de atividades de formação =>redação de informativos e participação em reuniões com outros professores iniciantes			=>dedicação de 70% de classes regulares e 30% dedicação ao seu desenvolvimento e formação

<b>França</b>	Mínimo de três semanas de formação durante o primeiro ano de serviço em um posto de trabalho e duas semanas durante o segundo ano de serviço.	<b>Assessor pedagógico</b> – nomeado pelo serviço de inspeção – ensina na mesma escola que o iniciante <b>Funções:</b> =>introduzir o iniciante na escola =>apoiar e orientar =>ajudar na análise de sua docência => ter relação estreita com a universidade formadora =>participar da avaliação do iniciante		Além do apoio em sala de aula, acontece uma série de debates e intercâmbios com novos docentes e os professores de apoio com mais experiência.	No primeiro ano de docência os professores trabalham uma terça parte das horas de um professor normal. Tempo dividido em: =>trabalho na escola =>Trabalho na universidade em cursos obrigatórios e optativos, participando também em grupos de trabalho sobre a matéria que ensinam =>realização da memória final (relatório) que deve ser apresentada para ser avaliada.
<b>Suíça</b>	O período de inserção profissional não é uma extensão da formação inicial nem formação continuada – “professor iniciante é um adulto que aprende”.	<b>Tutores:</b> visita às aulas ao longo do ano. Debate de 45min após a aula observada		=>Grupos de prática – rede estruturada de apoio para resolver problemas =>6 professores iniciantes por grupo – agrupados por critérios de conteúdo e nível de ensino =>1 orientador =>grupo se reúne uma média de 50h por ano – fazem observação uns aos outros e refletem sobre o que observam	
<b>Israel</b>	Primeiro ano de docência *Reuniões de duas em duas semanas para compartilhar, discutir e analisar as experiências de aula, problemas de gestão, implicação dos pais e tarefas dos alunos.	<b>Tutor:</b> Oferece apoio, observando as aulas, dando <i>feedback</i> e assistência continuada	Desde 2000	<b>Objetivos:</b> =>ajudar os iniciantes no 1º e 2º anos =>facilitar a transição da docência, proporcionando apoio emocional e profissional	Iniciantes trabalham a metade das horas de um professor definitivo = 12h semanais
<b>Nova Zelândia</b>	Os iniciantes devem receber apoio. Os demais professores e especialistas assumem que os iniciantes têm necessidades particulares e por isso o sistema deve dar-lhes atenção. Iniciantes recebem recursos que incluem:	<b>Mentor:</b> atenção e apoio aos iniciantes		Todas as escolas que tenham iniciantes implantam um programa de orientação e assessoramento aos mesmos <b>Objetivos:</b> =>incorporar o programa como parte integrante da escola =>proporcionar apoio grupal e individual =>implicar os iniciantes em seu próprio desenvolvimento profissional	Ministério da Educação proporciona financiamento para que os iniciantes possam ter redução de 20% de sua carga horária docente durante o primeiro ano de docência

	=>o diretor do departamento =>um mentor designado =>um professor da escola que, sem ser o mentor, esteja mais próximo do iniciante em idade e preocupações.			<b>Atividades desenvolvidas pelos iniciantes:</b> =>ser observado entre duas a oito ocasiões ao longo do ano =>reuniões de grupos de apoio ao menos uma vez por mês =>apoio informal mediante conversas com o professorado diariamente	
<b>Japão</b>		<b>Mentores</b> com experiência na mesma disciplina. Capacidade comprovada para: =>assessorar no planejamento da docência e na compreensão do pensamento e das condutas dos alunos e na confiança em si mesmos.	Desde 1988	<b>Componentes do programa:</b> =>atividades dentro da escola: *trabalhos com o mentor =>atividades fora da escola: *em centros locais e regionais de formação contínua durante trinta dias ao ano – conferências, grupos de discussão, visitas a outras escolas, seminários, cruzeiro de 10 dias, realizando atividades e visitas culturais históricas	É assegurado que a totalidade de iniciantes dediquem noventa dias de seu primeiro ano a atividades diretamente relacionadas com a indução
<b>China Xangai</b>	Acompanhamento individualizado no primeiro ano de docência	<b>Professor</b> da mesma escola do iniciante. Reuniões com os iniciantes	Desde 1985	<b>Temas:</b> =>ética educativa =>teoria de docência e de educação =>habilidades docentes – no mínimo de 30h	
<b>Estados Unidos da América</b>  <b>Califórnia</b>		<b>Mentores:</b> dedicam-se em tempo integral a <i>mentoria</i> de dois a três anos, trabalhando com grupos de iniciantes, durante seus primeiros anos de docência. Tarefa formativa e não avaliativa Ajuda a: => desenvolver planos de aprendizagem para os alunos =>planejar conjuntamente =>avaliar as tarefas dos alunos <b>Tarefas do mentor:</b> *reuniões informais semanais/contato formal mensal/contatos telefônicos/comunicação eletrônica/observações/portfólio		Melhorar a retenção dos professores durante os primeiros anos de docência. =>Treino do professor iniciante durante uma semana em questões relativas à disciplina, leitura, línguas e matemáticas. =>Treino dos mentores – seguem o mesmo curso dos iniciantes e acrescentam treinos em competências de comunicação oral =>Observações do mentor, pelo menos duas vezes por mês e sessões de seguimento mensal – para partilha de dúvidas e frustrações, com assessoria.	Redução da carga docente dos professores iniciantes
<b>Connecticut</b>	<b>Missão:</b> assegurar que todos os alunos sejam ensinados por professores qualificados e competentes, incluindo os professores. Iniciantes.	<b>Tarefas do mentor:</b> Observa e é observado pelos iniciantes. Recebem formação sobre: =>trabalho com adultos =>colaboração =>como ser capaz de articular um conjunto de destrezas docentes =>programa de 2 dias sobre: *papel do mentor * desenvolvimento de relações eficientes de <i>mentoria</i> *identificação das necessidades	Desde 1986	=>Portfólio- sete a dez unidades: programação, vídeos de lições, exemplos de tarefas dos alunos e comentários reflexivos =>redução do tempo de aula <b>Programa Sta Cruz New Teacher Project:</b> *Atenção especial e seleção de formação de mentores *essencial - apoio aos	redução do tempo de aula

		<p>dos iniciantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* conversas de <i>mentorias</i></li> <li>* avaliação formativa dos iniciantes</li> </ul>		mentores	
<b>Colorado</b>		<p><b>Mentores</b> selecionados entre professores excelentes sem classe.</p> <p>=&gt;não realizam avaliação</p> <p>=&gt;recebem formação sobre treinamento cognitivo e técnicas para promover a reflexão</p> <p>=&gt;trabalho em grupo com iniciantes</p> <p>Reúnem-se a cada duas semanas para seminários e discussões sobre seus problemas e expectativas</p>	Desde 1987	<p><b>Mentoria intensiva:</b></p> <p>iniciantes recebem assistência em suas salas de aula, ao menos meio dia por semana</p> <p>=&gt;iniciantes devem portar um diário reflexivo</p>	
<b>Argentina</b>	<p>*Última etapa da formação de professores</p> <p>*período de permanência em uma escola com a prioridade de:</p> <p>=&gt;realizar práticas de aula com crianças, aplicando conhecimentos didáticos</p> <p>=&gt; entrar em contato com a dinâmica institucional</p> <p>* duração de 4 meses</p>	<p><b>Professores da escola onde se efetiva a residência –</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*coordenam um grupo de residentes</li> <li>*articulam teoria e prática</li> <li>*contextualizam os saberes teóricos</li> <li>*aprendem com a prática e o acompanhamento dos iniciantes</li> </ul>	Desde 1989	<p><b>Projeto – docentes acompanhados por residentes</b></p> <p><b>Objetivos:</b></p> <p>=&gt;promover, mediante um trabalho em comum, uma apropriação compreensiva da realidade de aula</p> <p>=&gt;auxiliar as distintas metodologias em uso, explicitando seus pressupostos, segundo os contextos em que se produziram</p> <p>*enfoque conceitual, metodológico e operativo</p> <p>*Observações de aula - progredindo em séries e matérias distintas.</p> <p>*Supervisão e avaliação por um professor da escola, que acompanha as funções dos iniciantes.</p> <p>*Iniciantes recebem a acreditação satisfatória do desempenho a residência que o habilita ao exercício da profissão</p>	
<b>Colômbia</b>	<p>*Oficina internacional sobre “<b>As políticas de inserção de novos professores na profissão docente</b>”</p> <p>* Proporcionar elementos para que o novo docente aprenda a desenvolver-se frente às exigências</p>	<p><b>Tutores –</b> O papel do modelo a imitar é um elemento essencial nos processos de indução.</p> <p>* Figura do <b>professor de Referência –</b> (para construir pontes de entendimento) diferente do tutor virtual que atua como facilitador na experiência do Ministério de Educação Nacional</p>		<p>*Professores egressos da escola normal recebem apoio de maneira informal</p> <p>=&gt;normalistas que continuam estudos universitários são acompanhados por supervisores de suas práticas</p> <p>=&gt; normalistas que não continuam estudos recebem apoio informal.</p> <p>*Professores da educação infantil – Estratégias de acompanhamento como programa de inserção à docência por parte do programa curricular que incluem apoio na busca de melhores condições para o exercício da profissão</p> <p>*Piloto de formação de docentes novos, em convênio entre SED, IDEP e o IDIE de formação</p>	

				docente, OEI, Bogotá.	
<b>Chile</b>	Ministério da Educação criou comissão de especialistas na formação do professorado para propor iniciativas para implantar um sistema de inserção (denominado indução), a qual propôs criar um sistema de apoio aos professores iniciantes durante sua primeira inserção docente, mediante ações da escola, que contribuam para fortalecer suas competências profissionais, para aumentar às possibilidades de permanência na profissão e melhorar a qualidade de seu desempenho	<p><b>*Mentores</b> e docentes de excelência formados por cursos-piloto ministrados em algumas universidades. Professores com experiência de oito a dez anos, com avaliação positiva, que ensinam a mesma matéria do iniciante e que tenham recebido formação adequada para desempenhar a tarefa proposta.</p> <p><b>Tarefas:</b>  =&gt;planejamento de aulas  =&gt;observação e análise recíproca das aulas  =&gt; reflexão crítica sobre a prática  =&gt;<i>feedback</i> e reflexão  =&gt;realização de portfólio  =&gt;organização de sessões de trabalho com outros professores</p>		<p><b>Propostas da comissão:</b>  =&gt;criação de um sistema que organiza as iniciativas dirigidas a melhorar a inserção durante os primeiros anos de docência  =&gt;criação da figura da <i>mentoria</i> nos centros educativos.  *Disponibilidade de um grupo de mentores formados em 8 regiões do país</p>	Há possibilidade de redução da carga horária

**Fontes:** A autora, com base em GARCIA (1999,2009); EURYDICE (2011, 2012); RUYZ (2012); CALVO (2012); BECA (2012); GATTI; BARRETO; ANDRÉ (2011); ABARCA (1999).

O Quadro 6 revela o nível de preocupação de diferentes países com a iniciação da inserção profissional dos docentes *novatos*. Com maior ou menor intensidade, cada um incorpora, nas suas políticas, medidas que contemplem um acompanhamento efetivo dos professores em início de carreira.

Quanto à duração do período do processo de inserção, apenas cinco, dos dezessete países pesquisados, explicitam o tempo de um ano para essas atividades de entrada na profissão. Os demais países possuem um processo traçado formalmente, com a presença de etapas distintas, todas voltadas para o público docente iniciante, sem delimitação clara de prazos de duração.

Com relação à denominação da figura que exerce a *mentoria*, encontro os seguintes termos: assessor pedagógico, mentor, tutor, assessor educativo e assistente de inserção. Ao analisar suas funções, percebo que são nomes diferentes para responsabilidades semelhantes.

Em **Temas clave de la educación en Europa,v.3** (EURYDICE, 2002), encontro:

El “tutor”, que recibe denominaciones diferentes en cada país, tales como “consejero”, “coordinador”, “mentor”, “orientador”, etc.[...] desempeña un papel fundamental en la supervisión de los futuros docentes durante la fase final de cualificación.

Fica evidente que os mentores são escolhidos para a função, mediante seu tempo de serviço, experiência na disciplina, capacidade comprovada e trabalho em classe, considerado excelente. Neste item, destaco o Chile, que delimita, como critérios de escolha, a experiência de 8 a 10 anos, e a Grécia, com mínimo de 20 anos de docência, além da avaliação positiva, do ensino da mesma matéria do iniciante e da formação adequada para o desempenho da *mentoria*.

Alguns países, como a Holanda, o Chile e os Estados Unidos, salientam a necessidade de formação ou treinamento para o desempenho da função, mediante programas específicos de qualificação, que habilitem os mentores a acompanhar planejamento, realizar avaliação formativa dos iniciantes, promover reflexões e elaborar portfólios. Essa preparação é importante para que o tutor possa realmente contribuir para o desenvolvimento profissional de seu tutorado.

Entre as funções do mentor, destacam-se:

- a) o preparo de reuniões de acompanhamento das situações cotidianas e de avaliação do processo dos iniciantes;
- b) a observação de aulas com periodicidade diferente, conforme o país, com o propósito de analisar a atuação do *novato*, apoiar mediante assistência continuada;
- c) a assessoria no planejamento, na compreensão do pensamento e das condutas dos docentes iniciantes, fortalecendo a autoconfiança;
- d) a organização de seminários e discussões sobre seus problemas e expectativas.

Quanto ao andamento das propostas de programas de iniciação ao ensino, no que se refere aos mentores, Abarca (1999, p. 67) faz a seguinte avaliação:

[...] muchos mentores tienen poca o nula experiencia en las actividades centrales del trabajo de mentoría (observación y discusión sobre las prácticas docentes mutuas con los colegas), en la medida en que ellos mismos se han socializado en una cultura escolar que fomenta y aun protege el aislamiento, la no intromisión ni el intercambio a propósito del trabajo de cada cual, etc.; muchos mentores tampoco practican el tipo de



aprendizaje «centrado en el estudiante» que sustenta conceptualmente la mentoría en cuanto a experiencia de «aprender (o co-aprender) a enseñar».

A data de origem da implementação de programas de inserção profissional docente abrange 1985, em Xangai, até 2001, na França. Os Estados Unidos começaram a implantação de programas na década de 1980, com ações bem localizadas de apoio e formação ao docente iniciante, por meio de variados recursos que visam sustentar a docência em seus primeiros anos.

Prosseguindo a análise do Quadro 6, reporto-me à caracterização dos programas de inserção, nos diferentes países. Como se pode notar, na maioria das realidades pesquisadas, os programas assumem a responsabilidade de orientar, apoiar e assessorar os iniciantes, por meio de recursos variados, como manuais informativos, seminários, reuniões de grupos com mediação do mentor e assistência em sala de aula.

Alguns países focam os programas no apoio emocional e profissional, visando à retenção dos profissionais nos primeiros anos de docência, por meio de apoio em todas as situações inusitadas, contribuindo para a construção de um repertório de respostas que atenda às demandas emergentes nas primeiras experiências de sala de aula.

É interessante observar como o Japão define a linha de trabalho dos programas de inserção. Esses possuem dinâmicas dentro da escola, em trabalhos com os mentores, e fora da escola, com atividades variadas, significativas e atraentes, que visam preparar o professor iniciante para a realidade escolar.

Ainda analisando esse país, merece destaque o conjunto de atividades fora do contexto da escola, que abarca desde atividades em centros locais e regionais de formação contínua, no período de 30 dias/ano, até conferências, grupos de discussão, visita a outras unidades escolares, seminários e a realização de um cruzeiro de 10 dias, com a execução de atividades históricas e culturais. Essa última iniciativa fortalece a ideia da necessidade de olhar para o profissional iniciante como uma pessoa com necessidades que vão além do domínio dos conteúdos a ensinar.

Nos Estados Unidos observam-se programas voltados à retenção de docentes ao resgate da atratividade da carreira, para os quais os mentores são bem formados, visando o desenvolvimento de relações eficientes de *mentoria*, que alcancem os resultados desejados. Esses programas incluem a elaboração de

portfólios – sete a dez unidades, que reúnem programação, vídeo de lições, exemplos de atividades para os alunos e comentários reflexivos que possam ajudar o docente *novato*.

Nos itens “carga horária de trabalho” e “formação dos iniciantes”, encontro, na maioria dos países pesquisados, a redução da mesma, com percentuais variados, mas com objetivos iguais. Noto assim a importância da distribuição adequada de horas, entre as práticas de trabalho efetivo em sala de aula e tempos dedicados à formação e ao desenvolvimento profissional. A sobrecarga de trabalho faz que o professor *novato* deixe de refletir sobre suas práticas o que poderá resultar numa postura *tarefaira*, sem oportunidade de crescimento.

A França possui um cronograma de atividades muito bem estruturado, dividindo o tempo em: trabalhos na escola, na universidade e em cursos obrigatórios e optativos, destinados ao aprofundamento do conhecimento pedagógico. Há ainda o tempo que deve ser dedicado à participação em grupos de trabalho que reúnam professores da mesma matéria, bem como, um período destinado à realização de memorial final (relatório) que será apresentado para avaliação.

A análise do Quadro 6 proporcionou-me uma visão geral dos programas de inserção de alguns países da Europa e das Américas. A partir desse conhecimento, estabeleceu-se a possibilidade de comparação entre as diversas iniciativas de apoio aos professores *novatos*, com relevo para as quase inexistentes iniciativas brasileiras.

Os programas, na sua maioria, estão bem estruturados e atentos às demandas do público-alvo, buscando intervir na realidade difícil que aguarda os docentes iniciantes e proporcionando interlocução constante entre as informações teóricas de uns e os conhecimentos práticos de outros, no caso, dos professores mais experientes. Penso que esses programas podem ter nascido também pela diminuição do número de ingressantes no magistério, tratando-se de um conjunto de estratégias que visam captar novos profissionais e manter a atratividade da profissão.

O Brasil deixa de melhorar a realidade docente atual, na medida em que não investe em programas com esses objetivos. Em nosso país o professor *novato* experimenta na pele todas as agruras de um dia-a-dia sem apoio, em que as

cobranças surgem acompanhadas de pressões internas e externas, contribuindo para o abandono precoce da carreira.

É mister que as políticas públicas se voltem para essa profissão tão desvalorizada, investindo-lhe de melhores condições de sobrevivência, a partir do acompanhamento efetivo, já anunciado na formação inicial, ou da criação de programas específicos, que orientem e direcionem as primeiras experiências docentes em sala de aula. A visão que o quadro analítico possibilita permite a percepção de processos de *mentoria* existentes em realidades distintas, mantidos pelo Estado, que estruturam o acompanhamento formal dos *novatos*, como medida concreta de valorização da profissão.

Encontro em Abarca (1999, p. 57) considerações sobre a questão dos professores iniciantes, relativas à América Latina, realidade na qual estamos, de certa forma, incluídos:

[...] a nuestro juicio y para nuestro medio latinoamericano, la problemática del profesor debutante es todavía un «objeto por construir», tanto desde la perspectiva de la investigación como de las políticas y de las prácticas educativas; o, al menos, habría que aceptar que se encuentra en los albores de su construcción. Aunque aún carece de contornos y lineamientos claros, existen atisbos de cierta toma de conciencia respecto a la necesidad de avanzar en su formulación y reconocimiento, así como a sus relaciones e interacciones con otros «objetos» cercanos y emparentados que ya han sido más identificados y construidos, tanto conceptual como empíricamente (formación docente, prácticas docentes, desarrollo profesional docente, calidad educativa, mejora y reforma educativa).

O olhar sobre esta problemática deve ser um olhar projetivo, com vistas a traçar modos mais concretos de assistir aos professores em início da docência, como meio de melhorar suas práticas e também de retomar a atratividade de uma carreira que, pelo abandono, entre outras causas, deixa de captar profissionais, fazendo com que seja sempre a segunda ou última opção do jovem estudante. Em toda a sua inexperiência, o professor precisa ser assistido em suas vivências iniciais, orientado em suas dúvidas e encaminhado ao seu desenvolvimento profissional.

## 5 TRAVESSIA METODOLÓGICA

Para Gatti (2007, p. 57), “Pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não”. Portanto, é necessário que, como pesquisadora, possa ter autoria e espaço para arranjar e apresentar os dados coletados, a partir de uma investigação em que busquei agir com ética e responsabilidade.

Nessa perspectiva, optei pela abordagem qualitativa da pesquisa com respaldo em Bodgan e Biklen (1994, p. 11), os quais definem a investigação desta natureza como “Uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”.

A partir desses autores, o enfoque qualitativo mostrou-se importante e apropriado para a coleta de dados e sua interpretação, revelando a qualidade dos fenômenos e o que significaram no contexto pesquisado. Esse enfoque apresenta particularidades que aproximam a pesquisadora do ambiente dos sujeitos da pesquisa, possibilitando interpretações e exames analíticos, em conjunto com as observações e, por outro ângulo, eliminando a neutralidade e a objetividade a priori apresentadas nas pesquisas tradicionais, pois, como evoca Chizzotti (1992, p. 1992), o corpo teórico é construído mediante “pedaços do cotidiano”:

O cotidiano não pode ser pensado como conceito neutro, indiferente, desprovido dessas injunções ideológicas como se fosse um lugar homogêneo a todas as experiências humanas. E a equivocidade do conceito, seu conteúdo, o significado que encerra decorrem de algumas posições epistemológicas que privilegiam, ou não, as realidades vividas pelos sujeitos e encontra nelas relevância científica, política, social ou nada disso.

Estendendo a justificativa da decisão metodológica é interessante citar as características basilares que sustentam a pesquisa qualitativa em educação, apontadas por Bodgan e Biklen (1994, p. 45):

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...]
2. A investigação qualitativa é descritiva. [...]
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...]
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma

indutiva. [...] 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Especificando o processo de investigação que orientou a pesquisa em si, representada pelo estudo de caso, recorro a Lüdke e André (1986, p. 18) para melhor caracterizá-lo, salientando os seguintes pontos: visam à descoberta; destacam a “interpretação em contexto”; procuram fotografar a realidade de maneira profunda e complexa; utilizam várias fontes de informação; externam experiência vivenciada e procuram generalizações naturalísticas que podem ser ressignificadas em outro contexto, buscando representar os diversos, às vezes opostos, pontos de vista evidentes numa determinada situação social.

Trago a consideração sobre o Estudo de Caso feita por Fernandes (1999, p. 31) em sua pesquisa, cujo problema foi investigar a “teia de relações que envolvem o conhecimento como categoria fundante do processo educativo na sala de aula universitária”:

1º A impossibilidade de estabelecer diferenças/semelhanças por meio de critérios comparativos entre as salas de aula;

2º A necessidade de compreender cada sala de aula como uma situação particular, embora sem isolá-la de seu contexto maior: a Universidade, e esta, da Sociedade;

3º A compreensão das **teias de relações** exige flexibilidade tanto nos instrumentos metodológicos de coleta de dados, para puxar seus múltiplos *fiões* à interpretação dessas *teias*;

4º A constatação de que os significados de conhecer-ensinar-aprender e as decisões pedagógicas são atravessados pelas questões do campo epistemológico, do campo científico e do campo profissional, configurando pedagogias universitárias diferenciadas (constatações referenciadas nos estudos de Cunha Leite, 1996), que precisavam ser analisadas no contexto de cada curso.

Desse modo, na compreensão da tese explicitada anteriormente, o entorno pesquisado passou pelos ambientes citados pela autora, contemplando a *teia de relações*<sup>16</sup> estabelecidas entre os professores iniciantes e todo o pessoal escolar

---

<sup>16</sup>Aproximo-me de Fernandes (1999, p. 30), para usar o termo **teia de relações**, aqui compreendido como as relações interativas do intelecto e do afeto tecidas entre as pessoas produtoras dos atos de ensinar e aprender, tanto na dimensão subjetiva – da consciência dos sujeitos, quanto na dimensão objetiva – da cultura.

pertinente ao seu ambiente de trabalho, mesmo que essas relações sejam truncadas e repletas de impedimentos nos primeiros momentos da experiência docente.

Nesse sentido almejei contribuir para a ampliação do estudo referente ao professor iniciante e sua dificuldade de inserção profissional, esclarecendo alguns pontos ainda obscuros e que demandam uma análise mais abrangente.

Procurando entrelaçar a discussão entre o campo empírico e o campo teórico, considerando as relações existentes entre ambos, foi possível analisar e discutir os fatos surgidos, tendo em vista as particularidades do contexto estudado.

## 5.1 PROBLEMÁTICA

De posse das considerações teóricas e com base nas reflexões que envolvem o professor *novato* e o entorno em que ocorre a sua entrada no campo profissional (perpassado por diferentes culturas), configurado por movimentos inclusivos e/ou excludentes, nem sempre visíveis aos que nele penetram, busquei olhar as possibilidades de sua entrada no meio escolar, analisando sua inserção profissional em uma Escola de Educação Básica.

Parti para essa investigação, na busca de compreender o pensamento do docente iniciante, ensejando provocar uma reflexão mais profunda sobre suas práticas cotidianas e toda a rede necessária para instrumentalizá-lo, capacitá-lo e encorajá-lo no enfrentamento dos desafios diários que se apresentarão na rotina escolar, sobretudo na aprendizagem da docência.

É nessa perspectiva que trabalhei, procurando conhecer as questões presentes no processo de inserção do professor, profissão que hoje tem tão pouca atratividade aos olhos dos jovens estudantes.

Com esse desafio estabeleci essa investigação, a fim de:

- a) compreender o universo que abriga o professor *novato*, suas particularidades e formas de reação em sua chegada à escola;
- b) reconhecer o valor da formação inicial para as primeiras incursões em sala de aula;
- c) refletir sobre a percepção que esse profissional tem de si mesmo;
- d) identificar as contribuições da escola para sua inserção profissional;
- e) localizar o papel do supervisor no processo de inserção profissional.

## 5.2 QUESTÕES DE PESQUISA

- Como o professor iniciante se insere e é inserido na Escola?
- Como o professor mais experiente pode orientar e auxiliar o professor iniciante?
- Como a escola, definida como um lugar de construção de conhecimento e de tessitura de relações, pode melhor receber o professor *novato*?
- Quais vínculos com a instituição formadora podem estar presentes nos primeiros anos de docência?
- Quais são os processos, se existentes, utilizados na resignificação do conhecimento acadêmico do professor iniciante para adaptar-se às necessidades metodológicas impostas pelo ambiente pedagógico?
- Como incluir, no processo de inserção do professor iniciante mecanismos de incentivo que favoreçam a atratividade da profissão, resultando em relações de longo prazo entre professor e escola de Educação Básica?
- Qual o papel dos supervisores no processo de inserção profissional dos professores *novatos*?

## 5.3 ESCOLHA DOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA

Os interlocutores foram professores iniciantes, com até cinco anos de atuação, em primeiro emprego na docência, que fizessem parte do Ensino Fundamental – anos finais e do Ensino Médio.

Também foram interlocutoras duas supervisoras que trabalham diretamente com esses docentes iniciantes, em seu cenário de trabalho, a saber, a escola privada de Educação Básica posteriormente caracterizada.

A opção pela escolha das supervisoras se deu por serem profissionais responsáveis pela seleção, recepção e acompanhamento dos professores, cabendo-lhes a orientação contínua dos *novatos*, integrando-os ao novo meio de trabalho, às práticas pedagógicas, ao processo educativo, à comunidade escolar e a todas as rotinas da instituição.

Nessa perspectiva, compreendi que sua participação poderia revelar aspectos significativos no ingresso e na trajetória dos iniciantes, apresentando posturas, modos de tratamento e fatores de acolhimento e/ou rejeição aos mesmos.

O Quadro 7 apresenta o conjunto de dados referentes a idade, curso de graduação, instituição formadora, segmento de atuação e tempo de magistério dos sujeitos da pesquisa, possibilitando a visualização plana de aspectos relevantes na pesquisa.

**Quadro 7 – Dados sobre os entrevistados**

interlocutores	Idade	Formação inicial	Instituição formadora	Segmento	Atuação
Prof. A	26	Educação Física	IPA	Ens. Fund./ Séries finais	2 anos
Prof. B	34	Educação Física	UNISINOS	Ens. Fund./ Séries finais	2 anos
Prof. C	29	História	FAPA	Ensino Médio	2 anos
Prof. D	30	História	FAPA	Ensino Médio	3 anos
Supervisora. A	40	Pedagogia – supervisão escolar	FAPA	Ens. Fund./ Séries finais	10 anos
Supervisora B	42	Pedagogia – supervisão escolar	PUC/FAPA	Ensino Médio	14 anos

Fonte: A autora (2012).

O Quadro 7 mostra que os professores, além de iniciantes, são jovens e que as supervisoras têm um tempo semelhante de trabalho na escola, com relativa experiência no acompanhamento pedagógico do corpo docente da instituição pesquisada. Ainda podemos observar que um dos docentes é oriundo de universidade e os demais de faculdades privadas. Todos esses dados serão adicionados à pesquisa.

#### 5.4 CONDIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO

Por meio dos interlocutores colhi relatos das experiências de quem inicia as atividades docentes, evocando:

- As dificuldades de atuação pedagógica num meio desconhecido ou parcialmente conhecido.
- As contribuições da formação inicial para as práticas atuais.
- As possibilidades de desenvolvimento profissional encontradas na escola.
- O espaço de atuação como oportunidade de formação cotidiana dos saberes experienciais.



- O papel do supervisor na acolhida e acompanhamento do professor iniciante no novo ambiente de trabalho.

É importante ressaltar que entrevistar colegas de trabalho, principalmente desempenhando função diretiva no local da pesquisa, não foi um procedimento fácil. Pela posição ocupada no quadro funcional da instituição, como vice-diretora, sabia que poderia inibir os professores e as supervisoras, ou desencorajá-los a serem mais sinceros, caso tivessem opiniões contrárias à minha. A minha posição precisava ser esquecida no momento dos encontros pretendidos, e eu sabia que isto não seria fácil.

Apoio-me em Campos (1982, p. 164) para entender o processo de minha pesquisa nessa imersão em um extremamente familiar:

Não existe separação entre o dado da pesquisa e o processo de apreensão desse dado. [...] não é mais a distância mantida entre o investigador e a população estudada a garantia da objetividade dos resultados. É justamente a proximidade, a oportunidade de compartilhar o trabalho, que possibilita um teste contínuo de percepção de uns frente a outros.

Por considerar a riqueza do processo vivido, na busca de melhor receber e orientar os professores iniciantes, criando espaços encorajadores de aprendizagem da docência, prossegui na intenção de tornar o processo investigativo transparente e íntegro, fiel aos dados coletados, buscando assim, contribuir para a valorização dos docentes iniciantes em minha instituição educacional. Desse modo, reforcei minha opinião de que registrar a trajetória seria muito importante na construção do que me propunha – criar uma escola aberta aos novos talentos docentes.

Ao descrever sentimentos experimentados e conhecimentos construídos, tive a oportunidade de ressignificar e entender melhor os êxitos e fracassos nas intenções e ações ligadas à valorização de contratações de docentes *novatos*. Tratava-se de mirar, com relativo distanciamento, o fluxo da caminhada docente, a partir do primeiro emprego no magistério, destacando os fatores que compõem no início da carreira.

Como membro da direção pedagógica, sempre tive interesse em investir em docentes iniciantes, vistos como potencial renovação da escola e de suas práticas pedagógicas, mesmo que isso me custasse severas críticas de cunho mais conservador, evidenciando a pouca disposição em ousar, mudar ou renovar práticas

cristalizadas, impostas por uma cultura tradicional, pouco aberta a outras experiências possíveis.

A minha própria condição ao iniciar a carreira se desvela diante dos meus olhos nesse momento de reflexão sobre o trabalho realizado. Todas as incertezas e inseguranças, o isolamento e as duras críticas foram revisitados na pessoa de cada *novato* pesquisado. Na condição de pesquisadora, constatei, com pesar, as poucas mudanças presentes no cenário favoráveis a inserção de novos profissionais.

A determinação e o interesse pela renovação do quadro docente, a partir da contratação de jovens professores, ao longo da minha trajetória, encontraram inúmeros percalços, advindos de outros membros da direção, de setores pedagógicos, bem como de professores mais experientes. Barreiras a serem transpostas no dia-a-dia com coragem e ousadia e contra as quais continuo lutando.

Minhas convicções a esse respeito avançaram e consolidaram-se a partir do contato com a literatura, no estudo de autores ligados ao tema. Encontrar fundamentação para essa postura de aceitação do novo instigou-me a prosseguir, buscando a valorização de novas iniciativas, que contemplassem outros olhares sobre a docência, em especial sobre as possibilidades de conhecimentos construídos no próprio *lócus* de atuação, receptivo a experiências iniciais de docência.

Com base nessa realidade e por acreditar na possibilidade de uma pesquisa isenta, armei-me de um discurso sincero e claro, que desse conta de transmitir quanto era importante registrarmos nossa caminhada, na busca de novos modelos pedagógicos, que respondessem aos nossos anseios mais profundos de comparecer na sociedade como transformadores e criadores de outras abordagens pedagógicas, a partir da participação de professores encantados com o ato de ensinar e aprender, constituído e enriquecido pela relação dialógica (FREIRE, 1987) estabelecida no encontro entre professor e aluno, incluindo aí professores em início de carreira.

A ideia que eu tinha da trajetória se fundamentava na visualização geral do processo. Conversar com cada professor ou supervisora possibilitou-me conhecer mais de perto suas opiniões e posturas diante do tema em estudo e, felizmente, consegui colocar-me como ouvinte, no desenrolar das entrevistas. Controlei minhas reações de aprovação ou desaprovação, com o propósito de não contaminar o momento, inibindo ou desencorajando a exposição sincera da opinião dos

entrevistados. Fiz, como diz André (1997), um estranhamento ao que é familiar, a fim de obter resultados mais isentos.

Ao iniciar a entrevista, fiz questão de deixar bem claras as condições acima apresentadas, estimulando os interlocutores a colocar suas opiniões a respeito do perguntado. Dessa forma estariam contribuindo para a pesquisa.

Da leitura de Alves Martins (2000, p. 135) recolho este fragmento que me inspirou a prosseguir na caminhada:

Quero o encontro fecundo com a imprevisibilidade, deixando-me conectar com universo próprio de quem lida com esse grupo docente anteriormente à existência dessa pesquisa, o que, aliás, só me traz vantagens! A disponibilidade e a mobilidade já ressaltadas, só são possíveis por essa via, nesta experiência concreta de construção pessoal/profissional as referências às práticas anteriores são fundamentais para o entendimento dessas proximidades entre sujeitos pesquisadores/pesquisados.

A coleta de informações para a constituição da investigação pretendida concretizou-se por meio de observações assistemáticas do cotidiano escolar: conselhos de classe e reuniões pedagógicas e entrevistas semiestruturadas, realizadas com cada professor ou supervisora. Essas entrevistas foram gravadas, transcritas e após devolvidas aos entrevistados para que verificassem os registros, concordando ou discordando com os mesmos.

Conforme Lüdke e André (1986, p. 34), a entrevista semiestruturada permite a manifestação livre do entrevistado, valorizando o papel do pesquisador, permitindo um diálogo que oportunizará “todas as condições de liberdade e espontaneidade necessárias ao entrevistado, a partir de um esquema básico, não rígido”.

Para responder aos questionamentos dirigidos aos entrevistados, encontrei apoio nos princípios da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007), com o exame profundo da totalidade dos materiais analisados, realizando recorrentes leituras, ponderando e refletindo sobre o sentido do material coletado.

A partir da leitura compreensiva dos materiais obtidos nas entrevistas, trabalhei na unitarização e dimensionamento do conjunto de significantes presentes nas falas dos entrevistados.

Toda leitura é feita a partir de alguma perspectiva teórica, seja esta consciente ou não. Ainda que se possa admitir o esforço em colocar entre parênteses essas teorias, toda leitura implica ou exige algum tipo de teoria para poder concretizar-se.

É impossível ver sem teoria; é impossível ler e interpretar sem ela. Diferentes teorias possibilitam os diferentes sentidos de um texto. Como as próprias teorias podem sempre modificar-se, um mesmo texto sempre pode dar origem a novos sentidos.

Ao longo da experiência, almejei elaborar e construir compreensões com base em conhecimentos e referenciais teóricos, buscando respeitar e ser fiel à perspectiva das entrevistadas.

## 5.5 CONHECENDO O CENÁRIO DA PESQUISA

Apresento a escola, da qual faço parte até hoje e na qual desenvolvi a pesquisa, para contextualizar as intenções e ações pedagógicas que permearam minha prática, com incumbências inerentes a sua gestão pedagógica.

A escola citada é uma instituição privada mantida pelas Irmãs Dorotéias, congregação italiana fundada por Santa Paula Frassinetti. Seu carisma a posiciona no trabalho educativo com a missão prioritária de evangelizar. Sua presença no Brasil data de 1866 e, em Porto Alegre, atua há 56 anos.

Com vocação definida para a educação de crianças e jovens, a Madre Fundadora era totalmente aberta à ação do Espírito e muito atenta à realidade de seu tempo. Nesta perspectiva de doação pela missão, acolheu com entusiasmo o chamamento para participar do projeto de Deus, entregando-se com criatividade e empenho à tarefa de educar, fundando escolas no continente europeu e também nas Américas do Norte e do Sul.

É oportuno citar que, mesmo a escola sendo fundada no século XIX, as Irmãs mantêm-se abertas ao diálogo e receptivas à participação leiga em suas obras.

Dessa abertura e generosidade participo diretamente como coordenadora de projetos de retorno às raízes da Congregação e da elaboração de novas abordagens pedagógicas atentas ao cultivo dos princípios fundacionais, mas com grande espaço para a construção de novas práticas e propostas, à luz de reflexões pedagógicas contemporâneas.

A escola oferece os cursos da Educação Básica e turno integral para alunos da Educação Infantil e da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Por 25 anos ofereceu o curso de Magistério a uma clientela de classe social privilegiada, mesmo

assim viveu inúmeras crises, que diminuíram, ano a ano, o seu poder aquisitivo, criando novas demandas que influenciaram sobremaneira o processo de ensino-aprendizagem.

A condição socioeconômica modificada solicitou nova postura docente que contemplasse uma formação mais criativa, voltada para a construção de novas competências, condizentes com as mudanças da realidade circunstancial.

## 5.6 COLETA DE DADOS

A coleta de informações para a constituição da investigação pretendida concretizou-se por meio de:

- observações assistemáticas<sup>17</sup> do cotidiano escolar: aulas, conselhos de classe e reuniões pedagógicas, nos quais estiverem envolvidos os sujeitos da pesquisa;
- entrevistas semiestruturadas, realizadas com cada professora e/ou supervisor. Essas entrevistas foram gravadas, transcritas e após devolvidas aos entrevistados para que verificassem os registros, concordado ou discordando com os mesmos.

É interessante salientar que a informação não-estruturada persegue objetivos como: “a) a descrição do caso individual; b) a compreensão das especificidades culturais mais profundas dos grupos”. Assim, o investigador pode articular outras perguntas no contexto da entrevista, conforme a explanação do entrevistado, podendo também interferir com o intuito de aprofundar as informações obtidas (MINAYO, 1994, p. 122).

## 5.7 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise e interpretação dos dados coletados, utilizei a técnica do mapeamento (FERNANDES, 1999), buscando a interpretação dos dados mediante a aplicação de princípios da análise textual qualitativa, entendida como Moraes e Galiuzzi (2007, p. 12) explicam a seguir:

---

<sup>17</sup> Aqui consideradas como observações sem roteiro prévio e sem uma programação estabelecida. O critério de observação foi o tempo disponível e/ou fatos interessantes que emergiram do contexto da pesquisa (FERNANDES, 1999).

A análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que os novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada.

Desse modo, a análise e interpretação foram realizadas a partir de todas as informações obtidas por meio de observações e entrevistas, organizadas previamente para subsidiarem a compreensão e a discussão da temática proposta, no intuito de responder a questões de pesquisa, em consonância com o apresentado pelo campo empírico e atendendo a categorias selecionadas para o alcance do proposto pela investigação.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 205):

A análise dos dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrição da entrevista, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.

As categorias de análise foram construídas a partir das manifestações resultantes das interações dos sujeitos no contexto a ser pesquisado, sendo apresentadas a partir da tessitura entre os pressupostos teóricos abordados na pesquisa e os dados reais obtidos junto aos sujeitos da investigação.

O relatório de pesquisa, após a concretização da intenção investigativa, representou algo além da transcrição dos dados coletados, sendo, portanto, um momento de constante escrita e reescrita, buscando manter o olhar em valores de simplicidade, humildade e reconhecimento do outro.

A etapa de análise de dados compreendeu os seguintes movimentos:

- Ordenação dos dados – leitura do material coletado, para a compreensão do todo, e sua ordenação.
- Classificação dos dados – releitura do material, identificando as anotações que responderam a questões de pesquisa.
- Interpretação dos dados – observação dos dados reunidos para definição das categorias de análise.

- Elaboração do texto final – entrelaçamento das categorias com os dados obtidos e com as teorias estudadas, buscando o entendimento e o desenvolvimento do tema proposto.

## **6 DESCOBERTAS DA PESQUISA: OLHAR TEÓRICO E OLHAR SOBRE AS PRÓPRIAS PRÁTICAS**

Analisando as entrevistas dos professores e supervisoras, procurei interpretá-las como unidades de significado, integrando-as com as observações assistemáticas, que me ofereceram inúmeras possibilidades. Ao contemplar as respostas obtidas e as situações observadas, visualizei os olhares teóricos implícitos na ação docente e os olhares dos sujeitos da pesquisa sobre suas próprias práticas. Assim, procurei reunir semelhanças que me possibilitassem uma compreensão ampliada do tema, permitindo-me avançar o conhecimento.

O cotejamento das unidades de significado possibilitou-me estabelecer uma conversa entre elementos empíricos ali presentes e os dados teóricos, frutos do estudo constante de bibliografia especializada, para, assim, estabelecer categorias. Nesse movimento de decodificação de respostas e observações, busquei ampliar minha interpretação, na tentativa de perceber também o que estava oculto ou implícito nas manifestações de meus significados.

Nesse sentido, estruturaram-se alguns aspectos comuns, dando origem às categorias aqui apresentadas:

- a) - aprendizagem da docência: encontros e desencontros entre teoria e prática
- b) - Campo profissional – relações e lutas
- c) - Caminhos da construção da docência: notas da trajetória

### **6.1 AS VOZES DOS PROFESSORES INICIANTES: UM OLHAR SOBRE A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA**

Não há melhor presente do que encontrar um professor. Às vezes temos a sorte de encontrar alguém cuja palavra nos abre horizontes antes insuspeitados, que nos coloca diante de nós mesmos, rompendo as barreiras de nossas limitações; alguém cujo discurso resgata pensamentos pressentidos que não nos atreveríamos a formular, e inquietudes latentes que se abrem com uma nova luz. E, curiosamente, não nos sentimos humilhados por acompanhar o curso de um pensamento alheio – pelo contrário, seu discurso nos libera e engrandece, criando em nós mesmos um entendimento paralelo com o qual reestruturamos nossa forma de ver a realidade. E depois, extinta a palavra, ainda encontramos os ecos que ricocheteiam em nosso interior, obrigando-nos a ir além, a pensar por nossa



conta, a extrair novas conclusões que não estavam no discurso original... (ESTEVE, 2004, p.169)

### **6.1.1 A aprendizagem da docência: encontros e desencontros entre teoria e prática**

A aprendizagem da docência é um processo que vai se concretizando no desenrolar da atuação profissional, tendo origem nos conteúdos aprendidos na formação inicial, que, encontrando lugar, ou não, estarão presentes nos processos diários de condução das aulas, em menor ou maior escala, e desenrolando-se a partir da realidade de atuação. Para Cavaco (1999, p. 162), essa aprendizagem efetiva-se “com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo sobre as dificuldades e os êxitos e reajustando as formas de ver e proceder”.

Ainda sobre esse tema, Guarnieri (2005, p. 13) afirma que “A aprendizagem profissional ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico, o contexto escolar e a prática docente”.

É flagrante a realidade da organização dos cursos de formação inicial, que pouco atende ao aluno, futuro professor, no que tange às possibilidades de vivenciar situações de ensino-aprendizagem, posicionando-o melhor diante da realidade a ser enfrentada na primeira experiência profissional. No desenrolar da investigação, pude constatar uma queixa constante relacionada à descontextualização dos conhecimentos adquiridos na academia. Uma desarticulação que provocou inúmeros movimentos de ressignificação e adequação das noções aprendidas, na tentativa de aproximá-las da realidade em questão.

Ao observar esta realidade acadêmica desconectada das práticas docentes verifiquei uma considerável lacuna justamente no espaço da licenciatura, em que as aprendizagens deveriam oportunizar a formação do juízo crítico, do protagonismo docente e da postura questionadora, criando espaços de participação e autoria por parte dos alunos.

Ghedin (2008, p. 30-31) salienta que:

É preciso superar um modelo de formação que considera o professor apenas como transmissor de conhecimentos, que se preocupa somente com a formação de atitudes de obediência, de passividade e de

subordinação nos alunos, que trata os alunos como assimiladores de conteúdos, a partir de simples práticas de adestramento que tomam como mote as memorizações e repetições de conhecimentos que pouco têm a ver com a realidade dos alunos.

[...] É preciso assegurar que a formação de professores possibilite ao profissional docente saber lidar como o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, da educação dos sentidos, da estética, da ética e dos valores emocionais.

Em que pese a dura realidade escolar, percebi os professores iniciantes chegando à sala de aula munidos de conteúdos organizados de forma segmentada, os quais não oportunizavam a construção de relações que os conectassem com o amplo mundo globalizado. Verifiquei que esse despreparo interferia nas rotinas e no estabelecimento de modos de trabalhar que lhes dessem satisfação, uma vez que a realidade apresentou-se com suas nuances particulares e inusitadas, povoada de dilemas, exigindo respostas urgentes e conectadas com a atualidade.

Nesse sentido, Alves (2012, p. 155) pondera que:

Os processos de formação devem possibilitar a emergência de um professor atento e implicado no seu processo de construção de conhecimento de forma mais interativa e reflexiva, construindo novos significados para os dilemas que surgem cotidianamente nos cenários pedagógicos, que nos apresentam os alunos que aprendem em vários espaços de aprendizagem.

É certo que o professor vai, ao longo de sua trajetória, forjando seu perfil profissional, com as vivências no ambiente escolar. A partir de recortes de experiências significativas, vai elaborando um repertório próprio de ação, um movimento muito visível na trajetória dos meus interlocutores. Nesse sentido, a pesquisa mostrou que todos os sujeitos estavam empenhados em construir conhecimento a partir das práticas pedagógicas, estruturando, assim, uma postura adequada às demandas surgidas na escola.

Guarnieri (2005, p. 5) confirma a ideia a respeito da aprendizagem da docência:

[...] é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar. Tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente.

A autora enfatiza a necessidade de um diálogo permanente entre as lições acadêmicas e a prática estabelecida no trabalho de sala de aula. Vale a disponibilidade e a iniciativa do professor *novato* em capturar os enfoques teóricos, a fim de ajustá-los às situações cotidianas de seu trabalho. Há que valorizar as lições recebidas, flexibilizando seu encontro com as práticas a serem vividas na nova experiência profissional.

Fernandes (2009, p. 12) salienta:

Esta polarização da teoria e da prática não dá conta da complexidade da realidade e, sim, exige uma postura tensionada entre elas, entendendo que a teoria dialeticamente está imbricada com sua prática. Senão, a teoria tende a se tornar um acúmulo de informações sem uma sistematização, que lhe fundamente as evidências colhidas numa prática refletida que tencione e recrie a teoria.

Nesse contexto, Pimenta (2008, p. 43) assinala que o professor pode “construir, produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria”.

Essa linha de pensamento levou-me a defender a ideia de que os cursos de formação inicial devessem criar espaços permanentes para que seus alunos pudessem exercer autocrítica sobre posturas, preconceitos, opiniões e opções, construídas ao longo de suas vidas.

Ao longo da análise, percebi que é no estudo das teorias educacionais que estarão as bases do seu futuro fazer docente, é no seu conteúdo que os alunos encontrarão critérios para fundamentar suas escolhas e responder aos seus questionamentos, adquirindo, assim, condições para criar o seu próprio referencial teórico, o que lhe permitirá avançar e superar o senso comum.

Trata-se de dar um novo rumo aos cursos de formação docente, redimensionando suas linhas pedagógicas no que tange as reflexões e ações. Sobre isso Lima (2012, p. 137) esclarece que:

A formação do professor precisa ser redimensionada, ou a escola corre o risco de entrar em um processo de esvaziamento de sua função social. O professor, que antes não sentia necessidade de refletir sobre si mesmo – sobre seu saber e seu saber-fazer – agora precisa não só dessa reflexão, mas dessa reflexão no espaço coletivo. O professor que saía de sua formação inicial “pronto” para exercer sua função agora precisa cada vez mais de conhecimento.

No decorrer da investigação, observei em todos os interlocutores a convicção de que, ao exercer a docência, estavam se apropriando de conteúdos que não foram veiculados na formação inicial e, mediante as primeiras práticas em sala de aula, tiveram a oportunidade de dar prosseguimento à aprendizagem da docência.

Mesmo em sua inexperiência, os interlocutores manifestaram disposição para estabelecer elos entre a formação inicial e o espaço docente atual, mas encontraram lacunas ou vazios que os fizeram desdobrar-se em busca de respostas para as questões surgidas, evidenciando grande esforço para fazer conexões, relacionando o estudado às circunstâncias do momento de atuação.

Nessa perspectiva, ao referirem-se às impressões sobre o trabalho docente, os entrevistados foram unânimes em revelar sua surpresa pela constatação do desencontro entre a teoria acadêmica e a prática diária. Contudo, verifiquei que a surpresa não os paralisou, pelo contrário, fez com que mobilizassem conhecimentos, permitindo a necessária transposição de saberes. É o que saliento com as respostas dos professores C e B:

Claro que durante a minha prática eu fui reconstruindo muita coisa e até desaprendendo o que vi lá na licenciatura. É outra realidade para a qual não me senti totalmente preparado. Mas tem sido muito bom, acho que assim me torno realmente um professor que pode ajudar o aluno nas suas aprendizagens.

A experiência tem sido muito positiva a cada dia temos um aprendizado, muito mais útil e adequado do que aquele que tivemos na faculdade. A gente aprende mais com o aluno, com os colegas e com a instituição. É um aprendizado diário.

No espaço da pesquisa pude ver que, com essa dinâmica de valorização dos conteúdos ministrados na formação inicial, os docentes entrevistados reconheceram-se como reprodutores dos saberes disciplinares e curriculares, classificados por Tardif (2002), recebidos na formação inicial. No entanto, percebi também que, por insegurança perante o novo, a princípio tenderam a desprezar os conhecimentos experienciais, uma vez que não estavam habituados a desempenhar uma prática autoral. Mas, na sequência do processo educativo, foram ocupando o lugar de autores de sua caminhada, criando ações alicerçadas nos conhecimentos adquiridos pela própria experiência.

Desse modo, considere importante o olhar projetivo dos interlocutores, pois, se paralisassem neste círculo de trabalho, pouco, ou nada, acrescentariam ao processo de aprendizagem de seus alunos, porque desenvolveriam um trabalho previamente ensaiado, referenciado pelas teorias apresentadas e construídas com base em outras realidades e que pouco contribuiriam para um ensino integrador, concretizado por uma visão de totalidade e por uma nova ordem global para a própria mente humana, como defende Yus (2001).

Nesse sentido os interlocutores revelaram ultrapassar a maneira linear de administrar suas primeiras experiências, pois manifestaram, em suas respostas, alguma descrença na teoria, após tentativas de aplicá-la como a receberam, sem o entendimento inicial de que, como construtores das novas experiências, estariam abrindo-se para os saberes que a própria vivência lhes possibilitara. Esse movimento foi observado nas respostas da professora A e do professor C:

Durante algum tempo eu recorri muito ao que tinha aprendido na faculdade. Procurei aplicar as técnicas, elaborar os planos de aula de acordo com as lições de metodologia, e muitas coisas que achava que tinha que considerar como modelo, pois eram autores importantes que eu havia estudado enquanto aluna. Mas as coisas não davam certo e aos poucos fui percebendo que tudo tinha que ser encaixado ou adaptado nessa nova realidade. Demorei, mas, quando descobri isso, me senti mais professora.

Eu tenho conseguido, ao longo desse tempo, bastante vínculo com os meus alunos. Durante a minha prática, eu tenho mudado algumas posturas em sala de aula, questão de autoridade, respeito. Algumas coisas a gente vai trabalhando, vai modificando pela própria experiência, isso não vem com a teoria. Lá no curso de graduação, a gente vê as lições de uma forma ideal. Os conceitos, as formulações são colocadas em tese. Na prática fui estruturando a minha ação conforme a realidade.

Para abordar o distanciamento entre teoria e prática, transcrevo Garcia e Vaillant (2009, p.28):

Ya Feiman-Nemser (2001) llamaba la atención sobre el divorcio que existe entre la formación inicial y la realidad escolar. Los estudiantes en formación suelen percibir que tanto los conocimientos como las normas de actuación que se imparten en la institución de formación, poco tienen que ver con los conocimientos y las prácticas profesionales.

Ao analisar a resposta do professor D, também encontrei a noção de que a prática fornece subsídios para uma docência mais adequada e com resultados mais próximos aos almejados. Sua resposta manifestou o entendimento de que as

possibilidades de aprendizagem na prática foram se multiplicando quando ele se abriu para essas oportunidades.

E, cada ano que passa, a gente vai aprendendo um pouquinho mais com essa experiência. Com algumas coisas que no início são controversas e para as quais não temos respostas prontas, recorrendo ao que aprendemos na licenciatura, a gente fica um pouco preocupado. Com o passar dos anos, se vê que são situações normais de sala de aula e muito particulares daquele local e daquele tempo. Com essa vivência a gente vai aprendendo a lidar com os contratempos para os quais não temos respostas préestabelecidas.

A experiência vivida apareceu como fonte de aprendizagem. Assim o professor D confirmou a possibilidade de construção da docência, com o desempenho de tarefas que lhe foram atribuídas enquanto titular de uma turma. Foi, portanto, uma visão otimista e esperançosa que fez esse professor adquirir certezas a partir da compreensão de que as situações se revestiam de características próprias do espaço e do tempo em que ocorriam, suscitando-lhe versatilidade e flexibilidade nas respostas.

A leitura de Zabalza (1994) levou-me ao entendimento de que os docentes geralmente não agem baseados em referenciais teóricos, oriundos de um saber acadêmico, e também não atuam com base em destrezas técnicas, adquiridas aleatoriamente e fora de contexto. Para o autor, há um tipo de racionalidade que é prática, que se adequa e se ajusta à característica de intervenção dos docentes. Assim, a ação docente pode ser traduzida como um permanente diálogo entre tipos distintos de racionalidade, o que permite o enfrentamento dos dilemas/contratempos surgidos.

Há ainda um fator a destacar nestas primeiras respostas sobre o ingresso na profissão docente, relacionado à positividade dos professores entrevistados perante a nova experiência, que, por mais inusitada que fosse, trouxe satisfação, ultrapassando as expectativas e as inseguranças iniciais. Notei que o fato de a prática ser carregada de surpresas não diminuiu o contentamento com a atuação inicial. Foi o que manifestou o professor D, em relação aos sentimentos presentes nos primeiros anos de docência:

Eu acho que essa experiência está sendo muito positiva; ela é muito maior do que eu imaginava quando estava na faculdade. Dentro da licenciatura há

uma visão muito técnica, a gente vê a educação como técnica, com um conjunto de repostas prontas para tudo que vamos encontrar na escola. E na prática se vê que é muito mais relacionamento com o aluno, com os pais e com os colegas. O resto a gente vai construindo no dia a dia. A técnica fica quase sem uso, porque o mais importante é saber lidar com as situações. É preciso conhecer essa realidade na qual estamos trabalhando, quem são os meus alunos. Desse conhecimento é que eu posso decidir se vou ou não aplicar uma daquelas técnicas que aprendi no meu curso de graduação.

A fala desse professor revelou a profundidade de seu pensamento e a sua postura de descoberta e de permanente atenção ao contexto de trabalho, para assim exercer seu papel docente. Foi, portanto, uma expressão consciente de quem já entendeu a importância da docência para além do domínio do conteúdo a ensinar, rompendo, assim, com o senso comum de que para ensinar basta saber a matéria a lecionar.

Garcia e Vaillant (2009, p. 27) corroboram com a ideia, como mostra o texto a seguir:

Según lo que podríamos denominar “sabiduría popular”, para enseñar basta “saber” la matéria que se enseña. El conocimiento del contenido parece ser una seña de identidade y reconocimiento social. Pero para enseñar, bien sabemos que el conocimiento de la matéria nos es un indicador suficiente de calidad de enseñanza. Existen otros tipos de conocimientos que también son importantes: conocimiento del contexto (donde se enseña), de lo estudiantes ( a quién se enseña), de sí mismo, y también de como se enseña.

Mesmo diante da constatação de que vários outros domínios são afetados pela atuação docente, ao observar cursos de formação inicial, visualizei ainda a preocupação predominante com o domínio da matéria a lecionar, em detrimento de uma preparação pessoal para o enfrentamento da realidade, ancorada nas percepções sobre o contexto em que se dá a construção do conhecimento e sobre os sujeitos implicados neste processo, com suas diferentes modalidades de aprendizagem.

Esteve (1999, p. 118) explicita a situação:

Os futuros professores não estão mal preparados no domínio dos conteúdos de ensino, mas ninguém lhes chamou a atenção para o fato de terem um papel muito importante a desempenhar na dinâmica de classe.

Dominam os conteúdos a transmitir, mas não têm uma ideia precisa do modo de os estruturar e de os tornar acessíveis aos alunos de diferentes níveis.

Apesar das disparidades entre teoria e prática apontadas pelos entrevistados, convém considerar a importância de não se desprezar a teoria em favor da prática, pois, como diz Ghedin (2008, p. 14) “separar essas duas dimensões da experiência humana é o que constitui o maior descaminho da ação profissional do professor”.

O papel da teoria na formação e na atuação docente é tema recorrente em discussões, sendo também articulado no contexto dessa pesquisa pelas vozes dos interlocutores. Muitos autores, dentre os quais destaco Pimenta (2008), atribuem à teoria uma posição fundamental e, no seu entendimento, o saber do professor não pode ser formado apenas pelas situações de prática. É importante que seja nutrido também por teorias educacionais. São elas que lhe possibilitarão conhecer diferentes pontos de vista para fundamentar o desenvolvimento de uma ação contextualizada.

Nesse sentido, vale registrar que a formação inicial, com seus conteúdos teóricos, pode, sim, iluminar o caminho do professor iniciante, formando um *lastro* de conhecimentos prévios a fundamentar as práticas presentes e oferecer perspectivas de análise para que os docentes tenham maior compreensão dos contextos históricos, sociais e culturais nos quais atuam, conforme salienta Pimenta (2008).

Há que se valorizar os conteúdos acadêmicos, sublinhando a importância do seu papel referencial na criação de espaços para que o futuro docente crie sua prática, dirigindo-a ao contexto de atuação. A teoria revelada na academia comparecerá na escola readequada, para incidir sobre o cotidiano de sala de aula.

Outro aspecto considerado relevante na formação inicial é o papel dos professores formadores no contexto de aprendizagem da docência, pois se sabe quanto são modelares para seus alunos.

A professora A e o professor D evidenciaram esta influência quando citaram a importância de seus professores:

Meus professores foram muito bons, e ainda hoje me lembro de muitas coisas práticas que ensinaram. Eles tentavam nos colocar na realidade, dando exemplos de situações que poderiam acontecer quando fôssemos dar aula. Eu até posso dizer que me espelho muito em dois desses



professores, quando vou dar uma aula. Mas preciso dizer que me orientei muito mais pelo jeito com que eles davam suas aulas e como dialogavam com os alunos, do que pelas técnicas que ensinaram. Na verdade, observando hoje, percebo que o espaço que davam pra discussão era muito bom. É disso que eu falo: deixar o aluno participar, dar sua opinião. É aí que eu me espelho.

Quando eu entrei aqui uma das coisas que eu afirmei bastante é que eu decidi ser professor porque tive muitos bons professores e eu tomei esses professores como exemplo, dentro de toda a minha formação, desde a pré-escola. E aqui na escola encontrei pessoas muito interessantes, tanto homens quanto mulheres, mais antigos. A maioria dos meus colegas é mais velha do que eu.

Em se tratando de docentes modelares, muitas vezes os encontramos mais distantes, na vida pregressa de estudante, que, no lugar de aprendiz, nos oportunizou encontros com professores marcantes, cujas imagens recorreremos tempos depois, no exercício do magistério.

Encontrei em Sarmiento (1994, p. 56), a confirmação desse pensamento:

Ora na medida em que os professores possuem, desde o início do seu processo escolar – portanto, desde a escola primária – modelos vivos de exercício da profissão, esse processo de socialização é provavelmente mais longo e mais profundo do que em outros grupos ocupacionais. Na verdade, ele começa muito antes de ser professor, quando o futuro profissional ainda é aluno, e percepção de forma concreta o que é ser professor e o que é ensinar.

Mesmo que nem todos os entrevistados tenham citado claramente lembranças tão remotas de sua vida escolar como exemplo de inspiração para o magistério, percebi que antigos professores alimentaram o imaginário do professor B, então aluno do Ensino Fundamental:

Eu me sinto muito bem aqui na escola, principalmente porque estudei aqui e, apesar de não encontrar todos os professores de minha época de aluno, me vejo muitas vezes atuando como eles. Mesmo lá no ensino fundamental, às vezes eu penso que já tinha um desejo de ser igual ao professor tal. Alguma coisa na prática daquele professor me despertava a vontade de um dia dar aulas. Então, nessa minha primeira experiência, inconscientemente me vejo repetindo o comportamento daqueles professores de quem eu gostava muito.

Nessa perspectiva, conclui que os professores, unanimemente, encontravam-se confortáveis em sua experiência inicial na docência. Suas vibrações

com os afazeres e, principalmente, com os relacionamentos oportunizados por suas práticas, foram visíveis pelas manifestações otimistas observadas. Embora o conjunto das respostas transparecesse alguma insegurança pelas tarefas e compromissos assumidos, ficaram evidências de que foram vencidos pela vontade de acertar e, em alguns casos, pelo auxílio da instituição.

Não encontrar, de pronto, respostas diante de fatos inusitados, revelou-se como um dos temores presentes no cotidiano. Recorrer aos conhecimentos repassados nas aulas da graduação e não achar uma definição linear e aparente, para resolver as situações que extrapolavam o conhecimento do conteúdo, causou consternação em alguns dos entrevistados. Mas, pela disposição em acertar e vencer desafios, não se detiveram na queixa, buscando outras balizas para formular seu próprio repertório de ações.

Percebi que o tensionamento entre teoria e prática – encontros e desencontros – ocupou lugar considerável no desenvolvimento profissional de cada um. Para além do desapontamento com a academia, observei movimentos de superação das lacunas advindas da formação inicial, em que os docentes não desconsideraram as lições da licenciatura, nem tampouco se limitaram ao arcabouço acadêmico, abrindo-se para novas construções, oferecidas pelas vivências reais de sala de aula.

A disposição para a escuta permanente dos alunos e de suas realidades foi uma postura que julguei adequada para quem iniciava a carreira. A maioria dos interlocutores demonstrou abertura e atenção, buscando extrair lições das relações cotidianas com os estudantes. Verifiquei, assim, uma vontade acentuada de tornarem-se professores, dando sentido a suas escolhas, a partir do delineamento de uma trajetória significativa na escola, tecida nas possibilidades e talentos singulares, que contribuíram para a instalação de práticas autorais abertas a parcerias e realizações coletivas, que tanto enriquecem a jornada.

No desenrolar das observações notei que os saberes da experiência foram sendo construídos pela riqueza de possibilidades encontradas nas rotinas diárias, no contato direto com situações reais e desafiadoras e na urgência de equacionar questões postas pelos conflitos emergentes. Assim, vi os professores tecendo seu repertório de ação, elaborando suas práticas e construindo o corpo de saberes necessários a sua atuação.

Lima (2012, p. 139) esclarece que:

Grande parte dos estudos em torno dos saberes docentes e da formação de professores evidencia preocupação em discutir os saberes da experiência, da prática, como algo que é constituído independentemente dos cursos de formação. Para compreender como os professores equacionam, em sua formação e em sua atuação, as dimensões entre saberes e práticas, é importante, também, considerar o conjunto de saberes que respaldam suas ações e que constituem um saber sobre a profissão, constituído por eles próprios.

Sob essa ótica visualizei que meus interlocutores, embora não tendo consciência disso, encontravam-se abertos a formulação de saberes, que seriam respaldados por suas experiências. Sobre essa possibilidade Lima (2012, p. 140) afirma que “o professor mobiliza esses saberes dependendo de sua necessidade na dinâmica de seu trabalho, porém não tem consciência de que essa mobilização é parte integrante de sua formação construída ao longo do tempo”.

Nesse espaço de construção da própria formação, percebi que houve disponibilidade para a escuta dos fatos e para o acolhimento dos episódios vividos, para daí extraírem lições que embasarão futuras condutas. Na leitura das situações, verifiquei que os respondentes não desprezaram a teoria estudada, mas mostraram-se bastante preocupados em adequá-las à realidade, como expressou o professor B, ao dizer que “as situações que encontro sempre precisam ser resolvidas pela teoria que estudei, mas não a teoria tal e qual eu vi na faculdade, e, sim, uma teoria adaptada àquela situação”.

Para mim ficou a impressão que os interlocutores encontram-se relativamente tranquilos em sua nova experiência. Os percalços existentes não os fizeram esmorecer, e a vontade de encarar os desafios da nova profissão os impeliu a viver intensamente os anos iniciais da docência. Anos habitados por incertezas, inseguranças, medos constantes, mas sem espaço para a paralisação (FREIRE, 1987) ou para a imobilização. Tratou-se de uma realidade nada previsível, mas que reafirmou a opção pelo magistério, tornando-os mais fortes em suas decisões, aí decididos em suas opções e mais responsáveis em suas ações.

Mesmo quando observei contrariedades, desapontamentos e surpresas desagradáveis, provocados pela distância entre os estudos teóricos e os acontecimentos reais, percebi disposição para os devidos ajustes. Assim, não houve espaço para queixas prolongadas ou frustrações traumáticas. Houve, sim, disposição imediata para construir uma carreira e consolidar-se como professor, a partir dos erros e das dificuldades encontradas, buscando entender os alunos em

suas reações – aprendendo a lidar com as intercorrências comportamentais e atitudinais –, ampliando conhecimentos pedagógicos para além do domínio do conteúdo e atendendo às demandas da sociedade atual, que tanto espera da escola.

Desse modo e nesse ritmo, tem seguido a trajetória de aprendizagem da docência dos meus interlocutores, trilha que iniciaram na formação inicial e estenderam, com mais significado, na inserção profissional. Vivendo o dia-a-dia da escola, observei que os novos professores desenharam sua ação, recolhendo aspectos significativos da rotina diária, para, assim, construírem e fortalecerem sua postura docente. Notei que, em algumas circunstâncias, recorreram ao que aprenderam, outras vezes buscaram do próprio contato com o aluno extrair condições para o trabalho pedagógico, perpassado por dilemas, que lhes solicitaram respostas rápidas. Tem sido, portanto, nesse cenário, composto pelo palco, que é a escola, que os *novatos* estão se fazendo professores, contando, ou não, com a ajuda de seus pares e entregando-se plenamente à realização do seu sonho.

Muitos são os obstáculos e os conflitos, mas, nessa inconstância de movimentos, a aprendizagem da docência se efetiva. Como disse o professor B:

As coisas não estão ali prontas esperando que eu haja desse ou daquele modo. Elas surgem do nada. É uma briga entre alunos, uma discordância que pode tirar o foco da aula, e aí, se eu não tenho agilidade, o meu planejamento vai por água abaixo, *afogado* por aquele conflito. Lidar com isso vai me fazendo um professor melhor a cada dia.

Para Alves (2012, p. 154), os conflitos diários ou obstáculos epistemológicos são vistos como “Um contratempo que emerge no âmago do próprio ato de conhecer, mediante lentidões e conflitos que são vivenciados pelo aprendiz”. Na busca de soluções satisfatórias, encontrei os entrevistados construindo a docência, enriquecendo seu fazer pedagógico, pontuado por dúvidas e ansiedades, que movimentaram suas forças, compelindo-os para a formação de saberes experienciais (TARDIF, 2002), que foram o lastro para a carreira que ora iniciavam.

### 6.1.1.1 Início da docência: primeiras dificuldades

Olhar a carreira docente em sua fase inicial fez-me contemplar as dificuldades encontradas nas primeiras experiências de meus entrevistados. No decorrer da investigação observei, geralmente, dificuldades ligadas ao manejo de classe, à tomada de decisões diante de situações conflituosas, ao atendimento de exigências da direção e setores pedagógicos, à condução da aprendizagem dos alunos, à manutenção da disciplina em sala de aula, ao relacionamento com os pares, alunos e pais e a tantos outros aspectos afetos às rotinas escolares, que assolaram os iniciantes, solicitando-lhes uma postura condizente com o novo (en)cargo.

Durante a pesquisa verifiquei que, ao assumir uma sala de aula, os professores depararam-se com questões para as quais não tinham resposta imediata como: O que é preciso para tornar-se professor? O que os alunos precisam para aprender? Como posso ensiná-los? Foram dúvidas que se intensificaram no início da carreira e para as quais os entrevistados dirigiram todos os seus esforços. A realidade do universo da pesquisa mostrou-me que apropriar-se de uma realidade totalmente nova, num espaço rico de possibilidades, mas impreciso em seus contornos, foi o desafio que se impôs a esses novos profissionais, os quais, nesse emaranhado de interrogações, foram chamados a dar sua contribuição para a instrução/formação de alunos, igualmente carregados de dúvidas e ansiedades, peculiares a quem ruma ao desconhecido.

Na caracterização dessa fase inicial e suas dificuldades transcrevo Garcia e Vaillant (2009, p. 49):

La inserción profesional en la enseñanza es el período de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde su condición de estudiantes a su nueva condición de docentes. Es un período de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal.

[...]Conviene insistir en esta idea de que el período de inserción es un período diferenciado en el camino de convertirse en profesor. No es un salto en el vacío entre la formación inicial y la formación continua, sino que tiene un carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo (Britton, Paine, Pimm & Raizen, 2002).

As vozes dos interlocutores revelaram que a maior dificuldade na fase inicial da docência reside nas questões ligadas ao relacionamento, tanto com os alunos como com seus pares, acrescentando-se com os pais, em determinadas situações. Buscar um atendimento adequado, que satisfizesse ambos os lados e não ferissem as normas institucionais, foi um exercício constante que os *novatos* procuraram realizar sem muitas certezas e com pouco auxílio. Foi o que evidenciaram as respostas dos professores A, B e D:

O vínculo com os alunos é uma coisa difícil de iniciar. Por exemplo, logo que comecei enfrentei um problema com as meninas da 6ª série. Por eu ser uma professora novinha e andar sempre com roupas da moda, cabelo escovado, as meninas me viam como, não sei como posso dizer, rival. Então resistiam a minha presença, fingindo não me dar atenção ou obedecer. Tive bastante dificuldade para fazer que elas entendessem que eu era a professora e que estava ali para dar aulas, para ensinar. Não sabia o que fazer, pois elas nem me deixavam falar. Por mais que eu tentasse me lembrar das aulas da faculdade, o que poderia fazer em situações assim, não encontrava resposta. Foi aí que o orientador educacional me ajudou a resolver o problema.

A maior dificuldade é na área do próprio relacionamento entre os professores. De repente é aquela questão de desacomodar o professor mais antigo que por uma ideia nova pode ser levado a pensar: “Ah! Recém-formado, está iniciando, então quer fazer uma revolução dentro da escola ou dentro de qualquer situação, dentro da prática pedagógica”. Então o círculo se fecha e a gente não é acreditado, não consegue se comunicar com esses colegas.

Uma dificuldade inicial é como conversar com um pai no dia de reuniões de pais. Eu tinha muita insegurança de como passar o desempenho do filho dele, o dia-a-dia do filho dele. Eu tinha muito medo de não saber o nome do aluno ou confundir o aluno no primeiro momento que a gente não consegue gravar e o pai acha que se deve saber o nome de todo mundo. Ai olhar uma turma para ver como está o andamento do aluno, conhecer a família são coisas que nos deixam bem nervosos. No início é muito nervosismo. Falar com o pai dele “teu filho tem essa nota aqui”. E, se ele faltou tal dia e tu não tens o número da falta do aluno, não sabes bem que dia ele faltou ou o que ele perdeu.

A aflição da professora A refletiu o seu despreparo para conduzir relações conflituosas e melhor interagir com os alunos diante de dada situação. Esteve (2004, p. 170) faz um apanhado de situações semelhantes, criticando a formação inicial por não contemplar essas possibilidades durante seu transcurso:

Por esses caminhos, ao chegar ao trabalho prático no ensino, o professor novato chega a ter mais clareza sobre o que não quer fazer na aula do que sobre o que vai fazer quando não fizer aquilo que, como aluno, não podia aceitar. Tem um modelo de professor ideal, mas não sabe como torná-lo realidade, já que poucos centros de formação trabalham as habilidades sociais práticas que lhe permitiriam ter confiança em si mesmos.

O problema apresentado pela professora A sinalizou sua pouca experiência e também sua pouca idade, salientando o seu papel de aluna, visto que ainda *ontem* ocupava os bancos escolares nessa condição. Percebi que fazer essa transição foi uma dificuldade. Para essa professora, compreender a diferença dos papéis e tudo que contempla a atuação docente e discente com suas diferentes manifestações, foi um processo lento, que foi se incorporando às condutas de maneira muito sutil, muito mais pela percepção, do que por qualquer outra preparação de cunho mais teórico. Aos poucos a professora A foi entendendo sua posição e buscando respostas para melhor posicionar-se nessa relação com suas alunas. Respostas que construiu com ajuda do orientador educacional, como menciona, e que foram se desvelando a partir de sua sensibilidade diante dos fatos.

O relato do professor B apresentou uma dificuldade no relacionamento com os pares, fato que ficou mais acentuado em suas respostas, uma vez que os demais professores mostraram-se bastante satisfeitos no relacionamento com os colegas mais antigos na instituição. A esse respeito, o professor D declarou:

Os colegas mais antigos e bem mais velhos do que eu têm sido muito parceiros, me dão dicas e toques que só eles percebem... Me ajudam bastante e respeitam minhas ideias, consigo trabalhar junto em projetos e dar ideias para atividades. Sinto-me bem aceito e prestigiado, mesmo sendo bem mais jovem do que eles.

Há, porém, que se considerar aquela expressão de descontentamento na fala do professor B, com a falta de parceria com os demais professores. Trata-se de um fator recorrente na literatura especializada e presente em relatos que expõem os desgastes nas relações entre professores *novatos* e professores mais experientes. Mesmo que, na realidade em que a pesquisa foi realizada, somente esse professor tenha se manifestado a respeito, é importante refletir sobre a dificuldade de parcerias entre colegas com diferentes tempos de entrada no magistério.

Comumente, cada corpo docente estabelece suas regras, seus códigos de ação, construindo uma cultura própria, muitas vezes hermética aos novos

integrantes. Há um zelo excessivo por práticas mais tradicionais, cansativamente testadas e tidas como exitosas, mais pela total ausência de outra escolha e pelos riscos que podem acarretar do que por outra opção mais criteriosa. Nessa realidade, impera o comodismo e a relutância por inovações, que solicitem algum esforço fora das rotinas estabelecidas.

Sobre isso transcrevo Garcia (1999, p. 115) ao definir:

[...] período de iniciação como um processo mediante o qual os novos professores aprendem e interiorizam as normas, valores, condutas, etc., que caracterizam a **cultura escolar** em que se integram. Entende-se que a socialização “*é o processo através do qual um indivíduo adquire o conhecimento e as competências sociais necessárias para assumir um papel na organização*” (Van Maanen e Schein, 1979:211).

Ou seja, o momento em que se encontraram os interlocutores foi exatamente este – o da socialização –, em que procuraram adentrar na cultura da escola, buscando a pertença ao grupo, como meio de permanência no novo trabalho, onde encontram, muitas vezes, pouca receptividade e quase nenhuma abertura para o estabelecimento de relações, como é o caso do professor B.

O processo de socialização exige que tanto o grupo quanto o novo elemento estejam dispostos a interagir. Assim argumenta Garcia (1999, p. 115):

[...] o professor deverá adaptar-se ao meio onde tem que exercer a sua função, para compreender as necessidades que apresenta e poder responder com eficácia às exigências desse meio. Mas o processo de socialização não deve ser entendido como unidirecional. Rhoads (1933) salienta que o processo de socialização tem de ser assumido como um processo de adaptação mútua entre a organização e o indivíduo, onde ambos os contextos se acomodam, e em alguns casos se enfrentam, para gerar novas situações.

Vale mencionar que a interação entre a cultura escolar e a caminhada individual dos professores da escola é que vai formar a dinâmica da instituição. A socialização é, por conseguinte, um processo que compreende incorporação de modelos, normas, valores, crenças e conhecimentos, que, ao serem aceitos pelos indivíduos, integrando-se a sua personalidade, conferem-lhes um sentimento de pertença ao grupo.



Desse modo, o professor que estiver à margem do entendimento das exigências do meio no qual se insere profissionalmente, deixando de responder às solicitações dentro do que é esperado, não será considerado um bom profissional. Para que todo esse processo se instale é necessário, portanto, sintonia entre a escola e seus professores, fato ocorrido com a maioria dos entrevistados, que, narraram estar caminhando para a inclusão na comunidade escolar como profissionais reconhecidos por sua atuação, mesmo que iniciantes.

Convém observar que, na mesma instituição (cenário da pesquisa), no mesmo tempo e no mesmo espaço, dois professores tiveram impressões diferentes a respeito da mesma circunstância. Essa realidade levou-me a pensar na visão pessoal de um e de outro docente, na maneira como cada um deixa-se acolher, permitindo que os colegas, no seu tempo, os integrem às dinâmicas já existentes. Diante disso, me pergunto: não se configuraria a situação do professor ver-se como um elemento novo e estranho ao processo educacional em andamento na escola, a ponto de bloquear qualquer tentativa de aproximação? O fato de que apenas um dos quatro entrevistados manifestou desconforto nas relações com colegas mais experientes levou-me a concluir que a dificuldade esteve muito mais ligada ao seu modo de relacionar-se do que propriamente ao corpo docente da escola.

Cavaco (1999, p. 179) sugere outra interpretação quando afirma que existe, nesse período inicial de atuação docente, um egocentrismo quase natural, por parte do professor iniciante, em que a prioridade é a criação de uma imagem de sucesso, que credite a si o reconhecimento dos demais, facilitando sua integração ao grupo. Ao preocupar-se com a aceitação do grupo, a partir do posicionamento egocêntrico, o professor concentra seus esforços em aparentar extrema capacidade, para, na sua percepção, conquistar os colegas, deixando muitas vezes de interagir com o grupo.

Com base nesta constatação, presumi que o professor B estivesse agindo *egocentricamente*, fechando-se em si mesmo e em condutas que talvez estivessem sendo mal interpretadas pelos seus pares, como autossuficiência ou até mesmo superioridade, a ponto de não perceber o apoio desejado dos demais colegas.

Estendendo o estudo, destaco a abordagem do professor C, quando fez referência à disciplina dos alunos como um fator de dificuldade em sua prática iniciante:

Eu tenho conseguido, ao longo desse tempo, bastante vínculo com eles. Claro que nesses meus três anos, durante a minha prática eu tive que mudar algumas posturas em sala de aula, questão de disciplina e autoridade, questão de respeito. Algumas coisas a gente vai trabalhando, vai modificando pela própria experiência, isso não vem com teoria. Isso eu tive que buscar na raça. Essa foi uma grande dificuldade que venci, conversando, negociando e entendendo que eu não podia desenvolver uma amizade com os alunos. Tinha que me comportar como alguém que pode ser amigo, mas, dentro da sala de aula devia ser respeitado nas minhas exigências e a indisciplina devia ser dominada, e não era com amizade que eu ia resolver esses problemas. Então eu vi que pensar muito e analisar inclusive a minha experiência como aluno e como meus professores reagiam nesses casos.

Essa é uma realidade com a qual se deparam muitos iniciantes: manter a autoridade diante dos alunos, conseguindo seu respeito e admiração. Pelo despreparo, alguns *novatos* ensaiam posturas, na tentativa de vencer o problema sem chamar a atenção para si. O professor D revelou inexperiência, contudo essa inexperiência não o entorpeceu. Ele recorreu à memória escolar para encontrar alguma solução. Ao deparar-se com o fato de que isso não lhe foi ensinado, buscou alternativas e descobriu algumas saídas.

Para Esteve (2004, p. 173):

Supõe-se que o “bom professor” deve saber organizar uma classe, mas poucas vezes se diz ao futuro professor onde está o segredo para que o grupo funcione sem conflitos. O velho pressuposto segundo o qual “para ensinar uma matéria a única coisa realmente importante é dominar seu conteúdo” encontra aqui sua negação radical.

No espaço da sala de aula, como afirma Cavaco (1999), existem problemas reais de confronto entre os alunos, suscitando do adulto que os conduz, inexperiente e isolado, no caso o docente iniciante, um poder de decisão, para o qual encontra limitações que o fazem hesitar, quando o mais necessário seria a firmeza de posição.

Crianças e adolescentes contemporâneos passam por indefinição de limites por parte dos pais, e uma das maiores dificuldades da escola, atualmente, tem sido a de fazer cumprir as regras de convivência escolar, demarcando limites e cobrando deveres, sem ferir os direitos de alunos e professores. Essa indefinição chega até o docente iniciante, que há pouco foi aluno, passando por realidade semelhante.

Assim, é necessário esclarecer, para o *novato*, os limites presentes no processo educativo. Nesse contexto é preciso investi-lo de autoridade, dando-lhe suporte nas dificuldades e definindo seu espaço de atuação, a fim de amenizar as situações conflituosas.

Foi nesse exato ponto que localizei a experiência do professor C: debater-se entre autoridade e amizade, um dilema atenuado pela leitura objetiva das situações. Ao refletir sobre as circunstâncias e ao analisar os movimentos da instituição, no tocante a regras disciplinares, o entrevistado encontrou a posição ideal para colocar-se como professor perante seus alunos, assumindo tudo o que o cargo acarreta. Como ele mesmo manifestou: “Fui observando os colegas, como agiam, e também procurei me orientar com os setores para buscar respostas a essas situações que iam se apresentando”.

Claramente demarcadas no regimento da instituição, ratificadas na agenda escolar e sublinhadas em circulares dirigidas a toda comunidade educativa, as regras ou direitos e deveres constam em documentos ou comunicados formais e informais considerados reguladores da ordem. Porém, examinando melhor essa questão, entendi que, além desses movimentos dirigidos aos alunos, a escola deve preocupar-se em trabalhar o tema com seus professores, em especial com seus professores *novatos*, que, em sua inexperiência, necessitarão orientação segura diante das demandas disciplinares.

Esteve (2004, p. 173) relata algumas situações relativa a hesitação em casos de indisciplina:

Nesse assunto, vi de tudo: desde professores que, no primeiro dia, entram em sala pisando duro, com ares de valentão do bairro, porque alguém lhes deu o velho conselho de não sorrir antes do Natal, até professores desprotegidos e indefesos, incapazes de suportar o menor conflito pessoal. Entre esses dois extremos, que vão da falta de defesa à resposta agressiva, o professor precisa encontrar uma forma de organizar a classe para que trabalhe em ordem produtiva (nisso consiste a disciplina).

Em minha experiência, percebo que a tarefa mais urgente no meio escolar é trabalhar preventivamente, formando opiniões com base em critérios conscientes e justos, inserindo os professores nesse contexto, encorajando-os e dando-lhes apoio nas cobranças dirigidas aos alunos.

Na medida em que o professor D foi apropriando-se das regras e encontrando respaldo nos setores pedagógicos da instituição, pôde fortalecer-se para demonstrar reações mais seguras diante das adversidades. Com a intensidade de problemas disciplinares, muitas vezes os orientadores e disciplinadores canalizam toda sua atenção para a contenção imediata dos eventos inadequados. Desse modo, a situação, com enorme desgaste dos professores envolvidos, é resolvida superficialmente. Aparentemente, a solução está direcionada para a finalização do caso, com a contenção devida. Mas, mais do que isso, o trabalho deve anteceder o comportamento inadequado, buscando a prevenção de situações desagradáveis com a parceria entre professores e famílias. E, para isso, o professor iniciante, com destaque, tem que ser encorajado e preparado.

Na maioria das vezes, no dimensionamento e na classificação dos problemas existentes, o iniciante encontra dificuldade, correndo o risco de subestimar ou supervalorizar os episódios ocorridos. De tal modo, o professor C revelou, em seu relato, dificuldade em diferenciar problemas relacionados a sua autoridade perante os alunos e à indisciplina dos mesmos.

Para Contreras (2002, p. 97):

A prática docente é em grande medida um enfrentamento de situações problemáticas nas quais conflui uma multidão de fatores em que não se pode apreciar com clareza um problema que coincida com as categorias de situações estabelecidas para as quais dispomos de tratamento. Se, por exemplo, um conflito existente na sala de aula, que influi no comportamento de alguns alunos, deve ser considerado um problema de disciplina, ou é um problema de falta de motivação para a aprendizagem, ou um desajuste entre a estrutura de funcionamento em sala de aula ou na escola e as necessidades dos alunos, ou uma rebeldia ante a autoridade imposta, ou uma projeção de problemas de outros âmbitos (familiares, sociais, etc), é algo mais difícil de decidir do que a escolha exclusiva de uma única explicação. Definir o problema é, simultaneamente, entender o contexto no qual ele ocorre, a complexidade de fatores coincidentes e a singularidade do caso que enfrentamos. Porém, é também reconhecer as diferentes avaliações e decisões implícitas na definição do problema.

As cobranças das famílias, confusas na educação de seus filhos, chegam à escola e, o professor, principal agente de educação, vê-se exigido também no enfrentamento de problemas de indisciplina. Esteve (2004, p. 173) especifica:

[...] 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.

Ao examinar os sentimentos relacionados ao início da carreira, percebi que meus entrevistados se defrontam em intensas aprendizagens, enfrentando posições contraditórias em sua postura e em suas ações por não conseguirem conciliar aspectos, que, em seu imaginário, muito mais de aluno do que de professor, são contrários, como a questão relacionada ao ser bonzinho ou ser rigoroso. E, nessa busca por um equilíbrio, foram atrás de referências que estivessem nos colegas, em seus professores ou nos serviços pedagógicos da escola.

A trilha de iniciação à docência solicitou muitos enfrentamentos, as rotinas foram perpassadas por situações inusitadas, e isso ficou muito claro nas narrativas dos entrevistados. Suas dúvidas e seus vacilos apareceram frequentemente como obstáculos a serem vencidos. Para Day (2004, p. 59):

Na maioria das vezes, os professores trabalham em situações que poderão ser descritas como difíceis e desafiadoras tanto a nível pessoal como emocional e cognitivo, por vezes turbulentas e até mesmo tumultuosas. Manter um comprometimento ao longo do tempo requer coragem, a coragem de continuar a cuidar de todos os alunos na sala de aula: os que têm e os que não têm tantas capacidades, os que são interessados e os que se encontram alienados [...].

#### *6.1.1.2 Acolhimento e apoio: fatores determinantes no período de iniciação à docência*

Iniciar uma caminhada sob o olhar atento e acolhedor de possíveis companheiros de jornada é fator marcante para quem dá os primeiros passos em sua carreira profissional. As primeiras impressões do novo ambiente de trabalho acompanharão o docente por longo tempo e, dependendo desse arranjo, a carreira toma rumos que poderão ir desde o abandono da profissão até a adesão definitiva. Certo é que se a instituição avaliasse a influência da receptividade, para o novo professor como aspecto interveniente nas práticas futuras, pelo pertencimento dado

ao *novato*, preocupar-se-ia mais em definir padrões e ações de acolhida aos profissionais.

Pienta (2007, p. 68) afirma que:

Os acontecimentos que marcam os períodos iniciais da carreira docente adquirem importância fundamental nos processos de aprendizagem profissional. A iniciação docente é uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função da realidade do trabalho e do confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão.

Essa realidade tornou-se visível no decorrer dos contatos com os interlocutores, que, em sua maioria, demonstraram perceber a importância dos primeiros passos na carreira e quanto serão determinantes para seu futuro profissional. O impacto pela mudança de papel não chegou a incomodá-los tanto, a ponto de retardar ações ou bloquear reações, desencantando-os no caminho que tinham traçado, e o papel da escola, acolhendo-os, foi bastante citado como um apoio visível nos primeiros momentos em sala de aula e também no ambiente escolar como um todo.

Com frequência, observei que os acontecimentos que perpassaram a fase inicial da docência dos entrevistados adquiriram importância vital nos seus processos de aprendizagem profissional. O início da carreira é uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos arranjos a serem acionados, para atender à realidade do trabalho e do enfrentamento inicial da complexa realidade inerente ao exercício da profissão.

Nesse sentido, ao iniciar a docência, o mínimo que se pode esperar, no novo trabalho, é que tenha um clima receptivo, propenso a trocas e com possibilidade de desenvolvimento profissional, permitindo a construção de uma etapa significativa dentro do que se prospectou como princípio de carreira. Nessa fase, os sentimentos positivos serão estimuladores de práticas mais seguras. Dessa forma, o acolhimento, mediante a valorização do novo profissional, será decisivo para a construção de uma parceria que beneficie tanto a instituição quanto aquele que passa a fazer parte de seu quadro funcional.

A professora A manifestou esse sentimento na seguinte fala:

Desde os primeiros momentos na escola, eu senti muito apoio de todos. Principalmente do meu coordenador, que tinha sido meu professor no Ensino Médio. A supervisora e o orientador também sempre me deixaram à vontade e procuraram escutar minhas dúvidas. E olha que não foram poucas... Mas sempre era muito bom saber que nas horas difíceis eles estavam lá para me socorrer.

Ao longo da pesquisa, percebi que os professores desejavam pertencer ao corpo docente da escola no sentido mais completo da palavra. Fazer parte, integrar-se ao grupo, para dele alimentar-se e, possivelmente, contribuir também com suas qualidades e competências, era sentimento recorrente entre eles. Observei um forte desejo de compartilhar projetos, planejamentos e demais ações, no intuito de aprenderem com seus colegas e tornarem-se mais preparados a partir da imersão na vida da escola.

O professor D evidenciou o anseio de pertencer ao corpo docente da escola, tendo voz e vez nos projetos em andamento:

Sei que sou mesmo professor dessa escola quando sou ouvido e considerado pelas ideias que eu posso dar... Por exemplo, quando lanço um projeto e os colegas param para escutar e se engajam na ideia. Isto faz com que eu saiba que estou acertando e que posso contribuir muito com a escola. Sempre encontrei colegas com bastante experiência, mais velhos do que eu, e que estiveram dispostos a parar para me dar uns toques, algumas dicas... Enfim apoio nesta etapa.

O contentamento em ser ouvido e considerado pelos pares transpareceu nas falas desse professor, e todo esse reconhecimento reverteu em ações que o entusiasmaram a prosseguir. Esse posicionamento levou-me a entender quanto a escola teria ganhos se investisse na inclusão de seus professores *novatos*, encorajando-os por meio de uma acolhida positiva. Como diz Cavaco (1999, p. 168):

Se a escola se organizar para acolher os novos docentes, abrindo o caminho para que possam refletir e ultrapassar de forma pertinente e ajustada as suas dificuldades, se assumir coletivamente a responsabilidade de seu encaminhamento através de projetos de formação profissional, talvez contribua para inverter, por essa via, a atual tendência à descrença generalizada que se associa à desvalorização social da imagem do professor.

A Instituição, em seus movimentos cotidianos, define modos de pensar e de agir, proporcionando aos professores estratégias e direcionamentos para que se efetive sua interação com outros elementos da comunidade escolar, de modo a integrá-los a suas rotinas diárias. Pelo que percebi nas falas dos entrevistados, a escola procurou incluí-los nessas dinâmicas, realizando reuniões e estabelecendo espaços de escuta e trocas de experiências, e, se muitas vezes não usufruíram disso, foi mais por algum impedimento próprio do que por falta de estímulo. Como informou a professora A:

Gostei muito que na primeira reunião fui apresentada como professora nova na escola junto com outros colegas que também estavam começando a dar aulas. Naquele momento me senti intimidada, mas ao mesmo tempo valorizada, meio com medo do que podia acontecer... Não sei bem explicar, mas foi muito importante que os outros soubessem que estávamos ali e que certamente íamos precisar do apoio deles. Depois eu lembro que o SOE fez uma dinâmica em que todos nós fomos convidados a participar de algum grupo para nos apresentarmos mais especificamente. Foi legal, senti que estavam me recebendo muito bem.

Extremamente positiva a ideia de oportunizar a imersão dos *novatos* na comunidade escolar, incentivando e realizando movimentos concretos de interação entre todos os docentes. Tal iniciativa fez a professora A se sentir valorizada e amparada logo nas suas primeiras experiências. Foi importante saber que os outros a reconheciam como uma profissional inexperiente e que, por isso, talvez fosse precisar de muito apoio. Julgo que essa atitude contribuiu sobremaneira para o conforto dessa iniciante com relação à experiência que estava por iniciar.

Sobre a receptividade e o apoio no momento inicial da carreira vale destacar a opinião do professor B:

A escola tem certas obrigações a cumprir, como os planos de estudo. Tem que organizar e, no início do ano, deve estar tudo pronto. A escola exige que a gente tenha tudo isso documentado. Acho que aí, nesse ponto, podia ser mais dirigido. A supervisão poderia se aproximar dos professores, principalmente dos novos, para direcionar, dar um rumo... Não sei bem como posso falar, dizer que tem que remanejar isso...Essa parte não está de acordo. No início isso é muito importante, até, pelo menos, a gente ter mais experiência.



Nessa opinião o professor apresentou alguma contrariedade relacionada às orientações iniciais e, no caso, dirigidas aos professores iniciantes. Reclamou por mais orientação e apoio nessa escrituração e planificação inicial do trabalho docente. Esta manifestação se juntou à outra fala anterior, em que este professor demonstrou alguma dificuldade no relacionamento com colegas mais antigos na escola. No decorrer de suas respostas, o entrevistado revelou desconforto e pequenas contrariedades presentes no período inicial de sua experiência profissional. O caso de ser uma crítica isolada levou-me a pensar na responsabilidade dele próprio sobre os fatos, na sua pouca disponibilidade às intervenções, desautorizando qualquer aproximação que pudesse amenizar as dificuldades encontradas.

Para Pienta (2007, p. 61), o apoio ao profissional em início de carreira supõe “direcionar o processo de formação às expectativas dos sujeitos a quem ela se destina”. De posse dessa ideia, apreendi melhor o que manifestou o professor B em sua queixa. Assim, compreendi que seria interessante fazer a escuta das expectativas, sendo esse um bom movimento para a supervisão escolar, ao proceder às orientações para formulações mais burocráticas, como a elaboração de planos de estudos.

Em que pese todo o depoimento desse interlocutor, a queixa relatada parece menor diante do que expôs no conjunto de sua resposta, ao dizer:

Os conteúdos de cada série, as questões legais e outras informações foram muito bem orientados. A única coisa que tenho a dizer é que podiam dar mais umas dicas na organização da sequência desses conteúdos e chegar mais junto da gente. O fluxo de trabalho, como poderia transcorrer, fazendo alguns arranjos. Isso não ficou muito claro, mas, de resto, notei que havia muita preocupação em nos ajudar.

As minúcias apresentadas pelo respondente mostraram como é delicado o processo de inserção profissional. Seu desenvolvimento está muito ligado a detalhes, que podem comprometer a caminhada, principalmente em sua fase inicial. E, nesse caso, toda a atenção dos supervisores e demais serviços de apoio funcionou como uma retaguarda a suportar o duro início de jornada.

Na sua dúvida, o professor B deixou transparecer a necessidade de mais espaço para discussões e orientações e, quem sabe, fazer parte dessas decisões

sobre os *arranjos*, como ele mesmo disse, dos conteúdos a serem trabalhados. Pareceu-me a reivindicação de alguma autoria na escolha de situações e temas a serem trabalhados em sua disciplina. Assim, a ajuda solicitada estaria localizada na criação de um espaço de diálogo em torno das decisões a serem tomadas.

Para Nono (2005, p. 54):

O professor iniciante precisa encontrar na escola não um lugar de vigilância, mas, sim, um espaço de interlocução, em que a pessoa possa conversar sobre suas opções teórico-metodológicas, explicitar e discutir os significados e sentidos diversos que elabora sobre seu trabalho e as questões e dificuldades que expressa.

Nesse contexto, percebi que são muitas as particularidades a serem observadas para que uma boa receptividade se efetive na entrada dos professores *novatos*. Um conjunto de ações previamente planejadas revelaria o verdadeiro nível de preocupação com a inserção adequada aos novos profissionais, entendendo, com isso, que do início bem-sucedido dependerá todo o resto do transcurso. Ao analisar esse fluxo de trabalho, percebi que as situações descritas potencializaram tensões, desequilíbrios e insegurança dos iniciantes. Isso ficou, algumas vezes, caracterizado nessa pesquisa e pode ser amenizado pelo desenvolvimento de um projeto concreto de inserção profissional dentro de cada instituição.

Refiro-me a um projeto especificamente dirigido a essas situações, que delineie ações voltadas para a acolhida, a adaptação, o desenvolvimento profissional e o apoio constante aos novos profissionais. Acredito que, se a escola abre-se para contratação de professores iniciantes, é porque acredita no potencial de seu trabalho e em tudo que sua pouca experiência e sua muita disposição poderão acrescentar à caminhada pedagógica da instituição. Mas é esta mesma escola que tem também de se preocupar com a inclusão dos novos professores, criando um ambiente propício que os faça desabrocharem, contribuindo para o enriquecimento do processo educativo.

Prosseguindo a análise, é necessário registrar outra resposta significativa, nesse contexto de acolhida e receptividade aos *novatos*, em que o professor D assim externou sua opinião:

Quando eu participei da entrevista, não esperava, porque a visão que eu tinha era muito de que na escola particular, não havia espaço para iniciante, para quem estava começando. Só que pela entrevista eu tentei ser o mais original possível e verdadeiro, que é o que normalmente eu tento ser. E tive oportunidade de trabalhar e ver que eu consigo trabalhar muito bem. Eu consigo utilizar as minhas características. As mesmas que eu pensava que teria lá na graduação. A escola acolhe bem e ela dá, dentro do limite necessário do contato, liberdade para trabalhar os conteúdos que tem que trabalhar e também no relacionamento com os alunos.

Foi importante perceber também essa constatação do professor, ao derrubar a ideia do preconceito sobre as contratações de professores iniciantes pelas escolas privadas. Superar essa visão foi um fato positivo na vida desse docente, porque, certamente, esta acolhida tão desprovida de prejulgamentos o direcionou com mais firmeza ao início de suas atividades na instituição. Para esse professor, muito mais do que uma receptividade festiva, o encontro sincero, o crédito dado a sua pessoa, mesmo na condição de iniciante, foram decisivos para um começo bem-sucedido.

### **6.1.2 Campo profissional: relações e lutas**

Seguindo o estudo centrado nas reações e respostas de meus interlocutores, percebi a necessidade de explorar o entorno em que profissionais se localizaram, representado pelo campo profissional, no qual os docentes *novatos* encontraram uma realidade conflituosa, dominada pelos colegas mais experientes, que, ao sentirem-se proprietários do espaço, comportaram-se ditando normas e regras de atuação àqueles que buscavam a sua realização profissional, independente dos objetivos da instituição de ensino que representavam.

O recorte da fala do professor B ilustrou particularidades dessa realidade:

Na minha leitura a parceria existe na medida em que tu não interfiras naquela realidade... Como é que eu posso falar? Não quebre a rotina. Eu disse anteriormente, desacomodar. A questão toda é esta, o professor novo, em minha opinião, é visto como uma pessoa que vem incomodar de alguma forma... Eles não o veem como um professor que tem um diferencial novo, uma formação nova, eles veem como uma pessoa que traz coisas que vão desacomodar, sem fundamentos. É isso que eu acho. A leitura que eu faço é que o professor novo às vezes é visto como um professor que vem com opiniões, até com projetos, com situações novas, mas sem fundamentos porque ele não tem experiência. Às vezes penso que somos vistos como uma ameaça... É como se nossas ideias pudessem mudar a realidade e se sobressaíssem às ideias deles.

Para esse professor, a competitividade do meio profissional tornou-se evidente pela sua interpretação da reação de colegas mais experientes, ao fecharem-se para parcerias, como se essas pudessem ameaçar seu lugar na instituição. A observação de posturas como essa me passou a ideia de que todos procuram o reconhecimento e, para isso, utilizam-se de estratégias diversas: os *novatos* buscando chamar a atenção para suas ações e almejando um *lugar ao sol*; os mais antigos tentando demarcar seu território, fazendo valer suas iniciativas e, para isso, dificultando ou negando a parceria aos colegas novos o que revela pouca disposição em abandonar sua posição confortável, de repetir estratégias consideradas exitosas num determinado tempo e espaço.

Nesse tema, sigo analisando o posicionamento do professor B:

Eu acho que os mais antigos não veem como um professor novo professor que vem com uma proposta moderna, uma proposta inovadora que poderá até ajudar de certa maneira. Eles veem como um professor que traz, com uma situação diferente, algum projeto novo, e muitas vezes esse professor (mais antigo) já viveu isso no seu passado, e não obteve uma resposta satisfatória. Então ele está se vendo ali e achando que não vai dar em nada. Ele está vendo no professor novo aquilo que ele foi no passado. E pode querer reprimir a experiência porque é assim que ele entende a vida na escola, deixar tudo que está acomodado como está, sem mexer em nada.

E assim se descortinou o clima hostil diante desse professor iniciante. A queixa feita por ele abriu-me um panorama, fazendo-me ver a dificuldade enfrentada no estabelecimento de parcerias, tão produtivas e benéficas para todos. Uma atmosfera perpassada por disputas, em que foi preciso abastecer-se de consistente fundamentação teórica, de linguagens e códigos necessários para a compreensão da área e do conhecimento didático-pedagógico e para o desempenho pleno da atividade docente.

Foi flagrante a condição dos professores iniciantes perante o novo ambiente de trabalho. Geralmente ficaram a mercê da sorte, tateando para encontrar saídas na fase de adaptação. Observei, em meus entrevistados, uma busca de parceria, no intuito de dirimir dúvidas, e, às vezes, uma falta de companhia para o embasamento de sua prática. Na condição de estreantes, esses docentes foram moldando seu comportamento, num momento de inúmeras possibilidades de mudanças e desenvolvimento profissional, encontrando alguns entraves para assumirem seu papel.

Para Perrenoud (2002, p. 14) esses anos iniciais, apesar de difíceis, são também anos que incentivam sobremaneira o desenvolvimento profissional, pois:

Favorecem a tomada de consciência e o debate, enquanto os profissionais experientes não consideram ou nem percebem mais seus gestos cotidianos, os estudantes medem o que supõem ser serenidade e competência duramente adquiridas. [...] a condição de principiante induz, em certos aspectos, a uma disponibilidade, a uma busca de explicação, a um pedido de ajuda, a uma abertura à reflexão.

Nesse espaço, observei uma gama variada de comportamentos, que envolviam os professores no início de suas carreiras e lhes solicitavam força e determinação para penetrar no universo competitivo da esfera escolar, no qual tentavam se inserir como partes integrantes do processo educativo. Cavaco (1990) explica que, nesse ambiente, as relações de trabalho são “também relações de poder, assimétricas, com os seus centros e periferias, e articuladas com os tecidos de influências exteriores que penetram nas escolas”. Portanto, um contexto ruidoso para o professor B, que formulou sua opinião a partir das negativas recebidas.

O olhar dos professores mais experientes foi determinante nas primeiras práticas. Seus julgamentos, seus silêncios e suas críticas compareceram na vida do professor C:

No começo, em 2010, quando eu entrei, não senti exatamente essa abertura para uma parceria, mas eu senti, por exemplo, que... talvez por ser jovem, por estar iniciando não seria nada fácil. Eu me lembro que nos conselhos de classe eu elogiava bastante os alunos, e eles, os mais antigos, ficavam muito desconfiados. Não que eles não concordassem comigo, mas, por exemplo, por achar que eu era um cara novo e que mais tarde eu iria entender, eu estava deslumbrado e isso ia passar. E aí eu ficava meio brabo porque eles pensavam que eu era tão ingênuo, de repente por imaturidade. Aí eu pensei o seguinte: “Mas, se um dia eu chegar a esse ponto de ficar reclamando de aluno, eu vou parar de dar aula”, porque não conseguiria trabalhar sem esse prazer que eu tenho.

Nesse posicionamento o professor demonstrou sua inconformidade com o julgamento imerecido. A partir dessas aparentes desilusões, ele viu-se instalado numa rotina que revelou, de forma tácita, um jogo de dominação entre mais experientes e iniciantes, evocando uma luta interna. Essa luta é pontuada por *mandatos*, nem sempre visíveis, mas sutilmente presentes por meio de sonegação de informações e de controle exagerado sobre as práticas dos iniciantes, além de

outros tantos procedimentos, visando manter no poder aqueles que se julgavam *donos* ou titulares do lugar docente na instituição.

O depoimento do professor C reforçou essa ideia no início da docência:

Não ficava muito claro que eles estavam me dando um comando, mas o fato dos olhares irônicos, de algumas frases desencorajadoras e até de algumas reprimendas já me deixavam indignado. Parece que queriam me dizer que quem mandava ali eram eles, e que os seus pareceres dos alunos é que valiam. Eu que ia mudar de ideia com o tempo.

Nessa perspectiva, o campo profissional se constituiu permeado por disputas constantes e preconceitos, mesmo que velados, aos *novatos*, em suas possíveis tentativas de inovação. Uma realidade na qual observei um jogo de interesses subliminares, oferecendo barreiras invisíveis a qualquer iniciativa de alteração da ordem reinante. Todos os sentimentos conflitantes como insegurança, isolamento e indignação, estiveram presentes nessa fase inicial da carreira, e lidar com eles foi uma oportunidade a mais para aprendizagem da docência, como pude constatar na trajetória dos meus interlocutores.

Cavaco (1999, p. 197) descreve com propriedade esse ambiente e o momento vivido:

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.

Ao direcionar a análise para os aspectos de estrutura e funcionamento da escola, mais particularmente, no campo profissional ali instalado, percebi a presença de *rituais* semelhantes aos manifestados no campo científico, chamando a atenção para as aprendizagens possíveis nesse contexto (por parte dos professores iniciantes), decorrentes dos movimentos de aceitação ou rejeição do grupo. No caso do professor C, ao fortalecer sua opinião sobre como deveria avaliar seus alunos no conselho de classe, mostrou que procurou não se deixar influenciar pelo pré-julgamento dos colegas, extraindo do episódio forças para não abandonar o sonho

de ser professor. Sua atenção às condutas dos colegas refratários a sua opinião gerou ações que o mobilizaram a defender seu ponto de vista e suas convicções.

Lidar com *estrelismos* dos pares, regras nem sempre claras de sucessão, dificuldades na obtenção de reconhecimento pela classe, pelos pais e alunos, compôs o momento das primeiras experiências docentes, para as quais os *novatos* não tiveram preparo. Em toda a sua formação inicial, os conteúdos giraram muito mais em torno dos conhecimentos específicos de cada disciplina do que dos possíveis manejos relacionais que pudessem ser suscitados na vivência inicial do magistério.

Com opinião um pouco diversa, o professor D assim definiu a parceria encontrada na escola:

No início, houve alguma rejeição e a parceria teve que ser construída. Eu notava algumas reações do tipo: o que esse guri pensa que tá fazendo aqui? A maioria dos meus colegas são mais velhos do que eu. Uma grande maioria - acho que 80% tem mais de seis, sete anos de casa, além de profissão. Alguns já têm mais de 20 anos de profissão. Com o passar do tempo fui mostrando meu trabalho, meu jeito de dar aulas e de estar com os alunos. E hoje, eu acredito que tenho uma relação muito boa com esses meus colegas. Não sei bem o que aconteceu, mas hoje tenho professores com 30 anos de escola como parceiros. Eu troco ideias com eles e eles me passam muita experiência. Sinto-me muito valorizado porque é uma trilha boa. Esse é um dos pontos positivos que eu daria à escola, o relacionamento que eu tive com os outros professores. Nunca tive problema nenhum com professor, de viver um conflito... Muitas dicas, muitas parcerias. Não só de matéria, mas também do cotidiano, do dia-a-dia de sala de aula, passando experiências que eles já tiveram.

Ambos os professores viveram a dificuldade de estabelecer parcerias com os colegas, variando a intensidade e a duração, para que, realmente conseguissem as tão desejadas trocas de experiências. É importante observar os movimentos na busca de parceria. Tanto um quanto o outro se mostraram dispostos ao contato com os colegas. Os dois conseguiram aceitação com o passar do tempo, procurando não desistir da aproximação, mesmo que à custa de algum recuo em seus propósitos. Percebi que essas movimentações (professores C e D) foram muito mais positivas do que as do professor B, mais contido em sua busca pela parceria e mais centrado numa queixa perpassada por desconfiança: “Acho que eles não têm interesse nessa parceria, porque vai desacomodá-los.” Assim, fechou-se em seus julgamentos, aumentando o distanciamento dos colegas.

No geral, percebi que a parceria teve que ser “construída”, como mencionou o professor C, e que a construção se deu com intenções e ações de ambos os lados. As circunstâncias de entrada no campo profissional foram complexas, suscitando diferentes comportamentos.

Para Cavaco (1990, p.128), o panorama é este:

Os mais novos sentem discriminações. Não só se pensam desapoiados como enfrentam, a cada passo, dificuldades na utilização dos escassos recursos que as escolas têm e de que os “outros” se apropriaram. E que representações têm estes, os mais antigos nas escolas, dos que invadem o seu campo de trabalho e que trazem com eles a juventude, tão do agrado dos alunos?

Observando o espaço ocupado pelas relações de trabalho, notei em meus interlocutores uma oscilação de reações diante das surpresas encontradas no dia-a-dia circunscritas a rotinas excludentes e realidades complexas, povoadas de regras subliminares, justamente “num período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF, 2002, p. 84).

Ao estabelecer um diálogo entre as manifestações dos respondentes e dados revelados por outras pesquisas, constatei que, no início da carreira docente, no tocante a adaptação ao ambiente e a familiarização com as condutas docentes, muitos profissionais experimentam um “choque de realidade” (ESTEVEZ; RODRIGUES, 1995; VEENMAN, 1984), pois, ao imergirem na comunidade escolar, sofrem e se confrontam com as surpresas inerentes ao campo profissional. Esse choque, se não for superado pelo *novato*, com ajuda de outros profissionais, poderá ocasionar danos significativos à construção do seu perfil docente.

O professor C revelou ter ficado chocado diante dos posicionamentos dos colegas:

Uma coisa eu digo: foi um choque. Ver tudo como ideal lá na faculdade, as coisas são assim, vão andar assim e, na real, você vê que nada estava escrito. Foi muita surpresa no meu primeiro conselho de classe. Eu já falei isso aqui, mas vou repetir. Eu tinha feito um bom trimestre com os meus alunos. O aproveitamento foi muito bom e eles tiveram boas notas. Nós estávamos felizes... Eu querendo dar aulas e eles querendo aprender história. Até chegar no conselho e ver os colegas totalmente cansados e desacreditando dos alunos e de mim também. Tudo aquilo, segundo eles,



era porque eu estava chegando ao ambiente. Se o professor não é forte naquilo que almeja, esse é um belo *para-te-quieto*.

Essa indignação revelou quanto a dura realidade impactou o professor. Ao recorrer às lições da academia, não encontrou referências para defender-se do ocorrido. O susto pelo choque, ao defrontar-se com uma realidade desconhecida, fez que ele julgasse seus colegas e chegasse à conclusão de que teria muito a fazer para poder levar adiante o seu propósito de permanecer no magistério.

Sobre esses fatos narrados pelo professor C, não tenho a ingenuidade de pensar que a formação inicial teria de dar conta de problemas com essa amplitude, mas, por outro lado, penso que, entre suas atribuições, poderia estar mais presente a preocupação com a preparação dos professores para as escolhas e as tomadas de decisões encontradas nas rotinas escolares, principalmente no que tange às relações ali travadas.

Cortella (2009, p. 15) discorre sobre os conteúdos que deveriam estar presentes na formação inicial docente:

[...] a formação do educador necessita abranger o elemento técnico de especialização em uma área do saber (e a capacitação contínua) e também a dimensão pedagógica da capacidade de ensinar; a discussão sobre tal dimensão envolve ainda temas mais amplos como a democratização da relação professor/aluno, a democratização da relação dos educadores entre si e com as instâncias dirigentes [...].

Nesse contexto formativo, Abarca (1999, p. 60) descreve, de uma maneira muito completa e abrangente, o melhor formato para a formação inicial docente:

[...] una formación docente innovadora no se concibe como un sistema formativo constituido principalmente por nuevos planes y programas (por tanto, no es un dominio de disciplinas o saberes específicos), o como un diseño curricular basado en perfiles profesionales estables y monolíticos como marco que oriente sus propósitos y organización (apunta, por tanto, más allá de un conjunto de características técnicas o personales). Lo que se espera de todo proceso formativo innovador es que contribuya a forjar, en los que participan en él, un conjunto de capacidades, destrezas y actitudes, con sus correspondientes fundamentos axiológicos, que les permitan alternar, recrear y reconvertir continua y lúcidamente sus habilidades y competencias, según lo exijan los requerimientos de los contextos culturales, sociales y escolares en que les toque ejercer su quehacer, en que tienen lugar sus prácticas.

No prosseguimento do estudo dos depoimentos percebi que, em meio a tantas fragilidades presentes no campo profissional, os professores entrevistados foram unânimes em considerar as reuniões pedagógicas semanais como uma alternativa para minimizar o isolamento e proporcionar a interação necessária entre todos que compõem a comunidade escolar. Tais encontros fortaleceram as parcerias, mesmo que, como apontaram alguns, pudessem ter sido melhor aproveitados.

Na sequência, evidencio a crítica dos professores C e D sobre as reuniões pedagógicas:

Desde o ano passado, a escola tem feito assim, disponibilizado toda a quarta-feira, fato muito bem estruturado. Remunerar o professor para que ele venha e tenha uma reunião em cada série. E eu acho também que, às vezes, fica improdutivo, pelas dificuldades que são apresentadas pelos compromissos de cada um. Acho que ali poderia ter maior formalização de parcerias, de propostas, e mais. Porque ali o tipo de ação é num momento de integração. Só que eu acho também que o espaço poderia ser usado para trazer mais projetos. Formalizar projetos e cobrar dos professores projetos. Sou muito novo, mas eu gosto muito de ser cobrado, porque, se não é cobrado a gente acaba deixando. Então, acho que esse espaço poderia ser utilizado para realmente estabelecer ali parcerias e fazer projetos bons. Se começa a fazer o projeto, mas aí a gente cai no “não posso” e, daqui a pouco, se perde e não faz.

Nós temos as reuniões de quarta-feira, que não existiam antes. Porque nos dois primeiros anos que eu trabalhei aqui ainda não existiam essas reuniões. E isso está muito bom; eu achei um ponto positivo essas reuniões de série. É um momento de confraternização e de troca de experiências. Essa reunião de quarta-feira tem um acréscimo muito grande de interação, fora as reuniões de sábado, que já existiam.

Ao fazer a escuta desses professores, vi quanto consideraram importante a companhia dos pares em seu percurso pedagógico. Os interlocutores mostraram que estavam desejosos de estreitar laços e de trocar experiências, sendo as reuniões semanais um espaço valioso de orientações e também de construção do conhecimento docente. Quando o professor C reivindicou produção e regularidade de projetos, percebi, na sua resposta, anseios e expectativas muito significativos de ser provocado e estimulado para construir, junto com seu grupo de trabalho, ações que fortalecessem sua prática e melhorassem seu trabalho com os alunos.

Na realidade observada, percebi a relevância da formalização de encontros que possibilitassem maior interação entre os professores. Nesse contexto, ficou perceptível a importância de um conceito muito atual, relacionado à estruturação de redes de aprendizagem, que conectam pessoas envolvidas em determinados

processos, possibilitando discussões e trocas de ideia, contribuindo sobremaneira para o desenvolvimento profissional de cada envolvido. O pertencimento a um desses grupos fortalece o professor, no sentido de oportunizar ligações que possam ajudá-lo a resolver suas demandas. Day (2005, p. 221) define as redes de aprendizagem como “estructuras organizativas que permiten que los grupos de docentes se reúnan para hablar de su trabajo, a aprender unos de otros y ocuparse de custiones curriculares y estructurales”.

A criação de um espaço de diálogo é uma iniciativa que contribui para a confirmação da carreira, com todos os seus erros e acertos. Percebi que meus interlocutores sentiam mais certeza quando podiam trocar ideias com os colegas nas reuniões proporcionadas pela escola. Nóvoa (1992, p. 26) fala acerca das redes coletivas presentes no trabalho docente:

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente.

#### 6.1.2.1 A instituição formadora: pouca interação e nenhum vínculo pós-formação

Do ponto de vista da formação inicial, dos vínculos com a instituição formadora, a totalidade dos entrevistados revelou a inexistência de conexões com as faculdades de onde vieram. Mostraram quanto os cursos foram importantes para sua formação profissional, no entanto, evidenciaram que estavam contrafeitos com o atual distanciamento.

Algum vínculo foi manifestado apenas pela oferta de cursos, externando interesse somente de ordem econômica. Para os entrevistados, cada ex-aluno é visto como um novo cliente, que, ao renovar laços com a instituição trar-lhe-ia mais recursos financeiros. Pedagogicamente falando, as relações foram interrompidas, e os interlocutores sentiram falta dessa parceria.

Para os professores A, B e D os vínculos não aconteceram:

Não há vínculo. Até o meu pós tem bem mais vínculo que o curso de Educação Física. Penso que eles podiam fazer contato, oferecendo algum pós, coisa assim. Pertenci à última turma da plena, por isso talvez eles

tenham perdido o interesse em se comunicar. Acho que poderiam fazer uma pesquisa assim: “O que eu aprendi lá na faculdade eu uso no meu cotidiano como professora?”. Por exemplo, se na aula de vôlei a gente pudesse usar isso e não aquilo. Eles não nos ensinam a colocar uma rede. Eu aprendi quando comecei a trabalhar aqui. Certas coisas se aprende no exercício.

Eu não levo muita coisa da universidade. Me formei na Unisinos, mas eles nunca se interessaram por saber onde eu andava depois de formado, inclusive para ofertas de cursos. No início até recebi algumas propostas, depois algumas malas diretas, se referindo a algum curso, mas foi só isso. Interesse em lucrar comigo.

Hoje eu não eu não mantenho vínculo nenhum com a instituição em que eu estudei, que é a FAPA. Mas ela me procura e procura, bastante. Por exemplo, a FAPA tem muito curso de especialização, um curso de extensão. Só que tem a questão local, hoje eu moro muito longe da FAPA, mas já morei perto. Então me procura pra vender um produto dela. Não para saber como está minha inserção no mundo do trabalho. É só a questão econômica.

Estes relatos mostraram a falta de interesse da instituição formadora pelos alunos egressos. O professor C foi além da insatisfação com a falta de vínculo:

Acho que a faculdade tem muito a perder com essa falta de comunicação. Devia ser do interesse de todas as universidades estarem em contato com as escolas, pois ali estão muitos elementos que poderão também contribuir para avaliação de seus cursos. Formam a gente e largam ao-deus-dará... Penso que as universidades poderiam oferecer apoio às escolas, pois são elas que largam os profissionais que *abastecem* a escola. Então, para o bem de todos, deveria haver mais interação.

A percepção desse professor encaminhou a questão para outro ponto importante, que diz respeito também à falta de parceria entre as instituições de Ensino Superior e as escolas de Educação Básica. André (1994, p. 75) propõe opções para a universidade, no seu relacionamento com a escola de Educação Básica, o que, sem dúvida, atingiria os professores *novatos*. Para a autora, além de “implementar práticas mais eficazes de formação de futuros professores, poderia oferecer espaço e recursos humanos para o processo contínuo de capacitação docente”, podendo inclusive “estruturar um programa de assessoria pedagógica às escolas e aos professores”, encarregando-se da “elaboração de programas e material didático, favorecendo a aproximação entre o saber produzido na academia e o saber escolar”. Esse seria, portanto, um movimento que envolveria os iniciantes, que, ao saírem da universidade, ainda reclamam por algum tipo de atendimento.

A autora conclui afirmando que essas e inúmeras outras iniciativas poderiam ser tomadas pela universidade, “beneficiando não apenas a capacitação dos docentes e o ensino nas escolas, mas, em especial, o próprio trabalho das universidades”.

Muitos autores abordam esse tema, entre eles Pereira (2006, p. 61). Este autor comenta que:

Há pouca integração entre os sistemas que formam os docentes, as universidades, e os que os absorvem: as redes de ensino fundamental e médio. Essa desarticulação reflete, talvez, a separação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores.

Ao observar o descontentamento dos professores entrevistados com a falta de interação com suas instituições formadoras, pude também notar que todos ansiavam pela continuação do vínculo, por perceberem que esta seria uma fonte de apoio e renovação do trabalho realizado. Desse modo, entendi ser necessário um empenho maior no sentido de trocar e de partilhar vivências e experiências de formação entre as escolas e as instituições formadoras, contribuindo para, aos poucos, ir instalando uma nova cultura na formação docente (NÓVOA, 1992).

O professor C estendeu sua resposta, sugerindo alguma parceria mais concreta:

Muitos dos meus colegas não estão no mercado de trabalho hoje, e seria bom poder ter essa troca com os alunos que estão ingressando. E mostrar até como formatar currículo, pois a gente não tem isso na graduação. E como funciona o mercado de trabalho, e como é complicado. Então, eu acho que seria bem importante. Eu teria total disposição para trocar esse contato. Conversar com aqueles estudantes que estão lá na graduação. Acho que nós, aqui na escola, já trabalhando com os alunos, poderíamos passar muita informação.

Ultrapassando a queixa de falta de vínculo, o professor C apontou para ações que poderiam socorrer os alunos em formação. Tudo que ele experimentou, com a falta de orientação prévia, gostaria agora de mudar, voltando à instituição formadora e ajudando os futuros docentes a ter um contato mais de perto com a realidade a ser encontrada nas escolas. De uma necessidade sua esse professor construiu uma proposta que poderia beneficiar os alunos da graduação. Uma sugestão tão simples, a princípio, de se efetivar e com tantos ganhos aparentes me fez questionar por que não pensaram isso antes? Por que as instituições não

conjugam esforços no sentido de *conversar* com a realidade a ser enfrentada por seus alunos, futuros docentes? Questionamentos velados que não fazem parte do momento atual da formação inicial de professores e que careceriam de uma outra pesquisa.

### **6.1.3 Desenvolvimento profissional: notas da trajetória**

Na conclusão das entrevistas, depois dos questionamentos previamente elaborados e respondidos pelos interlocutores e diante da riqueza de opiniões transmitidas com muita franqueza e interesse, surgiu a ideia de propor uma revisão dos anos de docência, estabelecendo a possibilidade de uma *visita* ao trabalho desenvolvido desde os primeiros dias na escola até os atuais. Assim, propus que me contassem como vinham percebendo a evolução de sua trajetória profissional, mais especificamente como eram quando chegaram à escola e como foram se constituindo professores ao longo do tempo analisado.

A partir da espontaneidade de meus interlocutores e da riqueza de detalhes em suas respostas, entendi que muito mais poderia ser revelado em nossas conversas, e provocá-los a fazer uma análise evolutiva de sua carreira seria uma ótima maneira de complementar a investigação.

Nesse contexto, em que as respostas foram fluindo em um ritmo além das expectativas, o espaço revelou-se propício à ampliação do foco das perguntas elencadas anteriormente. Assim, a proposta para a análise já referida foi prontamente aceita e, na sua totalidade, os docentes entrevistados foram desvelando seu percurso na escola.

Ao estudar os autores que abordam o tema professores iniciantes, observei que, em sua maioria, apresentam aspectos relevantes da iniciação da carreira docente e que muito se aproximaram da realidade por mim pesquisada. São sentimentos comuns a todos aqueles que dão os primeiros passos na trajetória, manifestações semelhantes advindas dos grupos que recebem o *novato* e reações quase que padronizadas das instituições que abrem suas portas às novas experiências docentes. De certo modo, legitimei os achados da pesquisa ao cotejar a literatura estudada.

A ansiedade compareceu como um sentimento recorrente nos relatos dos entrevistados:

Nos primeiros dias de aula tive muita ansiedade. Quando conversaram comigo e fecharam dizendo que eu ia pegar tais e tais turmas, bateu a ansiedade. Caí na real, agora era para valer, e isso me deixava ansiosa demais. Nas primeiras aulas eu suava frio, mas cuidava para isso não afetar em nada. Uma ansiedade que foi passando, mas que pegou forte no início (prof. A).

No início eu era muito afoito nos projetos que pretendia desenvolver, e isso gerava uma ansiedade constante. Ficava apreensivo, não sabia se a ideia ia ser aceita. Nos primeiros meses a gente tinha que se apoiar nos professores mais antigos, e eu ficava muito ansioso por ter medo de estar me metendo onde não devia. Então, muitas vezes eu me fechava no meu componente curricular, ruminando (sic) a minha ansiedade (prof. B).

Eu sou uma pessoa muito ansiosa, no dia-a-dia. Estou sempre envolvido com muitas coisas e isso me faz mais ansioso. Tinha que dar respostas rápidas aos alunos, aos meus colegas, às supervisoras e aos pais. Havia muitas solicitações, e eu tendo que responder com toda a minha ansiedade por acertar. Foi tenso, muito tenso (prof. D).

Nos relatos dos entrevistados, a ansiedade apareceu como um sentimento próprio de todos aqueles que rumam ao desconhecido. O fato de lidar com reações para as quais não existe um repertório predefinido de respostas fez com que os professores experimentassem a dúvida e, ao experimentá-la, veio a ansiedade como decorrência da sensação de incapacidade ou de impotência diante das situações. Desse modo, quando responderam sobre os sentimentos iniciais, buscaram o retrato fiel dos momentos vividos, que, por serem tão tensos, como disse o professor D, deixaram marcas inesquecíveis. Para uns, marcas de superação das limitações, para outros, ainda possíveis de acontecer, visto estarem em início de carreira.

Sobre a imprevisibilidade das situações ocorridas em sala de aula, Pérez Gómez (1992, p. 110) afirma:

Não há realidades objetivas passíveis de serem conhecidas, as realidades criam-se e constroem-se no intercâmbio psicossocial da sala de aula. As percepções, apreciações, juízos e credos do professor são um fator decisivo na orientação desse processo de produção de significados, que constituem o fator mais importante do processo de construção da realidade educativa.

No início da carreira, os fatos foram sucedendo-se diante dos olhos de cada entrevistado, suscitando-lhes percepções diferentes, sentimentos intensos e julgamentos complexos, atitudes essas amparadas pelas crenças pessoais trazidas da própria vida, como resultado das múltiplas interações e aprendizagens

experimentadas em diferentes circunstâncias. Essa bagagem definiu e condicionou seus comportamentos e, mesmo que não tivessem clara consciência disso, suas carreiras foram se formando a partir dos recortes significativos que fizeram, levando em conta a trajetória até aí percorrida, quer na condição de alunos, quer na condição de professores em início de docência.

Outro aspecto importante foi o fato de o professor B fechar-se em seu componente curricular pela insegurança em ultrapassar as fronteiras de seu campo de ação. Naquele primeiro momento, ele recolheu-se à disciplina ministrada, no intuito de não salientar sua ansiedade, expressa na *sede* inicial de lançar projetos, conforme ele relatou: “No início eu era afoito nos projetos...”. Nesse contexto, o professor traçou uma prática inicial fechada no âmbito de seu componente curricular.

Cavaco (1999, p. 189) destaca características do início da carreira docente:

[...] as condições iniciais da profissão são, em geral, de insegurança, de instabilidade, de sobrevivência. Tornam-se geradoras de ansiedade, opressivas, alienantes, multiplicadoras de receios e desconfianças opondo-se às necessidades reais de um desenvolvimento vocacional harmonioso.

A autora retrata com fidelidade os sentimentos encontrados pelos docentes *novatos* no percurso inicial de suas carreiras. Ecos dessa caracterização foram encontrados nas vozes dos interlocutores, quando expressaram sua inicial condição, ao encararem as situações com todas as fragilidades encontradas. O fato de reconhecer essas dificuldades fez que cada um se reencontrasse com situações que foram sentidas e vencidas e que hoje os colocam na condição de docentes mais experimentados e capazes de vencer outros desafios que ainda se instalam em suas práticas diárias.

O professor B relatou sua evolução relativamente à pressa tida para lançar projetos e fazer-se aceito em suas ideias, fechando-se muitas vezes em sua disciplina:

Hoje, na minha prática eu não me limito só ao meu componente curricular. Eu abro um pouco mais essas questões. Trabalho com muitas questões pedagógicas dentro da minha área de atuação. Então, eu estou cada vez mais aberto e não pensando somente no meu componente curricular. Hoje eu não me vejo mais só como professor de educação física dentro da escola. Me vejo como educador, que tem uma interferência na língua portuguesa, na matemática, no ensino religioso, nas questões disciplinares e no atendimento aos pais. Então eu me vejo como educador. Hoje estou abrindo esse meu leque de ações.



Na sequência da análise da evolução da trajetória de cada entrevistado, pontuo o relato do professor C, que não citou a ansiedade como condição manifesta nos seus primeiros anos de trabalho. Outro sentimento surgiu muito forte, em suas primeiras experiências, aspecto que ele abordou da seguinte maneira:

No início tu entras com uma proposta nova na escola, com uma proposta didática. Os alunos te adoram, e, pelo teu prestígio, tu acabas te perdendo no teu próprio ego, te achando uma pessoa demais, fantástica. E aí tu esqueces que tens que estar preocupado com o que os alunos estão aprendendo, como é que eles estão te vendo. Eu ficava muito feliz, dava uma aula show, todo mundo gostava. E bastava. Como se fosse uma terapia para o meu próprio ego. Estava tudo muito focado na minha pessoa e na possibilidade de dar uma aula magistral.

Com vaidade naturalmente humana, o professor buscou para si o protagonismo isolado da situação de ensino-aprendizagem. Geralmente, para início de carreira, quando visualizamos um tipo de professor ideal, independente de nossas características, traçamos um perfil a ser seguido ou desempenhado.

Esteve (2004 p. 172) opina que:

A única coisa verdadeiramente importante são os alunos. Esse enorme empreendimento que é a educação não tem como finalidade nosso brilho pessoal. Os professores são pagos para transmitir a ciência e a cultura às novas gerações, para transmitir os valores e as certezas que a humanidade foi acumulando ao longo do tempo, e para advertir as novas gerações do alcance de nossos grandes fracassos coletivos.

Nesse sentido, o professor C prosseguiu a narrativa, revelando a mudança de atitude, quando percebeu a importância de seus alunos no contexto educativo:

Tenho notado, ao longo desse tempo, que muitas vezes eu tenho preferido que eles tenham entendido e que o conteúdo tenha sido passado. Porque, na verdade, em minha opinião, o grande ator, o grande sujeito da sala de aula é o conhecimento do aluno, e como professor tenho trabalhar que isso, considerando o meu aluno como protagonista também. Não sou eu que tenho que brilhar. E estou ali para dar uma boa aula, e se possível, fazer com que o meu aluno brilhe e se sobressaia.

A percepção desse professor, certamente nascida de uma reflexão pessoal, fez que ele evoluísse no trato com seus alunos, buscando, com seu talento natural, melhorar suas aulas. Como diz Perrenoud (2001, p. 17), a tarefa de “ensinar mobiliza um talento pessoal e não se deve tanto à formação, nem mesmo à experiência, ele se deve muito mais à personalidade ou à inteligência do professor”.

Foi relevante perceber a noção dos entrevistados quanto ao seu processo de desenvolvimento, avaliando, com desenvoltura, a sua trajetória, feita de percalços, recuos, avanços e êxitos. Todos os passos necessários à construção da docência foram trilhados intensamente. Penso que, para alguns, os acontecimentos lembrados possam ter causado bons sentimentos, pois, evocar a própria evolução é um movimento prazeroso que pode impulsionar os profissionais para outros patamares.

Ao prosseguir o intento de fazê-los reavaliar sua carreira, obtive respostas como a do professor D:

Outra dificuldade que eu tinha era tentar ter uma turma homogênea, uma turma ideal em que todos aprendiam e se desenvolviam de forma igual. Hoje eu consigo lidar melhor com uma turma heterogênea. Entendo que o aluno, cada um do seu jeito, recebe e caminha na sala de aula. Na minha cabeça, eu não sabia lidar com essas diferenças. Aí busquei na literatura alguma coisa para entender e sair do pânico de que eu não daria conta. Não foi fácil, busquei por mim mesmo a solução, porque era um problema que eu entendia ser só meu. O tempo foi passando e eu fui procurando observar, entender, sentir cada aluno. Escutar esses alunos, nas suas atitudes em aula, nas suas manifestações, e provocá-los foi me fazendo conhecer e saber como aprendiam. Assim descobri coisas que me fizeram evoluir como professor.

A fala desse entrevistado revelou o despreparo para lidar com as diferentes modalidades de aprendizagem dos alunos. Diante de estudantes com distintos ritmos de aprendizagem, tentou e foi buscando caminhos para atender à situação e, como relatou, conseguiu compreender as sutilezas da realidade da sala de aula, a complexidade do processo de ensinar e a importância da escuta e da reflexão sobre cada situação vivida. Antes dessas descobertas, notei que houve sofrimento na percepção das dificuldades dos seus alunos e como resolvê-las: “Eu via que alguns não aprendiam. Que aflição! Nem todos aprendiam do mesmo jeito. Queria que eles entendessem. Era como se eu quisesse colocar os conteúdos dentro da cabeça de cada um”.

Charlot (2008, p. 96) descreve uma situação semelhante:

Vou falar de uma experiência que cada um de nós já viveu como professor, de um sofrimento metafísico. Estou ensinando uma coisa para uma criança, estou explicando mas ela não entende. Não posso compreender por que ela não me entende. [...] gostaria de poder entrar na sua cabeça para pensar no lugar dela.

A curiosidade desse professor impulsionou-o a buscar maior compreensão do contexto, conhecendo melhor seus alunos e, ao mesmo tempo, impulsionando-os para outras aprendizagens. Essa atitude encontra confirmação em Freire e Shor (1987, p. 18), quando dizem que “O professor precisa ser um aprendiz ativo e cético na sala de aula, que convida os estudantes a serem curiosos e críticos... e criativos”.

Ainda nessa fala, consegui captar o talento do professor em buscar resposta para o problema que se anunciava diante de si. Uma busca que me pareceu solitária, pois, na sua percepção, os livros lhe dariam respostas, bem como a escuta da realidade lhe traria maiores esclarecimentos. Nesse meio tempo, percebeu o valor da observação e da reflexão, colocando-se na posição de espectador, para, então, tecer alternativas que o levariam a um trabalho satisfatório. Na formação inicial, certamente, havia construído o perfil ideal de uma turma de alunos, homogêneos em sua aprendizagem. Quando se deparou com uma realidade diferente da esperada, construiu outra abordagem, entendendo que, com isso, estava forjando também seu perfil de professor.

Em um destaque da trajetória, o professor D evidenciou também a construção de saberes práticos ou da experiência, que, como afirma Papi, (2011, p. 37) “resultam da prática cotidiana da profissão e se subdividem em saberes sobre a prática, que se referem ao como fazer (procedimentais), e saberes da prática, produtos da ação que teve êxito, originários da práxis”. Nesse contexto, a experiência trouxe aprendizagem ao professor, que, ao retratar seu caminho, destacou-a como portadora de conteúdo para suas práticas daí por diante.

Com relação à metodologia e à evolução na adoção de métodos pedagógicos, os professores também expressaram o progresso alcançado no decorrer das primeiras experiências:

Uma coisa que eu fazia muito era dar aulas expositivas, muitas aulas expositivas. Para mim era o método mais fácil. Estudava e fazia uma exposição de tudo aquilo que tinha lido. Hoje eu consigo usar outra metodologia de trabalho, consigo trazer uma música para a sala de aula, eu consigo dar tempo para o aluno ler em sala de aula. É outra abordagem, outra maneira de ver as coisas. Posso dizer que hoje tenho uma metodologia que reconheço e pela qual optei (prof. D).

No começo eu não estava bem definido na minha metodologia. Na verdade, não tinha bem claro o que era uma metodologia. Às vezes pensava que eram aqueles conteúdos que tive na cadeira de didática, como dar aula teórica, ir para o pátio, dar trabalho em grupo, pesquisa, jogos cooperativos. Aí fui vendo que não era aquela *salada*, misturar tudo e dar uma aula. E eu fui descobrindo no decorrer das aulas. Vendo os alunos, como eles agiam, vendo a listagem dos conteúdos que eu tinha que desenvolver. Algumas coisas eu fui aprendendo com meus colegas, outras com a supervisão, mas a maioria foi comigo mesmo (prof. B).

Ao escutar os relatos relacionados à metodologia, notei que os professores não tinham de antemão uma escolha metodológica baseada em critérios pedagógicos construídos durante a formação inicial, a qual lhes permitisse definir caminhos, adotar procedimentos didáticos, planejar e executar dinâmicas adequadas a cada conteúdo ou situação de aula. Pareceu-me que, ao saírem da graduação, não tinham clara a possibilidade de autoria do posicionamento metodológico a ser adotado em suas práticas. Nesse aspecto, demonstraram sensibilidade para fazer a escuta das necessidades e observar as reações dos alunos em suas aulas. É interessante salientar que, ao diagnosticarem a distância entre suas intenções e as reações de seus alunos e que isso contribuía para a ineficiência de suas aulas, buscaram outros meios para atender às demandas surgidas.

O professor B citou a ajuda encontrada na bibliografia da área e com os colegas, mas também salientou que a busca pessoal foi determinante no processo de estabelecimento de uma metodologia adequada ao seu componente curricular.

Dessa escuta ficou evidente quanto alguns cursos de formação inicial precisam atentar para o estudo da metodologia adequada a cada disciplina. Os conteúdos metodológicos, estudados como conhecimentos pertinentes a área docente, servirão como referenciais para posteriores posicionamentos. Não defendo que esses conteúdos sejam dados como definidores de condutas, mas, sim, como embasamento teórico de práticas que, segundo as circunstâncias, possam balizar escolhas conscientes, concorrendo para o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem.

Garcia (2009, p. 23) pondera:

[...] Los profesores, necesitan utilizar ejemplos prácticos, materiales como casos escritos, casos multimedia, observaciones de enseñanza, diários de profesores y ejemplos de tareas de los alumnos. Estos materiales podrían permitir que los profesores indagaran acerca de la práctica, que analizaran la enseñanza.

Em seu posicionamento o autor reitera a necessidade de uma formação que se aproxime da realidade, na qual a variedade de possibilidades metodológicas instrumentalize melhor o futuro professor no sentido de estar respaldado pelo conhecimento prévio de conteúdos pedagógicos.

Quando falamos de metodologia estamos justamente falando de caminhos trilhados e, analisar a trajetória fez com que os interlocutores examinassem o passo-a-passo de sua carreira. O professor C seguiu analisando sua caminhada:

Eu vi, ao longo desses anos, que a questão principal é a educação, e às vezes o caminho para isso é uma aula mais séria, não tão brincalhona. Então é nisso que eu tenho mudado, eu me preocupo com os alunos, em ser mais sério com eles. Mostrar que existe um espaço de respeito na sala de aula, coisa que no primeiro ano, eu quase não conseguia fazer, e hoje eu consigo. Percebi que, além de conhecer muito a minha matéria, eu tinha que evoluir enquanto pessoa, reestruturando minha maneira de ensinar e interagir com os alunos, e assim fui conquistando o respeito deles.

O amadurecimento desse professor é visível e vê-lo concluir sobre isso fez que entendesse que o seu sucesso estava muito ligado à consciência de si mesmo no trabalho desenvolvido. Esteve (2004, p. 174) reconhece que:

O respeito dos alunos pelo professor não está fundamentado em seu conhecimento da matéria ensinada, mas em suas atitudes em sala de aula, na percepção de sua segurança de si mesmo, em sua qualidade humana, e em seu domínio das habilidades sociais de interação e comunicação da classe.

No mesmo sentido, a professora A, fez a observação seguinte:

No começo eu não sabia nem me relacionar direito com os alunos... Eu tinha até dificuldade em dar um aviso ou fazer alguma exigência, mesmo que fosse da minha disciplina. Mas, graças a Deus, eu fui me impondo e me fazendo escutar. Não sei bem da onde tirei forças, mas o certo é que fui ficando mais segura, e eles foram me vendo mais como professora, me respeitando mais.

Foi muito interessante ver essa passagem que levou os professores de um papel a outro. Na trajetória ficou nítido, em vários momentos, que os iniciantes estavam adquirindo experiências e extraíndo delas a sua nova condição de professores. Afastaram-se da condição de alunos, saindo do nível dos estudantes a eles confiados, pelo entendimento da necessidade de dar visibilidade a esse papel que os colocaria em situação melhor, incluindo o respeito de todos.

A emoção implícita nos relatos levou-me a constatar o envolvimento de cada um na tessitura de sua trajetória docente. Foi muito bom perceber os bons sentimentos dos entrevistados com relação à aprendizagem da docência. Mesmo com os percalços, que não foram poucos, os iniciantes não se deixaram derrotar pelo pessimismo. Os enfrentamentos diários, advindos das relações com os colegas mais experientes, com os alunos, com os pais e com a instituição como um todo, foram propulsores de movimentos de ressignificação de práticas, em busca de ações que pudessem corresponder ao esperado. Nesse contexto, percebi que esses professores tinham uma grande vontade de trilhar o caminho, mostrando-se eficientes e interessados em extrapolar as fronteiras de seus componentes curriculares para concretizar projetos interdisciplinares que pudessem tornar a aprendizagem mais rica e eficaz. Entendi que, assim, eles têm conseguido conquistar o respeito merecido e penetrar na cultura da organização como elementos participantes da comunidade educativa. E foi nessa pertença que romperam barreiras e posicionaram-se frente aos seus alunos, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa.

Acredito que a escola pesquisada também constituiu um espaço favorável à instalação desses novos profissionais. Primeiro contratando-os e depois os colocando na condição de titulares de suas disciplinas, oferecendo-lhes uma rede de ajuda, via supervisores, orientadores e outros colegas, os quais disponibilizaram um ambiente propício à aprendizagem da docência. Entendo que a instituição deve ter em seus projetos a preocupação com os novos professores, que, em sua inexperiência, precisam ser integrados à realidade escolar. A disposição em

contratá-los para seu quadro funcional tem que estar acompanhada de iniciativas que encorajem os iniciantes, proporcionando-lhes ajuda qualificada, parceria constante e possibilidade de externar suas dúvidas e trocar experiências com colegas mais antigos na profissão.

Nesse contexto, não basta abrir-se para novas possibilidades e renovação do quadro docente. É preciso acrescentar a isso um programa definido de acompanhamento aos *novatos*, no sentido de considerar sua importância no meio institucional, valorizar sua atuação e dar-lhes espaço para um trabalho autoral. Essa credibilidade tornará o profissional mais seguro e audaz, caminhando, dentro de suas limitações, junto com todos os que compõem a comunidade escolar, e contribuindo consistentemente com sua presença singular.

É, portanto, o investimento da escola no desenvolvimento profissional dos docentes, iniciando-lhes de maneira positiva na carreira, um determinante para a boa trajetória dentro da instituição. Muitas serão as possibilidades de concretizar a inserção. Day (2004, p. 184) descreve três propostas localizadas no foco do profissionalismo dos professores e que podem contribuir para uma melhora significativa dos processos de inserção ao ensino, envolvendo a instituição e os professores:

1. Para conseguir melhorar as escolas, é necessário estar preparado para investir no desenvolvimento profissional.
2. Para melhorar os professores, o seu desenvolvimento profissional deve ser definido dentro dos contextos das suas necessidades pessoais e institucionais e estas nem sempre coincidirão.
3. Os corações dos professores (as suas paixões, os seus entusiasmos, as suas identidades pessoais, o seu comprometimento, as suas emoções) são tão importantes quanto as suas cabeças e as suas mãos.

Ainda que a escola pesquisada não tenha apresentado um programa formal de inserção profissional, notei muitos movimentos voltados para a integração dos novos professores. Embora não apresente projetos específicos nesse sentido, ressalto que existem ações organizadas, como as primeiras reuniões de apresentação da instituição – estrutura, funcionamento, valores fundacionais, filosofia e metodologia – nas quais o *novato* experimenta a convivência com o ambiente e com o pessoal escolar, com o objetivo de familiarizar-se e integrar-se ao meio institucional.

## 6.2 AS VOZES DAS SUPERVISORAS: PRESENÇA NOS MOVIMENTOS DE INSERÇÃO À DOCÊNCIA

### 6.2.1 O papel da supervisão no início da carreira de docente

Muitos são os desafios que se impõem à escola contemporânea no sentido de promover um ensino mais eficiente e comprometido com o desenvolvimento de aprendizagens significativas, reconhecendo o processo educativo como uma etapa muito importante para a formação humana. Ao observar a realidade pesquisada notei que tal processo congrega inúmeros elementos, os quais formam a rede estrutural da instituição, onde se encontram o corpo diretivo<sup>18</sup>, os especialistas<sup>19</sup>, os professores, os alunos e suas famílias. O reconhecimento da organização *hierárquica*<sup>20</sup> desses papéis determina o bom andamento do trabalho escolar.

Nesse contexto, a atuação da supervisão escolar é relevante, uma vez voltada para a construção de um ambiente de cooperação, democracia e abertura na escola, situando seu papel na mediação dos processos formativos, a partir do projeto político-pedagógico da instituição. Entendo também que, na perspectiva da mediação, a supervisão tem uma contribuição especial no processo de desenvolvimento profissional junto aos professores iniciantes, quer seja, nos processos de formação continuada no âmbito da instituição, quer seja de forma organizada e sistemática no processo de compartilhar anseios e debater possibilidades de superação dos desafios impostos pela construção de um pensamento crítico em um período pontuado por indecisões e inseguranças.

A supervisão de professores tem por função, conforme Alarcão (2009, p. 2), a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento da escola numa perspectiva de ensinar ou apoiar a função educativa. A autora ressalta o “alargamento da área de sua influência” num contexto em que a supervisão encontra-se ligada ao desenvolvimento profissional, numa ótica de orientação colaborativa, dos professores em formação continuada na escola.

---

<sup>18</sup> Por corpo diretivo entende-se a direção, a vice-direção, os especialistas e os coordenadores de curso.

<sup>19</sup> Por especialistas entende-se supervisores escolares e orientadores educacionais

<sup>20</sup> Aqui compreendida por necessários movimentos de processos decisórios com responsabilidades. Esta compreensão está inserida na visão de Freire em diálogo com Shor (1987): diretiva dos processos e não das pessoas.



Nessa perspectiva, destaquei o papel da supervisão escolar a partir do entendimento de sua função estratégica na articulação entre o trabalho desenvolvido na instituição e o seu projeto político-pedagógico, aproximando pessoas, ideias e ações. No universo da atuação supervisora, encontra-se também a orientação e o acompanhamento dos professores iniciantes que chegam à escola com pouca experiência, necessitando de cuidados especiais na fase inicial de sua carreira.

A supervisora A assim definiu seu papel junto aos professores:

A minha função é de apoio mesmo, de parceria. Eu utilizo muito a palavra parceria. Os professores sabem que podem contar comigo em todos os momentos. Eles sabem que podem enviar o material por e-mail, que eu vou estar atenta. Nunca os deixo sem resposta. Vejo também que a supervisora tem o papel de estimular e tirar da acomodação. Apoiar sempre, estimulando a irem para frente.

No intuito de conhecer melhor os trabalhos da supervisão, sua presença e liderança junto aos professores *novatos*, busquei inquirir-lhes acerca de sua atuação direta, em aspectos como: contratação, acompanhamento, liderança, apoio e orientação dos novos profissionais docentes.

As duas supervisoras entrevistadas mostraram-se muito receptivas à ideia de contratação de professores recém-egressos de diferentes licenciaturas, relatando inclusive a mudança de postura do serviço com relação ao assunto:

Posso te dizer que hoje esses profissionais são muito bem vindos aqui na escola. Com o tempo tivemos a convicção de que podem se tornar ótimos professores. Quando contratamos, não vemos só a experiência anterior e, sim, a questão do currículo, a questão da formação. Uma boa universidade, um bom curso, o professor que tenha se qualificado da melhor maneira possível. A partir daí a gente faz esse acompanhamento. Inclusive já tivemos experiências muito significativas com alguns professores iniciantes. Essa experiência tem sido muito proveitosa e positiva, sendo a linguagem muito adaptada à realidade em que eles estão inseridos, com as crianças (Supervisora A).

Nós sempre nos questionamos se tinha que ter experiência, para ser contratado... Ah, contratar um *novato*. No mínimo ele nunca pisou numa sala de aula. É perigoso, vai nos dar trabalho, os pais vão reclamar. Até que nos demos conta que poderíamos achar e contar com talentos iniciantes. Nossa mentalidade foi mudando. A gente trouxe isso para a direção, e a direção acreditou e viu uma possibilidade de renovação. Enfim, apostou... Desde então houve experiências muito positivas. Então, eu penso que isso deixou de ser um tabu. Eu me sinto muito satisfeita até porque foram acertos que nós tivemos. Hoje acho que nós apostamos e foram contratações muito bem-sucedidas, estão dando certo. Claro que tem ajustes. Nem sempre o professor é perfeito (Supervisora B).

Quando a supervisora B relatou significar um tabu derrubado o fato de acreditar e contratar profissionais *novatos*, ficou evidente toda a satisfação por essa mudança de mentalidade, visto que esses professores trouxeram inúmeros benefícios ao processo ensino-aprendizagem. Essa mesma supervisora reconheceu que os iniciantes:

Trouxeram projetos novos, ideias boas e outra maneira de ver o aluno, dizendo que não é a disciplina o mais importante, mas sim as práticas inovadoras que deixam os alunos mais entusiasmados e com mais vontade de aprender. No começo foi meio surpresa, mas com o tempo fomos vendo que tinham razão, e tudo foi se alinhando.

Nesse contexto percebi uma supervisão dinâmica e muito aberta à inovação, manifestando crença no potencial dos novos professores. O papel de liderança exercido pelas supervisoras conferiu-lhes poder de decisão sobre as contratações na instituição, e o fato de *arejarem* o processo de seleção, incluindo critérios mais atuais, abriu espaço para a presença de profissionais qualificados, independente de suas experiências anteriores, que se sobressaíram em suas aspirações e modos de encarar o magistério, bem como, pelo alinhamento com os objetivos da instituição. Certamente, foi essa argumentação que as aproximou da direção para instalarem outra proposta nos processos de seleção do corpo docente. Uma vez convencidas da necessidade de mudança, as supervisoras contagiaram os demais para nova postura de aceitação dos professores iniciantes.

Para Alarcão (2009, p. 2), a função dos supervisores escolares junto aos docentes é “encorajar os professores a trabalharem em conjunto, como colegas, numa atitude indagadora e transformadora”. A autora segue afirmando que:

O supervisor não é aquele que faz, nem é aquele que manda fazer; é a pessoa que cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto com um espírito de investigação que é hoje absolutamente necessário.

Estendendo a análise, destaco a resposta da supervisora A que demonstrou perfeito entendimento dos desafios enfrentados pelos novos profissionais, ao dizer que:

O professor novo, que recém saiu da faculdade, vem cheio de ideias e precisa ser apoiado nessas opiniões. Muitas vezes são ideias mirabolantes, outras vezes podem injetar inovação na sala de aula. É tudo uma questão

de não vetar suas iniciativas. Até ontem ele era aluno e agora se vê dirigindo uma sala de aula. Talvez se recorrer ao que aprendeu, nem encontre respostas. É duro, e a supervisora tem que ter sensibilidade para isso.

Os anos iniciais da docência são perpassados por desafios que, à primeira vista, podem parecer intransponíveis. Essa supervisora demonstrou sensibilidade ao compreender a realidade que o *novato* traz de sua vida acadêmica, muito mais calcada na condição discente do que na condição docente. Transitar entre esses papéis talvez seja o maior obstáculo ao iniciante. Como diz Garcia (1999, p. 113):

A iniciação ao ensino é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal.

A supervisora A mostrou-se bastante consciente da necessidade de um acompanhamento planejado aos novos docentes em sua chegada à escola. Em sua resposta, esclareceu que:

A supervisão tem todo um cuidado nessa acolhida do professor que está chegando à escola. Nós temos inúmeras ações. Existe uma documentação que já é preparada para esse professor que foi selecionado, como o histórico da Congregação e da escola, o informativo com as regras da instituição e outros papéis. Existe muito vínculo também. De poder atender esse professor, não somente na parte de planejamento, mas também acompanhar o manejo de classe nesse momento inicial, fazendo uma apresentação ao professor. Nós não temos ainda um projeto que possa exemplificar, que possa atender a essa demanda. Até existe desejo da supervisão de traçar alguns programas para poder receber e fazer esse projeto e atender esse professor da melhor maneira possível.

Embora tendo certificado a ausência de algum programa mais concreto de orientação ao docente iniciante, pude perceber que o cuidado, mesmo que informal, faz parte das funções das supervisoras, como meio de ajudar a extrair o melhor de cada profissional, em condições favoráveis ao seu desabrochar na instituição. Com a pesquisa ficou também evidente que há preocupação em instrumentalizar o

*novato*, oportunizando-lhe o conhecimento de documentos, planos e manuais que reportam a história, o funcionamento e as normas institucionais. Entendo que esses dados apresentam o mínimo necessário para a familiarização do novo elemento com as rotinas e movimentos da escola, em tempo e espaço determinados. Não discuto, portanto, as condições de entrada, uma vez que tais ações iniciam o *novato* com as informações mais imediatas de seu campo de atuação. É ponto pacífico que há organização para inserir os iniciantes no âmbito do trabalho. Entretanto, friso que essas ações não esgotam as possibilidades e as necessidades do acompanhamento mais próximo do professor no cotidiano escolar. Mesmo que a supervisora A evidencie sua percepção e intenção em alargar as orientações aos novos, a instituição ainda não formalizou um programa que considere essa possibilidade.

Muito mais do que conhecer a estrutura e o funcionamento da instituição, é necessário que os novos professores tenham um acompanhamento constante em suas práticas diárias. Uma equipe, ou mesmo um professor mais experiente, que dispusesse de tempo para o atendimento, num espaço aberto para a escuta e a troca de experiências. Pelo relato percebi que o atendimento da supervisão está muito mais voltado para a manutenção da ordem nos movimentos didático-pedagógicos do que para o real auxílio aos *novatos* nos enfrentamentos cotidianos. Desse modo, a receptividade aos iniciantes consistiu em integrá-los à realidade, dando-lhes informações sobre a escola. Contudo as situações de rotina, que exigiram uma orientação mais específica, às vezes estiveram desguarnecidas.

Diante das respostas concluí que o atendimento estava mais voltado para as necessidades da supervisão escolar em manter dinâmicas organizadas e ordenadas, traduzidas nas tarefas do dia-a-dia, não comprometendo os resultados desejados, do que para as eventuais dificuldades de integração do iniciante ao novo ambiente de trabalho.

Ao longo de minha pesquisa identifiquei várias dimensões didáticas e organizativas que puderam atender às necessidades dos professores iniciantes, como cita Nóvoa (1992, p. 67), no tocante a "métodos de ensino; avaliação dos alunos; ambiente geral e relações com os colegas; planejamento". Esses são desdobramentos do cotidiano docente para os quais as licenciaturas fornecem pouco preparo. São questões de ordem prática, que constituem a parte mais concreta do fazer docente e que podem ser desenvolvidas por uma supervisão

preocupada com o êxito de seus professores. A supervisora B apresentou esse tipo de preocupação quando disse:

Na maioria das vezes os professores iniciantes não chegam sabendo registrar notas, calcular médias, abrir um caderno de chamada, fazer um plano de estudos. Também noto que sobre métodos de ensino passaram longe... Se a supervisão não der suporte, vai ser o caos. Mas eles têm muita vontade de acertar e a maioria presta muita atenção para não errar. Minha colega e eu estamos elaborando um material. Trata-se de um manual com essas coisas mais práticas para dar aos professores novos. Acho que vai ser muito útil.

Segue-se o depoimento da supervisora A:

Não me preocupo com a matéria que vão ensinar. Isso eles até dominam com facilidade, pois acho que isso a licenciatura explorou bastante. O que precisamos cuidar são aquelas atividades do dia-a-dia, como falar com os pais, registrar notas, avaliar os alunos ou desenvolver projetos interdisciplinares. Isso temos que cuidar muito de perto, orientando cada um nas minúcias. Não sei se a minha colega falou, mas estamos tentando criar um material escrito que delimite essas questões da rotina da escola.

Garcia (1999, p. 113), apoiado por Wilson e D'Arcy, expõe as condições ideais de apoio aos professores iniciantes:

[...] a escola realiza um programa sistemático de apoio a professores de forma a integrá-los na profissão, ajudá-los a abordar os temas de modo a reforçar a sua autonomia profissional e a facilitar o seu desenvolvimento profissional contínuo.

É nesse sentido que a supervisão escolar, serviço de apoio aos professores, precisava desempenhar seu papel junto aos iniciantes, concretizando programas que concorressem para o desenvolvimento profissional, fazendo que cada um evoluísse a partir das possibilidades presentes em sua ação, vencendo desafios para ocupar lugares que lhe são devidos dentro da organização institucional.

Tais ações poderiam configurar um programa próprio de inserção ao ensino, no qual estratégias de integração, imersão e adesão estivessem formalmente organizadas e alinhadas, no intuito de auxiliar os iniciantes em suas primeiras práticas. Em minha experiência na escola percebi que não basta intenção ou sensibilidade para atender às necessidades do novo profissional. É preciso atendimento constante e bem planejado, pois só assim o investimento resultará exitoso, tanto para a escola quanto para todos os profissionais envolvidos.

No conjunto de aprendizagens características do início da docência Garcia e Vaillant (2009, p. 50) destacam:

[...] adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesores; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional.

É, portanto, nessa complexidade de tarefas que o supervisor comparece, preparando o ambiente, criando espaços de discussão, oferecendo orientações para o manejo de aula, oportunizando reflexões sobre as práticas e orientando o desenvolvimento profissional dos que iniciam sua caminhada no magistério.

A partir dos dados coletados sobre o papel da supervisão, no meu entender as supervisoras pesquisadas deslocaram sua ajuda para objetivos ligados à organização escolar e para isso conduziram ações que surgiram no dia-a-dia voltadas para a manutenção das rotinas pedagógicas alinhadas aos objetivos institucionais. Auxiliaram os iniciantes, estando presente em suas necessidades, por assim entenderem o seu papel no processo de inserção profissional.

### **6.2.2 Direção e supervisão: parcerias na inserção dos *novatos***

O ambiente da escola, na sua composição humana, é fator determinante para uma boa inserção ao ensino. Conjugando esforços, em se falando de setores pedagógico e diretivo, no sentido de criar espaços saudáveis de trocas de experiência, de resolução de dúvidas e de reflexão sobre a prática, pode tornar melhor a inserção dos professores iniciantes.

Capturar o nível de entrosamento entre direção e supervisão, relativamente a práticas direcionadas à inserção profissional, foi um dos objetivos das indagações feitas às supervisoras. Tais questionamentos ligaram-se à compreensão de que o elo entre essas duas esferas é determinante para o bom entrosamento dos novos profissionais docentes. Assim, a mediação, tão necessária, entre professores mais experientes e professores *novatos*, só será possível se esses setores empenharem-se na promoção das trocas almejadas, as quais concorrerão para o desenvolvimento de práticas satisfatórias de ensino, rompendo o isolamento natural da fase inicial da docência.

Os professores têm uma tendência natural a trabalhar isolados, dentro de suas salas de aula, evitando interagir com demais colegas, entendendo, muitas vezes, que pedir ajuda poderia traduzir, de algum modo, o seu fracasso na condução do processo ensino-aprendizagem. Com relação aos administradores e supervisores (TEIXEIRA, 1999), os professores têm sentimentos ambivalentes, não desejando a proximidade do diretor ou do supervisor em suas salas de aula, mas, ao mesmo tempo querendo sua proteção quando alguma coisa não dá certo e eles são alvo de algum julgamento externo.

Questionadas sobre a parceria entre supervisão e direção, no sentido de promover a inserção profissional a partir de ações conjuntas, as supervisoras assim se manifestaram:

O trabalho da supervisão junto à direção nessa parte pedagógica é muito *linkado*. E acredito que a direção está aberta para receber novas ideias, como alguns projetos que a supervisão vá ter para implementar esse trabalho. Quando resolvemos selecionar professores *novatos*, a direção mostrou certo interesse nesse tipo de contratação. Até posso dizer que não foi uma ideia só nossa. Quando falamos nisso, a direção achou muito natural (Supervisora A).

Com certeza nós encontramos muito apoio da direção para inserir os *novatos*. Uma das ações de apoio foi na preparação de um kit de orientação com os documentos sobre a escola e a congregação. Nesse preparo de material, a direção deu pleno apoio, nos ajudando a organizar tudo que pudesse informar melhor os professores. A direção dá liberdade para as equipes de contratar esse perfil e poder optar. Eu acho que o apoio é essa confiança de poder conversar. Porque a direção confia essa parte de contratações para os setores, e acho que isso é bem bom, nos dá segurança. E não há nenhuma sinalização de que não possa contratar o *novato*. Trouxemos isso para a direção, cuja resposta foi: “É uma possibilidade, vamos apostar” (Supervisora B).

Tive bastante dificuldade em alcançar o objetivo desejado para o questionamento sobre o processo de inserção, com base na caminhada de adaptação dos profissionais ao novo ambiente, ressaltando o papel dos diferentes atores envolvidos no processo. Embora eu tenha explicado o foco da questão, as supervisoras preferiram localizar suas respostas no âmbito da contratação. Para elas a grande novidade, bem aceita por todos dentro da instituição, incluindo a direção, estava ligada ao fato de acreditarem na contratação de professores iniciantes. Quando desdobrei a pergunta, vieram os seguintes depoimentos:

Veja bem, quando decidimos dar chance aos professores mais jovens, ou novatos, a direção foi muito aberta, dando liberdade para que fizéssemos as seleções e as contratações. Agora, em ações após a contratação, que eu me lembre, a direção é parceira sim. Quando preparamos os kits informativos para os professores, a direção deu ideias e contribuiu bastante na organização desse material. Não temos muita coisa formal além disso. Mas tenho certeza de que a direção gostaria que estendêssemos essas ações. Já falou conosco sobre isso (Supervisora A).

Não temos um projeto formal que monitore e acompanhe os professores iniciantes com regularidade, mas temos muita abertura da direção nesse sentido. Muitas vezes a direção chama esses professores para conversar e penso que esteja bem interessada em ajudá-los de forma mais efetiva. O ano passado a direção nos chamou e pediu que pensássemos a respeito, que montássemos um projeto para orientar os professores iniciantes. Temos que pensar e fazer alguma coisa nesse sentido. (Supervisora B)

Novamente a limitação em responder, pois e todos os esforços são no sentido de esclarecer que a parceria está inicialmente focada no processo de seleção e contratação dos *novatos*. Contudo, no decorrer do depoimento, ambas as supervisoras assinalaram o desejo da direção em desenvolver um trabalho formalmente organizado de apoio aos docentes iniciantes.

Distanciando-me do papel de pesquisadora e aproximando-me do papel de vice-diretora da instituição investigada, enfatizo minha posição em favor da instalação de projetos específicos de apoio e acompanhamento dos professores *novatos*. Sempre lutei para colocá-los na escola, oferecendo-lhes espaço para iniciarem suas práticas. Digo que lutei, porque a ideia foi rejeitada, a princípio, por parecer “perigosa e comprometedora”, como disse a supervisora B. O pensamento corrente era que arriscar nosso bom nome com a inserção de jovens pouco experientes demandaria muito esforço sem garantias de êxito. Todavia, sempre entendi que os *novatos* teriam que ter crédito em algum lugar, pois, se sonhavam entrar no magistério e nisso depositavam seus esforços, teriam que ter esse reconhecimento das escolas, seus campos de trabalho. Então, usando minha influência, fui *convencendo*, principalmente as supervisoras, a acreditar nessa iniciativa, fazendo-lhes entender que este investimento nos traria satisfação por estarmos valorizando os novos profissionais da área educacional e pela contribuição dos iniciantes ao nosso processo pedagógico.

Mesmo buscando transpor todos os embates surgidos, ainda observo a dificuldade de formatar uma nova mentalidade, a que se referiram as interlocutoras, de acreditar e apoiar a entrada desses profissionais na instituição. Embora ainda



não tenhamos atingido o desejado, acredito que caminhamos para uma melhor inserção dos professores recém-egressos das licenciaturas.

A observação da realidade fez-me reforçar a insistência sobre a importância do apoio dos setores pedagógicos aos novos professores, como meio de proporcionar segurança e diminuir a ansiedade presente nas primeiras experiências docentes. Todas as ações de amparo desenvolvidas pela supervisão foram interpretadas como fatores que contribuíram para minimizar os problemas encontrados em decorrência da pouca prática no manejo de situações inesperadas.

Dentre as possíveis ações de apoio à docência iniciante, destaco a importância do desenvolvimento de redes de aprendizagem, organizadas entre os professores da instituição ou, quem sabe, com professores de outras escolas, enriquecendo o grupo na diversidade de suas experiências em diferentes locais. No entanto, nenhuma entrevistada abordou esse tema. Pensaram na integração com os colegas, mas informalmente, e não cogitaram o alargamento das fronteiras relacionais e profissionais, que poderia ensejar um espaço de intercâmbio valioso para todos.

No contato com diferentes experiências de inserção percebi que as comunidades de aprendizagem, configuradas por redes, propõem uma interação, promovendo cooperação, suporte emocional e crescimento pessoal no processo de trabalho conjunto. Tais redes de aprendizagem são uma tendência presente na bibliografia especializada. Garcia e Vaillant (2009, p. 89), assim definem uma comunidade de aprendizagem: “Un grupo de personas con intereses compartidos, que participan en actividades de aprendizaje colectivas que educan y crean lazos entre ellos”.

Cavaco (1999, p. 167) enfoca também a possibilidade das redes informais como fontes importantes ao desenvolvimento profissional:

[...] estas redes informais, de trocas de experiências e partilha de conhecimentos, podem constituir principalmente sistemas consolidadores de rotinas, cujos efeitos residem mais no esbater da insegurança e da ansiedade enfrentadas no cotidiano do que no assegurar um dispositivo facilitador da formação profissional.

Percebi que há preocupação na escola em oportunizar momentos de trocas como enriquecimento para as relações. Embora na fala das interlocutoras não

surgisse o termo redes ou comunidades de aprendizagem, observei que, entre as atividades patrocinadas pela supervisão escolar, existem as reuniões semanais de planejamento e interação entre os docentes dos vários seguimentos, como relatou a supervisora A:

As parcerias se efetivam, e nós estamos preocupadas que existam. Nós temos as reuniões às quartas-feiras. É um momento de troca de experiências num espaço muito enriquecedor de integração dos professores. É o momento em que o professor *novato* vai relatar o seu trabalho, e o mais experiente vai ouvir e considerar a opinião dos colegas. Também é nessas reuniões que todos poderão fazer um *feedback* das atividades realizadas. E esse momento é bom porque é ali que vamos ajustar os ponteiros, percebendo o que está acontecendo e fazendo as correções necessárias.

### 6.2.3 As primeiras dificuldades dos iniciantes na ótica da supervisão

No geral, as interlocutoras detectaram dificuldades ligadas ao relacionamento dos iniciantes com alunos, pais e colegas. Todo o contexto apresenta novidades, e essas novidades suscitaram, muitas vezes, respostas para as quais o professor não tinha preparo.

Nos relatos sobre as dificuldades, destaquei as seguintes manifestações:

Uma das dificuldades que a gente encontra é que o professor não conhece, de fato, toda a filosofia da escola, o sistema de atendimento com a família. Então se faz esse acompanhamento bem de perto no início, principalmente nesse atendimento às famílias. O professor se sente inseguro, a gente vai colocando o tom no atendimento, o professor vai sentindo, vai aprendendo até que ele possa seguir sozinho. Também noto que algumas vezes são retraídos e pouco se relacionam com os colegas, então vamos incentivando os encontros (Supervisora A).

O mais difícil é ele separar a questão de se colocar na posição de professor, às vezes como autoridade. Eu acho que às vezes ele confunde um pouco de ser o amigão, ainda mais agora, com essa questão de rede social, *facebook*. Às vezes eu até acho que o professor aceitar todos os alunos no *facebook*, no seu pessoal, isso podia ser evitado, porque às vezes esta mistura não dá certo. Deve-se relacionar melhor com seus alunos, na condição de professor mesmo. Senão cria-se um quadro de alunos que daqui a pouco tiram o professor pra amigão: “ah, é amigão, ah, ele...”. Se o professor se relaciona de um modo mais descontraído é porque tem uma faixa etária diferente, tem outra cabeça, viveu numa época diferente (Supervisora B).

As relações parecem ter sido o entrave maior para que os professores *novatos* deslanchassem em suas ações. O entendimento do seu papel em relação

ao outro – colega, aluno ou pai – pareceu não estar claro e, por isso, os relacionamentos ficaram truncados ou equivocados, dificultando as parcerias ou o desenvolvimento de práticas menos tensas e mais enriquecedoras.

Durante as entrevistas, percebi a preocupação das supervisoras em assessorar os professores, tantos os *novatos* quanto os mais experientes, sendo que, por assessoria entende-se a criação de espaços para troca de experiências, o fornecimento de bibliografia ou materiais orientadores que subsidiem as práticas docentes e o estímulo às reflexões sobre a prática.

Para a supervisora B, os momentos de reuniões têm sido essenciais para exercitar a reflexão sobre as realizações cotidianas, amenizando as dificuldades:

Nós procuramos trabalhar as questões específicas quando aparecem as dificuldades. Por isso, nas reuniões pedagógicas, se trabalha por séries. Assim, se consegue orientar melhor, não fica só no planejamento. A gente também consegue trabalhar a questão da reflexão, da prática. Fazer uma reflexão dessa prática é fundamental. Por que temos certas atitudes? Por que eu trabalho de certa forma e o outro não? A troca é importante. Às vezes um toque que o colega dá, uma sugestão, que ele diz “Ah, eu faço assim”; “Mas existe essa possibilidade, eu nunca tinha percebido que dá para fazer assim, que isso é possível”.

É interessante verificar a preocupação da supervisora em criar um clima reflexivo, em que os professores pudessem fazer discernimentos que os conduzissem às melhores escolhas. Ao criar essa oportunidade, a entrevistada sedimentou condutas adequadas de reflexão sobre a ação. A visão da questão sob esse ângulo fortalece a convicção de que as dificuldades podem ser melhor vencidas quando partilhadas no grupo. Embora seja necessário atentar para o real sentido da reflexão no contexto pedagógico, o qual não deve estar atrelado a uma padronização de passos, mecanicamente definidos. Conforme Zeichner e Liston (1996) a reflexão envolve intuição, emoção e paixão, não podendo se acondicionada em pacotes, como um programa de técnicas para os professores utilizarem quando necessário.

Ao analisar a minha realidade profissional, nessa longa caminhada dentro do universo educativo, tenho visto supervisões mais pragmáticas do que reflexivas. Profissionais que dão muita ênfase ao fazer e aos resultados de projetos que externem, por índices tangíveis, o nível de produção em favor da própria escola. Na escola pesquisada, tenho observado uma evolução considerável das ideias que

movem a supervisão. Todos os fatos até aqui explorados, a partir da fala das interlocutoras, revelaram essa trajetória de mudanças que vêm se instalando no meio institucional, com destaque para a valorização de professores iniciantes.

Em meu estudo, percebi como as supervisoras sentiam-se valorizadas pela escola e que imprimiam ritmo ao seu trabalho, respaldadas pelo apoio da direção. Acredito que essa confiança que elas relataram terem conquistado é justamente o que lhes deu possibilidades de encarar projetos mais audaciosos, como a renovação do quadro docente, contratando profissionais em início de carreira.

Outrossim, saliento ainda sua lentidão em compreender que a inserção profissional deve ser tratada em sua amplitude, abrangendo um período que vai muito além da entrada do profissional na instituição. Percorrer esse caminho inicial junto aos *novatos*, detectando suas dificuldades, criando programas próprios de acompanhamento, deve fazer parte dos objetivos da proposta do serviço de supervisão escolar.

Prosseguindo a análise, registro que a investigação trouxe-me mais clareza sobre os movimentos e as inter-relações que orbitam na instituição, engendrando maneiras peculiares de definir as abordagens, de estabelecer as fronteiras e de configurar o fluxo das ações desenvolvidas. A supervisora A contribuiu para esse esclarecimento, ao dizer:

Está tudo muito ligado aqui na escola. Nós precisamos do aval, do apoio da direção. Precisamos muito trabalhar no conjunto, entendendo que um depende do outro. As coisas não surgem do nada. Por isso eu te digo que, ao mudar a mentalidade e passar a valorizar os professores iniciantes, estamos levando a cabo uma ideia que não é só da supervisão, tornando-se um consenso. A partir dos benefícios que todos viram nas contratações, o processo foi se concretizando, com o olhar da direção sobre isso com a parceria de todos.

Nesse contexto, percebi que as dificuldades encontradas foram também tratadas no conjunto dos setores pedagógicos, a fim de procurar resultados mais específicos, conforme a orientação dos especialistas – orientadores e supervisores – buscando, assim, um olhar multidisciplinar sobre os temas a discernir. Muitas vezes, a direção, em suas tarefas mais burocráticas, deixa de perceber movimentos como esses, e, nesse sentido, a pesquisa apresentou-me dados preciosos, possibilitando-me visualizar mais proximamente o entrosamento das equipes no trato das questões relacionadas à inserção ao ensino.

Outra dificuldade dos professores *novatos* apontada pelas supervisoras foi a ausência de uma didática na condução das aulas:

Esses professores chegam muito crus no que se refere a metodologia. O que eu sinto é que nem viram esse tema na licenciatura. Sabem o conteúdo, mas quanto as diferentes maneiras de dar suas aulas, nisso vêm muito fracos. Quase sem condições. Aí tem se que começar do início, mostrando que uma aula tem introdução, desenvolvimento e conclusão. É como se déssemos uma aula de didática (Supervisora A).

Em minha opinião, faltou didática na formação inicial. Os professores saem da faculdade sem saber dar uma aula nas minúcias, nos macetes. Têm muita dificuldade em organizar uma exposição com procedimentos bem definidos. Como supervisora eu assessoro, explicando o passo a passo de uma aula. Até vou na sala de aula e oriento, explico, converso e procuro fazer com que esse professor tenha uma didática melhor para dar as suas aulas (Supervisora B).

Nesse tema é interessante destacar a preferência das supervisoras por uma formação inicial que priorize o preparo técnico dos professores, no sentido de instrumentalizá-los para a condução das aulas, revelando a visão da racionalidade técnica<sup>21</sup>, em favor de uma atuação docente ancorada por trabalhos prescritos. Desse modo, percebi que a relevância evidenciada expressou uma visão limitada das supervisoras, no que tange a uma docência ancorada unicamente pelo trabalho, baseado em práticas correntes, presentes no próprio contexto de trabalho real. Ficou a compreensão de que veem, mesmo que subliminarmente, o processo de ensino como uma sucessão de passos previamente definidos, passíveis de serem orientados por formulações padronizadas, traduzidas por formação didática.

Julgo interessante esclarecer que a técnica tem sua importância no fazer docente. Como diz Libâneo (2008, p. 74):

A técnica é suporte da competência porque ela se revela na ação dos profissionais, na forma de se fazer algo. Mas a técnica precisa ser fertilizada por objetivos, valores, compromissos coletivos (dimensão ética e política) e pela sensibilidade e criatividade (dimensão estética).

Preocupou-me, diante dessa constatação, a visão tão técnica do ensino, por parte das interlocutoras, e, buscando entender melhor esse posicionamento, provoquei o desdobramento das respostas. Com isso, pela explicação da

---

<sup>21</sup> A racionalidade técnica defende a ideia de que os profissionais solucionem problemas instrumentais mediante a seleção dos meios técnicos (GHEDIN, 2008, p. 132).

supervisora B, pude desfazer a primeira impressão, de que tudo se resolveria com um bom roteiro formatado pela formação inicial:

É claro que entendo que os professores não devam ter uma *receita de bolo* para sair dando as aulas, orientados por um passo-a-passo que podem buscar nos materiais das aulas da graduação. Não é isso que estou falando. Vai muito mais além. Quando falo que eles têm dificuldade de estruturar uma boa aula, penso que deveriam ter visto isto na faculdade, vivenciando situações que os capacitassem a pensar e planejar suas aulas. Uma boa aula de didática oferece conteúdos e até sugestões, mas, ao mesmo tempo, deve provocar reflexões, escolhas e preferências.

O posicionamento dessa supervisora expressou sua compreensão de que a formação inicial deve sinalizar caminhos, oferecendo a vivência de situações práticas que complementem ou localizem o estudo teórico sobre princípios didáticos e metodológicos, e, ao mesmo tempo, criando um espaço para a elaboração pessoal, baseada em escolhas que sejam balizadas por referenciais construídos a partir das experiências acadêmicas de leituras e estudos.

Para Pimenta (2008, p. 20):

Os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio.

Nessa perspectiva vale dizer que, embora a maior preocupação das entrevistadas recaísse sobre os resultados positivos esperados do trabalho docente, também mostraram inquietação com relação ao trabalho autoral de seus professores, parecendo dispostas a valorizar cada um em suas possibilidades e particularidades. Acredito que, quando a supervisão tem essa noção, demonstrando aos professores confiança e admiração por seu esforço, estão também possibilitando um trabalho autônomo e habilitando o professorado a ocupar o seu devido espaço no cenário pedagógico da escola. Ao considerarem os professores em suas especificidades, demonstraram reconhecer que:

As experiências e o conhecimento não são homogêneos nem idênticos. As diferentes posições sociais dos sujeitos e suas distintas experiências de vida criam diferenças que se refletem nas emoções, nas interpretações, nas aspirações, nos medos e nas ilusões. As contradições que vivem os professores são também produto do encontro com as diferenças irredutíveis, e às vezes mutuamente incompreensíveis, das distintas

perspectivas e interesses que convivem no meio escolar, e do desejo entre a pretensão de unificar as perspectivas e interesses, ou da renúncia, isto é, da eliminação e do rechaço da diferença ou de sua aceitação (GHEDIN, 2008, p.140).

Nessa riqueza relacional as supervisoras demonstraram ações voltadas para a integração dos novos professores, embora, como já assinali, sejam ações centradas na instrumentalização dos professores para a resolução de problemas imediatos de ordem prática. É interessante ver a proximidade das supervisoras aos professores *novatos*, bem como a valorização a eles atribuída. Senti o carinho e o cuidado como constantes em suas práticas.

Nesse sentido, as interlocutoras assim se expressaram:

Eu aproveito os talentos, e quando sinto que eles têm potencial, ideias novas para projetos interdisciplinares, são sempre bem-vindos. Então, eu faço a mediação entre eles e os colegas. Dou espaço para se colocarem e de minha parte já entro elogiando. Assim crio o ambiente favorável. É muito importante valorizar esse pessoal. São eles que trazem vida nova à escola (Supervisora A).

Eu acho que, quando eles trazem ideias boas, são sempre bem-vindos, mas às vezes, pela pouca experiência, podem fazer alguma proposta descabida, algo inviável. Então, eu sempre tenho que estar avaliando. Na verdade eles têm colaborado muito nos projetos interdisciplinares. O pessoal mais antigo está meio cansado, sem ideias ou acomodados mesmo. Nessas horas os *novatos* são muito importantes, e eu procuro fazer com que saibam disso (Supervisora B).

É, portanto, um cuidado revelado pela apresentação dos iniciantes ao grupo e pela consideração às suas ideias, cultivando-as e pontuando quando são incompatíveis com o contexto. As interlocutoras revelaram a importância desses professores no *arejamento* das práticas mais tradicionais viabilizadas pelos professores antigos na instituição. Elas mesmas, com mais anos de prática, se veem alimentadas pelo pessoal *novato*, considerando a necessidade de atualização dos procedimentos e entendendo que essa atualização pode vir do entusiasmo e do desejo dos professores iniciantes em renovar o processo ensino-aprendizagem, bastando orientá-los na organização e execução de suas ideias.

Durante a investigação junto às supervisoras, senti um clima muito favorável às novas experiências. Contudo, como já ressalti, esse clima é criado com vistas a resultados que melhor posicionem a própria supervisão na instituição. Na verdade, não cabe aí um julgamento desfavorável, pois, em se tratando de uma instituição de ensino, como um sistema aberto, que prioriza a consciência da inter-relação e a

interdependência no processo educativo, existe a necessidade de apoio mútuo em todas as circunstâncias. Os professores, como protagonistas das situações de ensino, detêm a liderança na sala de aula, e é lá que são propostos e concretizados os projetos interdisciplinares, como são citados pelas entrevistadas. Desse modo, é natural que a engrenagem seja movimentada harmonicamente por todos. E, nesse contexto, os professores iniciantes têm seu papel de inovar e propor outras abordagens pedagógicas, graças ao incentivo da supervisão e demais equipes da escola.



## 7 À GUIA DE CONCLUSÃO

Depois de algum tempo estudando o tema de minha tese: Professores iniciantes – dúvidas, dificuldades, anseios e realizações – é chegada a hora de reunir o conhecimento construído no decorrer do trabalho, com o propósito de delinear as conclusões acerca do estudo realizado.

Quando me decidi pelo tema, como já foi exposto, estava inclinada a buscar um conhecimento mais amplo sobre o universo pessoal e profissional de novos docentes, com o fim de contribuir, como pesquisadora, para um melhor aproveitamento desses profissionais em nossas redes de ensino. Por muitos anos presenciei uma realidade desfavorável à entrada de professores *novatos*, visível nos gestos explícitos ou implícitos das pessoas envolvidas no processo de acolhida ao novo profissional. Eram gestos e circunstâncias que me incomodavam, como professora apaixonada por minha profissão e consciente de seus problemas e limitações. Ao observar a realidade, percebe-se que o magistério tem se tornado uma carreira sem atratividade para jovens estudantes.

Essa situação resultou em uma inquietação crescente: como poderá sobreviver, num mundo tão cambiante, movido por mudanças vertiginosas, uma profissão que se fecha ao novo, que impede ou paralisa as possibilidades de renovação? O que houve com a emoção dos professores com relação a sua profissão, sentimento que lhes fazia generosos e receptivos aos novos colegas, caracterizando o meio educativo como favorável e atrativo a eles? Como podem os jovens aspirantes à docência, sentirem-se atraídos por uma carreira fechada em si mesma, limitada e sem perspectivas de um futuro baseado na partilha entre todos que ocupam seu espaço de trabalho?

Tais questões me proporcionaram sentimentos contraditórios, oscilando entre o desânimo ante o panorama de estagnação e a curiosidade de vasculhar os porquês da situação observada. Olhando a trajetória percorrida, gosto de pensar que por trás dos objetivos definidos para a pesquisa, estive o forte desejo de mudar a realidade, transformar o clima hostil oferecido aos iniciantes e trazer de volta os sentimentos fraternos dos antigos professores, por entender que nem a mais sofisticada formação inicial, nem o mais apurado preparo dariam conta de mudar a situação em que nos encontrávamos e ainda nos encontramos.

Assim, busquei construir um caminho de estudo, investigação e análise do tema, aprofundando a constatação inicial circunscrita aos meus ambientes de trabalho, mediante passos que assim se desenrolaram:

- ✓ Retomada da gênese do estudo – busca retrospectiva da minha carreira profissional, localizando elementos que me direcionaram à pesquisa.
- ✓ Construção de um estado de conhecimento – análise abrangente das publicações acerca do meu tema de pesquisa, ensejando uma visão crítica das diversas abordagens do assunto de estudo no tempo presente.
- ✓ Estabelecimento de um diálogo com diferentes autores – leituras e análise de referenciais teóricos, explorando a amplitude do tema proposto inicialmente, a partir de teóricos e autorias.
- ✓ Realização de pesquisa bibliográfica sobre a realidade atual dos professores iniciantes no Brasil e no mundo – (o que constitui um desdobramento do tema), movimentando o âmbito do estudo para temas referentes aos programas de inserção profissional, disponíveis aos professores *novatos*, possibilitando também uma análise crítica sobre o processo de inserção ao ensino nas realidades mundiais e brasileira.
- ✓ Realização da investigação com os sujeitos da pesquisa – delineamento e execução da investigação, reunindo elementos fundamentais das vivências dos interlocutores e cotejando suas manifestações com o referencial teórico construído ao longo da pesquisa.

No prosseguimento dessa visão conclusiva, reporto-me ao contexto de trabalho que me incitava a buscar melhor entendimento da realidade desfavorável e desgastada. Penetrar nesse universo, desvendando as dinâmicas excludentes presentes na profissão docente e buscando o resgate da sua atratividade, de modo a incluir os novos professores, ainda carregados de esperanças e expectativas pela carreira que desenhavam, passou a ser o meu objetivo investigativo.

Ao aproximar-me da realidade do processo de inclusão de novos professores, num espaço que já ocupava, mas agora com realce para o entendimento dos anseios, temores e expectativas dos profissionais iniciantes, tive a possibilidade de rever a situação sob uma ótica renovada. A condição de membro da direção dificultava uma visão mais particular dos fatos. Ocupar o lugar de pesquisadora oportunizou-me um mergulho profundo nas águas da docência, para buscar conhecer a densidade, a trafegabilidade e as intempéries desse mar revolto.

Revisitando os movimentos circunstanciais presentes no trajeto da pesquisa, revejo as inúmeras possibilidades experimentadas, no intuito de apropriar-me dos aspectos pertinentes à fase de iniciação à docência. Dessas visões, recolho conclusões relevantes para o prosseguimento de meu intento, de incluir no processo de inserção do professor iniciante mecanismos de incentivo e valorização que contribuam para o resgate da atratividade da profissão docente. Essa ocupação, tão desvalorizada pelo desprestígio imputado aos professores na sociedade atual, pode, no meu entendimento, ser redimensionada, revigorada e rerepresentada, por novos olhares sobre a importância do papel docente.

No contexto da investigação, evidenciou-se que não havia uma preocupação manifesta com a inserção profissional, no que dissesse respeito ao acompanhamento pós-contratação. Alguns movimentos relacionados ao ingresso desses novos profissionais manifestaram-se como uma boa acolhida e a participação em reuniões, ocupando espaço nos diálogos entre professores. Contudo, dinâmicas que atendessem às condições de permanência na profissão foram desconsideradas. Mesmo com tímidas iniciativas presentes na escola pesquisada, avalio que a situação hoje está muito melhor do que em anos atrás, quando nem a entrada desses novos profissionais era cogitada nas instituições.

Vale ponderar que mudanças e transformações de cunho social e cultural seguem seu ritmo de implantação, que muitas vezes se mostra lento. Vários fatores concorrem para que a transformação ocorra em ritmo distante do desejado. Mentalidades formadas e arraigadas a princípios que migram automaticamente de uma situação para outra, sem que se tenha a verdadeira razão de sua adoção, demandam tempo para serem rompidas e transformadas. O comodismo, o temor pelo risco advindo da ousadia e a insegurança pelo desconhecido contribuem para cristalizar procedimentos que configuram os movimentos institucionais. Nessa

realidade a escola vê-se imersa, seguindo parâmetros tradicionais que lhe conferem práticas igualmente tradicionais.

Nessa ótica, apostar em professores *novatos* contradiz e desinstala a cultura das organizações, que se alicerçam sobre bases costumeiras, consideradas seguras para o bom andamento do trabalho. Nesse ambiente confortável, não há lugar para investimentos no novo, no incerto e na audácia, fazendo com que poucos considerem importante a valorização de novos profissionais como meio de revigorar as práticas pedagógicas, atualizando procedimentos dentro do processo ensino-aprendizagem.

Ao sentir o otimismo de meus interlocutores, sua paixão por ensinar, seu esforço em manter-se na escola e sua necessidade de constante acompanhamento e orientação, mesmo que isso não seja uma opção fácil de ser mantida, reafirmei minha crença de que, **desde o curso de formação inicial até a escola que acolhe os professores em início de carreira, é necessária a estruturação de mecanismos de apoio pedagógico e pessoal, para que esses profissionais possam ser melhor *preparados* a fim de superar os obstáculos e construir as *teias de relações* que fortalecerão suas práticas.**

Nessa fase conclusiva do trabalho, é bom reencontrar o trajeto da pesquisa, rememorar os encontros, rever as aflições, resgatar as emoções e, ainda, depois de tudo isso, manter o encantamento pelo estudo, a surpresa pela descoberta e a realização pela força empreendida. Desse modo, retomando o percurso, apresento, a título de síntese, algumas ideias pontuais de meus interlocutores (sujeitos da pesquisa), evidenciadas no decorrer da investigação:

- ✓ Satisfação e realização pela concretização da opção profissional – As respostas fluíram com espontaneidade quando relataram experiências significativas com os alunos. Suas primeiras práticas foram surpreendentes e aos poucos foram habitando o território da sala de aula, construindo relações e aperfeiçoando seu modo de ensinar.
- ✓ Insegurança nas primeiras ações e decisões – As vozes dos interlocutores foram unânimes em registrar sua insegurança mediante o inusitado. Sentimento que os movimentou na busca, muitas vezes solitária, de alternativas para melhor desempenhar o seu papel, sendo

que esse exercício teve grande valor na definição de sua função na comunidade escolar.

- ✓ Alegria pelo contato com os alunos – A fonte geradora de força foi, sem dúvida, a interação com os alunos. Nessa relação estiveram, ao mesmo tempo, os maiores empecilhos para prosseguir e a maior força para continuar. A ambivalência da situação foi justamente o que os mobilizou a buscar o equilíbrio, fazer os ajustes e reforçar sua definição profissional.
- ✓ Desapontamento perante a incompatibilidade entre teoria e prática – Uma clássica situação que acompanha os jovens egressos das licenciaturas. Todos os entrevistados, em maior ou menor grau, manifestaram algum desapontamento diante das dificuldades em encontrar respostas na teoria estudada. Todavia, essa constatação não os fez esmorecer ou paralisar. Na verdade, foi alavanca para novas buscas, fazendo com que encontrassem em outras fontes as respostas para os clamores do momento.
- ✓ Reconhecimento ao apoio encontrado na escola – No decorrer das entrevistas ficou explícito que os interlocutores sentiram-se bem recebidos e amparados pela escola. Na sua maioria, discorreram positivamente sobre o amparo recebido das supervisoras escolares, que os ajudaram nas primeiras decisões e também nos contatos com os demais colegas. Uma parceria que foi se consolidando no espaço da escola com iniciativas formais e informais.
- ✓ Necessidade de mediação na parceria com colegas mais experientes – Alguma queixa, relacionada a uma formalização das parcerias, também se fez ouvir, quando os entrevistados, manifestaram o desejo de mais reuniões para definição e acompanhamento dos projetos. Mediante as dificuldades de aproximação dos colegas mais antigos na escola, entenderam que, apesar de haver esforços da supervisão, ainda não foram suficientes para que os encontros se realizassem, enriquecendo as possibilidades de aprendizagem da docência.

- ✓ Consideração de que muitas conquistas se deram pelo talento e esforço pessoal – Ficou flagrante que cada um buscou, além de da ajuda externa, na força interior e no talento pessoal, as respostas às situações inusitadas e aos dilemas do cotidiano. A própria emoção pela carreira abraçada forneceu-lhes coragem para extrair de si mesmos o melhor retorno.
- ✓ Indignação com o abandono e a falta de vínculo com a instituição formadora – Nesse ponto, houve uma manifestação uníssona sobre a falta de interesse da universidade ou faculdade de onde eram egressos por eles, no tocante à construção da carreira, às primeiras experiências, aos problemas encontrados e aos êxitos conseguidos. Em sua maioria, os interlocutores consideram os contatos pós-graduação, insuficientes e de natureza exclusivamente econômica, com interesses voltados apenas para o bem da própria instituição.
- ✓ Satisfação com a possibilidade de aprendizagem da docência nas atividades cotidianas – O maior avanço na trajetória foi o grande salto da queixa para a superação, exatamente quando os professores perceberam as inúmeras possibilidades de construção da docência no exercício da prática em sala de aula, lidando com as situações inusitadas, enfrentando os obstáculos, buscando decidir nas urgências e extraíndo dessas oportunidades lições efetivas para a definição do papel docente.
- ✓ Desejo de continuar e ampliar sua formação no espaço e nas oportunidades oferecidos pela escola – O entendimento de que a construção da docência é um processo dinâmico evidenciou-se pelas vozes dos entrevistados. O desejo pela continuidade da aprendizagem docente e a necessidade de que esses movimentos fossem patrocinados pela instituição manifestaram-se como um clamor recorrente. Nesse sentido, foi importante perceber a disposição positiva de cada um no que se refere a aprimoramento constante da profissão.

Na intenção de construir uma síntese da pesquisa, reitero que o conhecimento e a percepção da realidade, em termos de inserção profissional,

mediante estudo já mencionado, trouxeram-me uma visão abrangente da situação investigada em diferentes lugares e circunstâncias. Entrar em contato com esses dados alargou meus horizontes de pesquisa, permitindo-me a construção de um posicionamento balizado por referenciais mais consistentes e abrangentes, sobre o tema pesquisado. Todas as realidades visitadas forneceram-me alusões para esclarecer o que poderia ser uma proposta satisfatória, em termos de programas de inserção ao ensino.

Diante da investigação realizada, reunindo os resultados da interação com os interlocutores e a bibliografia estudada, surgem, nesse momento conclusivo, algumas ideias para uma mudança significativa no quadro de inserção profissional atual, dirigidas às escolas que decidem apostar nos novos profissionais.

Parto da ideia de que não basta abrir as portas para o novo professor, é preciso construir um percurso favorável a novas experiências, um trajeto cuidadosamente planejado e acompanhado, mantendo e apoiando os *novatos*, inserindo-os como parte do “conhecimento” da escola, favorecendo assim a qualidade do seu trabalho, como meio de mantê-los satisfeitos e proativos em sala de aula. É nessa linha que deve concretizar-se um verdadeiro trabalho de inserção e, nesse sentido, vejo como muito importante a criação de alternativas, dentro ou fora da instituição, que conduzam o professor iniciante em suas primeiras práticas, sustentando-o em suas dúvidas, referenciando suas ações e dando suporte em suas rotinas junto aos alunos.

As sugestões para uma adequada inserção profissional vão, portanto, além de ações isoladas. Para que se constituam como um programa é necessário que reúnam um conjunto de condutas. Contudo, é importante salientar que, nesse estudo, não apresento apenas constatações, mas, sim, um conjunto de pistas exploratórias que poderão se constituir em focos de análise potenciais para novas pesquisas, bem como comunicar aos tomadores de decisão as ideias presentes no universo da docência iniciante.

Nessa perspectiva, levanto algumas ações a serem empreendidas na busca de conduzir uma melhor inserção ao ensino.

A fase da inserção pode iniciar-se pela apresentação e aproximação do professor iniciante a um colega mais experiente, que lecione o mesmo componente curricular, previamente preparado, para um acompanhamento constante estruturado na seguinte ordem:

1º Encontro de apresentação – apresentação formal de cada *novato* a um possível mentor (professor mais experiente do mesmo componente curricular e segmento de ensino do iniciante), mediada pela supervisora, em que cada um apresenta sua trajetória, seus anseios e suas expectativas na profissão e na parceria que efetivam. Nessa ocasião combinarão a dinâmica de mentoria, que consistirá em observação mútua de aulas, reuniões para discussões sobre as mesmas, encontros de estudos e contatos informais, conforme a necessidade.

2º Proposta de Elaboração de um diário de aula, durante o período de adaptação – escritura da experiência docente diária, junto com a reflexão sobre os registros e prováveis questionamentos sobre as vivências, a serem compartilhados com o mentor no decorrer do processo de mentoria.

3º Desenvolvimento de parcerias em serviço – criação de espaço para a participação dos iniciantes nas reuniões pedagógicas, com a valorização de seus projetos e a escuta de suas dúvidas e dificuldades, cabendo à supervisão a articulação dessa participação, bem como a valorização das ideias dos *novatos* perante o grupo.

4º Inclusão dos iniciantes em grupos de estudos dentro da instituição – inserção dos *novatos* nas rotinas de estudo ou projetos de educação continuada, com destaque para os conteúdos pedagógicos que digam respeito à aprendizagem da docência.

5º Desenvolvimento de avaliação e *feedback* dos professores iniciantes – concepção de espaços para a avaliação e o retorno relativo ao desenvolvimento profissional de cada professor *novato*, estabelecendo um ritmo de aperfeiçoamento, a partir de apreciações oportunas e de crítica construtiva que os impulsione a continuar buscando seu aprimoramento profissional.

6º Aproximação dos professores *novatos* entre si – incentivo, por parte da supervisão, de encontros entre os professores iniciantes para troca de experiências e reflexões sobre as práticas. Nessas ocasiões será interessante contar com a presença da supervisão ou mesmo de um professor mais experiente, com o propósito de auxiliar no discernimento de questões que possam ser levantadas.



7º Criação de seminários voltados para a problemática cotidiana – participação de grupos de professores (*novatos* e mais antigos) para análise pessoal e coletiva de aspectos considerados problemáticos presentes nas situações de aula. Para os seminários poderão ser convidadas pessoas de fora da instituição (professores, especialistas, palestrantes) que possam contribuir com seus conhecimentos na solução das dúvidas levantadas.

Sobre os mentores vale destacar a necessidade, como já referi, de um preparo prévio para o desenvolvimento da função. Acerca desse preparo é oportuno especificar que deverá envolver não só a organização pedagógica, com o estudo de procedimentos didáticos e metodológicos, mas também o preparo emocional, como convocar à parceria um professor que era considerado um dos *empecilhos* ao ingresso de iniciantes, tratando-se, então, também de uma mudança de cultura. Nesse contexto o trabalho da supervisão, no *recrutamento* de mentores, vai requerer o convencimento e a conscientização desses professores no sentido de assumirem as responsabilidades que comportam a mentoria. Assim, enfatiza-se que o acompanhamento efetivo aos *novatos*, exige uma adesão pessoal que ultrapassa a capacidade intelectual, consistindo na mudança de postura relativa a aceitação dos novos elementos no quadro funcional da escola e de seu acompanhamento no processo de construção da docência.

Ampliando essa consideração, vale mencionar o papel da instituição escolar nesse processo de implantação da mentoria. Em se tratando de escola privada, com investimentos previstos rigorosamente para garantia da manutenção da saúde financeira da instituição, é preciso também haver um entendimento da instituição referente à necessidade da destinação de verba remuneratória ao professor mentor, que deverá ter sua carga horária ampliada para o atendimento das solicitações da mentoria. É uma mudança que se impõe, uma vez que o êxito do processo dependerá muito do tempo e dos recursos disponíveis ao exercício da orientação aos iniciantes.

Nessa ótica, considera-se que a presença do mentor na trajetória da inserção vai requerer um planejamento bem estruturado, preparando-o para o tipo de experiência a ser empreendida. No tocante a instituição, há também de se ter uma estruturação prévia das dinâmicas de mentoria, com especial atenção para o tempo necessário ao professor no acompanhamento ao *novato*. Esse tempo

abrange períodos organizados para planejamento e atuação junto ao iniciante, bem como para estudo de temas que digam respeito a seu papel como mentor.

Em Ruíz (2007, p. 77) recolho considerações sobre o tempo devido aos mentores para o exercício de seu papel:

Los asesores deben tener las condiciones laborales que le permitan disponer de tiempo suficiente y apropiado para estar en las secciones con el grupo, para participar en algunas de las acciones que se derivan del proyecto y finalmente compartir con los profesores algunas situaciones durante la práctica cotidiana, é s decir acompañar en las tareas de campo, donde se comparte además de información o teorías el entusiasmo en construir alternativas que mejoren la práctica.

Vale mencionar que todas essas fases deverão fazer parte de um programa organizado com fluxo e cronograma de ações, otimizando o tempo e os recursos para o avanço do proposto. O fato de concretizar o projeto de inserção ao ensino confere-lhe seriedade e credibilidade, possibilitando o envolvimento de toda a instituição na busca de melhores resultados, voltados à integração dos *novatos*, ao direcionamento de suas ações para o desenvolvimento de um melhor ensino, à compreensão e à sensibilidade de todos ao período de adaptação necessário aos iniciantes. Importa também acompanhar esse professor em toda a sua trajetória, extrapolando a fase inicial, a fim de participar de seu desenvolvimento profissional.

Day (2004, p. 186) aponta cinco lições valiosas para a promoção do desenvolvimento profissional docente, que podem ser consideradas desde a fase de inserção dos professores iniciantes:

Em primeiro lugar, qualquer programa compreensivo deve atender aos diferentes *eus* do professor – o pessoal, o profissional, o prático, na sala de aula, e o membro da comunidade escolar. Em segundo lugar, o *feedback* e o apoio sustentado são componentes essenciais no processo de aprendizagem contínua, mas não constante. Em terceiro lugar, o comprometimento e a disposição em relação à aprendizagem devem ser alimentados no professor enquanto aprendente ao longo da vida. Em quarto lugar, a cultura organizacional deve apoiar as relações colegiais. Finalmente, devem fixar-se metas a longo prazo, tendo em consideração um *portfólio* equilibrado das necessidades de aprendizagem.

Ao localizar diferentes experiências de inserção pelo mundo, pude construir uma visão crítica, que me permitiu avaliar, com outros olhos, a experiência brasileira, a partir da curiosidade por encontrar semelhanças ou diferenças nos sistemas de ensino brasileiros. Desse modo, a visão das diversas alternativas de acolhimento e acompanhamento aos docentes iniciantes possibilitou-me olhares mais abrangentes acerca dos movimentos de inserção em nosso país.

Nesse contexto verifiquei o estabelecido, os equívocos, os processos e os mecanismos inerentes às propostas brasileiras de inserção, considerando o mais importante nessa caminhada: o desvelamento de iniciativas até então desconhecidas. Observar essas dinâmicas foi fundamental no estabelecimento de pistas para a construção de indicativos de um programa de inserção adequado à nossa realidade. Penso que não descobri o inominável, mas despertei para uma problemática passível de solução e para a qual temos que usar sensibilidade, criatividade, esforço, coragem e audácia.

Nessa lógica vejo as possibilidades desencadeadas pela minha pesquisa. Faz-se necessário despertar equipes diretivas, de especialistas e de professores para a importância do cuidado e do zelo com aqueles que ainda sentem-se atraídos pelo magistério. Assim: muito mais do que resgatar a atratividade da carreira, cabemos, então, a recolocação da profissão docente no lugar devido, mediante a ressignificação de práticas que devem, acima de tudo, manter-se pelo encantamento e pela paixão de ensinar.

Nessas derradeiras anotações fica a convicção de que muito é preciso para mudar a realidade que assola a profissão docente na atualidade. Muitos movimentos serão necessários para desinstalar as cômodas rotinas docentes, injetando-lhes ares novos, nos quais estejam presentes os jovens professores que precisam ser bem-vindos, acompanhados e valorizados em suas primeiras experiências.

A sociedade precisa cada vez mais dos professores. As crianças chegam à escola necessitando ser educadas, muito mais do que ensinadas. Esse panorama mostra-nos claramente a importância do papel docente, a relevância de suas atribuições, e esse reposicionamento precisa ser comunicado a cada novo profissional. É com a valorização que manteremos interessados os novos professores, que proporcionaremos uma boa inserção no ambiente educacional e que construiremos outra realidade dentro das escolas. Uma realidade permeada de esperanças, que contribua para a tessitura de um mundo melhor, alicerçada por um

bom sistema de educação e de ensino, comprometido com valores solidamente construídos.

## REFERÊNCIAS

ABARCA, José Cornejo. Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19, p. 57-100, Enero- Abril, 1999.

ALARCÃO, Isabel. Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n.8, p. 119-128, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=120>>. Acesso em: 11 nov. 2011.

ALVES, Lynn. Aprendizagem em rede e formação docente: trilhando caminhos para a autonomia, a colaboração e a cooperação. In: VEIGA, Ilma Passos Veiga; D'ÁVILA, Cristina (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2012. p.151-176.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 89, p. 72-75, maio 1994.

ANDRÉ, M.E.D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1997.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BECA, Carlos Eugenio. **Inserción profesional docente em Chile**. Experiências e desafios, 2012. (Lâminas apresentadas no III Congresso Internacional Sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Santiago do Chile, 2012).

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda., 1994.

BUENO, Adriana Helena. **Contribuições do programa de mentoria do portal dos professores – UFScar: auto-estudo de uma professora iniciante**. UFScar: São Carlos, 2008.

CALVO, Glória. **Programas y experiencias: el caso de Colômbia**. Univerdad Pedagógica Nacional, 2012. (Lâminas apresentadas no III Congresso Internacional Sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Santiago do Chile, 2012)

CAMPOS, Maria Machado Malta. **Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo**. São Paulo, 1982. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais, USP, 1982.

CANDAU, V. M. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? In: CANDAU, V. M. (Ed.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 51-68.

CAVACO, Maria Helena. Retrato do professor jovem. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n.29, p. 121-139, fev. 1990.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Ed. Porto, 1999. p. 155-191.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma G. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 89-108.

CHIZZOTTI, Antônio. O cotidiano e as pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Novos enfoques de pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 85-98.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2009.

DAY, Christopher. **A paixão pelo ensino**. Porto: Ed. Porto, 2004.

DAY, Christopher. **Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado**. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones, 2005.

ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Ed. Porto, 1999. p. 93-124.

ESTEVE, J. M. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Moderna, 2004.

ESTEVES, M; RODRIGUES, A. A formação de professores: especificidades e problemas. In. ESTEVES, M; RODRIGUES, A. **Análise de necessidades na formação de professores**. Lisboa: Porto, 1995, p. 39-42.

EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MARCONDES, Maria Célia et al. **Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 81-98.

EURYDICE. Red Europeia de información. **Temas Clave de la educación em Europa**. v.3. Comisión Europea, 2002. Disponível em: <<http://www.euridyce.org>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

EURYDICE. Red Europeia de Información. A Governança do Ensino Superior na Europa. Unidade portuguesa, 2008. Disponível em: <<http://www.eurydice.org>>. Acesso em: 19 set. 2011.

FEIMAN-NEMSER, Sharon y; PARKER, M. Mentoring in context: a comparison of two U.S. programs for beginning teachers. **International Journal of Educational Research**, v. 19, n. 8, p. 699-717, 1993.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Sala de aula universitária: ruptura, memória educativa e territorialidade: o desafio da construção pedagógica do conhecimento.** 1999. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [1999].

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Prática pedagógica. In: MOROSINI, Marília et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 439-456.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. In TRAVERSISNI, C. et al (Org.). **O espaço: tempo do estágio nos movimentos do curso: interrogantes, desafios e construção de territorialidades.** Porto Alegre: EDIPUCRS. 2008. p. 250-268.

\_\_\_\_\_. **O professor em formação e as tensões entre o campo da formação e o campo profissional.** In: LASA 2009 XXVIII INTERNATIONAL CONGRESS 11th, 2009. Rio de Janeiro, Brasil, Área Temática: SEC – 4404 EDU.

FRANCO, Francisco Carlos. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: BRUNO, Eliane B. C.; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luiza. H. da S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Loyola, 2000. p. 33-36.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Carlos Marcelo. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação,** Caxambu/MG, n. 9, p. 51-75, 1998.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. **El profesorado principiante: Inserción de la docência.** Barcelona: Ediciones Octaedro, S. L. 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo; VAILLANT Denise. **Desarrollo profesional docente. Como se aprende a enseñar?** Madri: Narcea, S. A. Ediciones, 2009.

GATTI, B. A. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GATTI, Angélica B.; BARRETO, Elba S.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma G. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 129-160.

GUARNIERI, Regina Maria. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Regina M. (Org.) **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2005. p 6-23.

HANNAS, Maria Lúcia; PEREIRA, Iêda. **Educação com consciência: fundamentos para uma nova abordagem curricular**. São Paulo: Gente, 2000.

HUBERMAN, M. O. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEITE, Carlinda. **O multiculturalismo e o currículo no sistema educativo português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências profissionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma G. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 53-79.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. In: VEIGA, Ilma Passos Veiga; D'ÁVILA, Cristina (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2012. p.135-150.

LIMA, Emília Freitas de (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

LÜDKE, Menga. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). **Cadernos CRUB**, Brasília, v.1, n. 4, p. 5-96, set. 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Denise Aquino Alves. **Trabalho coletivo, professoras e identidades na trajetória da investigação escolar**. Porto Alegre, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, 2000.

MIGLIORANÇA, Fernanda. **Programa de mentoria da UFScar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes**. São Carlos: UFScar, 2010.



MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3. ed. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em 10 set. 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 15/2005**, aprovado em 2 de fevereiro de 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2012.

MISUKAMI, M. da G. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos-SP: UFSCar, 2002.

MOITA, M. da. Percursos de formação e transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995. p. 111-140.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

NONO, Maiévi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. São Carlos, 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UFScar, 2005.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p 15-33.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: Moderna, 2006.

PALOMINO, Thaís Juliana. **A aprendizagem da docência de uma professora iniciante: um olhar com foco na intermulticulturalidade**. São Carlos: UFSCar, 2009.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professoras iniciantes bem-sucedidas: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional**. Curitiba, 2011. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. PUCPR, 2011.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

PÉREZ GÓMES, Angel. **La cultura escolar en la sociedade neoliberal**. Madri: Morata, 1999.

PÉREZ GÓMES, Angel. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PÉREZ GOMÉZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1992. p. 95-114.

PERRENOUD, P. et al. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PERRENOUD, P. et al (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 11-22.

PERRENOUD, P. A. A prática reflexiva: chave da profissionalização do ofício. In: PERRENOUD, P. A. **A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-25.

PIENTA, A. C. G. **Aprendendo a ser professor: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante**. Curitiba: PUCPR, 2007.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma G. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-50.

PROJETO Político Pedagógico do Colégio Santa Dorotéia. Porto Alegre, 2012.

RIOS, Terezinha Azeredo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p. 73-97.

ROCHA FILHO, João B. da; BASSO, Nara R. de S.; BORGES, Regina M. R. **Transdisciplinaridade: a natureza íntima da educação científica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

RODRIGUEZ, J. A. **Política e formação docente na América Latina: Argentina, Brasil e Chile**. Natal: UFRN, 2006.

RUIZ, Cristina Mayor. **El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario**. Sevilla: Secretariado de publicaciones de La Universidad de Sevilla, 2007.

RUIZ, Cristina Mayor. **La inserción profesional em los sistemas educativos: programas y experiências**. Universidad de Sevilla, 2012. (Lâminas apresentadas no III Congresso Internacional Sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Santiago do Chile, 2012).

SANTOS, Boaventura S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SACRISTÁN, Gimeno. **Educar e convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía**. Madrid: Morata, 2001.

SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores: contribuindo para o estudo da cultura organizacional da escola primária**. Porto: Ed. Porto, 1994.

SILVA, Cleide Aparecida Ferreira. **Formação docente desenvolvida nas escolas: limites, avanços, desafios e perspectivas.** Cuiabá: UFMT, 2008a.

SILVA, Edileuza F. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** São Paulo: Papirus, 2008b. p. 15-42.

SOARES, Magda. **Metamemória-memória: travessia de uma educadora.** São Paulo: Cortez, 1991.

SOUSA, Margarete Ferreira do Vale. **A fábrica de professores e a padronização do conhecimento.** Natal: UFRN, 2006.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.21, n. 73, p. 209-244, 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, L. H. G. Cultura organizacional da escola, mudança e formação de profissionais do ensino. In: SILVA, R. C. (Org.). **Educação para o século XXI: dilemas e perspectivas.** Piracicaba: UNIMEP, 1999. p. 101-1116.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research Summer**, v.54, n.2, p.143-178, 1984.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

VONK, J. H. C. Teacher induction: an essential element at the start of teachers careers. **Revista Española de Pedagogía**, n. 200, p. 5-25, 1994.

WEIL, Pierre. **A mudança de sentido e o sentido da mudança.** Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 2004.

WILL, Daniela Erani Monteiro. **Aprendendo a ser professor: relações entre contexto de trabalho e formação inicial.** Florianópolis: UFSC, 2004.

YUS, Rafael. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.** Porto: Porto Editora LDA, 1994.

ZEICHNER, Kenneth M.; LISTON, Daniel P. **Reflective teaching: an introduction.** Nova Jersey: Laurence Erlbaun Ass, Publis, 1996.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) professor (a),

Você está sendo convidado a participar voluntariamente de uma pesquisa educacional intitulada: “Professores iniciantes: teorias, práticas e desafios”. A pesquisa tem como objetivo analisar a trajetória docente em sua fase inicial – dificuldades de inserção profissional e ações de apoio por parte da escola.

Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender o pensamento do docente iniciante, com o propósito de provocar uma reflexão mais profunda sobre suas práticas cotidianas e de toda a rede necessária para instrumentalizá-lo, capacitá-lo e encorajá-lo no enfrentamento dos desafios diários que se apresentarão nas rotinas escolares, visando principalmente à aprendizagem da docência.

Desse modo, sua opinião é de fundamental importância para esse estudo, uma vez que irá contribuir para a identificação e a reflexão sobre ações que possam melhorar a inserção e o desenvolvimento profissional de professores no início de suas carreiras.

Se concordar em participar, você será solicitado a responder a uma entrevista, na qual discorrerá sobre sua percepção e experiência como docente em início de carreira.

A pesquisadora responsável pelo estudo irá identificar as informações de cada participante mediante um código ou nome fictício que substituirá seu nome real. Todas as informações obtidas serão mantidas de forma confidencial, ou seja, apenas a pesquisadora terá acesso aos dados obtidos. As respostas também poderão ser usadas em publicações da área de educação sobre o assunto pesquisado, porém a identidade dos participantes não será revelada de forma alguma. Os mesmos têm direito de acesso aos próprios dados.

Serão assegurados procedimentos que garantem a não utilização das informações, de modo que não prejudiquem as pessoas, inclusive no que se refere a sua autoestima e a seu prestígio. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa.

Essa pesquisa faz parte de uma Tese de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS – e será desenvolvida pela doutoranda Marinice Souza Simon, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleoni Maria Barboza Fernandes.

Assinando este termo de consentimento estou ciente de que:

1. A minha participação na pesquisa iniciará após a leitura, o esclarecimento de possíveis dúvidas, e meu consentimento livre e esclarecido por escrito. A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido constará em duas vias, permanecendo uma delas comigo e outra com a pesquisadora.
2. Esta pesquisa é de natureza qualitativa e responderei a uma entrevista semiestruturada, não sendo obrigado a responder a todas as perguntas.
3. Estou ciente de que as respostas da entrevista poderão ser divulgadas mediante publicações científicas ou educativas, com artigos e apresentações em eventos de educação.
4. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre minha participação na referida pesquisa.
5. Minha identidade será preservada, portanto serão considerados o sigilo e o anonimato tanto na coleta de dados, quanto na divulgação dos resultados.
6. Minha participação na realização desta pesquisa não implicará lucros nem prejuízos de qualquer espécie, tanto para mim, quanto para escola onde atuo como docente. Estou ciente de que tenho total liberdade para desistir de participar da referida pesquisa a qualquer momento, e que esta decisão não implicará prejuízo ou desconforto pessoal.

Eu \_\_\_\_\_ declaro que estou de acordo em participar voluntariamente desta pesquisa e que fui devidamente esclarecido sobre todos os aspectos constantes nesse termo.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor participante

\_\_\_\_\_  
Marinice Souza Simon

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleoni Maria Barboza Fernandes

**Pesquisadora:** Marinice Souza Simon – (51) 99799856 – [marinice@santadoroteia-rs.com.br](mailto:marinice@santadoroteia-rs.com.br)

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleoni Maria Barboza Fernandes – (51) 21117144 - [cleoni.fernandes@pucrs.br](mailto:cleoni.fernandes@pucrs.br)

**Comitê de Ética em pesquisa/PUCRS:** (51) 33203345 – [CEP@pucrs.br](mailto:CEP@pucrs.br)

## APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

As questões da entrevista semiestruturada se instituirão com base nas questões de pesquisa.

Como questões mobilizadoras estão previstas as seguintes perguntas:

### **Para os professores:**

1. Como você foi/está sendo acolhido na escola?
2. Você tem conseguido realizar parceria com os colegas na escola?
3. A escola oportuniza espaços de interação com os colegas e com a comunidade escolar?
4. Sente-se apoiado por ações da gestão da escola? Quais? Que necessidade você sente de apoio da escola?
5. Como tem sido a trajetória evolutiva desde sua entrada na escola até os dias de hoje?
6. Você mantém vínculo com a instituição formadora? Qual? Se não mantém, qual seria a importância de haver esse vínculo?

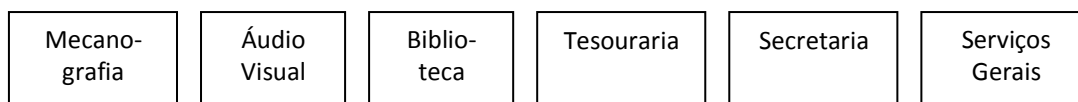
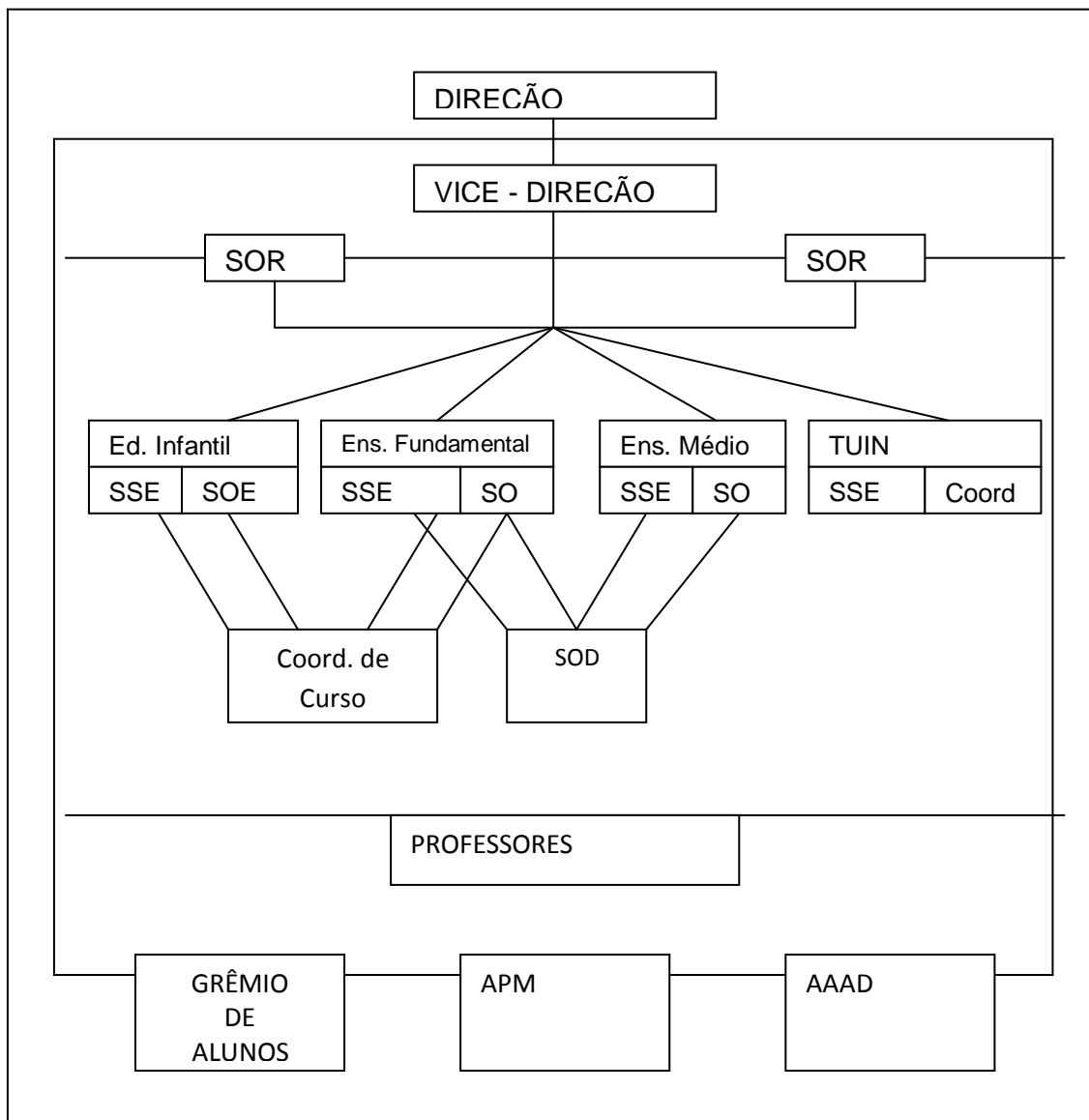
### **Para os supervisores:**

1. Como a supervisão favorece a inserção do professor iniciante na vida cotidiana da escola?
2. Que apoio a supervisão recebe da direção da escola para a realização de ações que facilitem a inserção dos professores novatos?
3. Que dificuldades você encontra em relação aos docentes iniciantes? Se há dificuldades, que sugestões você tem, ou já pensou, para minimizá-las?

## ANEXOS

## ANEXO A - RECORTES DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

## ORGANOGRAMA





## ANEXO B - PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DE PAULA FRASSINETTI<sup>22</sup>

Em um colégio da Congregação de Santa Dorotéia, para a formação do aluno tem-se em vista a **EDUCAÇÃO DA FÉ, MANIFESTADA:**

- na **AUDÁCIA DA FÉ E PAIXÃO PELO REINO**, que moveram Paula Frassinetti e, hoje, a nós, continuadores de sua obra;
- na **ESPERANÇA E ORAÇÃO** feitas;
- em **SIMPLICIDADE**, que nos leva a olhar para Deus;
- em **ATITUDE DE ESCUTA FRENTE À REALIDADE DOS ALUNOS**, com acolhimento, doçura, compreensão e firmeza;
- com **FIRMEZA E SUAVIDADE**, exigindo de cada um a dosagem certa, ainda que não impeça isso a correção necessária de faltas;
- com **CONFIANÇA** no aluno, acreditando nele, proporcionando-lhe meios de crescimento pessoal, de descoberta do próprio caminho.

### Para isso é necessário:

- **SABEDORIA**, PARA NÃO SE EXIGIR O MESMO DE TODOS SEM LEVAR EM CONTA A DIVERSIDADE DE CARACTERES;
- **ESTÍMULO** PERMANENTE AO DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES E APTIDÕES DO ALUNO;
- **AJUDA** CONSTANTE NA SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES E IMPREVISTOS DA VIDA;
- **FORMAÇÃO** DE PERSONALIDADES DE FORTE ESTRUTURA INTERIOR.

Na certeza de que uma **EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA SUPÕE:**

- criatividade,
- criticidade,
- diálogo,
- vivência em comunhão.

Estamos conscientes de que a eficácia da **EDUCAÇÃO** será tanto maior quanto for a eficiência do nosso exemplo, isto é:

---

<sup>22</sup> Paula Ângela Maria Frassinetti - fundadora da Congregação de Santa Dorotéia do Brasil, mantenedora da escola pesquisada.

## **ANEXO C**

### ***PRATICAMOS PRIMEIRO O QUE QUEREMOS ENSINAR OU EXIGIR.***

#### **9.2 REALIDADE PEDAGÓGICA**

##### **9.2.1 Direção**

A Direção do colégio é formada pela diretora e pela vice-diretora, ficando ao seu encargo as decisões pedagógicas e técnicas, nas quais são assessoradas pela equipe de serviços técnico-pedagógicos.

##### **9.2.2 Serviços Pedagógicos**

Estes serviços têm o propósito de auxiliar a Direção, os professores e funcionários no desenvolvimento da proposta educativa, a qual contempla a formação integral do aluno, numa perspectiva de crescimento autônomo e responsável.

##### **9.2.3 Setor de Supervisão Escolar (SSE)**

A este setor cabe a coordenação de estudos do corpo docente na construção do processo de aprendizagem do aluno, no que diz respeito a:

- elaboração de instrumentos de avaliação, informativos e subsídios pedagógicos e calendário escolar
- assessoria a direção e secretaria
- manutenção da atualização pedagógica e articulação com os demais serviços
- coordenação de conselhos de classe, planejamentos, saídas de estudos e elaboração do horário escolar

##### **9.2.4 Setor de Orientação Educacional (SOE)**

A este setor cabe a orientação dos alunos no seu processo de estudos, no que diz respeito à:

- a) assessoria a direção e professores

- b) mediação das relações entre aluno/professor e família/escola
- c) coordenação de conselhos de classe e projetos específicos
- d) orientação de alunos: aspectos profissionais e vocacionais; professores: aspecto de atualização sobre relacionamento interpessoal e pais: aspecto formativo de valores

O serviço de psicologia escolar está integrado ao serviço de orientação escolar. A este setor cabe qualquer tipo de orientação de natureza psicológica, junto à instituição, aos professores, aos alunos e suas famílias, que possa contribuir à otimização do processo educativo.

#### **9.2.5 Serviço de Orientação Religiosa (SOR)**

A este setor cabe a tarefa considerada mais importante dentro da estrutura escolar, qual seja a de iluminar toda comunidade educativa no que diz respeito a:

- desenvolvimento de educação evangelizadora voltada para: libertação, justiça social, fraternidade e solidariedade
- orientação da formação: religiosa, ética e pastoral

#### **9.2.6 Serviço de Orientação Disciplinar (SOD)**

A este setor cabe coordenar todo o processo disciplinar nas questões organizacionais e comportamentais (hábitos e atitudes) que contribuam para a formação integral do aluno, fazendo uso da ética e dos princípios filosóficos-religiosos que pautam o trabalho educacional da Escola.

#### **9.2.7 Coordenação de Cursos**

A este setor cabe coordenar os cursos no que se refere aos aspectos de ordem prática. Como verificação do cumprimento de horários, providências de substituições, atendimento a alunos, pais e professores, organização de passeios e excursões didáticas e eventos, providência de socorro médico, controle do ambiente físico, entrevistar e selecionar estagiárias e coordenar a distribuição de materiais.

### **9.2.8 Serviço de Apoio Administrativo/ Pedagógico**

Estes serviços têm o propósito de desenvolver atividades de apoio técnico/pedagógico a todos os demais setores, estabelecendo e operacionalizando metas que contribuam para o bom funcionamento do Colégio.

Os serviços oferecem o suporte necessário às atividades desenvolvidas e se encontra assim organizado:

**Secretaria**

**Biblioteca e Audiovisual**

**Laboratórios de Ciências Físicas e Biológicas**

**Laboratório de Informática**

**Mecanografia**

### **9.3 REALIDADE ADMINISTRATIVA**

A administração do Colégio atende aos aspectos estruturais do Estabelecimento no que tange aos departamentos pessoal, financeiro e fiscal, bem como às operações contábeis.

### **9.4 REALIDADE DA INFRAESTRUTURA DE MEIOS**

#### **DESCRIÇÃO DAS INSTALAÇÕES FÍSICAS - INFRAESTRUTURA**

##### **⇒ SALAS DE AULA**

- 32 salas de aula, assim distribuídas:
- prédio central - bloco A    18 salas  
  - bloco B        8 salas
- anexo São José                3 salas
- anexo Madre Dalle            2 salas
- Sala de recursos               1 sala

##### **LABORATÓRIOS**

⇒ os laboratórios de física, química e biologia se encontram em prédio próprio totalmente equipado para o desenvolvimento de aulas práticas semanais, com capacidade para 40 alunos, cada.

⇒ o laboratório de informática equipado com 20 microcomputadores e um servidor que viabiliza o acesso à Internet e o uso de programas e aplicativos utilizados em aula semanais (Ensino Médio) e instrumental para os demais cursos.

⇒ o laboratório de matemática possui ambiente favorável ao uso de metodologia prática ligada às aulas de matemática para todos os cursos.

### **AUDITÓRIO**

⇒ um espaço para 344 pessoas, localizado no 2º andar do prédio central, equipado para apresentações teatrais, musicais, religiosas, audiovisuais, palestras e painéis.

### **COMPLEXO ESPORTIVO**

#### **GINÁSIO DE ESPORTE**

⇒ localizado junto ao colégio com 458,45m<sup>2</sup> de área útil privada para a realização de jogos como futsal, vôlei, basquete e handebol. Tem capacidade para acomodar 200 pessoas sentadas e possui som e iluminação apropriados para as atividades aí desempenhadas.

#### **CENTRO POLIESPORTIVO MONTE MORO**

⇒ O centro poliesportivo Monte Moro, conta com duas quadras poliesportivas (futsal - basquete - vôlei - handebol), tendo como área total 560m<sup>2</sup>. São quadras cobertas, totalmente iluminadas e protegidas por telas. Possui capacidade para 400 pessoas sentadas, em arquibancadas.

Ainda neste espaço, contamos com um jardim alusivo ao Monte Moro, onde um vitral mostra a imagem de Santa Paula e suas seguidoras.

Neste espaço são feitas as aulas de Educação Física, treinamentos desportivos e serve também para a realização de atividades extracurriculares e datas comemorativas.

## **RECREAÇÃO**

### **JARDIM DOS MEUS SONHOS**

⇒ localizado em ampla área verde , equipado com brinquedos que possibilitam atividades individuais ou coletivas. Possui ambientação dividida em dois espaços, um com decoração de motivos infantis ( personagens de clássicos dos contos de fadas, de Walt Disney, e clássicos e contemporâneos brasileiros) e outro com sequência de figuras que retratam a vida de Santa Paula Frassinetti ( Paula era assim...).

### **PLAYGROUND**

⇒ praça arborizada com espaço para brincadeiras. Possui brinquedos típicos de parquinhos infantis.

### **PÁTIOS DE RECREIO**

⇒ Pátios amplos que se destinam à brincadeiras de recreio, à atividades de educação física ou a aulas práticas.

⇒ Recanto Ano Jubilar – recanto arborizado com mesinhas para lanche e jogos de mesa.

### **AUDIOVISUAL**

⇒ salão com capacidade para 80 alunos . Possui equipamentos multimídia para enriquecimento das aulas e para reuniões de professores ou de pais.

### **BIBLIOTECA MADRE SOUZA**

⇒ localizada no 2º andar do prédio central, com 30 mil volumes à disposição de toda comunidade escolar. Equipada com o sistema WINISIS, que viabiliza um uso dinâmico e atual, e com máquina copiadora para serviços que atendam às necessidades internas.

## **SETORES**

### **COMPLEXO PEDAGÓGICO**

⇒ Localizado no andar térreo do prédio central, com fácil acesso à comunidade educativa. Possui uma sala para a supervisão escolar, duas salas para a orientação educacional e uma sala de atendimento a alunos, pais e professores.

⇒ Sala do setor de orientação disciplinar destinada ao atendimento de alunos, pais e professores, localizada no 2º andar do prédio central, junto às salas de aula.

⇒ Salas de coordenações de curso. Duas salas, localizadas no térreo e no 1º andar bloco B, contendo local para atendimento e materiais de uso nos cursos de Educação Infantil e Ensino Fundamental ( 1º ao 5º ano).

⇒ Sala de professores com espaço amplo para acomodação de pessoal e de materiais de uso diário no trabalho pedagógico.

### **SALA DA DIREÇÃO**

⇒ Localizada no andar térreo do prédio central, destina-se ao uso exclusivo da diretora.

### **SALA DA VICE-DIREÇÃO**

⇒ Localizada no primeiro andar do prédio central, junto às salas de aula.

### **SALA DO SOR E DA PJE**

⇒ Localizadas no andar térreo do prédio central, destinada as reuniões e atendimentos.

### **SALA MULTIUSO**

⇒ Ampla sala localizada no último pavimento do prédio Madre Dale, com espaço para realização de exposições e feiras.

### **SALA DE BALLET**

⇒ sala ampla localizada no andar térreo do prédio Madre Dale. Possui equipamentos para o desenvolvimento de aulas de ballet e atividades variadas de expressão corporal.

### **SALA DE CRIAÇÃO**

⇒ sala destinada a realização de trabalhos artísticos para ornamentação do ambiente escolar. Localizada no 1º andar do prédio central, contígua à sala de supervisão de estágio.

**SALA DE REUNIÕES**

⇒ sala destinada a reuniões de equipes , equipada com mesa específica de trabalho grupal e espaço para entrevistas.

**CANTINA**

⇒ cantina para atendimento de toda comunidade escolar, com refeitório amplo para professores e funcionários, cozinha e balcão de fornecimento de lanches. Localizada em área coberta destinada ao recreio.

**MECANOGRAFIA**

⇒ sala destinada aos trabalhos de reprografia que atendam à comunidade escolar. Localizada no 1º andar do prédio central e equipada com máquina duplicadora.

**ALMOXARIFADO**

⇒ depósito com materiais diversos de apoio a todos os serviços, localizado no prédio Madre Dale.

**COMPLEXO ADMINISTRATIVO**

⇒ localizado em área externa ao colégio, em prédio próprio, com duas salas para secretaria , dois guichês de atendimento ao público, uma sala de tesouraria e departamento pessoal, uma sala de administração e contabilidade.

**ARQUIVO**

⇒ arquivo passivo localizado no subsolo do prédio, com capacidade para armazenamento de todos os dados passivos da clientela egressa do colégio.

**PARLATÓRIO**

⇒ três salas, uma localizada no andar térreo do prédio central, duas no prédio do complexo administrativo, destinadas ao atendimento de pais e visitantes.

**PRÉDIO DO TUIN (Turno Integral)**

⇒ **Térreo:**



Refeitório, praça, brinquedoteca, recepção, sala de convivência, banheiro masculino, banheiro feminino e banheiro para alunos portadores de necessidades especiais.

⇒ **1º Andar:**

Sala de descanso, sala da coordenação, sala de convivência, banheiro feminino e banheiro masculino.

⇒ **2º Andar:**

salas de convivência, sala para guardar materiais diversos e sala de estudos e pesquisas.

## ANEXO D

### 13 PROPOSTA CURRICULAR

***“A educação para a vida inclui a formação integral das educandas, mostrando-lhes a necessidade de se conduzirem de acordo com a fé e a razão, despertando a consciência social para assumirem-se, com olhar crítico, investido de dignidade, responsabilidade e esperança rumo a uma sociedade justa.” (Const. 1851)***

#### 13.1 EDUCAÇÃO INFANTIL

Entende-se que este é um momento importante na vida escolar dos alunos. É nesta etapa da Educação Básica que acontecem os primeiros contatos com o cotidiano escolar.

Assim, busca-se incorporar, de maneira integrada, às ações de educar, o cuidar e o brincar, associando estas funções a padrões de qualidade que visem inserir a criança no seu contexto social, ambiental e cultural.

Educar, portanto, significa propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens, orientadas de forma integrada, visando o desenvolvimento das capacidades de relação com o outro, atitudes de aceitação, respeito, confiança, como também a possibilidade de acesso ao conhecimento da realidade social e cultural. Educar envolve, ainda, o desenvolvimento das capacidades de conhecimento e das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas.

Nesta proposta, os cuidados com as crianças ganham outra amplitude e sentido, pois, ao cuidar das crianças pequenas, o professor deve observar e conhecer suas necessidades para que o seu trabalho atinja objetivos em relação à preservação da vida e ao desenvolvimento das diversas capacidades infantis. Para que isto ocorra, suas atitudes e procedimentos devem basear-se no conhecimento específico do desenvolvimento lógico, emocional e intelectual da criança.

Cuidar da criança é, acima de tudo, dar atenção a ela como pessoa que está em crescimento, compreender sua singularidade e interessar-se sobre o que ela pensa, sente e sabe de si e do mundo, visando ampliar seus conhecimentos e habilidades, para que, aos poucos, torne-se independente e autônoma. Salienta-se

nessa proposta a necessidade de um olhar atento para a multidimensionalidade do ser humano e o papel do corpo como um instrumento de mediação de nossas relações com o mundo, a ser entendido e vivenciado desde tenra idade, as quais possibilitam o processo de conhecimento, bem como a própria evolução espiritual. Com o objetivo de favorecer o desenvolvimento integral do educando nos aspectos físico, sócio, emocional e intelectual, voltado para uma pedagogia de viver e expressar-se, valorizando o diálogo, a criatividade, a criticidade e a vivência em comunhão, sempre numa dimensão de fé, a exemplo de Santa Paula, para uma inicial descoberta de Deus, propõe-se as seguintes atividades curriculares:

- Criação e execução de projetos que oportunizem a construção do conhecimento, sempre ligados à realidade, integrando família-escola-comunidade, através de passeios, apresentações e atividades com a participação da família, etc.
- Valorização dos trabalhos corporais-cinestésicos nas aulas de Educação Física, nas atividades realizadas em espaço próprio, bem como nos pátios externos, tendo como prioridade estimular as habilidades inerentes às crianças desta faixa etária, proporcionando momentos de criação, descontração e sensibilização com o próprio corpo, em harmonia com o espírito.
- A preocupação com o estímulo à criatividade faz parte do cotidiano das nossas classes de Educação Infantil no que se refere à realização de atividades lúdicas, elaboração de projetos, preparação para apresentações. Enfim, a todo o momento é oportunizada ao aluno a participação em que ele poderá opinar, sugerir e cooperar para a realização das atividades propostas.
- A adaptação dos alunos em classes de Educação Infantil é feita de forma prazerosa e individualizada, para que a criança se sinta acolhida na nova escola e possa fazer parte deste novo grupo social.
- O acesso a nossa cultura está a todo o momento oportunizando aos alunos o contato com a realidade externa, o que favorece o conhecimento do “mundo letrado” fomentando o desejo pela descoberta da nossa língua escrita.
- As disciplinas de Língua Inglesa e Informática fazem parte do currículo, com o objetivo de oportunizar ao aluno um contato com outras culturas e com uma nova linguagem de comunicação, desenvolvendo a socialização entre os povos.

- O contato com a Filosofia de nossa Madre Fundadora, Santa Paula Frassinetti, está inserido no dia-a-dia através de canções, orações, visitas à capela e celebrações.
- As mostras e exposições temáticas, além de divulgar os trabalhos realizados pelos alunos, têm por objetivo integrar a família com a Escola, abrindo um espaço para apreciação e acompanhamento do desenvolvimento de nossos alunos.

### 13.2 ENSINO FUNDAMENTAL

O Ensino Fundamental, composto por 8 anos de duração, acompanha o desenvolvimento do aluno num período de muitas aquisições, que vão desde a consolidação da leitura e da escrita e a construção do número até a apropriação de saberes que dependem de capacidades abstrativas e do uso de conhecimentos científicos e tecnológicos.

O Colégio, por meio do curso do Ensino Fundamental propõe-se a oportunizar à criança e ao pré-adolescente experiências de aprendizagem compatíveis com seu ritmo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicossocial, levando-a a pensar por si própria de forma cristã coerente e lógica, contemplando assim o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões, isto é, a construção do sujeito em sua totalidade.

Preocupa-se também em desenvolver atividades necessárias à participação, convivência fraterna, descoberta progressiva dos valores que integram as áreas comunicação, criatividade, em todos os momentos do processo educativo pelo qual passa, a fim de que surja, desde já, um novo tipo de homem que se esboça na pré-adolescência.

A apropriação de saberes e conhecimentos, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem se dá na interação do sujeito consigo mesmo, com os outros sujeitos e com os objetos do conhecimento.

O sujeito, ao aprender, incorpora aos conhecimentos pré-existentes um novo saber, que se integra em uma rede ampla de significados, provocando a transformação, isto é, a aprendizagem.

O conhecimento se organiza a partir de campos conceituais, cujos conceitos não são ordenados em série linear, mas se entrelaçam formando uma rede

interconexa ,que se desarticula a partir de situações em que o aluno é desafiado a buscar novos conhecimentos para solucionar problemas.

Todas as pessoas têm, no âmbito de suas experiências, níveis de desenvolvimento (Vygotsky), dentro das quais é possível a construção do conhecimento; as novas informações, para serem incorporadas dinamicamente devem ser compreensíveis e estar próximas de seu desenvolvimento potencial, para que possam estabelecer, com elas, relações significativas. Dependendo da densidade de significados, de sua estrutura de conhecimentos, as pessoas apresentam capacidades diferentes para resolver problemas diversos, de acordo com sua experiência.

Aprendizagem inclui todas as formas culturais e científicas que a sociedade considera importantes para a formação integral do cidadão. Envolve a aprendizagem aquilo que DEVEMOS SABER (os fatos, conceitos, princípios), aquilo que DEVEMOS SABER FAZER (os procedimentos) e aquilo que DEVEMOS SER (valores, atitudes e normas) (Signorelli, 1997, p.10), aprendendo a viver juntos, aprendendo a viver com os outros (UNESCO, 1996).

Aprender significativamente implica elaborar, construir e resolver problemas. Assim, ressalta-se que somente aprendeu quem trocou, construiu e ressignificou.

Os objetivos do curso são operacionalizados pelas seguintes estratégias:

- Trabalho dinâmico e atualizado, oportunizando o contato direto com o objeto a ser conhecido, valorizando as vivências e experiências dos alunos com o mundo circundante;
- oportunidades de trabalhos de campo através de entrevistas, visitas, montagens de feiras e exposições temáticas, estimulando a criatividade e responsabilidade;
- operacionalização de projetos interdisciplinares e transdisciplinares, os quais são elaborados conjuntamente entre alunos e professores;
- uso da informática como recurso de apoio às aulas desenvolvidas pelos professores;
- valorização das línguas estrangeiras, inglês e espanhol, ampliando conhecimentos gerais e contribuindo no nível cultural dos alunos;
- estímulo a participação das decisões utilizando-se de orientações adequadas sobre as ponderações e reflexões indispensáveis que

conduzirão as crianças e os adolescentes a posicionarem-se, contribuindo na formação dos alunos;

- realização de intercâmbio cultural com outras escolas ou cursos, oportunizando aos alunos contatarem com diferentes realidades;
- enfoque acentuado ao esporte, estimulando os cuidados preventivos à saúde física e mental;
- valorização da vida através dos princípios cristãos e dos ensinamentos de Santa Paula.

### 13.3 TUIN (TURNO INTEGRAL)

#### **“No ato de Brincar a grandeza de Educar”**

Nossa proposta visa atender às famílias de nossos alunos na carência de encontrar espaço seguro e saudável que dê continuidade aos cuidados recebidos em casa.

O Tuin proporciona um ambiente seguro que possibilita à criança a continuidade de seus estudos sem sobrecarregá-la de informações, convivendo em espaços alegres e estimuladores visando à construção do conhecimento através da ludicidade.

#### O TUIN PROPÕE:

- ✓ ocupar o tempo da criança com organização, mas sem rigor;
- ✓ atendimento lúdico com mais qualidade e menos quantidade;
- ✓ auxiliar nos temas, estudos para provas e trabalhos escolares com orientação;
- ✓ propiciar ao aluno um espaço para descansar, descontrair e brincar.

### 13.4 ENSINO MÉDIO

Aos alunos do Ensino Médio, o Colégio visa proporcionar a construção do saber, fundamentado na formação cristã do jovem comprometido com a vida, engajado na construção de uma sociedade justa e igualitária.

O trabalho realizado ao longo do Ensino Médio é caracterizado pelo desenvolvimento de habilidades e competências pertinentes aos interesses e necessidades dos jovens.

A contextualização dos conteúdos também tem relevância no cotidiano do curso, pois os alunos confrontam os conhecimentos adquiridos com a realidade circundante.

A formação integral está vinculada às Instituições Pedagógicas da Madre Fundadora: “Santa Paula, alicerçando e fortalecendo a missão dos educadores”.

Oportunizamos assim:

- manuseio da tecnologia;
- criação de espaços para debates, foros e seminários;
- trabalho com conteúdos que proporcionem a visão geral e específica necessária ao ingresso no Ensino Superior;
- presença de componentes curriculares como Filosofia e Sociologia, que oportunizam a compreensão maior da temática existencial;
- trabalhos de campo;
- organização de semanas temáticas;
- revisão de conteúdos com aplicação de instrumentos semelhantes aos dos vestibulares, ENEM e concursos.

### 13.5 PROPOSTA CURRICULAR PARA ATENDIMENTO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

A educação inclusiva das pessoas com NEE se constitui no maior desafio educacional atual. Não resta dúvida que este posicionamento é o mais ético e correto, uma vez que procura respeitar as diferenças.

Os princípios da Escola Inclusiva encontram respaldo filosófico, legal e político-educacional na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948); na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que garante em seu artigo 208, inciso III "o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino"; na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); na Declaração de Salamanca, resultante da Conferência

Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, que ocorreu na Espanha em junho de 1994, e transformou-se, pela sua importância, em um marco na educação, pois a partir desta o mundo passa a falar, praticar, pesquisar e divulgar a inclusão; na Política Nacional de Educação Especial (1994); no Plano Decenal de Educação para Todos (1994); e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 9394/96, organizada nos moldes da Constituição Federativa do Brasil de 1988, fez uma nova leitura sobre a Educação Especial, no artigo 58, onde diz ser esta a "modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais, assegurando o direito de matrícula nas escolas regulares".

Na atual Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, de acordo com o Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

Art. 4º Para fins destas Diretrizes considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de *Asperger*, síndrome de *Rett*, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Essas pessoas não são poucas - como muitos imaginam. Mas, além do aspecto quantitativo, que não é a maior preocupação da Igreja, existe a dimensão pastoral, que se preocupa com o anúncio da Boa Nova do Reino a todos aqueles que se encontram nas mais diversas situações, principalmente aqueles que são de alguma forma excluídos da sociedade. Neste âmbito, a Escola se inclui como



"instrumento de pastoral", levando aos seus alunos com NEE a palavra como fonte de vida.

Remetemo-nos às palavras da Madre Fundadora, que diz: “Lembremos que Jesus Cristo já ensinara que quando vestimos os que estão nus, quando alimentamos os famintos, quando olhamos e cuidamos dos “pequeninos”, estamos fazendo a Ele o mesmo. Por isso, o “outro” é a oportunidade que temos de realizar a Justiça a Verdade e o Bem”.

Santa Paula nos deixa a mensagem que compete a nós, educadores da família Dorotéia, alimentar aqueles que são famintos de atenção, afetividade, esperança; olhar e cuidar aqueles que carregam consigo limitações que os impedem de alcançar seu pleno desenvolvimento e acolher o outro acreditando que possa ser “portador de Deus”.

Desta forma nos vemos comprometidos com o outro e suas diferenças sendo ele destinatário também da educação evangélico-libertadora que embasa nossa proposta. Muito mais que um mero atendimento e legislação vigente, nossa resposta está voltada para um atendimento que propõe a inclusão das pessoas com NEE, bem como o acompanhamento de seu desenvolvimento de forma integral, ou seja, física, social, intelectual e espiritual, numa atitude evangélica para a construção do Reino.

Para o atendimento dos alunos “NEE”, a Escola busca uma adequação tanto no aspecto físico (conforme exigências legais) quanto na formação e capacitação dos profissionais envolvidos, por meio de palestras, encontros para estudos com especialistas, participação de cursos de especialização, etc.

Desde a chegada destes alunos na Escola, até sua integração no grupo onde irá cursar a série ou nível, há um processo que o encaminha para inclusão. A família será recebida pelos profissionais do SOE, SSE e/ou Direção para uma entrevista (anamnese), a fim de conhecer a história deste aluno e o contexto em que vive.

Nesta oportunidade fica estabelecido que a família firme uma parceria com a Escola, disponibilizando o suporte clínico com especialistas, a fim de suprir o atendimento nas áreas em que os alunos apresentam defasagens, seja de ordem neurológica, física, cognitiva, sensorial ou emocional.

Para os alunos que apresentam características especiais, conforme o Artigo 4 da Resolução N<sup>o</sup>4 de 2 de outubro de 2009, oportunizamos a Adaptação Curricular Individualizada (A.C.I) mediante a avaliação psicopedagógica, a qual fornecerá

informações sobre as peculiaridades de cada aluno, entre elas, quais as NEE deste sujeito, qual tipo de modalidade de aprendizagem que o mesmo utiliza e quais competências traz de suas experiências de vida.

Salientamos que, para esta adaptação de pequeno porte, o professor terá autonomia suficiente na definição de meios e estratégias de ação que julgar adequados ao propósito ao qual se destinam. A essa autonomia juntamos uma grande parcela de responsabilidade na condução de decisões que contemplem reflexão e análise de toda a situação.

A partir do ano de 2010, fica estabelecido que todos os alunos com necessidades educacionais especiais que necessitam da A.C.I. recebam parecer descritivo no final de cada trimestre, tendo como objetivo avaliar a construção e desempenho do aluno.

Fica estabelecido que cada turma receberá somente um aluno para realização da A.C.I, visando dar melhor qualidade à proposta apresentada.

Cabe a Escola uma atenção especial no que refere à temporalidade, ou seja, ao tempo necessário para que o aluno com NEE evidencie as competências de uma determinada série. Pode ocorrer, muitas vezes, a necessidade de um tempo maior para o vencimento dos conteúdos de um determinado ano escolar. Cumpre ao professor e à equipe pedagógica o acompanhamento das respostas do aluno para, a partir daí, delinear um cronograma personalizado, conforme o ritmo de aproveitamento de cada um. Convém lembrar que todo este movimento deverá ser acompanhado pela família, para que, ciente da carência de um tempo maior na série, entenda e aceite a medida adotada.

Cabe às equipes de SOE e SSE, junto com os professores, a reflexão sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem destes alunos, mediante avaliações descritivas e periódicas que contemplem informações sobre o processo de aprendizagem, evidenciando as potencialidades e as habilidades do aluno, considerando as suas necessidades específicas e seus progressos frente às situações educacionais propostas, e a estruturação da adaptação curricular de grande porte.

Este instrumento (avaliação descritiva) servirá como objeto de estudo para que possamos analisar e modificar a prática conforme as necessidades apresentadas pelos alunos.

É importante que tenhamos em mente a relevância do processo, em que caminhamos lado a lado com o aluno, construindo conhecimento, no seu ritmo, sem pressa de resultados quantitativos, mas com a certeza de que oferecemos inúmeras oportunidades de aprendizagem àqueles que necessitam de um modo diferenciado de aprender.

**“A diversidade, que, muitas vezes, torna-se tão difícil para nós, é um presente da criatividade do Espírito, para que vivamos a comunhão em complementaridade de dons e possibilidades, a serviço da comunidade universal.”  
(Doc. de Espiritualidade, p. 59)**