

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PROFESSORES INICIANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
DESAFIOS E DILEMAS

MIRIANE ZANETTI GIORDAN

JOINVILLE

2014

MIRIANE ZANETTI GIORDAN

PROFESSORES INICIANTE DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
DESAFIOS E DILEMAS

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na Universidade da Região de Joinville. Orientador(a): Dra. Márcia de Souza Hobold.

JOINVILLE - SC

2014

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

G497p Giordan, Miriane Zanetti
Professores iniciantes dos anos finais do ensino fundamental: desafios e dilemas / Miriane Zanetti Giordan ; orientadora Dra. Márcia de Souza Hobold – Joinville: UNIVILLE, 2015.

152 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Professor - iniciante. 2. Professores de ensino fundamental - Joinville. 3. Escolas públicas - Joinville. 4. Trabalho docente - desafios I. Hobold, Márcia de Souza. (orient.). II. Título.

CDD 371.12

Termo de Aprovação

“Professores Iniciais dos Anos Finais do Ensino Fundamental: Desafios e Dilemas”

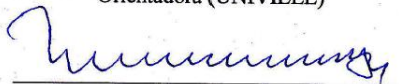
por

Miriane Zanetti Giordan

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Profª. Dra. Márcia de Souza Hobold
Orientadora (UNIVILLE)



Profª. Dra. Márcia de Souza Hobold
Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

Banca Examinadora:



Profª. Dra. Márcia de Souza Hobold
Orientadora (UNIVILLE)



Profª. Dra. Pura Lúcia Oliver Martins
(PUC/PR)



Profª. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
(UNIVILLE)

Joinville, 15 de dezembro de 2014

*“Tenho a impressão de ter sido uma criança brincando à beira-mar, divertindo-me em descobrir uma pedrinha mais lisa ou uma concha mais bonita que as outras, enquanto o imenso oceano da verdade continua misterioso diante de meus olhos”
(Isaac Newton)*

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho aos meus pais – Ermes J. Zanetti e Salete C. Zanetti e
ao meu marido – Jorge Rodrigo Giordan.*

AGRADECIMENTOS

Tecer os agradecimentos àqueles que contribuíram para a efetivação deste trabalho permite-me compartilhar esta conquista e alegria com pessoas especiais.

Agradeço primeiramente a Deus pela saúde e força que me concedeu para que eu chegasse até aqui.

O mais especial dirige-se aos meus pais Ermes e Salete, por me apoiarem em todos os momentos de minha vida e pelo esforço sem medida para fazer com que os filhos sempre estudassem e buscassem o melhor caminho. Vocês são a minha base e representam tudo o que sou.

Ao meu marido, Jorge, por ter me proporcionado as condições necessárias para a realização deste mestrado, pelo apoio incondicional e compreensão. Ter você ao meu lado em todos os momentos foi a minha inspiração para fazer sempre o melhor. Obrigada por tudo, eu te amo!

Aos meus irmãos, Emerson e Micheli. É por compartilhar com vocês as conquistas que o que faço ganha sentido.

À minha orientadora. Obrigada, professora Dra. Márcia de Souza Hobold, por todas as contribuições, ensinamentos, por ser tão generosa e por acreditar em seus orientandos. Isso nos dá segurança. Com você eu cresci muito como pessoa e profissional e aprendi que dividir é somar, que compartilhar é receber... Obrigada por me escolher e acolher...

Às professoras Dra. Pura Lucia Oliver Martins e Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro por aceitarem fazer parte da minha banca de qualificação e defesa e por todas as contribuições com esta pesquisa. O olhar de vocês foi imprescindível para a construção desta dissertação.

À minha querida irmã acadêmica e amiga Valdicléa. Foi um presente ter você como parceira nesta caminhada. Ao mesmo tempo em que você se acha uma "pilha de nervos", você é minha serenidade. Eu te admiro muito pela generosidade, simplicidade, por tudo o que você fez e faz por mim. Obrigada por embarcar no mesmo vagão do trem de minha vida!

Estendo este agradecimento à Cleide e à Andréia, por comporem o "quarteto fantástico". Essa caminhada não foi tão fácil, mas foi sem dúvida muito alegre e

divertida por vocês estarem nela. Obrigada por todos os "helps" que solicitei e que foram atendidos prontamente. Adoro vocês!

Aos meus queridos irmãos acadêmicos, além da Valdicléa, Dirlene, Alcinei, Carina e Aninha. Eu aprendi e aprendo muito com vocês, obrigada pelo carinho, apoio e ajuda.

Aos amigos da turma III, Rita, André, Thiago, Denise, Edilamar, Ana, Ingrid, Felipe, Maele. Obrigada por todos os momentos de estudo, conversas e cafés! Às queridas Juliana e Daiane da turma IV, vocês são demais! À amiga Vanilda (Mestrado em Saúde e Meio Ambiente), você é um exemplo de superação e alegria para mim...

Às professoras das disciplinas do Mestrado por todas as contribuições, por construírem a base de muito estudo, conhecimento, por instigarem a curiosidade e o gosto pelo aprender. Cada uma de vocês colocou um tijolo nesta construção/dissertação.

À Secretaria Municipal de Ensino de Joinville por abrir as portas a esta pesquisa, sendo prestativos e oferecendo informações durante todo o processo de construção da dissertação.

A todos os professores que gentilmente dispuseram de seu tempo ao participarem das entrevistas. Obrigada pela colaboração, confiança e dedicação! Vocês são a essência deste trabalho!

À CAPES pelo apoio financeiro do começo ao fim desta pesquisa.

RESUMO

A entrada na docência é um período de descobertas e intensas aprendizagens, em que o professor se insere em um novo contexto e cultura escolar. Considerando esse aspecto é que se desenvolveu esta pesquisa de mestrado, que tem como objetivo geral pesquisar o que dizem os professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre o ingresso na Rede Municipal de Ensino de Joinville, seus dilemas e desafios nessa fase de trabalho. A abordagem qualitativa permeou o processo de investigação e a entrevista semiestruturada foi o instrumento utilizado para a coleta de dados. Para a análise dos dados, obtidos juntamente aos professores, foi utilizada a técnica da análise de conteúdo (FRANCO, 2012). Foram entrevistados 22 professores dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) que ingressaram como efetivos entre os anos de 2010 e 2013 (1 a 3 anos de experiência na Rede de Ensino). Fundamentaram teoricamente esta investigação os seguintes autores: Marcelo Garcia (1999, 2006, 2009), Huberman (1995), Lima (2004, 2006), Mariano (2006), André (2012), Zabalza (2003), Caetano (1997), Romanowski (2007, 2012), Romanowski e Martins (2013), dentre outros. Os resultados deste estudo indicaram que os professores iniciantes enfrentam diversos desafios, dentre eles: no momento de ingresso na Rede, o professor iniciante geralmente é encaminhado para escolas localizadas em contextos "mais difíceis", sendo estes os locais mais periféricos, em comunidades mais carentes, que vivenciam sérios problemas sociais, além de receberem turmas e horários "sobrantes"; a questão do distanciamento entre a teoria (da formação inicial) e a prática (atividades a serem desenvolvidas no dia a dia de sala de aula); falta de acompanhamento e apoio por parte da Secretaria de Educação, contudo, os professores ressaltam o importante papel desempenhado pelas escolas quanto ao acolhimento e acompanhamento do seu trabalho ao longo do estágio probatório (3 anos), bem como o dos supervisores escolares como os profissionais que mais contribuem de forma sistemática para a realização do trabalho docente. Além destes desafios em relação a Rede, outros desafios em relação a sala de aula foram destacados: a indisciplina, a desmotivação dos alunos, a ausência da família na vida escolar dos alunos e a organização e trabalho docente (tempo e espaço para planejamento); dificuldade de trabalhar com alunos com deficiência e com as tecnologias, considerando essas duas temáticas prioritárias para sua formação continuada. Diante destes desafios, os professores solicitaram, recorrentemente, mais cursos, e que nos espaços de formação em trabalho sejam priorizadas as trocas de ideias/experiências, o diálogo com outros professores mais experientes e que sejam abordadas questões da prática e do cotidiano escolar.

Palavras-chave: Trabalho docente. Professor iniciante. Desafios e dilemas dos docentes iniciantes. Anos finais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Starting to work as a teacher is a period of discovery and intense learning, in which the teacher begins to be part of a new school context and culture. Considering this aspect, this Master thesis was developed aiming primarily to investigate what teachers of Elementary School's final years say about their entrance into public municipal schools of Joinville, their challenges and dilemmas during this work period. A qualitative approach guided the investigation process and a semistructured interview was the instrument used for data collection. For data analysis, obtained along with the teachers, a content analysis technique (FRANCO, 2012) was used. Interviews were conducted with 22 teachers of Elementary School's final years (6th to 9th year) who joined public municipal schools of Joinville by public contest (test for admission of government employees), between the years of 2010 and 2013 (1 to 3 years of experience working in these kind of schools). Theoretically, this investigation was based on the following authors: Marcelo Garcia (1999, 2006, 2009), Huberman (1995), Lima (2004, 2006), Mariano (2006), André (2012), Zabalza (2003), Caetano (1997), Romanowski (2007, 2012), Romanowski and Martins (2013), among others. This study's results indicate that beginning teachers face many challenges, among them: at the time of entrance into public municipal schools, the beginning teacher is usually sent to schools placed in "more difficult" contexts, these being more peripheral locations, in more deprived communities, who experience serious social problems, and in addition, they receive classes and schedules that are "left over"; the issue of the gap between theory (preservice teacher education) and practice (activities to be developed in daily classroom); the lack of accompaniment and support by the Secretariat of Education, however, teachers emphasize the important role played by the schools regarding the reception and accompaniment of their work throughout the probation period (3 first years), as well as the school supervisors as professionals who most systematically contribute to teachers' work. In addition to these challenges related to public municipal school's teaching network, other challenges related to the classroom were highlighted: the lack of discipline, the lack of motivation of students, family's absence in the school lives of their children and how teachers' work is organized (planning time and space); difficulty to work with students with disabilities and with technologies, considering these two as priority issues for their continued teacher training. Faced with these challenges, teachers asked, repeatedly, for more courses, and that, in formation spaces at and during work, the ideas/experiences exchange, the dialogue with other more experienced teachers and that practical and daily school issue are prioritized and addressed.

Keywords: Teachers' work. Beginning teacher. Challenges and dilemmas of beginning teachers. Final years of Elementary School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa do Brasil com ampliação do Estado de Santa Catarina e destaque à cidade de Joinville.	25
Figura 2 – Distribuição geográfica dos bairros por região (Norte, Sul, Leste e Oeste) de Joinville.	65
Figura 3 – Professores das Etapas da Educação Básica e Educação Profissional de acordo com o gênero (masculino/feminino).	72
Figura 4 – Professores em relação ao número de escolas em que trabalham.....	75

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Dados sobre a dissertação: O início da docência no Ensino fundamental da rede Municipal de Ensino.....	21
Quadro 2 – Descrição dos trabalhos levantados no balanço das produções a partir do resumo: principais informações.	53
Quadro 3 – Indicação da carga horária para as disciplinas dos anos finais do ensino fundamental, do concurso público do ano de 2009.	73
Quadro 4 – Indicação da carga horária para as disciplinas dos anos finais do ensino fundamental, do concurso público do ano de 2011.....	74
Tabela 1 – Dados IDEB Escolas da Rede Municipal de Ensino de Joinville.	27
Tabela 2 – Levantamento de trabalhos sobre o professor iniciante dos anos finais do Ensino Fundamental por site de busca.....	51

LISTA DE SIGLAS

AJORPEME – Associação de Joinville e Região da Pequena e Microempresa
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior
CEIs – Centros de Educação Infantil
CECEIs – Centros de Educação Comunitária de Educação Infantil
EAD – Educação à Distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPPUJ – Fundação Instituto de Pesquisa e Planejamento para o Desenvolvimento Sustentável de Joinville
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OMEP – Organização Mundial de Educação Pré-Escolar
ONG – Organização Não-Governamental
PIB – Produto Interno Bruto
RH – Recursos Humanos
SEE/SP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*
TRAFOR – Trabalho e Formação Docente na Rede Pública Municipal de Ensino
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 A CIDADE E A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOINVILLE	24
1.1 Conhecendo a cidade	24
1.2 A Rede Municipal de Ensino de Joinville	26
1.3 Aspectos gerais sobre as diretrizes dos anos finais do Ensino Fundamental.....	31
2 O INÍCIO DA DOCÊNCIA.....	34
2.1 A inserção na docência: aportes teóricos.....	34
2.2 Conceituando desafios e dilemas	42
2.3 A formação continuada do professor iniciante.....	45
2.4 Pesquisas sobre o professor iniciante dos Anos Finais do Ensino Fundamental.....	48
3 PERCURSO METODOLÓGICO	63
3.1 Delineamento da pesquisa	63
3.2 Instrumento de coleta de dados.....	67
3.3 O processo da análise dos dados	70
3.4 Caracterização dos professores participantes.....	71
4 O PROFESSOR INICIANTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	78
4.1 O início da docência na Rede Municipal de Ensino: o que dizem os professores	78
4.2 “Bem vindo”: o acolhimento e o acompanhamento do professor iniciante	93
4.2.1 O acolhimento e acompanhamento dos docentes pela Secretaria de Educação	95
4.2.2 O acolhimento e acompanhamento na Escola	101
4.3 Desafios e dilemas do início da docência	109
4.4 As necessidades formativas dos professores iniciantes.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS	137
ANEXO I – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética	148
APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.	149
APÊNDICE II – Carta aos professores ingressantes nos anos de 2010, 2011 e 2012	150
APÊNDICE III - Roteiro da entrevista semiestruturada.....	151
APÊNDICE IV - Declaração de Instituição Coparticipante	152

INTRODUÇÃO

[...] a vida não passa de uma viagem de trem, cheia de embarques e desembarques [...] muitas pessoas tomam esse trem apenas a passeio. [...] é assim a viagem, cheia de atropelos, sonhos, fantasias, esperas, despedidas... porém, jamais retornos. Façamos essa viagem, então, da melhor maneira possível, tentando nos relacionar bem com todos os passageiros, procurando, em cada um deles, o que tiverem de melhor...

(Silvana Duboc, 2013, web)¹

Acreditando que o importante na vida não é apenas saber onde estou, mas de onde vim, “a viagem que fiz” e “estações” por que passei para chegar até aqui, utilizo-me desse pequeno recorte do texto “O Trem da Vida” (DUBOC, 2013) como uma metáfora para apresentar meu contexto pessoal e profissional.

A viagem no trem de minha vida se inicia em uma pequena cidade chamada Coronel Freitas – SC, onde desde a primeira estação eu não estive sozinha, pois tenho uma irmã gêmea. Sou filha de pais agricultores, com pouca escolaridade, pois só puderam estudar até a 4ª série²; tendo que ajudar seus pais na lavoura, não puderam frequentar a escola. Minha mãe sempre teve o sonho de voltar a estudar e cursar ao menos o ensino fundamental. Ainda não teve essa oportunidade, mas sempre incentivou os três filhos – tenho um irmão caçula – a estudarem e a se dedicarem, para que pudéssemos ter uma vida “mais fácil” – nos dizeres de minha mãe – do que a que eles tiveram/têm.

Na “estação” onde estive com minha família sempre se prezaram muito os bons costumes, o respeito ao outro, a formação do caráter, em que ainda pude ter

¹ Esta epígrafe corresponde a alguns recortes realizados de um texto maior buscado na web (<http://pensador.uol.com.br/frase/Mjc0NjY3/>). Busquei esse texto pois lembrei-me de ter ouvido em algum momento de minha vida essa mensagem do trem da vida, e pensando ser uma boa fonte de inspiração para escrita de meus caminhos é que esse trecho foi selecionado.

² Série era o termo utilizado até o ano de 2005. Após 2006, a terminologia passou a ser “anos” e não mais “séries”, com a Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que alterou a redação de artigos da LDBEN 9394/96, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade (MENSLIN, 2012).

uma infância regada de brincadeiras ao ar livre, à liberdade da vida em um sítio, mas também sempre tive responsabilidades com o trabalho no campo e com os estudos.

Posso dizer que um importante vagão desse trem foi a escola rural em que estudei, onde embarcaram no trem meus colegas e professores. Ingressei nela no pré-escolar e estudei até a 8ª série, e posso dizer que é quando começa a ser construído meu contexto profissional. Minha primeira professora me ensinou, antes mesmo de ler e escrever, a respeitar as pessoas, a ter um bom comportamento e ser esforçada com os estudos, pois era muito exigente. Nesse período também foi despertado meu interesse pela área das ciências, através da professora dessa disciplina, que ministrava as aulas e explicava os conteúdos de uma forma fascinante, prendendo a minha atenção e me instigando a querer saber mais sobre essa área.

Durante todo o ensino fundamental fui uma estudante aplicada, tendo professores sempre bastante rígidos, cobrando tarefas e disciplina. Buscava participar das atividades desenvolvidas na escola. Por várias vezes fui “representante de classe”, função que eu tinha orgulho de desempenhar por ser uma escolha dos colegas, que depositavam confiança para representá-los. Organizava e apresentava teatros, danças. Também participei do Comitê do Movimento Estudantil, sendo que o objetivo do mesmo era angariar recursos para a escola.

O Ensino Médio eu cursei na cidade de Coronel Freitas, precisando me deslocar 18 km de estrada de chão em um ônibus precário e lotado de estudantes, o que levava em torno de uma hora e quinze minutos (para ir e mais uma hora e quinze minutos para voltar). Chegávamos à escola empoeirados e havia clara distinção entre quem morava no interior e quem morava na cidade. Ainda assim, concluí o ensino médio com muita dedicação, sem “ter ficado” em nenhum exame em minha vida escolar.

No ano de 2003, muitas pessoas importantes, inclusive meus pais, apesar do total apoio, ficaram na estação, e o trem de minha vida se desloca para a cidade de Chapecó, restando eu e minha irmã no vagão, onde entram outras pessoas. Foi quando ingressei na Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECÓ, no curso de Ciências Biológicas, área em que me foi despertado o interesse ainda no Ensino Fundamental. Sinto-me privilegiada por ter ingressado em uma universidade, apesar das adversidades locais onde morava, pois alguns de

meus amigos e colegas sequer poderiam sonhar com isso.

Hoje, fazendo uma análise do curso de graduação, partindo de algumas reflexões, entendo que ele estava segmentado entre os professores de disciplinas específicas, que nos estimulavam a sermos biólogos, pesquisadores, e os professores das disciplinas pedagógicas, que nos instigavam a sermos professores, como num cabo de guerra. Nesse cabo de guerra já estive dos dois lados: bióloga por três anos e professora por quatro anos. Durante o curso, tive meu primeiro contato com a pesquisa e com a rotina da escola, ouvindo dos professores suas metodologias de ensino, seus planejamentos, os desafios e observando algumas aulas. O curso foi um período de muita aprendizagem, de trocas, de crescimento pessoal e o início da minha vida profissional.

Ainda no primeiro ano de faculdade busquei “novos vagões” e comecei a trabalhar. Recebi um convite da prefeitura para trabalhar com educação infantil no município de Chapecó, meu primeiro contato com a educação como professora. Foi uma experiência curta, porém muito boa, mas não seria esse meu nível de ensino de atuação (educação infantil). No ano seguinte, realizei estágio na OMEP (Organização Mundial de Educação Pré-escolar), Organização Não Governamental (ONG) que fornecia cursos de formação para professores da Educação Infantil, em que participei da organização desses cursos. Em 2005, entrei em um vagão bem diferente e iniciei um estágio em uma empresa na área de Controle de Qualidade, atuando como bióloga, sendo efetivada dois anos depois. Em 2006, concluí o curso de Ciências Biológicas e continuava nesse vagão atuando na área.

Buscando mais informações sobre minha área de atuação, iniciei em 2008 a Pós-graduação *Lato Sensu* em Ciência e Tecnologia de Alimentos, área de concentração em Controle e Qualidade de Alimentos, na Universidade do Contestado – UNC – Concórdia, por meio de um estudo mais individual, por ser estruturado como educação à distância (EAD).

No início do ano de 2009, descem na estação em que eu estava quase todas as pessoas que eu conhecia, inclusive minha irmã, que foi quem esteve comigo desde o início da viagem nesse trem da vida. Deparei-me com algumas opções, então decidi seguir sozinha com o trem da minha vida para Joinville, onde entra uma pessoa muito importante, meu marido, que foi quem me encorajou a vir para essa estação. Diante de novos desafios, em outro espaço e buscando novas

experiências, iniciei minha vida profissional como professora na Rede Estadual de Ensino. A escolha desse “vagão” foi boa, mas difícil, devido às críticas sofridas por alguns que consideraram a profissão professor uma opção pouco rentável e difícil.

A primeira experiência foi em uma escola localizada em uma comunidade carente, que foi receptiva e onde tive apoio da equipe da escola, o que contribuiu para a experiência de iniciação da carreira, mas também foi quando me deparei com o “choque de realidade” de que fala Marcelo Garcia (1999, p. 114), pois eu tinha muita força de vontade, inúmeras ideias trazidas da formação inicial, mas muita limitação de experiência e de recursos.

Essa situação vem ao encontro das palavras de Tardif e Raymond (2000, p. 229) quando dizem que “o início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior”. Percebi que a formação inicial não fornece todas as ferramentas de que precisamos, mas também compreendo que na profissão docente muitos saberes só são consolidados na prática. Além disso, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (FREIRE, 2011, p. 25). Desse modo, posso dizer que a aprendizagem nessa profissão é constante.

Nos anos seguintes, fui para um “vagão” diferente do primeiro. Trabalhei em uma escola com um número maior de estudantes e de desafios. Confesso que esse foi um período de muita insegurança, dificuldades, alguns erros, alguns acertos, mas foi também prazeroso e desafiador. Foi com este sentimento de que eu precisava buscar mais informações e discussões sobre essa profissão tão importante, mas tão carente de apoio político, financeiro, pessoal, que no início do ano de 2012 busquei o mestrado na área de Educação e fiz duas disciplinas em regime especial. Nesse período, eu me percebi como alguém determinada a aprender mais, e, como diz Paulo Freire (2011, p. 52-53): “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado”.

Somos seres inconclusos, somos gente, e buscando discussões e reflexões mais profundas sobre a educação, visando a compreender melhor os processos de ensino/aprendizagem, querendo melhorar meu eu profissional e pessoal, entro em outro “vagão” desse trem e ingresso no Mestrado em Educação da UNIVILLE no ano

de 2013.

A escolha da temática desta pesquisa, além de estar vinculada a pesquisas de um projeto maior chamado TRAFOR (Trabalho e Formação Docente na Rede Pública Municipal de Ensino), vem ao encontro dos meus anseios em desvelar algumas questões relacionadas à inserção profissional docente, momento este vivido recentemente.

Desde o início da docência busquei compreender o processo de ensino/aprendizagem dos estudantes para os quais eu lecionava. Entretanto, muitas angústias e decepções permearam meu trabalho devido à indisciplina e desinteresse por parte de alguns. Nos bastidores da educação, outros professores (iniciantes principalmente, mas também mais experientes) relatavam os mesmos anseios e receios. Alguns deles, desanimados com a situação na escola, têm desistido da profissão docente.

Lima (2004, p. 08) tem apontado que o início da docência “configura-se como um período de aprendizagens intensas e de grandes dificuldades, de modo que superá-la e conseguir permanecer na profissão implica mesmo um verdadeiro processo de sobrevivência”. Nesse sentido, ainda trago a contribuição de Tardif e Lessard (2005, p. 159), que, ao falarem sobre o trabalho docente, afirmam que “os professores investem muito, emocionalmente falando, em seu trabalho: trata-se de um trabalho emocional ‘consumidor’ de uma boa dose de energia efetiva decorrente da natureza interpessoal das relações professor/aluno”. Devido a esse e muito outros fatores, muitos professores têm desistido da profissão ainda nos primeiros anos de docência.

Entrei na docência e nela continuo por acreditar que a educação é uma importante forma de transformação do ser e, conseqüentemente, da sociedade, e penso como Marcelo García (1999, p. 139) quando coloca que:

O esforço para conseguir escolas mais participativas, onde os professores sejam inovadores e façam adaptações curriculares, onde as classes sejam locais de experimentação, colaboração e aprendizagem, onde os alunos aprendam e se formem cidadãos críticos, passa necessariamente pela existência de professores capazes e comprometidos com os valores que tal representa.

Compreendo que, para termos/sermos professores capazes e comprometidos, uma série de fatores se faz necessária tanto na constituição do

professor quanto no ambiente em que ele vai desenvolver o seu trabalho. Quem precisa indicar essas necessidades são os próprios professores, a partir de suas realidades.

Com o propósito de compreender melhor o início da docência pela voz dos professores iniciantes da Rede Municipal de ensino de Joinville é que foi desenhado este estudo, que tem como objetivo central pesquisar o que dizem os professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre o ingresso na Rede Municipal de Ensino de Joinville, seus dilemas e desafios nessa fase de trabalho.

Esse objetivo foi pensado visando apontar pistas que tragam contribuições à Rede Municipal de Joinville e para as discussões e pesquisas nacionais. Considera-se que conhecer o processo de inserção na docência pode contribuir para os estudos da formação docente, principalmente quando se revelam os desafios e dilemas dos professores iniciantes, suas necessidades formativas, de forma que possibilitem (re)pensar o planejamento e as ações de acolhimento e acompanhamento destes docentes nas escolas.

Para alcançar este objetivo geral, alguns objetivos específicos foram elencados:

- Conhecer o que os professores dos anos finais do Ensino Fundamental dizem sobre o início da docência na Rede Municipal de Ensino de Joinville.
- Investigar como é feito o acompanhamento e o acolhimento dos professores que ingressam na rede.
- Identificar os principais motivos que levam os professores a buscarem auxílio da equipe gestora.
- Constatar os principais desafios e dilemas dos professores iniciantes.
- Identificar quais necessidades formativas os professores destacam como prioritárias nesta fase de início da docência na rede.

Destes, têm-se como questões de pesquisa:

- O que dizem os professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre o início da docência na Rede Municipal de Ensino de Joinville?

- Como é feito o acompanhamento e o acolhimento dos professores que ingressam na rede?
- Quais são os principais motivos que levam os professores a buscarem auxílio para suas práticas docentes e a quem recorrem?
- Quais os principais desafios e dilemas dos professores em início de carreira?
- Quais necessidades formativas os professores destacam como prioritárias nessa fase de início da docência na rede?

Portanto, tem-se como objeto de estudo os desafios e dilemas dos professores iniciantes dos anos finais do Ensino Fundamental e, como questão de pesquisa, o que dizem os professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre o ingresso na Rede Municipal de Ensino de Joinville, seus dilemas e desafios nessa fase de trabalho.

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa está inserida no grupo de pesquisa TRAFOR – Trabalho e Formação Docente na Rede Pública Municipal de Ensino, e foi sendo desenhada tomando por base o estudo realizado por Gabardo (2012). Os principais achados da dissertação estão relacionados no Quadro 1, abaixo:

Quadro 1 – Dados sobre a dissertação: O início da docência no Ensino fundamental da rede Municipal de Ensino³.

Título	O início da docência no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino
Autor(a)	Claudia Valéria Lopes Gabardo
Orientador(a)	Dra. Márcia de Souza Hobold
Tipo	Dissertação
Ano de defesa	2012
Objetivo geral	Conhecer o início da docência no Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville.
Aportes teóricos	Marcelo Garcia (1992 e 1999), Gonçalves (1992), Huberman (1992 e 1995), Nóvoa (1992), Cavaco (1995), Lima (2006), Papi e Martins (2010), André (2001, 2006) e Romanowski (2002, 2012).
Metodologia	Abordagem qualitativa; pesquisa do tipo <i>survey</i> .
Principais resultados	A inserção dos professores iniciantes tem-se constituído em um importante momento na carreira do professor, não apenas por ser um período de adaptação à profissão docente, mas, sobretudo, pelas implicações dele decorrentes. Nesse processo, segundo os

³ Para a formatação de quadros, tabelas e figuras desta dissertação, utilizou-se GONÇALVES *et al.* (2014)

	<p>professores pesquisados, o acolhimento e a integração com os novos colegas de trabalho e um adequado acompanhamento aos professores iniciantes revelam-se como importantes fatores para amenizar os desafios desse período inicial. Muitos professores afirmaram que essa prática já vem sendo realizada pelas escolas da rede investigada, porém, como uma ação isolada, que depende do gestor de cada escola. Os professores acreditam que escolas e Secretaria Municipal de Educação deveriam deixar bem claras as orientações da rede relativas à matriz curricular e à condução do trabalho pedagógico, e que lhes sejam possibilitadas situações de troca de experiências com os seus pares. A pesquisa também revelou que para muitos professores pesquisados o período inicial da carreira transcorreu tranquilamente. Reconhecem o choque com a realidade e os desafios dessa fase, mas a consideram um momento de descobertas e de intensas aprendizagens. Uma contribuição importante refere-se à necessidade de se repensarem as ações de acolhimento e de acompanhamento aos professores em início de carreira na Rede Municipal de Ensino, bem como o planejamento das formações continuadas a eles oferecidas nesse período inicial de inserção na rede.</p>
--	--

Fonte: Dados mencionados na dissertação intitulada: O início da docência no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino – Gabardo (2012).

Assim sendo, partindo de algumas indicações e questionamentos da pesquisa acima, que faz um levantamento sobre o início da docência na Rede através de pesquisa do tipo *survey*, com questionários, buscou-se uma aproximação com esses professores, por meio de entrevistas, esclarecendo algumas questões abordadas referentes ao “choque com a realidade e os desafios dessa fase” (GABARDO, 2012, p. 8), ampliando as discussões com foco nos desafios e dilemas dos iniciantes, apontando pistas para a Rede pensar na formação continuada e no apoio a esse professor.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos, além desta introdução, na qual se desvela a trajetória de vida da pesquisadora e a relação com o tema investigado, destacando-se o objetivo central e as questões de pesquisa que nortearam esta pesquisa.

No primeiro capítulo é apresentada a cidade e a Rede Municipal de Ensino de Joinville, o ingresso dos professores nessa Rede e as diretrizes nacionais e municipais para o Ensino Fundamental. Para contextualizar a cidade e a Rede, trabalha-se com dados levantados em pesquisas anteriores já defendidas desse mesmo projeto maior (o TRAFOR – Trabalho e Formação Docente na Rede Pública

Municipal de Ensino), de Gabardo (2012), Menslin (2012) e Lima (2013), e com dados recentes fornecidos por essa Rede.

O segundo capítulo corresponde ao arcabouço teórico desta pesquisa e sistematiza algumas informações sobre a inserção profissional na docência, trazendo conceitos dos principais teóricos que discutem essa temática, além de características dessa fase. Destaca-se, ainda nessa parte, o levantamento das produções (artigos, teses e dissertações) sobre o professor iniciante dos anos finais do Ensino Fundamental, em um período de dez anos (2003 a 2012).

O terceiro capítulo contempla o percurso metodológico, destacando a metodologia utilizada, o instrumento de coleta dos dados e explicando os procedimentos adotados para a análise dos dados. Também se faz a caracterização dos professores participantes da pesquisa.

No quarto capítulo, intitulado *O Professor Iniciante na Rede Municipal de Ensino: Análise e Discussão dos Dados*, são apresentadas as discussões acerca da investigação, destacando os aspectos que foram mais enfatizados e as possibilidades sugeridas pelos docentes entrevistados, sendo que os dados foram organizados em categorias para análise de conteúdo tendo por base Franco (2012).

Na sequência, apontam-se as considerações acerca de reflexões de aspectos que envolvem a entrada na docência dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental na referida Rede, bem como sugestões dos professores para se pensar em ações acerca do ingresso, acolhimento, acompanhamento, superação dos desafios e dilemas e a formação continuada dos iniciantes.

1 A CIDADE E A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOINVILLE

*Visitante mui amigo,
pode entrar, a casa é sua
Ah! É tão bom nesta vida
Abrir a porta da rua
Como quem abre num abraço
Fazendo assim como o faço
Entre a gosto, a casa é sua.*

Rachel de Queiróz⁴

Com a intenção de mostrar o local de onde estamos falando, esse texto apresenta brevemente a cidade de Joinville e contextualiza a Rede Municipal de Ensino, locus desta pesquisa, onde se encontram os professores iniciantes, sujeitos da pesquisa. Faz-se também uma breve discussão das Leis que regem o Ensino Fundamental no município, tomando por base a LBD nº 9.394/96 e a Lei Municipal nº 5629/06.

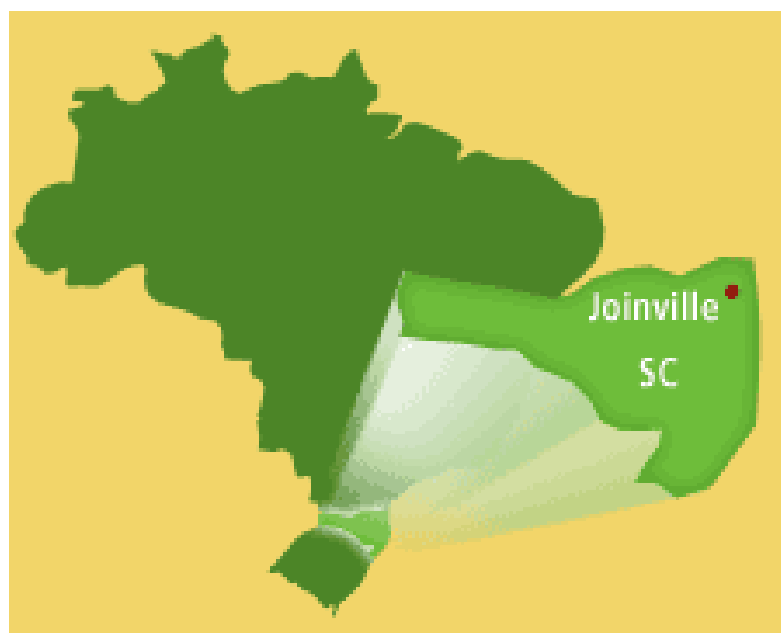
1.1 Conhecendo a cidade

A cidade de Joinville é a mais populosa do estado de Santa Catarina, no sul do Brasil, com uma estimativa de 546.981 habitantes (IBGE, 2014). É também o município mais industrializado do estado e o 3º maior polo industrial do sul do Brasil, destacando-se nos setores metal mecânico, têxtil, plástico, metalúrgico, químico e farmacêutico (GABARDO, 2012; MENSLIN, 2012; LIMA, 2013).

A localização de Joinville está destacada na Figura 1.

⁴ Rachel de Queiroz (1910-2003) foi uma tradutora, romancista, escritora, jornalista, cronista prolífica e importante dramaturga brasileira. Autora de destaque na ficção social nordestina, foi a primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras.

Figura 1 – Mapa do Brasil com ampliação do Estado de Santa Catarina e destaque à cidade de Joinville.



Fonte: Google imagens. Acesso em 04 de fevereiro de 2014.

Segundo Menslin (2012) e Gabardo (2012), ao tornar-se um polo industrial, período compreendido entre as décadas de 1950 a 1980, Joinville passa a modificar-se devido à chegada dos imigrantes, que vinham de várias partes do Brasil, com grande aumento de sua população. “Ainda hoje, pelo atrativo de seu mercado de trabalho, a cidade caracteriza-se como um polo de migrantes” (GABARDO, 2012). Essa característica faz com que se tenha uma gama bem diversa de pessoas e culturas e um fluxo de mudança de localidades pelos seus habitantes, o que tem implicações no contexto educacional da cidade.

Devido à sua grande atividade econômica, Joinville tem um PIB (Produto Interno Bruto) *per capita* de US\$ 8.456/ano, sendo um dos maiores do país.

Ao mesmo tempo em que Joinville é um importante polo industrial, a cidade valoriza a arte da dança e o cultivo das flores. Uma cidade grande com jeito de interior, o que se pode confirmar por meio de suas praças e jardins floridos. A cidade vive harmoniosamente o contemporâneo e as belas e grandiosas construções históricas, misturando as arquiteturas germânica, norueguesa, imperial ou art déco, que lembram a glória de seus fundadores e o respeito pela sua história (GABARDO, 2012, p. 21).

A autora descreve o contexto social e cultural da cidade de Joinville, que

conta com o maior Festival de Dança do Mundo, de acordo com o Guinness Book 2005, evento que reúne mais de seis mil participantes diretos e atrai público superior a 200 mil pessoas numa média de 170 horas de espetáculos, completando 32 anos em 2014. Além disso, é a única cidade que possui uma Escola do Teatro Bolshoi fora da Rússia, inaugurada em 2000 como um projeto de inclusão social para crianças e jovens, sendo que muitos participantes são estudantes da Rede Municipal de Ensino.

Outra grande atração cultural da cidade é a Festa das Flores, que está em sua 75ª edição e tem o objetivo de manter a tradição do cultivo e encanto pelas flores. Há mais de sete décadas, a cidade rende sua homenagem às orquídeas todos os anos, no mês de novembro, e a festa é prestigiada anualmente por cerca de 180 mil pessoas, vindas de todo o Brasil e do exterior.

Joinville, além de ser considerada a Cidade da Dança e a Cidade das Flores há mais de 100 anos, é também a Cidade das Bicicletas, título este concedido em 1950, sendo que para os 18 mil habitantes havia 8 mil bicicletas. Segundo dado de 2009 da Associação dos Ciclousoários da Grande Florianópolis, estimava-se que para uma população de mais de 500 mil habitantes havia cerca de 250 mil bicicletas em Joinville.

Diante desse contexto econômico, social e cultural da cidade, apresenta-se, a seguir, a Rede Municipal de Ensino.

1.2 A Rede Municipal de Ensino de Joinville

A responsável em nível municipal pela educação de Joinville é a Secretaria Municipal de Educação, que, segundo Gabardo (2012), foi criada em 1975 visando a promover a democratização do ensino e também intensificar o controle do que era ensinado nas escolas. Anteriormente a essa denominação, a Rede era chamada de Inspeção de Educação Municipal e Departamento de Educação e Cultura em 1968 (GABARDO, 2012; MENSLIN, 2012).

A Rede Municipal está em destaque nacional com relação ao IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, conforme indica a Tabela 1, atingindo

inclusive a meta (6.7) estipulada para 2019 nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos anos finais, a Rede Municipal atingiu em 2011 a meta estipulada para 2013 (5,4) e se manteve dentro da meta do ano, o que indica que, em termos de índices da educação básica, a Rede Municipal de Joinville vem atingindo as metas estabelecidas até mesmo antes das projetadas para os anos subsequentes em níveis nacionais.

Tabela 1 – Dados IDEB Escolas da Rede Municipal de Ensino de Joinville.

Anos Iniciais							
Ideb Observado							
Município	2005	2007	2009	2011	2013		
JOINVILLE	5.0	5.5	6.1	6.3	6.8		
Metas Projetadas							
2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021 †
5.0	5.3	5.7	6.0	6.2	6.4	6.7	6.9

Anos Finais							
Ideb Observado							
Município	2005	2007	2009	2011	2013		
JOINVILLE	4.6	4.8	5.2	5.4	5.4		
Metas Projetadas							
2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
4.6	4.8	5.1	5.4	5.8	6.0	6.2	6.4

Fonte: INEP (2014).

Essa rede conta atualmente com 86 escolas municipais, sendo 50 escolas urbanas de 1º ao 9º ano, 12 escolas urbanas de 1º ao 5º ano e 24 escolas rurais. Além disso, possui 57 CEIs (Centros de Educação Infantil) e mais 30 parcerias para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos, sendo 12 CECEIs (Centro de Educação Comunitário de Educação Infantil), que são espaços anexos às associações de moradores, clubes de serviço, igrejas, empresas e outras instituições onde as crianças são atendidas, e 18 CEIs da AJORPEME (Associação de Joinville e Região da Pequena e Microempresa). A Rede é responsável também por duas bibliotecas públicas, sendo a Biblioteca Pública Municipal Professor Gustavo Ohde, criada em 1966, com um acervo atual de 8.598 volumes e 6 títulos de periódicos; e a Biblioteca

Pública Municipal Pref. Rolf Colin, que foi criada em 1945 e hoje conta com um acervo de cerca de 40 mil títulos, além de periódicos em geral (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2014).

No ano de 2011, a Rede Municipal atendia a 57.833 alunos, sendo nos CEIs 10.937 alunos, no Ensino Fundamental 46.530 e no EJA 2.366. De acordo com dados fornecidos pela Secretaria de Educação de Joinville, em maio de 2013, o total de alunos era de 60.235; destes, 11.346 atendidos em CEIs, 1.951 no EJA e 46.938 no Ensino Fundamental. É importante destacar que, desse total de alunos, estudavam nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) **19.921** alunos em 2013 – ano da coleta dos dados –, correspondendo a 33% dos estudantes atendidos pela referida Rede. Em 2014, a Rede possui 59.977 estudantes, sendo 18.869 dos anos finais do Ensino Fundamental. Observa-se que o número de estudantes na Rede tem alterado pouco de 2011 para 2014 (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2014).

Para atender a esses estudantes, a Rede dispõe de aproximadamente 2500 professores atuando em todos os níveis de ensino, sendo 1927 concursados e 599 contratados temporariamente. Nos anos finais do Ensino Fundamental atuam **684** professores. Nos últimos anos (2010, 2011, 2012 e 2013) têm ingressado na Rede Municipal de Ensino, via concurso público, em média 89 professores por ano nos anos finais do Ensino Fundamental.

Atualmente, todos os professores que ingressam na Rede devem obrigatoriamente ter Ensino Superior na área em que irão atuar, conforme Regimento Único da Secretaria de Educação (2011), que determina em seu art. 24 que “a docência será exercida exclusivamente por professores devidamente habilitados e concursados pela Rede Municipal de Ensino”, e devem atender aos critérios estabelecidos pela Lei Complementar nº 266/08, em seu Art. 8º, que estabelece os requisitos para o ingresso no serviço público municipal:

- I – nacionalidade brasileira ou estrangeira, esta como dispuser a lei nacional;
- II – o gozo dos direitos políticos;
- III – a quitação com as obrigações militares e as eleitorais;
- IV – aptidão física e mental;
- V – a idade mínima de 18 (dezoito) anos;
- VI – o nível de escolaridade exigido para o exercício do cargo.** [grifo nosso]

Esses requisitos são exigidos no concurso público e também para termo⁵ (contrato temporário). Ainda com relação à formação do atual quadro de professores da Rede Municipal, o relatório do IPPUJ (2013, p. 111) afirma que o

Professor capacitado reflete na melhoria do atendimento educacional. Da totalidade de profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino de Joinville, cerca de 92% possuem curso superior. Ao longo de todo o ano letivo são realizados diversos cursos de formação continuada, reforçando a visão de que professor capacitado implica qualidade de ensino e, conseqüente, melhoria da aprendizagem dos alunos.

De acordo com Gabardo (2012), os professores aprovados no concurso são contatados primeiramente pelo Núcleo de Gestão de Pessoas – RH da Secretaria de Educação, e a eles são fornecidas informações quanto à escolha do local de atuação, turmas e horários, além da documentação e demais informações que orientem o professor. Depois de passar pelo RH (Recursos Humanos), os professores que estão ingressando na Rede são encaminhados para a Gerência de Ensino e Supervisão da área, onde recebem orientações quanto às questões pedagógicas, de ensino e sobre a equipe gestora escolar, para então serem direcionados às escolas, onde são recebidos pela direção e supervisores de ensino, que farão o acompanhamento desse professor.

Ao ingressar na Rede Municipal, o professor ficará sujeito ao estágio probatório por um período de três anos, que compreenderá a avaliação de seu desempenho funcional, no qual serão observados os seguintes requisitos:

- I - urbanidade no trato humano;
- II - zelo pela função;
- III - eficiência nas tarefas do cargo;
- IV - zelo pela moralidade e credibilidade do seu cargo;
- V - assiduidade e pontualidade;
- VI - disciplina;
- VI - capacidade de iniciativa;
- VIII - produtividade;
- IX - responsabilidade. (JOINVILLE, 2008)

⁵ Termo – O recrutamento do funcionário é feito por processo seletivo simplificado, por provas de títulos e outros critérios. É regulamentado no Art. 113, da Lei Orgânica do município, dispondo sobre a admissão de pessoal pela Administração Pública, por tempo determinado, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do Inciso IX, do Art. 37, da Constituição Federal.

Observa-se, a partir dos itens utilizados pela Rede para a avaliação do desempenho do professor iniciante ao longo do estágio probatório, o que Paro (1999, p. 01) vem a chamar de uma “aplicação da lógica do mercado aos assuntos educacionais que a nova onda, chamada de neoliberal vem adotando”. Palavras como “eficiência”, “disciplina” e “produtividade” estão presentes no ambiente empresarial e parecem estar sendo trazidas para a educação. Ao discutir o papel da educação, Paro (1999, p. 09) coloca que

[...] à escola fundamental deve ser reservada a tarefa de contribuir, em sua especificidade, para a atualização histórico-cultural dos cidadãos. Isso implica uma preparação para o viver bem, para além do simples viver pelo trabalho e para o trabalho. Parece, portanto, passível de crítica à centralidade que, pelas mais diferentes razões e por pessoas e instituições dos mais variados matizes políticos, se pretende dar a preparação para o trabalho em nossa escola, hoje.

Nesse sentido, é coerente a preocupação de que essa lógica não atinge apenas os professores, mas vem perpassando todo o sistema de ensino.

A partir da legislação, as escolas acompanham e avaliam os professores ao longo do estágio probatório, que é de três anos na Rede Municipal. No entanto, de acordo com Gabardo (2012), não há no âmbito municipal uma política de acolhimento e acompanhamento do professor que ingressa na rede. O que se observa são algumas ações para a recepção dos professores e seu acompanhamento, e há o reconhecimento de que há mais por fazer pelos iniciantes e demais professores, uma vez que:

Foram expressivas as conquistas e desafios dos caminhos da educação no município de Joinville. A sociedade reconhece os esforços realizados até agora em construir e manter escolas com infra-estruturas adequadas e até mesmo com projetos inovadores no que diz respeito a informática, ao material e uniforme para os alunos, aos professores habilitados, visto que a maioria possui cursos de pós-graduação e que algumas escolas tem até mesmo laboratórios. Isso significa dizer que muito foi feito, porém, muito mais há por fazer, tratando-se de um processo educativo em constante mutação (COSTA *et al*, 2005, p. 215).

A garantia de estrutura e professores habilitados para a prática docente perpassa por políticas públicas que as garantam. No subtítulo a seguir, são discutidas as diretrizes que orientam a educação nacional e a do município de Joinville.

1.3 Aspectos gerais sobre as diretrizes dos anos finais do Ensino Fundamental

Tomando-se por base a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em sua 8ª edição atualizada em 08/05/2013, buscou-se, na seção III, indicar o que o Ensino Fundamental deve atender, segundo essa lei. Em seu Art. 32, determina que:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Em Joinville, foi aprovada e sancionada a Lei nº 5629, de 16 de outubro de 2006, que teve por base a LDB e estabelece as diretrizes em seu Sistema Municipal de Educação. Além dos itens anteriores citados, a referida Lei acresce em seu Art. 44:

[...]

IV - a formação de consciência crítica e a aquisição da capacidade de organização, para a transformação social;

[...]

VI - a implantação de salas informatizadas como recurso pedagógico, com professor capacitado para inserir os alunos na linguagem informatizada.

Os professores dos anos finais desse nível de ensino devem estar atentos às determinações da LDB, pois estarão dessa forma garantindo aos estudantes desse nível de ensino a aquisição dos conhecimentos historicamente acumulados, além do desenvolvimento da consciência crítica para a transformação social, o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e formação de valores.

Com relação à jornada escolar, para atender às demandas supracitadas, a LDB nº 9.394/96, no Art. 34, determina que:

no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Na Rede Municipal de Ensino de Joinville permanecem as mesmas recomendações. Das 50 escolas urbanas que atendem a estudantes do 6º ao 9º ano, uma escola trabalha em período integral, atendendo a 322 alunos (dados de 2013). De acordo com a Lei Municipal nº 5629, de 16 de outubro de 2006:

Parágrafo Único - A ampliação do período de permanência dos alunos na Unidade Escolar dar-se-á de forma progressiva, a partir da vigência desta Lei, atendendo prioritariamente as escolas situadas nas áreas em que as condições econômicas, sociais e pedagógicas o recomendarem.

Seguindo as determinações da lei, a escola que atua com os anos finais do Ensino Fundamental e que trabalha em período integral corresponde a uma escola que foi criada em 1989 em que os estudantes são oriundos de todo o município, não possuindo, assim, uma comunidade específica. Os alunos são certificados em nível de ensino fundamental (6º ao 9º ano) com Pré-Qualificação em Agropecuária, para que o jovem possa atuar junto à sua propriedade rural, de acordo com os conceitos do desenvolvimento sustentável, e despertando o interesse pela permanência no campo (FUNKE, 2014).

Com relação aos conhecimentos abordados nas escolas, a lei nº 5629/06 determina:

Art. 49 Os programas das disciplinas do Ensino Fundamental devem atender à diversidade regional, explicitando e trabalhando as diferenças e valorizando as especificidades culturais.

Art. 50 A Proposta Pedagógica de cada Unidade Escolar deverá contemplar as diretrizes curriculares nacionais, adaptando-se na parte diversificada, às características regionais e locais da sociedade.

Art. 51 A verificação do rendimento escolar é de responsabilidade da Unidade Escolar, e será especificada na Proposta Pedagógica com base no Regimento Escolar, observadas as diretrizes desta lei, que incluem: avaliação contínua e cumulativa, prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do ano, sobre os de provas ou exames finais, quando adotados.

Art. 52 A recuperação é obrigatória no decurso do ano letivo, e cada Unidade Escolar proverá meios para a superação das dificuldades dos educandos de menor rendimento escolar.

Observa-se que a educação municipal de Joinville está pautada nas leis nacionais e possui suas próprias diretrizes baseadas na LDB, que orientam e direcionam escolas e professores em sua atuação com estudantes, principais sujeitos do sistema.

No próximo capítulo, serão discutidos estudos e conceitos sobre os professores iniciantes no Brasil e no mundo, conhecendo outras realidades e embasando teoricamente essa temática.

2 O INÍCIO DA DOCÊNCIA

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.

Paulo Freire

O início da docência é um período de muitas aprendizagens, dúvidas, certezas, desafios, contato com o novo, em que o professor vai se formando como educador, como diz Freire (1995), na prática e na reflexão da prática. Os aportes teóricos deste capítulo pretendem apontar algumas situações do cotidiano do professor iniciante, os desafios e aprendizagens e as necessidades desses professores nesse momento crucial da profissão docente.

2.1 A inserção na docência: aportes teóricos

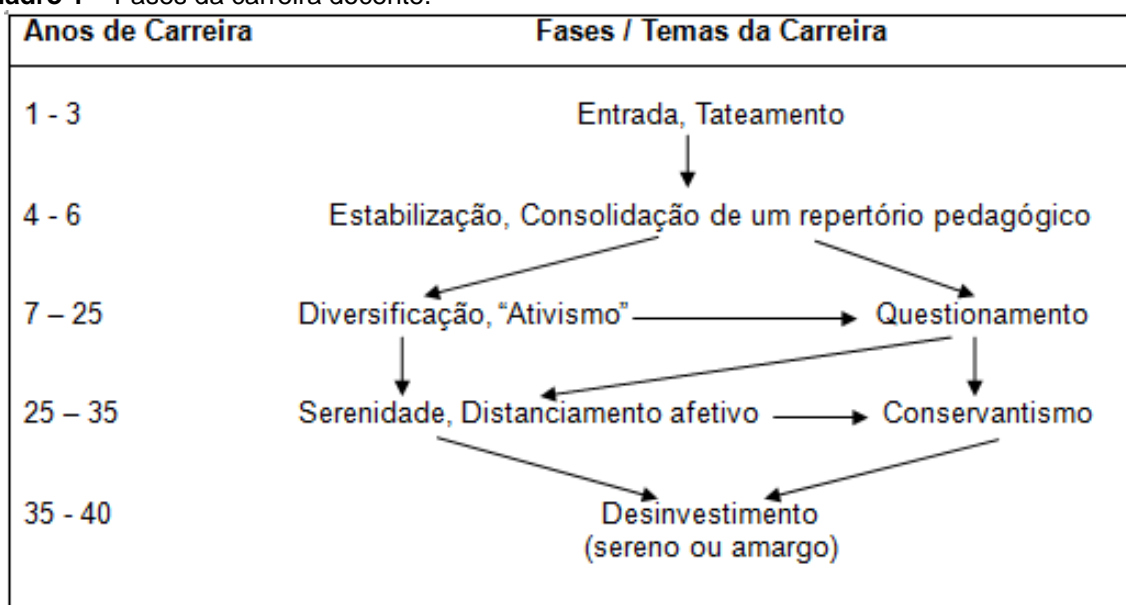
A inserção na docência é um período de tensões e aprendizagens intensas em contexto geralmente desconhecido em que os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal (MARCELO GARCIA⁶, 2006). Esse autor complementa a citação de Paulo Freire (2007, p.14), que afirma que “ninguém nasce feito”, e são nessas tensões e aprendizagens do início da docência que o professor vai se “fazendo aos poucos”.

Nesta pesquisa, toma-se por base Huberman (1995), que considera como o início da docência os três primeiros anos de experiência, os quais abrangem a fase

⁶ Tendo em vista as próprias citações de Carlos Marcelo Garcia, ora utilizando “Marcelo”, ora utilizando ‘Garcia’, e tendo como objetivo facilitar a leitura do texto evitando-se dúbias compreensão, optou-se por utilizar “Marcelo Garcia” em todas as citações do autor.

de entrada e tateamento⁷ da profissão, e ressalta que esse período é caracterizado pelos estágios de sobrevivência e descoberta. Esse momento de sobrevivência está relacionado com o “choque do real”, no qual, entre tantas experiências, o professor passa por um tatear constante, percebe distância entre os seus ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, enfrenta dificuldades com os alunos que “criam problemas”. Segundo o autor, o professor só consegue “sobreviver” por acontecer paralelamente à descoberta, que é o entusiasmo do professor por estar em uma situação de responsabilidade. Para ilustrar as fases da carreira docente mencionadas por Huberman (1995), segue o Quadro 1:

Quadro 1 – Fases da carreira docente.



Fonte: HUBERMAN (1995).

O autor estrutura a vida profissional docente em ciclos ou fases, como mostra o Quadro 1, sendo que essa sequência se refere à maioria de sua população estudada, mas não à sua totalidade, ou seja, essas fases podem ser estendidas ou encurtadas pelos docentes dependendo de como acontece o processo de desenvolvimento da trajetória profissional. A primeira fase de entrada na carreira se refere ao contato inicial com as diversas situações de sala de aula e com o contexto em que o professor está se inserindo.

Marcelo Garcia (1999), baseado em Burke, Fessler e Chritensen destaca que

⁷ O autor Huberman (1995) define o tatear como o contato inicial com as situações da sala de aula. Também refere esta fase como “exploração”, apesar de tratar o termo com certo cuidado.

as características do início da docência não se relacionam apenas ao tempo de experiência docente, mas podem variar de acordo com a situação de ensino enfrentada. Assim, as características podem se manifestar quando os professores mudam para outro nível de ensino, outra escola ou região, a qualquer tempo de sua carreira. Baseando-se nisso, foram definidos os sujeitos desta pesquisa, que foram os professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Joinville, independentemente do tempo de experiência na docência, considerando que estão entrando em outra Rede ou Instituição com características próprias.

O autor Marcelo Garcia (1999, 2009) utiliza, para definir o professor que está entrando na docência, a terminologia “professor principiante”. Autores brasileiros como Lima (2004, 2006), Mariano (2006), André (2012), Corsi (2006), Romanowski e Martins (2013) utilizam a terminologia “professores iniciantes”. Seguindo os autores brasileiros, para esta pesquisa será utilizada a terminologia “professores iniciantes”, tendo em vista que se considera o professor que inicia em um novo contexto de trabalho e começa a desenvolver suas atividades nesse ambiente.

Esse período de iniciação na docência vem cheio de descobertas e se caracteriza como um momento de sobrevivência, que, de acordo com Lima (2004, p. 87):

Entre as principais dificuldades sentidas nesse *momento de sobrevivência* destacam-se: a imitação acrítica de condutas de outros professores; o isolamento; a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na formação inicial e o desenvolvimento de uma concepção de ensino mais técnica (VALLI, 1992). Já segundo Veenman (1988) seriam os seguintes os principais problemas vividos pelos professores iniciantes: manutenção da disciplina e estabelecimento de regras de conduta dos alunos; motivação e trato com as características individuais dos alunos; relacionamento com pais, alunos e comunidade; preocupação com a própria capacidade e competência; docência vista como trabalho cansativo física e mentalmente.

No entanto, essa primeira fase do ciclo de vida profissional docente é também surpreendente, como alerta o autor Mariano (2006, p.19), descrevendo, através de uma metáfora, o início na docência:

Sonhamos com a estreia! Vivemos uma grande expectativa e somos tomados por uma ansiedade antes de subirmos ao palco pela primeira vez. Achamos que vamos encontrar cada parte do cenário no lugar exato de nossos sonhos, que os atores e atrizes mais experientes vão nos receber de braços abertos e nos ensinar todos os macetes da profissão. Pensamos que a nossa plateia estará sempre sorrindo e atenta à nossa fala. Será que

é mesmo isso que encontramos?

Para esse questionamento, o próprio autor aponta que “a cada dia, construímos uma cena. Porém, o espetáculo nunca estará totalmente preparado, mesmo que a ele dediquemos a nossa melhor atuação” (MARIANO, 2006, p. 18).

Lima (2006) também contribui nesse sentido, trazendo algumas considerações sobre o momento inicial da carreira de professor. Ao fazer uma reflexão sobre algumas pesquisas realizadas com essa temática, ele aponta como principais desafios: a solidão – sentimento este “agravado pela falta ou pelo pouco apoio institucional dado aos professores neste período” (LIMA, 2006, p. 91). Ainda para a autora, o trato com os pais dos alunos, que reclamam da atuação dos professores; o *choque da realidade*, representado pela diferença que há entre o que se aprende na formação inicial e como isso ocorre na prática; a aprendizagem dos alunos, apontada como a principal dificuldade, devido à ausência de parâmetros para a avaliação da evolução dos mesmos; e por último, mas não menos importante, a indisciplina, que demanda dos professores estratégias que até então desconheciam para lidar com as situações cotidianas. A autora aponta a “descoberta” e as “aprendizagens” (com os alunos e com os pares) como fatores de sobrevivência na profissão. Algumas dessas dificuldades não se restringem aos professores iniciantes e são vivenciadas também pelos mais experientes.

Corsi (2006, p. 63-64), ao analisar as dificuldades enfrentadas por professores iniciantes, considera que essas

dificuldades com as quais os professores se deparam ao se iniciar na profissão são diversas e são sentidas por eles de diferentes maneiras, às vezes como ponto de reflexão, de mudança, outras como desencadeadoras de sentimentos fortes, chegando ao desencanto e até mesmo ao rompimento com a profissão. Alguns elementos são importantes neste processo, tais como o contexto de atuação, o apoio dos pares e do pessoal da administração da escola, as características pessoais, de formação e a experiência.

Muitas dessas situações e desafios surgem no dia a dia da sala de aula e vão construindo o que Tardif (2011, p. 38) chama de saber experiencial, constituído no “exercício de suas funções e na prática de sua profissão”. Além disso, menciona o início da docência como um momento de consolidação dos saberes experienciais ou da prática, apontando que:

é no início da carreira que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. [...] mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional (TARDIF, 2011, p. 51).

Mariano (2006) destaca que no início da docência o professor vivencia situações inusitadas, e a maneira com que lida com elas vai compondo ao longo do processo a identidade profissional, e isso é construído com a ajuda dos pares, da equipe de direção, dos pais e dos alunos.

Essas situações podem ser melhor conduzidas quando o professor no início da docência tiver apoio por parte das instituições em que trabalha e dos pares. Wilson e D'Arcy (*apud* MARCELO GARCIA, 1999, p. 113) apontam para a iniciação como sendo:

o processo mediante o qual a escola realiza um programa sistemático de apoio a professores para introduzi-los na profissão, ajudá-los a abordar os problemas de maneira a fortalecer sua autonomia profissional e facilitar seu contínuo desenvolvimento profissional.

Tal fato sinaliza para a importância de os professores em início de carreira terem uma atenção por parte da equipe escolar e da própria Rede de Ensino com relação ao seu trabalho e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, Marcelo Garcia (1999, p. 113) ainda destaca a iniciação como uma “atividade na qual a escola enquanto unidade desempenha um papel fundamental como serviço de apoio aos professores principiantes”.

André (2012), ao apresentar alguns dados de uma grande pesquisa que teve como foco as políticas voltadas aos docentes no Brasil, indica dados sobre políticas de acompanhamento ao professor iniciante. Essa pesquisa foi desenvolvida em 15 estados e municípios brasileiros e tem apontado que há algumas **iniciativas** de apoio ao professor iniciante.

Segundo a pesquisadora, na Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, os professores iniciantes recebem uma formação específica e lhes é propiciada uma convivência intensa com outros professores com trocas coletivas de experiência, já sendo observada uma diminuição da desistência de professores e uma expectativa de enfrentamento do período inicial com menos dificuldades. Na Secretaria Estadual do Ceará, além de um curso para formação, o professor

iniciante é acompanhado nas escolas sob a responsabilidade dos gestores, que orientam momentos de estudo, planejamento e monitoramento do seu trabalho docente cotidiano. Esse acompanhamento acontece em um período de três anos, e após isso o professor é submetido a uma avaliação para confirmar ou não o seu cargo público. Outra iniciativa foi observada na Secretaria Municipal de Jundiáí, que oferece um curso de formação remunerado aos professores ministrados por especialistas para esse fim (ANDRÉ, 2012).

Em dois municípios pode-se identificar não só ações, mas uma nítida **política de acompanhamento** (grifo nosso) aos professores que ingressam na carreira, o que nos parece muito promissor, pois são iniciativas recentes, que ao se tornarem conhecidas, podem se multiplicar e serem apropriadas por outros gestores, em outros contextos, em um prazo não muito longo (ANDRÉ, 2012, s/p).

Os dois municípios referidos são Sobral (CE) e Campo Grande (MS). A Secretaria Municipal de Educação de Sobral (CE) tem um programa de formação em serviço regulamentada pela Lei Municipal n. 671, de 10 de abril de 2006, que foi pensado para os professores que ingressam nessa rede, e “consiste em uma experiência de formação e aprimoramento da prática pedagógica, considerada fundamental no desempenho profissional dos professores” (ANDRÉ, 2012, s/p). Essa formação acontece durante todo o estágio probatório, uma vez por semana, em horário noturno, e eles recebem um incentivo financeiro de 25% do salário-base. Além disso, os professores têm a obrigatoriedade de participar do Programa Olhares, que visa a ampliar o universo cultural.

Já na Secretaria Municipal de Campo Grande (MS), há um Programa para professores iniciantes em que são desenvolvidas ações junto a esses profissionais em etapas:

- Primeiro momento – explicação do funcionamento do sistema de ensino, dos documentos e das políticas que nortearão sua vida profissional;
- Segundo momento – é realizado um diagnóstico das dificuldades e organização das formações;
- Terceiro momento – formações que têm por objetivo subsidiar as práticas pedagógicas dos professores;

- Quarto momento – acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem com proposição de alternativas que possam auxiliar o seu trabalho;
- Quinto momento – avaliação da aprendizagem dos alunos por meio de atividade diagnóstica (ANDRÉ, 2012).

Ainda nessa pesquisa, os gestores reconhecem que os professores iniciantes devem ser acompanhados nas escolas pelas equipes escolares, e os responsáveis pela implantação das políticas docentes também entendem a importância de um atendimento especial aos iniciantes. No entanto, no Brasil, o que se observa são algumas ações isoladas e algumas políticas pontuais para o acolhimento e acompanhamento dos professores iniciantes.

Outra ação pontual que tem indicado bons resultados, existente no Brasil, é o Programa de Mentoria da Universidade de São Carlos (UFSCar), que, de acordo com Romanowski e Martins (2013, p. 85):

é um programa específico para a formação de professores iniciantes ofertado na modalidade a distância desde 2004. A primeira fase consistiu na formação de mentores, que são professores experientes preparados para interagir em colaboração com professores iniciantes. Sem um conteúdo prefixado, realizado *on line*, a formação interativa aborda situações de ensino e da prática pedagógica apoiando professores iniciantes. Toma como ponto de partida as dificuldades desses professores.

Os autores Vaillant e Marcelo Garcia (2012) têm chamado a atenção sobre programas de inserção profissional docente que precisam ser pensados observando as características e a importância desse período. Segundo os autores:

Se observarmos como as profissões incorporam e socializam os novos membros, nos daremos conta do grau de desenvolvimento e estruturação que têm essas profissões. Não é comum que um médico recém-egresso realize uma operação de transplante de coração. Nem, muito menos, que um arquiteto com pouca experiência assine a construção de um edifício. Não se permite a um piloto com poucas horas de voo que comande um Airbus 380. Poderíamos dar mais exemplos que mostrariam que as profissões tentam proteger seu próprio prestígio e a confiança da sociedade e de seus clientes, assegurando de que os novos membros da profissão tenham as competências apropriadas para exercer o ofício. [...] O que poderíamos pensar de uma profissão que deixa para os novos membros as situações mais conflitivas e difíceis? Isso acontece, no entanto, no ensino (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012, p. 135).

É essencial compreender a necessidade de se receber e acompanhar os

professores no contexto em que desenvolverão seu trabalho, para que possam sentir-se seguros e manterem-se na profissão. No entanto, conforme Romanowski e Soczek (2014, s/p), “podemos afirmar a carência de políticas que assegurem a permanência dos profissionais na escola, especialmente para os professores iniciantes”. Eles continuam, indicando que:

os programas e iniciativas de apoio ao professor iniciante são incipientes. Em algumas escolas, por exemplo, há preocupação de informar o professor ingressante sobre as condições de trabalho e seu projeto político pedagógico. Igualmente, são propiciadas reuniões de orientação e acompanhamento para o desenvolvimento das atividades docentes. Em algumas secretarias de educação municipais ou estaduais há oferta de curso de ingresso na carreira que consiste em palestras sobre a organização administrativa e pedagógica daquele sistema de ensino. No entanto, o acompanhamento e apoio para a prática dos professores é quase inexistente (ROMANOWSKI & SOCZEK, 2014, s/p).

Nesse sentido, Vaillant e Marcelo Garcia (2012) trazem estudos internacionais sobre a inserção profissional que permitem compreender aspectos diversos dessa problemática de acompanhamento e apoio ao iniciantes, indicando possibilidades de modelos de análise. O acompanhamento do professor iniciante acontece por meio de programas de mentoria e apoio por parte dos supervisores escolares, trabalhos coletivos e redes de apoio, e podem ser observados em países como a Inglaterra, Noruega e outros.

Para a realidade brasileira, Romanowski e Soczek (2014, s/p) indicam alguns elementos que serviriam de indicadores para programas de apoio ao professor iniciante.

- (i) Acompanhamento e supervisão destinados a promover o desenvolvimento profissional de professores. Tal acompanhamento poderia ser feito por professores qualificados e experientes, preferencialmente da escola onde o professor iniciante realiza seus trabalhos, dedicando horas específicas de reflexões, leituras e discussões sobre a prática docente, remunerados para esse fim ainda que por bolsa com valor estabelecido nacionalmente. Caberia avaliação institucional para que este acompanhamento ocorra a partir das necessidades de cada docente.
- (ii) Estabelecimento de projetos de formação específicos que atendam às demandas do início do trabalho docente, de forma unificada num plano nacional com parte diversificada específica para atendimento das demandas da realidade local e que tenham como um dos objetivos a criação de planos de trabalho que possam ser disponibilizados on-line, contendo conhecimentos sobre as disciplinas, sobre o processo de ensiná-las e recomendações sobre as possíveis dificuldades de aprendizagem dos alunos;
- (iii) Melhoria das condições de vínculo dos profissionais em início de

carreira proporcionando renumeração e valorização do desenvolvimento profissional associado a um plano geral de valorização do status social do professor;

(iv) Revisão de critérios de lotação e designação de trabalho para professores principiantes que favoreçam sua adaptação aos sistemas escolares;

(v) Fomento para realização de pesquisas sobre este período de desenvolvimento profissional e para pesquisas colaborativas (comunidades de prática) que visem propiciar contribuição com a formação e prática desses profissionais em início de carreira.

(vi) Criação de mecanismos de avaliação dos programas desenvolvidos, que considerem o ponto de vista dos ingressantes e seus resultados, bem como a aprendizagem dos alunos em processos avaliativos efetivados em esfera nacional.

(vii) Destinação orçamentária para aquisição de recursos pedagógicos físicos, tecnológicos e de acesso ao meio digital.

(viii) Estabelecimento de metas para que todos os professores da rede pública exerçam sua profissão na condição de profissionais concursados, com obrigatoriedade da abertura anual de concurso público para suprir vagas remanescentes de acordo com as demandas de cada localidade.

A literatura tem indicado elementos para o apoio ao professor quando inicia suas atividades profissionais na escola. Observam-se algumas políticas e iniciativas com relação ao acolhimento e acompanhamento do professor iniciante; no entanto, acontecem em poucas localidades no Brasil e há muito a avançar ainda para que as dificuldades sentidas nesse período sejam tomadas como desafios que possam ser enfrentados pelos professores na forma de desenvolvimento de sua aprendizagem profissional.

2.2 Conceituando desafios e dilemas

O foco deste estudo é apontar os desafios e os dilemas dos professores iniciantes. Entendem-se os desafios por ação ou efeito de desafiar, ato de instigar alguém para que realize alguma coisa, normalmente além de suas competências ou habilidades, provocação (MICHAELIS, 2009, p. 265). Os desafios podem ser vistos na educação muitas vezes positivamente, pois indicam uma busca pela superação. Para o enfrentamento dos desafios requiere-se a problematização das situações vivenciadas pelos docentes. Toma-se por base Freire (2005, p. 80) quando diz que:

O educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente,

na cognoscibilidade dos educandos [...]. Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá o reconhecimento que engaja...

Relacionando o que Freire (2005) propõe que o professor desenvolva com os educandos com a constatação e enfrentamento dos desafios pelos docentes, propõe-se o desenvolvimento de formas críticas de resolução a partir da reflexão, que vai gerando um processo de aprendizagem.

Para os dilemas assumidos nesta pesquisa, tem-se a constatação de Zabalza (2003), que em anos de estudos buscou identificá-los em diários de professores, tratando-os no contexto educacional com grande proximidade com os docentes. O autor aponta que

dilemas fazem parte da vida cotidiana nas salas de aula e transformam-se em desafios para a profissão. Da mesma maneira que fazem parte dos nossos problemas como professores, podem construir espaços de aprendizagem profissional (ZABALZA, 2003, p. 01).

Assim, seguindo essa conceituação, entende-se que os desafios e dilemas estão bastante relacionados, uma vez que, ao se constatar um dilema, este se torna um desafio a ser enfrentado.

Pode-se dizer que se está diante de um dilema quando se tem de enfrentar uma situação bipolar (com duas opções possíveis) ou multipolar (com muitas alternativas possíveis) que é apresentada no desenvolvimento da atividade profissional de docentes. Em algumas ocasiões as opções possíveis que o dilema apresenta não são apenas distintas, mas também contrapostas. São dilemas, por exemplo, como conciliar as exigências dos programas oficiais com as necessidades concretas dos alunos; ou como administrar o grupo sem deixar de atender a cada aluno individualmente; ou como se comportar entre a necessidade de fazer avaliações objetivas e tentar valorizar os estudantes, embora os seus resultados não tenham sido bons (ZABALZA, 2003, p. 03).

Observa-se que, quando o professor se vê diante de dilemas, também é o momento em que problematiza e passa a refletir sobre estes, buscando meios para seu enfrentamento. Para essa discussão, lança-se mão da autora Caetano (1997, p. 194) ao sintetizar que “o cerne dos dilemas reside na existência de discrepâncias e

na dificuldade em tomar posições claras entre os pólos em conflitos, pelo que a sua resolução pode exigir processos de deliberações complexos, integradores e criativos”. Compreende-se que esse processo de resolução dos dilemas é complexo e exige do professor o desenvolvimento de habilidades que o apóiem para superá-los.

Quanto ao conceito de dilema de Caetano (1997, p. 194), tem-se:

Consideramos como dilemas as vivências subjectivas (não as situações externas), os conflitos interiores, cognitivos e práticos, ocorridos em contextos profissionais e em relação aos quais o professor equaciona duas ou mais alternativas (de acção e/ou de valoração). [...] incluímos no conceito de dilemas os conflitos entre alternativas de acções não circunscritas a um tempo e a um espaço particulares. Por outro lado, consideramos ainda como dilemas os conflitos entre a própria acção e o pensamento; ou entre posições valorativas antagónicas de um mesmo curso de acção ou ainda as contradições entre o pensamento ou a acção do professor e os próprios condicionalismos da situação objectiva que lhe é exterior.

Isso mostra que os dilemas são internos aos professores, que dependem da tomada de decisões para que sejam superados, mas também são relacionados com situações que lhes são externas, nas quais ele precisa de outros sujeitos e/ou outros condicionantes (outras vias de acção) para resolvê-lo. É evidente que a superação dos dilemas exige mais dos professores iniciantes, uma vez que ainda estão se integrando a um contexto desconhecido, estabelecendo relações com colegas e equipe escolar e estão lidando com uma série de novidades em seu fazer docente.

Nesse sentido, ainda contribui Caetano (CAETANO, 1997, p. 218), apontando que:

A resolução de conflitos não é fácil, nem sempre é possível, questionamos mesmo que seja sempre desejável. Pois os dilemas, como fonte de inquietação, são germe de mudança. À volta deles pode-se gerar uma dinâmica individual e colectiva potenciadora do desenvolvimento do profissional e da profissão.

É importante conhecer os dilemas dos professores para centrar em uma formação continuada que envolva a discussão e superação desses dilemas, sendo a fonte da mudança que promova o desenvolvimento profissional do professor.

2.3 A formação continuada do professor iniciante

Além de conhecer as dificuldades dos professores iniciantes, como se dá o apoio e acompanhamento por meio das políticas públicas e pelas escolas e conhecer os aspectos vinculados as seus dilemas e desafios, a compreensão acerca da iniciação docente deve perpassar pelas discussões sobre a formação continuada de professores no início da carreira. Nesse sentido, de acordo com Romanowski (2012, p. 01):

A formação assume maior relevância para os professores principiantes, pois é neste período que ocorre uma intensificação do aprendizado profissional e pessoal, a transição de estudante para professor, a condição de trabalho leigo para profissional, de inexperiente para expert, de identificação, socialização e aculturação profissional.

O conceito de formação continuada é explicado por Marcelo Garcia (1999, p. 19) ao relatar que “a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer, ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico ou da cultura dominante”. A formação continuada pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento profissional e de estruturação da pessoa, de possibilidades de aprendizagem e de experiências dos sujeitos.

Romanowski e Martins (2013), ao olhar dados sobre estudos referentes à formação continuada no Brasil, indicam que os programas e cursos realizados e ofertados aos professores pouco levam em consideração a realidade das escolas, centrando em conhecimentos de natureza generalista, pouco relacionados com a prática da docência na educação básica. Aos ingressantes, esses programas de formação consistem em palestras sobre a organização do sistema, normas, elaboração de plano de ensino e proposta pedagógica do ensino. Ou seja, não estão sendo consideradas as necessidades dos professores iniciantes e nem o seu contexto de atuação.

Marcelo Garcia e Vaillant (2013) também tecem críticas às práticas de desenvolvimento profissional docente, apontando serem poucas, fragmentadas, pontuais e sem conexão com as necessidades dos professores. Segundo os

autores,

Do nosso ponto de vista, o desenvolvimento profissional docente não pode ser entendido sem ser englobado dentro do desenvolvimento organizativo da instituição na qual está inserido. Portanto, o desenvolvimento profissional deve ser visível, reconhecido, promovido e prestigiado pela instituição educativa. Devemos almejar uma profissão docente em que a cultura do desenvolvimento e da formação seja parte integrante de um conjunto de valores assumidos por todos seus membros (MARCELO GARCIA; VAILLANT, 2013, p. 150, tradução nossa)⁸.

Para tanto, é válido se pensar quando da proposição de modelos de formação continuada em “um referencial formativo de professores capaz de chegar ao chão no qual os professores realmente pisam, ou seja, a escola. É neste espaço que se encontra o *locus* primeiro tanto da ação quanto da formação continuada de professores” (GUIDINI; MARTINS, 2014, s/p).

É importante destacar também que “uma das principais preocupações com a formação docente corresponde aos primeiros anos da docência, sistematicamente esquecida pelas instituições formadoras e mesmo pelos sistemas de ensino” (ROMANOWSKI, 2007, p. 131). Além disso,

No Brasil, o número de professores iniciantes é elevado, muitos não possuem formação adequada e assumem a docência em condições precárias. Esta situação é agravada pela falta de políticas e programas direcionados a este período de iniciação e para o desenvolvimento profissional do professor, em que se intensificam as incertezas das escolhas feitas e as primeiras sistematizações práticas, conforme apontam estudos realizados a este respeito (ROMANOWSKI, 2012, p. 01).

Pelo até aqui destacado, esse é um período geralmente de intensas aprendizagens por tentativas e erros na tarefa de ensinar, além de o professor ter de enfrentar desafios e dúvidas devido à pouca experiência da prática, necessitando:

aprofundar seus conhecimentos teóricos para ser capaz de explicitar situações de impasse. São necessários serviços de apoio a esse professor, para ajudá-lo a aplicar os conhecimentos que já possui e melhorar os processos de investigação para obter conhecimentos por si próprio (ROMANOWSKI, 2007, p. 132).

⁸ Desde nuestro punto de vista, el desarrollo profesional docente no puede entenderse sin englobarlo dentro del desarrollo organizativo de la institución dentro de la cual se enmarca. Por ello, El desarrollo profesional debe ser visible, reconocido, promovido y prestigiado por la institución educativa. Debemos aspirar a una profesión docente en la que la cultura del desarrollo y de la formación sea parte integral del conjunto de valores asumidos por todos sus miembros.

É indiscutível a importância da formação inicial na profissão docente, para embasar o futuro profissional com os conhecimentos teóricos e algumas discussões práticas, porém essa formação não se limita à graduação. A docência demanda estudos constantes e uma aprendizagem contínua, conforme relatório da OCDE (2005 *apud* MARCELO GARCIA, 2009, p. 13):

Assumir a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida obriga a maioria dos países a darem um maior apoio aos seus professores nos primeiros anos de ensino e a proporcionarem-lhes incentivos e recursos para um desenvolvimento profissional contínuo. De uma maneira geral, seria mais adequado melhorar a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo de sua carreira, em vez de aumentar a duração da formação inicial.

O período que compreende a entrada na docência em um determinado contexto deve ser percebido ao se pensar na formação continuada como um processo diferenciado daquele em que o professor já está estabilizado na carreira. Portanto, é importante “entender o processo de inserção profissional, e conseqüentemente, programar ações de formação para os professores principiantes” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 14).

O autor ainda chama a atenção para a compreensão de como se constroem as aprendizagens dos docentes e da importância destas para os processos de mudanças, que somente são possíveis quando as crenças são superadas. Essas crenças são entendidas como “as proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 15), e elas têm influência sobre a forma como os professores aprendem.

Com relação às aprendizagens, destaca-se que a formação continuada pode acontecer de duas formas:

- **Formais:** cursos e programas sistematizados em espaços diferenciados dos locais de trabalho do professor são planejados e estruturados de modo presencial e a distância.
- **Informais:** situações que ocorrem na ação docente, na escola e na sala de aula (ROMANOWSKI, 2007, p. 134).

É importante proporcionar ao professor ambos os espaços para a sua formação continuada, promovendo discussões de cunho teórico, mas também práticas, de seu dia a dia de sala de aula, com eventos que realmente proporcionem

seu desenvolvimento profissional.

Romanowski e Martins (2013, p. 86) indicam alguns desafios para que os professores iniciantes possam se desenvolver profissionalmente. São eles:

- 1) desenvolvimento de uma política que reconheça que os professores iniciantes carecem de apoio quando iniciam sua atividade profissional;
- 2) ampliação e criação de programas de acompanhamento e supervisão destinados a promover o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira;
- 3) estabelecimento de projetos de formação específicos que atendam as demandas do início do trabalho docente;
- 4) melhoria das condições de vínculo dos profissionais em início de carreira proporcionando remuneração e valorização do desenvolvimento profissional;
- 5) revisão de critérios de lotação e designação de trabalho para professores iniciantes que favoreça sua adaptação aos sistemas escolares;
- 6) fomento para realização de pesquisas sobre este período de desenvolvimento profissional e para pesquisas colaborativas que visem propiciar contribuição com a formação e prática desses profissionais em início de carreira

A partir do exposto, compreende-se a importância de dar voz aos professores iniciantes, identificando os desafios e os dilemas característicos do início da docência, para se pensar em uma formação continuada que lhes proporcione as aprendizagens necessárias para o seu desenvolvimento profissional e a realização do seu trabalho. A seguir, são apresentadas as pesquisas em nível de Brasil referente ao professor iniciante dos anos finais do Ensino Fundamental e seus indicativos.

2.4 Pesquisas sobre o professor iniciante dos Anos Finais do Ensino Fundamental

A temática deste trabalho centra-se no professor iniciante dos anos finais do Ensino Fundamental, e para tal é importante realizar um balanço das produções para conhecer as pesquisas desenvolvidas no âmbito nacional. Pina (2010, *apud* MILHOMEM; GENTIL; AYRES, 2010, s/p) salienta que:

quando queremos fazer investigação, além de consultas a livros, é também obrigatório ler aquilo que há de mais atual sobre o assunto, o que se

encontra principalmente em revistas, periódicos ou através da consulta de teses de mestrado e doutorado. O problema é saber onde estão os artigos que nos interessam no meio das dezenas de milhares que são publicados anualmente.

Para tanto, a busca foi realizada no site da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, no GT – Grupo de Trabalho 08, no Scielo e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em um período de 10 anos (2003 – 2012)⁹. Optou-se por esse período (de 10 anos) devido aos poucos trabalhos sobre o levantamento de pesquisas realizadas com os professores iniciantes no Brasil, tendo a de Mariano (2005), que foi realizada no período de 1995-2004 (também 10 anos) com trabalhos publicados na ANPEd e ENDIPE. Além disso, tem-se o trabalho de Papi e Martins (2010), analisando as pesquisas realizadas na ANPEd nos anos de 2005, 2006 e 2007 e na CAPES, em trabalhos referentes aos anos de 2000 a 2007. Esses estudos centraram-se na pesquisa sobre professores iniciantes em geral. Portanto, devido à inexistência de trabalhos do tipo balanço das produções exclusivamente com professores iniciantes dos anos finais do Ensino Fundamental, fez-se esse recorte maior (de 10 anos) nesta pesquisa. Cabe ressaltar que devido ao fato de ainda serem poucas as pesquisas sobre os iniciantes desse segmento, foi possível esse recorte temporal, tendo em vista que a análise seria realizada com os **trabalhos na íntegra**. Optou-se por esse tratamento aos dados devido ao alerta que Milhomem, Gentil e Ayres (2010) fazem sobre os trabalhos do tipo “Estado da Arte”, com relação ao risco desse tipo de pesquisa e para a necessidade de considerar as possibilidades e os limites de se analisar apenas resumos de trabalhos, indicando que seria ilusório pensar que a leitura dos resumos encontrados permitiria dominar toda a produção acadêmica da área, mas destacam o seu valor como parte de processos de pesquisa.

Para o levantamento das pesquisas sobre essa temática, foram utilizadas as expressões exatas (descritores): “professor iniciante”; “professor principiante”; “inserção profissional docente”; “início da carreira docente”; “Iniciação à docência” e “professor recém-graduado”¹⁰.

⁹ Não foi considerado o ano de 2013, pois as teses e dissertações da CAPES desenvolvidas em 2013 não foram todas publicadas.

¹⁰ Optou-se por estas expressões exatas visando a não deixar de fora trabalhos que tratassem sobre a temática “professor iniciante dos anos finais do ensino fundamental”, uma vez que nem sempre o sujeito de pesquisa está evidenciado no título e/ou resumo. A partir dos resumos de todos os

No banco de teses e dissertações da CAPES, a partir dessas expressões exatas, foi encontrado um total de 52 resumos. Estes foram lidos, e 30 deles não correspondiam aos professores iniciantes dos anos finais do ensino fundamental, nosso segmento de estudo. Restaram, então, 22 resumos, sendo que alguns já faziam menção aos sujeitos de pesquisa, indicando que se tratava de professores iniciantes dos anos finais, e outros não indicavam quem eram os sujeitos. A partir disso, foi feita uma leitura da metodologia desses 22 trabalhos na íntegra, buscando selecionar os trabalhos que realmente pesquisaram os professores dos anos finais. Dessa aproximação com as teses e/ou dissertações, onze (11) se referem a pesquisas com professores dos anos finais do Ensino Fundamental, e são essas que serão sistematizadas e discutidas aqui.

No levantamento realizado no GT 08 (Formação de Professores) das reuniões anuais da ANPEd referentes ao período supracitado, foram encontrados sete (7) trabalhos, sendo que destes, dois (2) fazem referência ao professor iniciante dos anos finais do Ensino Fundamental. Optou-se por não utilizar os pôsteres, uma vez que condizem a pesquisas em andamento, e para esta análise, utilizaremos dados de pesquisas já concluídas.







No Scielo foi encontrado apenas um (1) trabalho, porém este não corresponde especificamente aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental. É o trabalho do tipo balanço das produções de Papi e Martins (2010), intitulado *As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações*.

A Tabela 2 indica o número de trabalhos que se aproximaram desta pesquisa após seleção em relação a busca por expressão exata.

trabalhos que foram levantados com essas expressões é que foram selecionados os que tratavam especificamente dos professores dos anos finais. Os demais foram desconsiderados, pois não possuem relação direta com esta pesquisa.

Tabela 2 – Levantamento de trabalhos sobre o professor iniciante dos anos finais do Ensino Fundamental por site de busca.

Nº de trabalhos Ano	ANPEd GT 8						SciELO						CAPES					
	Professor iniciante	Professor principiante	inserção profissional docente	Início da carreira docente	Iniciação à docência	Professor recém-graduado	Professor iniciante	Professor principiante	inserção profissional docente	Início da carreira docente	Iniciação à docência	Professor recém-graduado	Professor iniciante	Professor principiante	inserção profissional docente	Início da carreira docente	Iniciação à docência	Professor recém-graduado
2003																		
2004																		
2005				1														
2006													1					
2007																	1	
2008														1			1	
2009													2					
2010													2	1				
2011																		
2012	1												1		1			
Total por local	2						0						11					
Total geral	13																	

Legenda	expressão exata
	Professor iniciante
	Professor principiante
	inserção profissional docente
	Início da carreira docente
	Iniciação à docência
	Professor recém-graduado

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Observa-se que pouco se tem pesquisado sobre essa temática no Brasil nesse período de 10 anos (2003 a 2012). Mariano (2005), no artigo intitulado “*Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPEd*”, fez um levantamento sobre a temática “início da docência” no período de 1995-2004, buscada na ANPEd e no ENDIPE, e encontrou 26 trabalhos, sendo cinco (5) na ANPEd e 21 no ENDIPE. O autor analisou os níveis de ensino pesquisados e constatou que oito (8) trabalhos debruçavam-se sobre as séries¹¹ iniciais do ensino fundamental, quatro (4) na educação superior e um (1) focalizou a educação infantil. Outros dois (2) abordaram, conjuntamente, a educação infantil e as séries iniciais. Os demais estudos apresentaram situações peculiares ou não mencionaram o foco de análise. Na observação dos níveis pesquisados pelo autor, não houve pesquisas com foco nos professores iniciantes dos anos/séries finais do Ensino Fundamental.

Lima (2004) também já havia evidenciado que as pesquisas que têm como foco os professores iniciantes no Brasil têm sido pouco privilegiadas, revelando a

¹¹ O termo “séries” utilizado por Mariano (2005) era usado anteriormente à Lei 11274, de 06 de fevereiro de 2006, que alterou a redação de artigos da LDBEN 9394/96, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Após 2006, a terminologia passou a ser “anos”, e não mais “séries”.

necessidade de investigações na área.

No Quadro 2 consta a descrição das principais informações dos trabalhos levantados no balanço das produções, os quais foram lidos na íntegra, e as análises serão apresentadas a seguir.

Quadro 2 – Descrição dos trabalhos levantados no balanço das produções a partir do resumo: principais informações.

Tabela trabalhos CAPES (2003-2012)							
Autor	Título	Ano	Instituição	Tese / Dissertação	Tipo de pesquisa	Instrumentos coleta de dados	Aportes teóricos
Rafael Ortega de ANDRADE	O professor iniciante em Geografia: relações entre a formação inicial e o exercício profissional	2006	Universidade Metodista de Piracicaba	Dissertação	Não especificado	Entrevista semiestruturada	TARDIF
Renata Prenstteter GAMA	Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira	2007	UNICAMP	Tese	Natureza Qualitativa	Questionários, entrevistas semiestruturadas, textos escritos, observações etnográficas	Não especificado
Helena de Omellas Sivieri PEREIRA	O professor principiante e os espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais da carreira docente	2008	USP Ribeirão Preto	Tese	Qualitativa	Entrevistas de história de vida, filmagens de aula, diários de campo, reflexões individuais e grupos focais	Não especificado
Aline Mide ROMANO	Dificuldades e superações nos anos iniciais de docência em Matemática na escola pública	2008	Universidade Metodista de Piracicaba	Dissertação	Abordagem qualitativa	Entrevistas semiestruturadas	Não especificado
Lilian Gonçalves de OLIVEIRA	A constituição da profissionalidade dos docentes de Matemática na voz do professor iniciante	2009	Universidade Católica de Santos	Dissertação	Pesquisa Qualitativa	Entrevista semiestruturada	Tardif, Cunha; Freire; Nacarato, Pires. Cyrino e Paiva
Ariovaldo Jacques de SOUZA	Dilemas e dificuldades dos professores de matemática do Ensino Fundamental II em início de carreira	2009	PUC-SP	Dissertação	Não especificado	Entrevistas intensivas	Huberman
Heloiza RODRIGUES	O peão vermelho no jogo da vida: o professor iniciante de história e a construção dos saberes docentes	2010	UNISINOS	Dissertação	Abordagem qualitativa	entrevista semiestruturada e análise documental	Garcia, Tardif, Freire, Nóvoa, Huberman, Cunha
Adriana Barbosa OLIVEIRA	Prática pedagógica e conhecimentos específicos: um estudo com um professor de Matemática em início de docência	2010	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguay e das Missões	Dissertação	Não especificado	Livro didático, observação e entrevista semiestruturada	Shulman
Margarete Schmoel LICHTENECKER	Desenvolvimento profissional de professores principiantes e os movimentos para a assunção da profissão docente	2010	UFMS	Dissertação	Não especificado	Questionário e entrevista estruturada	Bardin
Tania Clarice Silva de SOUZA	O professor de Educação Física: análise dos primeiros anos de carreira na docência	2012	Universidade São Judas Tadeu	Dissertação	Não especificado	Entrevista tipo história de vida	Huberman
Cristiane Dias MIRISOLA	Inserção profissional docente no Estado de São Paulo: a escola de formação e o curso para professores ingressantes da SEE/SP	2012	PUC-SP	Dissertação	Não especificado	Análise documental, entrevista	Barroso, Candau, Pereira, Marin, Marcelo, Huberman, Veenman, Frago e Lawn
Tabela trabalhos ANPEd (2003-2012)							
Autor	Título	Ano	Instituição	Tipo de pesquisa	Instrumentos de coleta de dados	Aportes teóricos	
Lilian Aparecida Ferreira e Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali	Aprendendo a ensinar e a ser professor: Contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de Educação Física	2005	UNESP UFSCar	Pesquisa de natureza construtiva colaborativa	Elaboração de diários reflexivos, encontros	Guamieri, Fontana, Freitas, Marcelo Garcia, Feiman Nemsner, Wang e Odéli	
Patrícia Teixeira de Sá	Como "se faz" o professor de história: Entre a formação inicial e os primeiros anos de sua prática?	2012	PUC-Rio	Não especificado	Depoimentos	Lüdke e Mediano, Lortie. Dubar, Candau. Ludke e Cruz	

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Foi possível constatar que as pesquisas não tratam especificamente de professores iniciantes dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo encontrados trabalhos com professores que atuem nesse nível de ensino e no Ensino Médio concomitantemente. Além disso, a maioria dos trabalhos trata de professores iniciantes de uma disciplina específica, sendo que foram investigados professores de Matemática (5 trabalhos), Educação Física (2), História (2) e Geografia (1). Apenas 3 das 13 pesquisas tratam dos professores iniciantes em geral, e, como já citado, o grupo de sujeitos investigados nessas pesquisas não são apenas dos anos finais do Ensino Fundamental, mas também de outros níveis de ensino.

A metodologia que se evidencia nesses estudos contempla a abordagem qualitativa, e os autores/pesquisadores desses trabalhos privilegiaram as vozes dos sujeitos, utilizando como instrumentos para a coleta dos dados entrevistas (11 trabalhos), questionários (2), elaboração de diários (1), observação (1), depoimento (1), encontros (1), reflexões individuais (1) e grupo focal (1).

Com relação aos temas pesquisados sobre os professores iniciantes, foram observados os objetivos de cada trabalho, e o mais pesquisado é o processo de iniciação e formação do professor iniciante (5 trabalhos), seguido da investigação das dificuldades enfrentadas nesse período (2). Os demais se referem às relações entre dimensões pessoais e profissionais (1), constituição profissional (1), condições iniciais da docência (1), relação entre teoria (formação) e prática (1), as trajetórias profissionais (1) e contribuições do programa de iniciação à docência (1).

Dos 11 trabalhos levantados na CAPES, dois (2) são teses e nove (9) são dissertações.

Os resultados dessas pesquisas foram bem diversos, portanto, na sequência, será apresentada uma síntese de cada uma das pesquisas e o que os dados têm revelado.

A pesquisa de Andrade (2006), intitulada *O professor iniciante em Geografia: relações entre a formação inicial e o exercício profissional*, investigou as dificuldades próprias do exercício profissional de professores iniciantes de geografia, relacionando-as com a formação inicial. Como resultados, o autor observou que os professores enfrentam dificuldades advindas de lacunas da formação inicial, com um distanciamento entre as expectativas que tinham acerca do trabalho educativo e do cotidiano escolar. Além disso, foi revelada a carência de conhecimentos didáticos e a

falta de relação entre os conhecimentos específicos da disciplina de geografia e os conhecimentos pedagógicos. Também foi evidenciada a insuficiência de informações sobre o funcionamento da escola, estágios supervisionados insatisfatórios e uma priorização pela universidade do bacharelado em detrimento da licenciatura.

A tese de Gama (2007): *Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira* objetivou descrever o processo de iniciação à docência e o desenvolvimento profissional de professores iniciantes de Matemática que participaram de grupos colaborativos. Em síntese, os resultados apontaram que a realidade vivenciada pelos professores pesquisados, que foram categorizados como eventuais, é que, além da má remuneração, ocupam uma posição desvalorizada pelos alunos e pela gestão escolar. Além disso, o processo de desenvolvimento profissional dos professores é bastante reduzido, e são atribuídas a eles turmas problemáticas, horários desfavoráveis, o que representa um contexto favorável ao desestímulo e ao abandono da profissão. A autora indica que, ao participarem dos grupos de estudos (grupo colaborativo), os professores apontam que o apoio do grupo contribuiu para o desenvolvimento profissional das práticas e saberes docentes, além de terem auxiliado na estabilização pessoal dos professores iniciantes.

Pereira (2008), em sua tese *O professor principiante e os espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais da carreira docente*, buscou identificar a relação que o professor estabelece entre suas dimensões pessoais, enquanto sujeito psicológico, e as dimensões profissionais da docência. Um ponto a destacar dos resultados dessa pesquisa é a reflexão em grupo, pois existem algumas críticas feitas aos trabalhos que propõem a reflexão individual do professor, justificando que o trabalho docente acontece na relação entre toda a equipe educacional. A autora aponta que deve existir um momento de reflexão de si mesmo que necessita ser feito sozinho, em primeiro lugar, para depois expandir-se, envolvendo os outros, pois o autoconhecimento não se constrói de modo isolado, senão no conjunto das relações que o sujeito estabelece com o outro. Além disso, na reflexão em grupo, os participantes puderam, no encontro com o outro, dividir suas dificuldades e habilidades e perceber que não estão sozinhos no enfrentamento da complexidade da profissão docente. Houve também a apropriação dos processos de formação, encontrando os espaços de interação entre as

dimensões pessoais e profissionais. Ao final, a autora deixa algumas sugestões para novas pesquisas, no que tange à metodologia utilizada (grupo focal), possibilitando a fala e a reflexão dos professores; estender a pesquisa a professores com mais tempo de docência, ampliando para toda a escola; e propõe esse tipo de trabalho como atividade curricular em cursos de formação de professores.

Romano (2008), na dissertação *Dificuldades e superações nos anos iniciais de docência em Matemática na escola pública*, amplia as discussões sobre as percepções e crenças que norteiam o processo de iniciação à docência em termos das interações sociais estabelecidas a partir do momento em que os professores se inserem no contexto escolar e as especificidades da prática de ser professor de Matemática. Em síntese, os resultados indicaram que, embora passem os anos, os problemas inerentes ao início de carreira ainda persistem, permanecem inalterados e pouco tem sido feito no contexto escolar no sentido de buscar melhorias. Isso foi possível de ser observado uma vez que a autora pesquisou professores iniciantes e experientes. Com relação aos cursos de licenciatura, os professores apontaram para uma dificuldade em transformar conteúdos matemáticos em conteúdos potencialmente significativos para a aprendizagem dos alunos, além da forte presença da relação dicotômica entre teoria e prática. O estágio, que tem por função apresentar e introduzir o futuro professor ao contexto escolar em todos os seus amplos aspectos, está longe de cumprir com sua função, causando desastrosas consequências, como o aumento do “choque com a realidade”. O trabalho indicou também o baixo “efeito” de ações de formação continuada pautadas na racionalidade técnica, que desconsideram os problemas dos professores e que precisam ser repensadas. Os professores iniciantes procuram os colegas de trabalho para trocar ideias. De maneira geral, além das condições de trabalho, também foram apontadas como principais dificuldades encontradas no início da carreira docente: os problemas burocráticos, a relação com os pais, o conteúdo, a indisciplina e a falta de motivação dos alunos. Em função disso, fica evidente a importância do apoio ao iniciante e, mais que isso, um acompanhamento sistemático para seu desenvolvimento profissional.

Na dissertação: *A constituição da profissionalidade dos docentes de Matemática na voz do professor iniciante*, Oliveira (2009) pretendeu conhecer como ocorre a constituição profissional para o trabalho docente de professores iniciantes

de Matemática na interface com outros conhecimentos oriundos da formação inicial, mediados pela formação continuada. Ficou evidenciada a importância da formação inicial e dos estágios supervisionados para a constituição profissional do professor e da escola como local de trabalho docente. Os professores têm buscado fundamentados em conhecimentos técnicos e acadêmicos, um caminho próprio de prática docente, com a ressignificação da teoria pelo enfrentamento e superação das dificuldades. O distanciamento entre a teoria e a prática também foi evidenciado, sendo que os professores recorrem a fontes diversas para buscar conhecimentos, além dos colegas mais experientes. Para esses professores, a composição dos conhecimentos múltiplos da teoria e da prática, competências e habilidades técnicas e os saberes práticos os faz constituírem-se como profissionais para o trabalho docente.

Souza (2009), em sua dissertação *Dilemas e dificuldades dos professores de matemática do Ensino Fundamental II em início de carreira*, discutiu quais seriam esses dilemas e as dificuldades dos professores de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental. Os resultados indicaram que algumas dificuldades enfrentadas por esses professores são: a falta de apoio por parte dos gestores, colegas de trabalho e família com relação à profissão docente, além da indisciplina e a falta de motivação dos alunos. Os professores reconhecem que o apoio dos colegas de profissão, da equipe escolar e das famílias pode ser um fator importante para que o professor iniciante tenha um bom desempenho em sala de aula. Apontam o distanciamento entre a teoria (formação inicial) e a prática, e que as disciplinas pedagógicas causam pouco efeito no enfrentamento das dificuldades e dilemas do início da docência.

A dissertação *O peão vermelho no jogo da vida: o professor iniciante de história e a construção dos saberes docentes* (RODRIGUES, 2010) enfocou a condição inicial da docência e os saberes que são construídos e mobilizados pelos professores iniciantes de história. Os dados indicaram que a construção dos saberes dos docentes que ministram a disciplina de história é cíclica, temporal e mescla situações da vida pessoal com aspectos da vida profissional. Consideram importantes as ações propositivas para a constante atualização que oportunizam a construção dos seus saberes no contexto do desenvolvimento profissional, e reforçam o valor da experiência na aprendizagem com os alunos e no dia a dia de

sala de aula. No entanto, os professores muitas vezes estão fragilmente preparados para os desafios do exercício profissional, e esse sentimento fica evidente quando são confrontados com problemas de dificuldade de aprendizagem e indisciplina dos alunos. Os professores indicam, ainda, que *sabem a matéria, mas não sabem ensinar*, o que requer uma necessária rearticulação das propostas de formação inicial. Os docentes iniciantes manifestaram que foram bem recebidos pelos colegas, no entanto enfrentaram precárias condições de apoio em sua iniciação profissional, sendo importante ser feito um investimento pelas escolas e sistemas no acompanhamento do professor iniciante.

Oliveira (2010), na dissertação intitulada *Prática pedagógica e conhecimentos específicos: um estudo com um professor de Matemática em início de docência*, investigou a relação existente entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial e aqueles mobilizados durante a prática pedagógica de um professor de Matemática em início de carreira. Houve o entendimento de que os conhecimentos pedagógicos e matemáticos caminham juntos na arte de ensinar. Não basta a um professor dominar os conteúdos de sua especialidade, como também não basta a ele prover de todas as técnicas e procedimentos relativos ao ensino. É necessário que haja articulação entre essas áreas do conhecimento, e, principalmente, que isso ocorra desde o ingresso do futuro professor na formação inicial. A pesquisadora observou que o professor utilizou o livro didático como referência principal no preparo das aulas, mas que foi além da proposta do livro e estendeu as explicações com outros exemplos. Muitas das atitudes, escolhas e procedimentos do professor possuíam raízes em sua formação inicial. Em algumas circunstâncias, sua prática foi influenciada pelas vivências na graduação, e possivelmente ele tenha se espelhado nas práticas desenvolvidas por seus professores universitários. Houve um predomínio de aulas expositivas, caracterizando, assim, um estilo tradicional de ensinar, sendo que tal postura pode ser reflexo das práticas vivenciadas ao longo de sua formação acadêmica como também da trajetória escolar do professor.

Lichtenecker (2010) pesquisou o *Desenvolvimento profissional de professores principiantes e os movimentos para a assunção da profissão docente* no que se refere aos aspectos característicos do processo de desenvolvimento profissional dos professores principiantes. Os resultados, em síntese, apontaram que as escolas de Educação Básica pesquisadas recebem bem os professores iniciantes, porém não

planejam nem desenvolvem ações de orientação para o trabalho docente e não promovem atividades de desenvolvimento profissional. Os professores apontam como critério de aprendizagem a necessidade de se aliar a teoria à prática nos cursos ministrados, e também compreendem que a aprendizagem da docência é contínua, sendo importante o desenvolvimento do professor por meio da formação continuada.

A dissertação intitulada *O professor de Educação Física: análise dos primeiros anos de carreira na docência*, de Souza (2012), objetivou conhecer as trajetórias profissionais, focalizando na etapa inicial da carreira de quatro professores de Educação Física. Quanto às motivações para a escolha da profissão, estas foram diversas, sendo que dois professores decidiram na graduação, um deles relatou gostar da parte educacional e o outro por influência de bons professores enquanto estudante. Quanto às trajetórias profissionais, a autora não as indica em sua pesquisa. Para Souza (2012), foi possível verificar pela pesquisa que quando o ambiente de início é favorável, existindo uma estrutura de apoio, tanto de colegas professores, supervisores, coordenadores, os conflitos profissionais e alguns pessoais, os problemas de insegurança, de autodomínio e de domínio de classe, típicos de início de carreira, podem ser superados. As expectativas e os valores construídos por esses professores em início de carreira demonstram o quanto acreditam na sua realização profissional, a qual é fruto do próprio trabalho desenvolvido por cada um nos seus contextos de atuação: a escola.

Finalizando os trabalhos levantados na CAPES, a dissertação de Mirisola (2012): *Inserção profissional docente no Estado de São Paulo: a escola de formação e o curso para professores ingressantes da SEE/SP* teve por objetivo identificar a concepção de formação docente e discutir como se constrói o controle que visa à adesão incondicional e à padronização. Em síntese, a autora observou a ambiguidade do Curso de Ingressantes (um curso obrigatório a todos os professores que ingressam na Rede Estadual de São Paulo), pois ao mesmo tempo em que promove a inserção profissional e o acolhimento do ingressante, destacando aspectos que situam o professor na profissão, tende à padronização da atuação docente em nome de uma qualidade medida em números, pois é parte de uma reforma educativa levada a cabo por força do Diário oficial, por meio de leis, decretos e regulamentos. Ainda segundo a autora, a obrigatoriedade de participação

e aprovação no curso parece fazer parte de uma tendência que deve se tornar uma prática: a intervenção na formação dos professores por parte do Estado, com controle cada vez maior da função docente. Além da certificação, os candidatos a ingresso passam por um processo de homogeneização e formatação de comportamentos, mentalidade e desempenhos, pois precisam aderir incondicionalmente às propostas do programa.

Com relação aos dois trabalhos encontrados na ANPEd (GT08), temos o de Ferreira e Reali (2005), intitulado *Aprendendo a ensinar e a ser professor: Contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de Educação Física*, que analisaram as contribuições e os desafios de um programa de iniciação à docência. A partir das investigações, as autoras indicaram que existem sentimentos, manifestações pessoais e profissionais que vêm à tona nessa fase da carreira, o que demanda apoio ao profissional. Para tanto, é fundamental pensar em estratégias formativas, minimizando os efeitos negativos que o iniciante desamparado enfrenta. O programa em questão refere-se à mentoria de professores iniciantes realizado pela UFSCar (Universidade Federal de São Carlos – SP), e o papel da mentora foi demarcado por um conjunto de fatores que envolveram preocupações técnicas, humanísticas e críticas a respeito dos iniciantes. A relação estabelecida com o outro (mentor e colegas) foi importante para minimizar a sensação de solidão por eles sentida e para ampliarem os níveis de reflexão. O programa tem contribuído com a promoção de aprendizagens relacionadas às necessidades características do início da docência.

O outro trabalho levantado na ANPEd é o de Sá (2012): *Como "se faz" o professor de história: Entre a formação inicial e os primeiros anos de sua prática?*, que visou a conhecer os processos de socialização profissional de dois períodos: a década de 1970 e os anos 2000. Essa pesquisa indicou que, quanto à formação, ficou evidente a influência do marxismo nas duas gerações, com especial ênfase na década de 1970. Na geração atual, há excessiva especialização dos estudos em nível universitário, porém uma maior fragilidade na sistematização do conhecimento histórico acumulado. Em ambos os períodos, os professores indicam a necessidade de articular, de maneira mais orgânica, a formação do conteúdo específico e o pedagógico, e apontaram a dificuldade em trabalhar com os estudantes a noção do tempo. Percebem o grande investimento na preparação das aulas e na busca de

leituras complementares, e percebem como mudança entre os dois períodos a relação dos estudantes com a escola e seus professores.

Apesar de essas pesquisas terem objetivos diversos, elas apontaram dados referentes à inserção profissional, principalmente sobre as dificuldades enfrentadas; os desafios e dilemas desse período inicial; os desafios enfrentados na articulação da teoria (formação inicial) com a prática pedagógica; questões relacionadas ao acolhimento e acompanhamento do professor iniciante e o seu desenvolvimento profissional, abordando principalmente a formação continuada. Esses dados também são observados na literatura que discute essa temática, destacando a importância dessa fase de inserção para a carreira docente.

Essas pesquisas relacionadas à temática também serão utilizadas na discussão dos dados levantados nesta pesquisa, contribuindo as pesquisas de Romano (2008) e Ferreira e Reali (2005) para as discussões sobre a inserção profissional docente na(s) escola(s). Referente ao acolhimento e acompanhamento do professor iniciante, pesquisas como a de Andrade (2006), Gama (2007), Romano (2008), Oliveira (2009), Souza (2009), Souza (2012), Mirisola (2012) e Ferreira e Reali (2005) trazem essas informações sobre as realidades pesquisadas e podem ser comparadas com a realidade da Rede Municipal de Ensino de Joinville. Souza (2009), em sua pesquisa, traz as discussões sobre os desafios e dilemas dos professores de matemática dos anos finais, e essas serão relacionadas aos dados sobre os desafios e dilemas dos professores iniciantes desta pesquisa. Por último, a questão da formação continuada e desenvolvimento profissional dos professores que estão iniciando na docência nessa Rede estudada serão discutidos com os resultados observados nas pesquisas de Gama (2007), Romano (2008), Oliveira (2009), Rodrigues (2010), Lichtenecker (2010) e Ferreira e Reali (2005).

Considerando as características próprias desse nível de ensino e devido às poucas pesquisas (13 em um período de 10 anos – 2003 a 2012) com foco no professor iniciante dos anos finais do Ensino Fundamental, fica evidente a necessidade de pesquisas sobre essa temática, e isso reforçou a intenção de se desenvolver um estudo sobre o professor iniciante dos anos finais do Ensino Fundamental, acreditando ser esse um caminho para conhecer mais sobre a condição do professor na carreira docente, pois é no início da docência que o professor começa assumir características próprias que constituirão a sua identidade

profissional.

Por meio desse balanço das produções, foi possível obter uma visão mais ampla do que já existe de pesquisas sobre os professores iniciantes dos anos finais do Ensino Fundamental, e dados indicaram que essa temática é pouco pesquisada, o que justifica a relevância desta pesquisa.

No capítulo a seguir, será apresentado o percurso metodológico que foi pensado e desenhado para obter as informações que pudessem fornecer as contribuições para a efetivação desta pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Pesquisar o início da docência na Rede Municipal de Ensino de Joinville perpassa por uma investigação que privilegie as vozes dos sujeitos, compreendendo a realidade social em que seu trabalho é construído. Neste capítulo será apresentado o percurso metodológico desta pesquisa, a descrição da coleta dos dados e os procedimentos para a análise desses dados.

3.1 Delineamento da pesquisa

Na pesquisa de abordagem qualitativa, de acordo com Gatti e André (2010, p. 29), o foco de investigação deve

centrar-se na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações. [...] Assume-se, nesta perspectiva, que desses sentidos e significados é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se etc.

A aproximação com os sujeitos, ouvindo suas vozes, requer uma dedicação do pesquisador e uma empatia para “absorver” as suas manifestações e proposições. A investigação qualitativa visa a compreender o entendimento da realidade pelo sujeito, “busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 30).

Os sujeitos da pesquisa são professores concursados/efetivos que ingressaram na Rede Municipal de Ensino de Joinville nos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013¹² (1-3 anos de experiência), do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (anos

¹² Foram entrevistados também 3 professores que ingressaram no ano de 2013, respeitando o desejo deles em participar da pesquisa e por estarem no primeiro ano da docência, ou seja, são professores iniciantes.

finais). Esse período de 1 a 3 anos foi definido com base em Huberman (1995), sendo a fase considerada como entrada e tateamento, em que o professor tem um contato inicial com o ambiente em que vai atuar e enfrenta a complexa situação de tornar-se professor em um tatear constante, descobrindo e explorando o seu contexto.

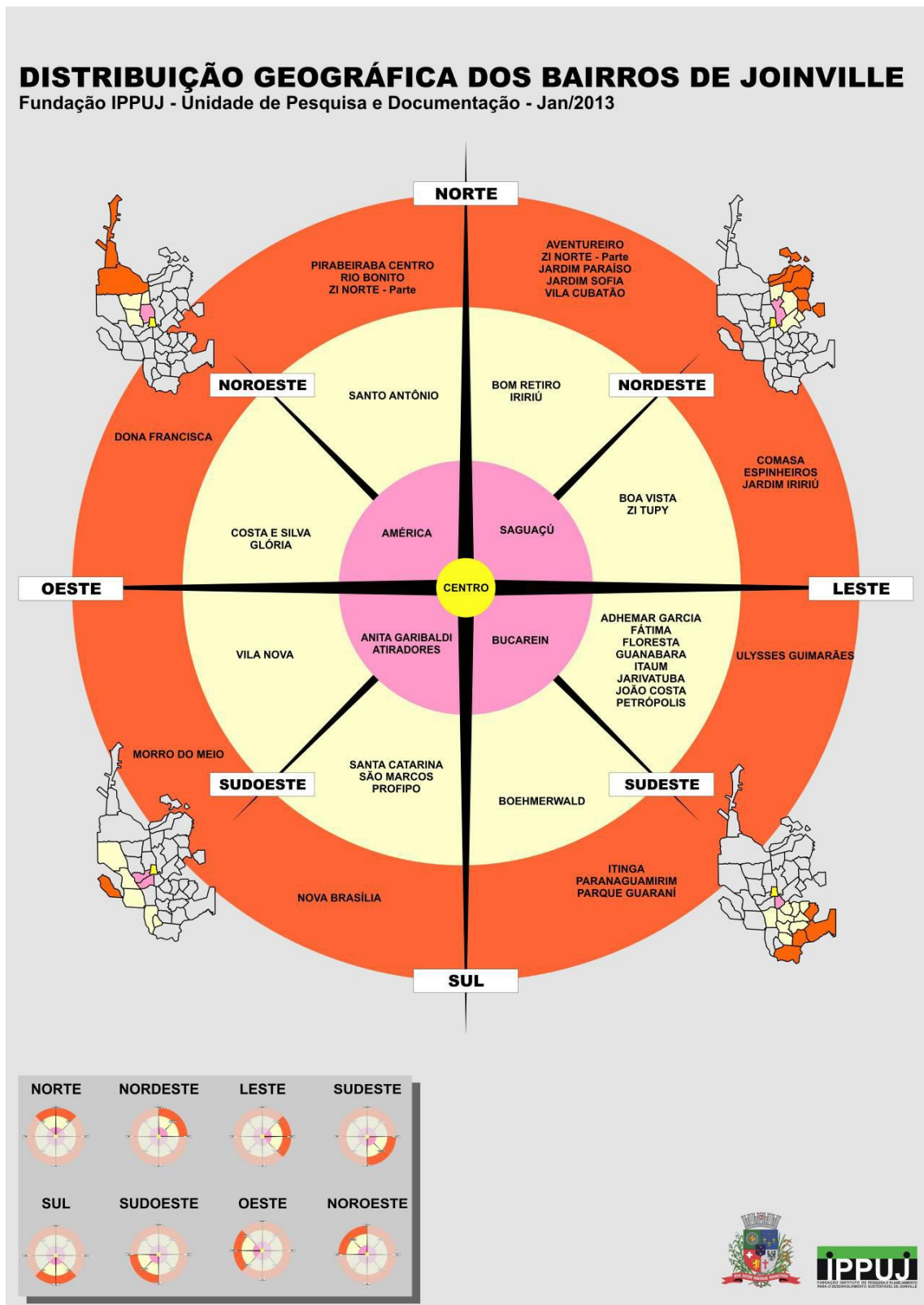
A coleta de dados dos participantes foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, possibilitando pelo diálogo responder ao objetivo central da pesquisa, que é pesquisar o que dizem os professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre o ingresso na Rede Municipal de Ensino de Joinville, seus dilemas e desafios nessa fase de trabalho.

Pensou-se, anteriormente, em 27 professores para entrevistar, considerando, pela informação prévia da Secretaria Municipal de Educação em 2012, que nos últimos anos têm sido efetivados mais ou menos 60 professores por ano no Ensino Fundamental (GABARDO, 2012). Dessa forma, obteve-se uma amostra de mais ou menos 15%, o que se considerou ser representativa para a realização da pesquisa.

Para obtermos uma amostra representativa de professores, optamos por realizar entrevistas com professores iniciantes de todas as regiões (Norte, Sul, Leste e Oeste) do município de Joinville. Para tanto, realizou-se um levantamento de todas as escolas urbanas que trabalham com o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), tendo um total de 50 escolas. Os nomes das 50 escolas foram lançados no programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), de acordo com a região onde estão localizadas. Posteriormente, foi realizado, via programa, o sorteio de 20 escolas, sendo cinco escolas por região.

A Figura 2 abaixo foi tomada por base para a definição das escolas por região. Foram nomeadas as escolas municipais urbanas e quais se encontravam em cada uma das 4 regiões.

Figura 2 – Distribuição geográfica dos bairros por região (Norte, Sul, Leste e Oeste) de Joinville.



Fonte: IPPUJ (2013).

De posse dos nomes das 20 escolas sorteadas, os professores iniciantes atuando nas mesmas foram convidados a participar das entrevistas por meio de uma carta (APÊNDICE II) que explicava a pesquisa, seus objetivos, a metodologia, e convidava-os a participar de forma voluntária. A carta foi entregue aos supervisores escolares durante uma reunião realizada pela Secretaria de Educação. Obteve-se permissão para a apresentação e explicação da pesquisa nessa reunião e solicitou-se a ajuda desses supervisores para entregar as cartas aos professores de suas escolas. Todos foram solícitos e fizeram com que as cartas chegassem aos professores iniciantes. Alguns supervisores das escolas selecionadas não se faziam presentes na reunião, e nessas escolas foi feita uma visita pessoalmente para entregar as cartas aos supervisores, para que também entregassem aos professores iniciantes.

No total, foram entregues 117 cartas aos supervisores, número este baseado em um levantamento prévio realizado junto à Secretaria de Educação e às escolas, referente aos professores que fariam parte dos critérios de inclusão desta pesquisa e que atuavam nas escolas sorteadas.

Dessa forma, os professores interessados em participar da pesquisa preencheram os dados para contato e agendamento da entrevista semiestruturada e entregaram a carta na secretaria da escola, as quais foram retiradas pela pesquisadora entre 15 e 20 dias após a entrega aos supervisores. Durante toda a pesquisa, foi e será garantido o anonimato dos professores participantes.

Das 117 cartas entregues, retornaram 32 cartas preenchidas com os dados para contato para a realização da entrevista, o que correspondeu a 27% de retorno. Dessas 32 cartas, 8 correspondiam a professores com tempo de docência na Rede Municipal acima de 3 anos, informação esta que não correspondia ao critério de inclusão. Para cada um desses 8 professores foi enviado um e-mail agradecendo a disposição em participar, mas que não seriam entrevistados por não atenderem aos critérios desta pesquisa, como descrito na carta de envio.

Obtiveram-se, então, 24 aceites, sendo que destes, três professores haviam ingressado na Rede Municipal em 2013. Optou-se por realizar a entrevista também com esses professores, considerando o desejo deles em participar da pesquisa e pelo fato de serem também professores iniciantes.

Durante os meses de outubro e novembro, foi realizado o contato via telefone

e e-mail, agendando as entrevistas com esses professores em locais e horários estabelecidos por eles. Dois professores desistiram ao longo do processo, sendo que um deles justificou que não participaria por ter pedido exoneração do cargo, e outro professor justificou que não teria tempo para a entrevista, devido à sobrecarga de trabalho. Também foi agradecido o contato a esses dois professores e explicado que tinham o direito de desistir a qualquer momento da pesquisa.

3.2 Instrumento de coleta de dados

É importante destacar que a coleta de dados aconteceu somente depois de o projeto de pesquisa ter sido aprovado pelo parecer nº 342.873, datado de 22/07/2013, do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE (ANEXO I), de acordo com a Resolução nº 466/2012.

Como já mencionado, o instrumento utilizado para a coleta de dados desta pesquisa foi a entrevista semiestruturada, que tem como característica a utilização de um roteiro previamente elaborado. O roteiro da entrevista semiestruturada (APÊNDICE III) foi dividido em dois eixos: o Eixo I – Perfil do/a professor/a, composto por 8 perguntas que foram preenchidas antes da entrevista; e o Eixo II – O professor iniciante, com 6 perguntas que foram pensadas e elaboradas com base nas questões de pesquisa.

Pensou-se na entrevista para esta pesquisa baseando-se em Ludke e André (1986, p. 34), que indicam:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. [...]. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário.

Tendo em vista que já partimos de um levantamento anterior que lançou mão do uso do questionário (*survey*) para pesquisar de forma mais abrangente a entrada na docência dessa rede (GABARDO, 2012), com a entrevista, aproximamo-nos dos

professores iniciantes de forma mais individual, tendo como princípio que ela “ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 34).

Para esse diálogo que a entrevista proporciona, Trivínos (1987) chama a atenção para o processo da entrevista semiestruturada, que deve ser cuidadoso em alguns princípios, como ter empatia, privilegiando o sujeito, mas mantendo a presença consciente e atuante do pesquisador. Isso, ainda de acordo com o autor, “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão da sua totalidade”, além de se obterem “resultados verdadeiramente valiosos se também o pesquisador tem amplo domínio do enfoque em estudo e da teoria que orienta seus passos” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Em uma investigação de cunho qualitativo, é importante ter um olhar atento para com o entrevistado. Portanto data, local e horário da entrevista foram definidos por cada professor, de modo que ele se sentisse tranquilo e confortável ao longo da entrevista. Esses critérios foram seguidos com rigor. Para tanto, nos embasam Lüdke e André (1986, p. 35), quando sinalizam que:

Há uma série de exigências e de cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista. Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Este respeito envolve desde um local e horários marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso. Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada. [...] Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado.

O roteiro da entrevista semiestruturada foi pensando para buscar informações que respondessem às questões de pesquisa, e quando houve necessidade, outras perguntas foram formuladas, visando a complementar informações e esclarecer pontuações dos próprios professores. Nesse sentido, Szymanski, Almeida e Prandini (2011, p. 11) dizem que:

Ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda a interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece.

Considerando as características da entrevista, vê-se a importância de organizar as questões que se referem ao planejamento da coleta das informações que buscam atender aos objetivos da pesquisa. Para isso, partimos de um roteiro de questões. Segundo Manzini (2003, p. 13):

O roteiro terá como função principal auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista para o objetivo pretendido. Segundo nossa concepção o roteiro poderá ter outras funções:

- 1- Ser elemento que auxilia o pesquisador a se organizar antes e no momento da entrevista;
- 2- Ser um elemento que auxilia, indiretamente, o entrevistado a fornecer a informação de forma mais precisa e com maior facilidade.

O roteiro prévio da entrevista semiestruturada, antes mesmo de ser aplicado como entrevista piloto, recebeu contribuições dos colegas de Mestrado e professores durante a disciplina de Seminário de Pesquisa II, com relação à formulação e clareza das perguntas, adequação da escrita, e também foi aplicada anteriormente a pesquisa para dois professores, para adequação do roteiro e linguagem, tomando-se por base Manzini (2003, p. 20), que destaca que isso “pode não só auxiliar na adequação do roteiro, mas também servir a entrevistadores com pouca experiência a se familiarizarem com a arte de entrevistar”, além de apontar que “duas ou três entrevistas são suficientes para adequação do roteiro”. Os professores que realizaram a entrevista piloto compreenderam que o roteiro estava bastante claro, e este foi “aprovado” para ser utilizado da maneira que foi estruturado.

Foram realizadas 22 entrevistas com os professores iniciantes, sendo abrangidas escolas de todas as regiões de Joinville com diferentes contextos sociais e também contemplados professores de todas as disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental.

As entrevistas foram gravadas com a autorização dos professores, que antes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE I), que continha informações referentes à pesquisa. Uma das vias foi entregue ao professor e uma via ficou com a pesquisadora.

De posse das entrevistas, estas foram transcritas nos períodos de dezembro de 2013 e janeiro de 2014. Os dados foram organizados em uma planilha do *Excel*, por pergunta, que posteriormente foram agrupadas por questão de pesquisa para

análise.

3.3 O processo da análise dos dados

Para a análise das entrevistas semiestruturadas foi utilizado o método de análise de conteúdo, pois se trata de um método de análise textual que, de acordo com Franco (2012, p. 26), é “um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”, e acrescenta dizendo que:

Toda comunicação é composta por cinco elementos básicos: uma *fonte* ou emissão; um *processo codificador* que resulta em uma *mensagem* e se utiliza de um canal de transmissão; um *receptor*, ou detector da mensagem, e seu respectivo *processo decodificador*. (FRANCO, 2012, p. 26).

Partindo desses cinco elementos, após a realização das entrevistas semiestruturadas (fonte), estas foram transcritas (processo codificador) e foi realizado todo o processo de leitura e análise (da mensagem pelo receptor/entrevistador). A organização dos dados foi realizada em uma planilha de *Excel*, na qual foi realizada a pré-análise das entrevistas, primeira instância da análise do conteúdo, que, segundo Franco (2012, p. 53):

é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um conjunto de buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais, mas tem por objetivo sistematizar os “preâmbulos” a serem incorporados quando da constituição de um esquema preciso para o desenvolvimento das operações sucessivas e com vistas à elaboração de um plano de análise.

As repostas dos professores foram organizadas buscando responder as questões de pesquisa, processo este que levou a categorização por recorrência, contradição e complementaridade, a partir de indicadores (processo decodificador). A criação de categorias é “o ponto crucial da análise de conteúdo” (FRANCO, 2012, p. 63). Ainda segundo a autora, “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguida de um reagrupamento, baseado em analogias” (FRANCO, 2012, p. 63). É importante

ressaltar que esse processo de análise foi realizado com visitas constantes à teoria e ao material de análise.

Para a construção do que Franco (2012) vai chamar de “boas” categorias, é preciso que o conjunto de categorias forneça resultados férteis em “índices de inferências, em hipóteses novas e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora” (FRANCO, 2012, p. 72).

O Eixo I do roteiro da entrevista semiestruturada (APÊNDICE III) visou a conhecer os professores que fizeram parte desta pesquisa, e a seguir serão apresentadas informações gerais que caracterizem quem são esses professores.

3.4 Caracterização dos professores participantes

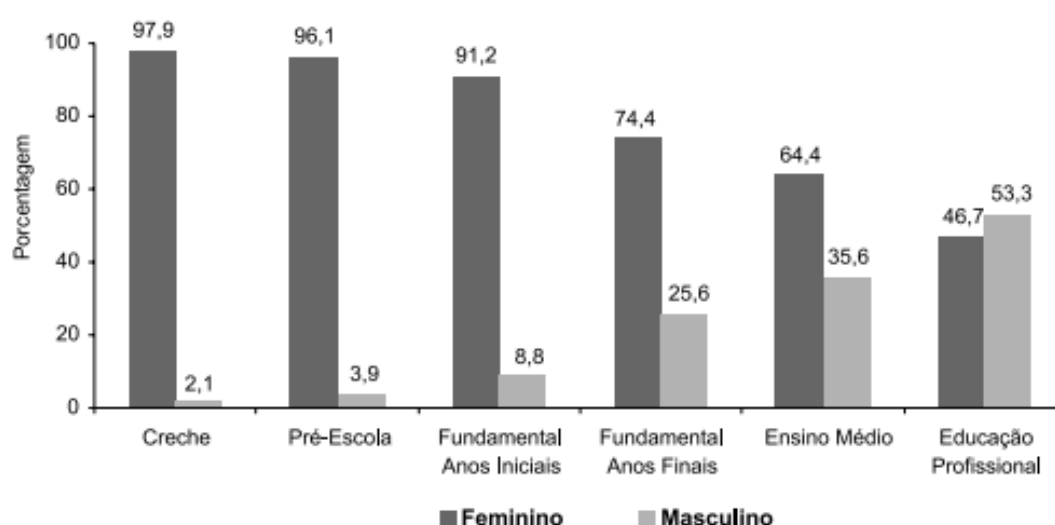
Para desvendar o perfil dos professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Joinville, participantes desta pesquisa, algumas perguntas foram realizadas objetivando caracterizá-los. O Eixo I – Perfil do/a professor/a – apresentou as seguintes questões: nome (visando a saber o gênero), ano de nascimento, tempo de experiência na docência, ano de ingresso na Rede Municipal, formação acadêmica, períodos que trabalha, carga horária e número de escolas em que atua.

Dos professores que fizeram parte desta pesquisa, 12 são mulheres e 10 são homens. Segundo dados do INEP (2009a), no Brasil, 74,4% dos professores dos anos finais do ensino fundamental são mulheres e 25,6%, homens. Já na região Sul do Brasil, onde fica localizada a cidade de Joinville e essa Rede de Ensino, 80,3% dos professores dos anos finais são mulheres e 19,7%, homens. Portanto, considera-se essa equiparação do gênero dos participantes um fator importante para os dados desta pesquisa, uma vez que o magistério é uma profissão em que se constata uma grande presença feminina, e têm-se informações trazidas pelas visões de ambos os gêneros: masculino e feminino.

Observa-se na Figura 3, com dados do INEP (2009a) referentes ao Censo Escolar de 2007, o qual pesquisou um total de 1.882.961 docentes, que o perfil

predominantemente feminino vai se alterando conforme se avança na etapa de ensino. Nas primeiras etapas da escolarização há o predomínio de docentes femininos (creche – 97,6%; pré-escola – 96,1% e anos iniciais – 91,2%). Nos anos finais, são mulheres 74,4% dos docentes, como já citado; e no Ensino Médio 64,4%. Já na Educação Profissional, observa-se uma inversão, em que a maior parte dos docentes (53,3%) são homens.

Figura 3 – Professores das Etapas da Educação Básica e Educação Profissional de acordo com o gênero (masculino/feminino).



Fonte: INEP (2009a, p. 21).

A idade dos professores pesquisados variou entre 24 e 48 anos. Oito (8) professores tinham entre 20 e 30 anos, sete (7) tinham entre 31 e 40 anos e mais sete (7) entre 41 e 50 anos. Observa-se que os participantes se equiparam nas diferentes faixas etárias. Esse dado é importante de ser observado juntamente com o tempo de experiência na docência. Quatro (4) professores possuíam de 1 a 3 anos de experiência, seis (6) professores de 4 a 6 anos, três (3) professores de 7 a 9 anos e nove (9) acima de 10 anos de experiência docente. Isso indica que a maioria (18) dos professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Joinville já vinha atuando na docência em outras Redes, possuindo, assim, outras experiências na docência, o que compunha a trajetória desses professores. Poucos professores (4) tiveram a sua primeira experiência na Rede Municipal.

Esses professores trabalham em média 38 horas semanais, atuando

principalmente nos períodos matutino e vespertino, sendo que cinco (5) trabalham também no noturno. Dos 22 professores entrevistados, dez (10) professores atuam em uma carga horária de 40 horas, cinco (5) professores, 60 horas, quatro (4) professores, 30 horas e três (3) professores atuam 20 horas semanais. Foi possível constatar, também, que 8 dos 22 professores atuam, além da Rede Municipal, em outras Redes (Estadual ou Particular). Dentre os demais (14), 4 professores atuam somente como concursados e 10 trabalham na Rede Municipal como concursado e como contratado. Isso se deve ao fato de os concursos públicos de 2009 e 2011, de onde advêm os sujeitos da pesquisa, serem realizados para professores dos anos finais do Ensino Fundamental para uma carga horária de 20 horas/aula, conforme indicam os Quadros 3 e 4.

Quadro 3 – Indicação da carga horária para as disciplinas dos anos finais do ensino fundamental, do concurso público do ano de 2009.

Código	Cargo	Função/especialidade	Lotação	Vagas	C.H.	Remuneração (em R\$)
D104	Professor Ensino Fundamental	Alemão	PMJ	RT	20 h/s	809,73
D105	Professor Ensino Fundamental	Ciências	PMJ	RT	20 h/s	809,73
D106	Professor Ensino Fundamental	Ciências Agrícolas	PMJ	1	40 h/s	1.619,46
D107	Professor Ensino Fundamental	Educação Física	PMJ	RT	20 h/s	809,73
D108	Professor Ensino Fundamental	Ensino Religioso	PMJ	1	20 h/s	809,73
D109	Professor Ensino Fundamental	Matemática	PMJ	RT	20 h/s	809,73

Fonte: Prefeitura Municipal de Joinville¹³. Concurso Edital 001 – 2009 – Anexo I.

¹³ Disponível em: <http://prefeituradigital.joinville.sc.gov.br/public/prefeituradigital/servicos/anexos/Anexo_1_Edital_Concurso_001_2009858159.pdf>.

Quadro 4 – Indicação da carga horária para as disciplinas dos anos finais do ensino fundamental, do concurso público do ano de 2011.

Código	Cargo	Função/especialidade	Lotação	Vagas	C.H.	Remuneração (em R\$)
D105	Professor de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	Alemão	PMJ	RT	20 h/s	854,24
D106	Professor de 6º ao 9º ano* do Ensino Fundamental	Artes	PMJ	2	20 h/s	854,24
D107	Professor de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	Ciências	PMJ	RT	20 h/s	854,24
D108	Professor de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	Ciências Agrícolas	PMJ	1	20 h/s 40 h/s	854,24* 1.708,48*
D109	Professor de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	Educação Física	PMJ	RT	20 h/s	854,24
D110	Professor de Educação Infantil e* 6º ao 9º ano do* Ensino Fundamental	Ciências da Religião	PMJ	RT	20 h/s	854,24
D111	Professor de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	Geografia	PMJ	2	20 h/s	854,24
D112	Professor de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	História	PMJ	2	20 h/s	854,24
D113	Professor de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	Inglês	PMJ	2	20 h/s	854,24
D114	Professor de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa	PMJ	3	20 h/s	854,24
D115	Professor de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	Matemática	PMJ	3	20 h/s	854,24

Fonte: Prefeitura Municipal de Joinville¹⁴. Edital Concurso 001 – 2011 – Anexo I.

Além de no concurso público serem oferecidas vagas com uma carga horária de 20 horas aos professores dos anos finais, a questão salarial, que pode ser observada nos Quadros 3 e 4, também é um fator que faz com que o professor tenha que ampliar sua carga horária e trabalhar em outras Redes de Ensino para aumentar seu salário. Lima (2013) realizou uma pesquisa nessa mesma Rede de Ensino com os professores dos anos finais sobre as condições de trabalho desses docentes. Na pesquisa, do tipo *survey*, em que o pesquisador fez um levantamento para conhecer as condições de trabalho dos docentes, os professores, quando perguntados sobre itens que melhorariam as condições de trabalho na Rede Municipal, indicaram infraestrutura em primeiro, mais horas-atividade em segundo e o terceiro item mais indicado foi melhores salários.

A insatisfação com os salários refletiu nos últimos 3 anos em duas grandes greves, sendo uma em 2011, com a paralisação das aulas por 40 dias e com reivindicação de reposição salarial e aumento real, além de outros itens, e outra neste ano de 2014, com paralisação de 25 dias, em que os professores lutaram

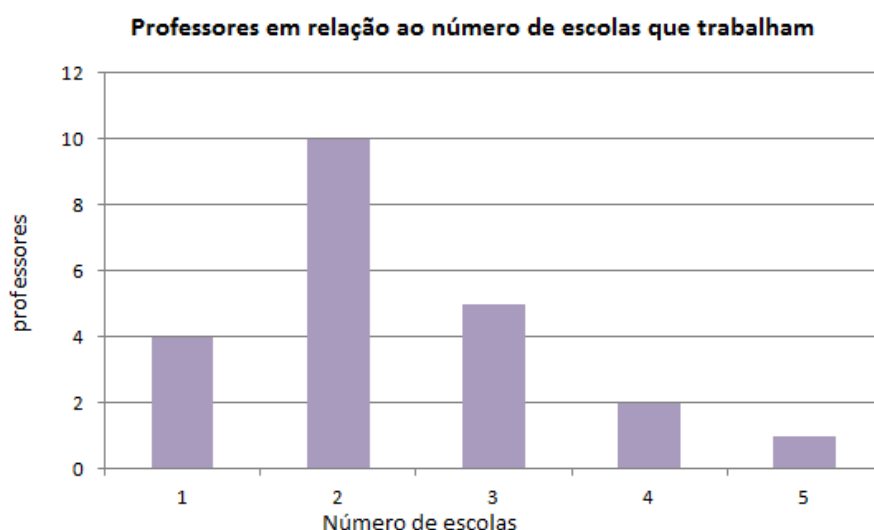
¹⁴ Disponível em: <http://prefeituradigital.joinville.sc.gov.br/public/prefeituradigital/servicos/anexos/anexo_1_edital_concurso_001_2011___ret_01.pdf>.

principalmente pela reposição salarial, vale-alimentação e pelos 33% de hora-atividade (SINSEJ, 2014).

Quanto à área de atuação, os professores participantes da pesquisa advêm de todas as áreas de ensino dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo Português (5 professores), Ciências (4), Matemática (3), História (2), Geografia (2), Ensino Religioso (2), Inglês (2), Artes (1) e Educação Física (1). Todos os professores possuem formação acadêmica específica em sua disciplina, exigência estabelecida para a entrada na Rede via concurso público e também para contrato.

A maior parte desses professores trabalha em mais de uma escola, sendo que apenas quatro (4) trabalham em uma única escola, conforme indica o gráfico abaixo:

Figura 4 – Professores em relação ao número de escolas em que trabalham.



Fonte: Dados da pesquisadora (2013).

Esse dado se relaciona com o fato de muitos professores trabalharem em outras Redes de Ensino; sendo assim, estarão trabalhando obrigatoriamente em mais de uma escola. Também pelo fato de o concurso público ser referente a uma carga horária de 20 horas, e as horas que o professor assume por contrato, ele muitas vezes atua em outra escola. Olhando para cada professor isoladamente, para essa questão, foi possível observar que o professor que trabalha em cinco (5) escolas, por exemplo, atua na disciplina de Artes, sendo que cada turma tem apenas uma aula semanal dessa disciplina, tendo, no entanto, poucas horas para o professor em uma escola, fazendo com que leccione em mais escolas para fechar

sua carga horária. O mesmo acontece com a disciplina de ensino religioso (4 escolas), que também é ministrada uma vez por semana em cada turma.

No Brasil, muitos professores buscam melhorar o rendimento mensal trabalhando em mais de uma escola. De acordo com o CNTE (2014), que apresenta e discute os dados obtidos junto a mais de 14 mil professores brasileiros e cerca de 1 mil diretores de 1070 escolas públicas e privadas de todos os estados do País, em um estudo realizado em 2012, sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), cerca de 40% dos mais de 2 milhões de professores da educação básica dão aulas em cinco ou mais turmas, e aproximadamente 20% deles ensinam em pelo menos dois estabelecimentos. Destacam, ainda, que o ideal seria o professor estar vinculado a apenas uma escola. No entanto, é comum docentes, especialmente dos anos finais do ensino fundamental, trabalharem em mais de um estabelecimento, já que certas matérias que eles lecionam têm uma carga horária e número de turmas limitado. Isso pôde ser observado nos participantes desta pesquisa.

A pesquisa de Lima (2013) indicou que o percentual de professores dos anos finais que trabalham em duas ou mais escolas na Rede de Ensino de Joinville é de 48,2%. Docentes que lecionavam do 6º ao 9º ano (4 turmas diferentes) correspondiam a 50,6% dos respondentes da pesquisa. De acordo com o autor:

Para muitos professores que atuam nos quatro anos finais, é necessário planejar oito aulas diferentes por semana, sem esquecer que estará lecionando com faixas etárias diferentes. Ocorre que nem todas as turmas têm o mesmo ritmo, o que exige do professor um esforço maior, seja na preparação das aulas, seja na separação do material didático necessário. Muitas vezes acaba o professor se cansando antes mesmo de iniciar sua aula porque só a quantidade de material diferente que precisa transportar, de uma turma para a outra, já é capaz de lhe provocar fadiga (LIMA, 2013, p. 83).

Para Nóvoa (2002), a prática de dar aulas em mais de uma escola torna impraticável o desenvolvimento de um professor reflexivo e que trabalhe em equipe – temas centrais de suas teorias e linhas de investigação. O autor defende a existência de um projeto pedagógico nas escolas que funcione como fio condutor de todas as atividades, com envolvimento dos professores em cooperação, e afirma que nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores.

Os professores participantes advêm de todas as regiões de Joinville, onde foi possível observar contextos sociais e educacionais diferentes nas escolas em que atuam, dentro da mesma Rede. Foram observadas, no momento das entrevistas que aconteceram no ambiente escolar, diferenças nas condições físicas das escolas em termos estruturais, funcionais, com espaços (ou a falta deles) para que os professores consigam planejar atividades diferenciadas, e institucionais, no que se refere a como a equipe gestora promove a integração desse profissional que está ingressando na escola, conforme será discutido no subtítulo 4.2, mais adiante.

Em suma, os professores participantes desta pesquisa praticamente não diferem em gênero (10 homens e 12 mulheres), possuem formação específica em sua disciplina de atuação e são provenientes das nove disciplinas dos anos finais (Português, Ciências, Matemática, História, Geografia, Ensino Religioso, Inglês, Artes e Educação Física). A maior parte dos professores trabalha em duas ou três escolas, e eles trabalham em média 38 horas semanais. A caracterização dos professores revela que suas vozes ecoam de diferentes contextos, e que, na análise dos dados a seguir, é importante considerarmos que, apesar de serem iniciantes na Rede Municipal de Ensino, a maioria possui experiência docente em outras Redes e revelou informações sobre esse novo contexto, trazendo contribuições para a compreensão de suas necessidades.

4 O PROFESSOR INICIANTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados fornecidos pelos participantes da pesquisa, os professores iniciantes da Rede Municipal de Ensino, a partir das entrevistas, foram analisados à luz da análise de conteúdo, por tratar-se de um método de análise textual para o qual nos embasa Franco (2012, p. 26), que a coloca como “um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”.

Partindo dessa mensagem dos sujeitos, organizaram-se as unidades de contexto, sendo que esta

é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, porém é indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados (tanto do ponto de vista do emissor, quanto do receptor) e, principalmente, para que se possa estabelecer a necessária diferenciação resultante dos conceitos de “significado” e de “sentido”, os quais devem ser constantemente respeitados quando da análise e interpretação das mensagens disponíveis (FRANCO, 2012, p. 49).

É nessa direção que se seguiu para a análise das falas dos professores, buscando respeitar os sentidos e significados que estão apontando em suas mensagens.

4.1 O início da docência na Rede Municipal de Ensino: o que dizem os professores

Conhecer como se deu o início da docência na Rede Municipal de Ensino de Joinville, pelas vozes dos professores, é de suma importância para este estudo. A partir do diálogo com os interlocutores que viveram esse processo, pretende-se indicar as experiências vividas quando houve o ingresso nessa Rede, com o intuito de compreender os “recados” dos professores para se pensar em considerações acerca desse ingresso.

Com relação ao início da docência, Lima (2006) tem indicado que esta é uma fase muito importante, pois é quando o professor desenvolve as atividades do estágio probatório e práticas de ensino, com aprendizagens intensivas. No entanto, é também difícil devido às características próprias desse momento profissional e a preocupação com diversos fatores que o indivíduo vai enfrentar.

A análise das informações trazidas pelas vozes dos professores iniciantes no que se refere ao início da docência na Rede Municipal perpassa por olhares sobre aspectos relacionados ao seu trabalho e a sua relação com todo o contexto escolar. Ao serem questionados sobre como descreveriam o início da docência na Rede, a maior parte dos professores (13) indicaram esse período como difícil e alguns (5) relataram não ter encontrado dificuldades. Quatro (4) professores chamaram esse período de “diferente” e “desafiador”.

Cabe ressaltar que esta pesquisa parte de algumas problematizações indicadas pela pesquisa de Gabardo (2012), realizada nessa mesma Rede, com objetivos semelhantes, no entanto com uma metodologia do tipo *survey*, em que fez um levantamento mais amplo sobre o início da docência. Os dados apontaram um início da docência bom e ótimo para a maioria dos participantes; uma pequena parcela achou o período muito difícil. Esses dados revelados na pesquisa de Gabardo (2012) diferem das percepções trazidas pelos 22 professores que participaram desta pesquisa por meio de entrevistas, pois a partir das suas falas, tiveram a oportunidade de, além de indicar como foi o início, descreverem como foi e se foi fácil ou difícil e por quê.

Com relação às impressões dos professores sobre a entrada na Rede, temos, nas palavras deles:

Tumtuada. [...] Lá é bem tumultuado, assim, e meio mal recebido pela Rede. (P02)

Difícil, bem difícil. (P06)

Foi bem tumultuado. Não é como a gente espera. (P21)

Mesmo com experiência na docência, os professores destacam as dificuldades nesse novo contexto em que se inserem:

Esse começo eu achei bem difícil... Porque tu estás entrando, tu não conheces a clientela, tu não sabes aquilo que tu podes fazer, que tu não podes. (P08)

A entrada na Rede como concursado, o primeiro ano foi super difícil, muito difícil [...] o primeiro ano foi complicadíssimo. Primeiro que a escola é completamente diferente daquelas que eu vinha trabalhando. Foi difícil, foi muito difícil, nem tem outra palavra. (P13)

Essas indicações realizadas pelos professores que estão iniciando na Rede Municipal vêm ao encontro do texto de Mariano (2006, p. 17), que diz que “todo o começo é difícil! Nem sempre sabemos o que nos espera no caminho que começamos a percorrer...”. Mesmo os professores tendo alguma experiência anterior, como têm sido apontado no perfil, destaca-se que o início em um novo contexto vem precedido de expectativas quanto ao que será encontrado nas escolas, mas também de muita novidade de situações que o iniciante deverá enfrentar.

Outros indicam as dificuldades destacando as condições que encontraram ao chegarem às escolas:

Quando eu cheguei foi bem tumultuado. [...] Me mandaram longe de casa, andava quase 100 km todo dia. (P01)

O início foi difícil, foi impactante, sabe? Daí no final do ano eu até tentei outra escola, tudo, mas aí a minha matrícula é muito recente, daí só sobrou pepinos, assim, né? (P05)

A escola estava passando... tinha passado por uma greve, entendeu? Falta de professor, então foi assim, o ano mais difícil foi 2011, foi muito complicado, assim... foram dias de pensar em dizer: vou desistir. (P09)

Traumático. Porque assim, ó, a gente é novo, a gente acaba pegando turmas, assim, mais desafiadoras, mais problemáticas. Então digamos assim, no primeiro dia eu até cheguei pálido aqui na sala dos professores, esse foi o pior dia da minha vida [...] foi traumático. (P15)

Conturbada. [...] Foi muito difícil no começo. Aí, como diz, a gente pega o bonde andando e eu cheguei tapando buraco, era o que tinha de vaga, o que restou. (P03)

Bem difícil, porque o estágio [...] não dá a noção exata do que nos espera. [...] Foi bem difícil no começo, eu já comecei pelo pior. (P17)

Percebe-se, na fala dos professores, o "choque de realidade" ao chegarem em seu ambiente de trabalho. A questão de serem ofertadas aos ingressantes da Rede Municipal de Joinville escolas localizadas em contextos mais difíceis, em

regiões mais periféricas, além de turmas mais problemáticas, vem ao encontro do que traz a literatura e da discussão realizada por Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 135), indicando que “reservam-se aos docentes principiantes os centros educativos mais complexos e as salas e horários que os docentes com mais experiência descartaram”.

Romanowski e Martins (2013), em seu trabalho, trazem à tona a questão de que os recém-ingressos na escola acabam tendo que assumir as turmas sobranes, que normalmente possuem os alunos com maiores dificuldades, fazendo-os se sentirem ainda mais inseguros.

Lichtenecker (2010, p. 124) indicou que “os professores foram colocados diante de situações em que deveriam assumir as ‘piores’ turmas”. O levantamento e análise das pesquisas apresentadas no ENDIPE e ANPEd, realizado por Mariano (2005, p. 62), destacou que o professor, além de “ser ‘premiado’ com as turmas mais difíceis, deve responsabilizar-se, sozinho, pela sua aprendizagem e desenvolvimento profissional, bem como pelo aprendizado de seus alunos”. E a pesquisa de Andrade (2006, p. 53) evidenciou que na escola “os professores iniciantes são vistos como aqueles que não possuem experiência necessária e nem tempo de serviço suficiente para trabalharem com turmas mais fáceis e interessadas, ficando assim, a cargo dos docentes mais antigos”. Tais pesquisas retratam uma realidade que não é exclusiva dos professores iniciantes participantes desta, mas que isso faz parte da profissão docente.

Os professores acabam envolvidos em uma lógica da organização do sistema de ensino que está implícita na trajetória profissional do professor, sendo que primeiro, quando o professor ainda não tem uma experiência, lhe são atribuídas turmas com níveis de complexidade maiores, justamente em um momento em que eles ainda não têm um reconhecimento da escola, nem dos pais, nem da comunidade em geral. Depois, quando o professor está há mais tempo na escola, inserido e habituado com a cultura escolar, fica com as melhores turmas e o reconhecimento devido (FREITAS, 2002). A autora resume, nesses termos, a lógica da carreira docente hoje, com uma distorção na orientação da carreira, pois justamente quando os iniciantes ainda não dominam as estratégias do funcionamento da sala de aula, lhes são atribuídas as turmas mais difíceis. Isso não é comumente observado em outras profissões.

Além disso, o tateamento apontado por Huberman (1995) foi indicado na forma de um reconhecimento do ambiente onde desenvolverá o seu trabalho, conforme a fala:

Todo início, independente da tua profissão, ele te causa uma certa, assim, digamos... Um certo impacto, né? [...] E o recomeçar, o reconhecer do ambiente, o reconhecer das pessoas, o método que a escola aplica... (P09).

Observa-se que o início da docência em outro contexto, que pode ser tanto outra Rede de Ensino, como se discute nesta pesquisa, como também em outra escola, outras turmas, mesmo com uma experiência anterior, demanda um reconhecimento do ambiente de trabalho, do contato com os colegas e equipe gestora, do conhecer a forma com que o trabalho será desenvolvido. Esses dados vêm ao encontro da dissertação de Romano (2008), que investigou as percepções dos professores de matemática acerca do processo de iniciação e inserção no contexto escolar, bem como da prática, e apontou que:

a percepção de todos converge quando afirmam que o trabalho docente demanda um saber-fazer próprio e, às vezes, exclusivo de cada sala que assumem; saber esse provisório e local, construído e mobilizado pelo professor no seu trabalho diário, e aperfeiçoado com o passar do tempo e pela aquisição da experiência da prática (ROMANO, 2008, p. 120).

A forma com que o professor percebe esse novo contexto em que está se inserindo e desenvolvendo seu trabalho é particular, apesar de alguns fatores serem vividos pela maioria, por serem característicos desse período. Para alguns professores, a experiência anterior, por exemplo, tem facilitado o início do trabalho docente como concursado na Rede Municipal, conforme as falas abaixo:

Foram tranquilas, por eu já ter experiência, eu achei bem tranquilo. [...] Quando eu iniciei, eu não tive dificuldade nenhuma. (P18)

O início, assim, eu já trabalhava antes (na Rede Municipal) [...] então, quando eu assumi, não tive dificuldade nenhuma, assim. (P19)

Tranquilo. Pela experiência, pela bagagem de já ter trabalhado na Rede. (P20)

Vale ressaltar que esses professores possuíam experiência anterior na mesma Rede, porém na condição de contratados temporariamente. Isso os fez

estarem já, de certa forma, habituados com a cultura escolar do município, pois conheciam as normas e, ao ingressarem via concurso, deram continuidade a um trabalho já desenvolvido nesse contexto.

Já os professores que atuavam (atuam) em outras Redes de Ensino apontaram algumas diferenças entre as Redes.

Foi um desafio ter que começar lá. Tem que ter um planejamento, daí tem a cobrança também, eu senti assim, que no município tem uma cobrança maior. (P01)

É diferente trabalhar na Rede Municipal da Rede Estadual. Na Rede Estadual eles colocam você, você vai para a sala de aula e você ministra a coisa. E o município, ele tem uma série de regras pré-definidas. (P04)

Diferente do que eu já estava acostumada na Rede Estadual, porque aqui exige mais planejamento, tem mais cobrança em cima de todo o andamento das aulas, de tudo... (P07)

O início foi de expectativa porque eu já trabalhava no Estado. Mas na Rede, uma expectativa, porque a formulação da atividade dentro da própria rede, ela é diferente do Estado. São outros conceitos, a gente está um pouco mais próximo da Secretaria de Educação. (P 11)

Algo novo e ao mesmo tempo desafiador, bem diferente do que é no Estado. Eu percebo assim, até de um modo bem... Um contraste bem gritante, assim, bem opostos, assim que eu vejo. (P14)

Eu trabalhei no Estado, trabalhei em colégio particular, você tem, na verdade, a Rede Municipal tem uma fama de ser mais conteudista, que se cobra mais plano de aula, você tem um acompanhamento maior. (P22)

Ficou evidenciada uma cobrança maior na Rede Municipal em termos de planejamento das aulas e acompanhamento do trabalho. A proximidade com a Secretaria de Educação, mencionada por P11, além de uma organização por parte da gestão escolar, permitem essa proximidade maior com os professores no acompanhamento destes. Dentro da escola, essa função cabe principalmente ao supervisor, que é específico para o nível de ensino (6º ao 9º ano). Segundo o Regimento Único da Secretaria de Educação de Joinville (2011, p. 16), “a supervisão escolar integra-se ao trabalho da gestão escolar e tem por finalidade atuar na formação, articulação e transformação das ações pedagógicas da unidade escolar”, e tem como algumas atribuições, de acordo com Art. 14, orientar e acompanhar os professores iniciantes quanto à elaboração de planos de aula, considerando o Programa de Ensino da Secretaria de Educação, a Proposta Pedagógica da unidade escolar e as necessidades dos alunos.

Essas atribuições dos supervisores escolares, além de outras que são desenvolvidas junto à equipe gestora, são desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino de Joinville pela expressão dos professores iniciantes, conforme será aprofundado mais adiante no subtítulo *Bem vindo: o acolhimento e acompanhamento dos professores iniciantes*.

O choque do real, que foi expresso primeiramente por Veenman e atualmente é um termo muito utilizado por autores como Marcelo Garcia (1999, 2009), Lima (2004, 2006) e muitos outros que tratam da temática do professor iniciante, ficou evidenciado na fala de alguns professores, principalmente no que se refere à relação entre formação inicial (universidade) e o contato com a realidade escolar (a partir do desenvolvimento de suas práticas). É possível observar esse choque de realidade que o professor enfrenta quando ingressa na Rede Municipal:

A disparidade entre a teoria e a prática também. [...] Então assim, falta, eu acho que o problema maior seria a parte acadêmica mesmo, de preparar mesmo, de ver a realidade como ela é. (P03)

A gente sai da faculdade assim, super empolgado, tentando colocar tudo aquilo que a gente aprendeu lá em prática. A gente chega na prática, a gente vê que é feijão com arroz, por "n" motivos, às vezes falta de tempo nosso mesmo de preparar as coisas [...], tem que pegar muita aula para poder se manter... A questão dos alunos que às vezes te desmotivam [...] as escolas que não têm, assim, um recurso. (P14)

A gente sai bastante cru da faculdade e a gente tem que enfrentar problema de cara e tem que dar jeito. [...] Então tem que ter mais preparo da faculdade mesmo, não só passar os alunos e depois eles têm que se virar. Tem que dar uma base muito boa para saber o que eles vão enfrentar depois. (P17)

Algumas condições objetivas de trabalho, como o fato de os professores precisarem "pegar muitas aulas" para poderem se manter, não deixa tempo para que preparem suas aulas conforme gostariam, além de lhes serem ofertadas escolas com muitos problemas.

A respeito disso, Martins (1991, p. 47), ao discutir as metodologias utilizadas pelos professores, explicita que:

Nas condições objetivas de trabalho desses profissionais (simples execução de tarefas) faltam tempo e espaço para refletir com seus colegas sobre a experiência pedagógica de cada um, falta um instrumental teórico sistematizado que auxilie na compreensão da razão de ser dos problemas enfrentados; há um excesso de alunos por turma e uma jornada de trabalho

demais extensa. Fica assim difícil criar alternativas consistentes e articuladas aos interesses e necessidades práticas dos alunos.

As condições objetivas de trabalho, tais como o tempo e espaço para planejamento de aulas, para momentos de troca de ideias e experiências, para a formação continuada, têm sérias implicações para a prática pedagógica do professor, pois ele não se sente preparado para o cenário com o qual irá se deparar, provocando nele o choque de realidade.

Esse choque de realidade, de acordo com Romanowski e Martins (2013, p. 77), pode ser

expresso pela discrepância entre as expectativas dos novos profissionais e a realidade das escolas em que atuam, cotejando os “ideais missionários” construídos durante a formação inicial e as dificuldades que enfrentam no cotidiano da prática pedagógica.

Essa discrepância ficou evidenciada na fala dos professores iniciantes da Rede Municipal.

As informações trazidas pelos professores iniciantes da Rede Municipal foram semelhantes às considerações realizadas por Andrade (2006) em sua dissertação, que visou a investigar as lacunas da formação inicial de professores de geografia. A partir dos resultados, percebe-se a lógica da teoria como guia da ação na organização dos cursos de licenciatura. Segundo a autora:

Os entrevistados concluíram seus cursos de licenciatura, com importantes conhecimentos científicos, orientados que foram por renomados professores, cuja intelectualidade não se pode contestar. No entanto, saíram inseguros quanto ao processo de ensino-aprendizagem, através de lições que deveriam ter sido aprendidas durante o período universitário e reforçadas por estágios adequados. O processo de ensino é uma aprendizagem que deve ser sempre aprimorada, por meio da experiência em sala de aula. Sem dúvida alguma, os conceitos teóricos são muito importantes, mas a prática é fundamental para o aperfeiçoamento desta obra. Os professores iniciantes entrevistados foram “pegos de surpresa” em sala de aula, por não terem se vacinado enquanto estudantes, contra as armadilhas do início da carreira. Estavam despreparados e, incrédulos (ANDRADE, 2006, p. 100-101).

Com relação aos cursos de licenciatura, os professores indicam que, contribuem muito teoricamente, no entanto, ainda contribuem pouco para as questões práticas de sala de aula:

A gente vem da universidade, que tem até preparado, entre aspas. Tu estás muito preparado para a parte teórica, mas com o dia a dia de aluno, não está preparado. E assim, é uma escola bem fora da minha realidade, escola muito cheia de problemas, de violência, muitas coisinhas assim que tu tens... Tu tens que lidar no dia a dia, tu não estás preparado [...] (P08)

Este sentimento foi também evidenciado pelos professores em outras pesquisas desenvolvidas no Brasil, como a de Rodrigues (2010) e Romano (2008). A pesquisa de Rodrigues (2010) indica que os professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar; que conhecem os conteúdos, mas não sabem como organizá-los para que os alunos compreendam e os assimilem. É consenso entre eles que nenhum curso proporciona uma formação completa. Já a de Romano (2008, p. 118-119), aponta que para os professores,

o curso de licenciatura [...] deixou a desejar em vários aspectos, como o de não estabelecer articulações entre as teorias adquiridas no curso e a prática docente; entre os conteúdos trabalhados no curso e os conteúdos do ensino fundamental e médio; falta de discussões e estudos relativos à prática profissional e estrutura da educação básica.

Romanowski (2012, s/p), ao analisar trabalhos de autores brasileiros que têm se debruçado em pesquisas sobre a formação docente no Brasil, indica que

os cursos de formação de professores de nível superior, licenciaturas e pedagogia se deparam com inúmeros problemas pelo aligeiramento do processo formativo, organização e práticas desarticuladas com a escola básica, estágios de docência precários que pouco contribuem para a formação de professores. [...] Um grande esforço tem sido feito pelos diferentes órgãos e organizações para dirimir este quadro (GATTI e BARRETO, 2009), mas há muito para realizar. Assim, considerando o quantitativo de professores principiantes depreende-se o imenso desafio a ser realizado tanto pelos sistemas de ensino como pelo poder central por este período do desenvolvimento profissional.

Como apontado pela autora, são conhecidos os problemas da formação inicial, e existe um desafio para essa maior aproximação com a educação básica. Os professores dessa Rede chegam às escolas e passam a enfrentar uma série de situações, como a organização do tempo para planejar e desenvolver suas atividades, encontram estudantes em situações de dificuldades, tanto de aprendizagem como de problemas relacionados ao contexto em que vivem, poucos

recursos, a questão da violência, e eles têm mencionado que essa “realidade” encontrada nas escolas pouco tem sido discutida e apresentada na formação inicial. Isso gera certa ansiedade para o professor, que não se sente preparado para sua prática docente.

As expectativas fazem parte de um ideal que o professor espera encontrar ao ingressar na Rede Municipal, mas estas nem sempre se confirmaram. Esse ideal também não foi claramente apresentado pelos professores, tornando-se difuso. Os professores iniciantes relatam que se depararam com uma "realidade" diferente daquela apresentada na "teoria". No entanto, não há um aprofundamento de que questões são essas. De acordo com os iniciantes:

A gente entra com uma perspectiva. Chega aqui e se depara com essa realidade [...] Ainda está sendo difícil porque eu estou aprendendo e é uma realidade bem difícil a nossa aqui. (P05)

Na verdade, quando a gente faz o concurso, a gente, ah não, vou licenciar, enfim... Mas daí chega na hora, assim, a realidade é completamente diferente daquela teoria, que a gente aprendeu na teoria, então assim, é muito difícil. (P06)

No início é difícil, tu tens que se adaptar, quando tu sai da escola (faculdade) e ingressa para dar aula, até porque é uma realidade diferente do que é passado para a gente na faculdade. [...] Muitos dos meus colegas desistiram, por medo da indisciplina, que se depararam com uma realidade, como eu já falei no início, que não é passada pra gente na faculdade. (P16)

As perspectivas dos professores da Rede Municipal de Joinville quanto ao que esperam encontrar no início das suas atividades profissionais e a realidade vivenciada, foram reveladas também em outros estudos realizados no Brasil. Na pesquisa de Souza (2009, p. 89), por exemplo, “os professores afirmaram em seus depoimentos que esperavam encontrar um ambiente diferente do que encontraram quando iniciaram suas carreiras”, no sentido de que os professores imaginavam que os conhecimentos adquiridos na graduação seriam trabalhados em sala de aula com os alunos, no entanto, a realidade apresentou-se bem diferente.

Como diz Mariano (2006, p. 20),

é difícil percebermos todas as dificuldades que são colocadas em nossas vidas cotidianas. Como se já não bastassem as diferenças encontradas entre o que sonhamos na fase de preparação e o que faz parte da nossa realidade, temos, ainda, de lidar com outras dificuldades.

A pesquisa de Sá (2012, s/p) também destaca o distanciamento entre a formação inicial e a prática pedagógica, e aponta para uma “necessidade de articular, de maneira mais ‘orgânica’, a formação no conteúdo específico e no pedagógico”.

Além disso, a fala de P17 de que “*O estágio [...] não dá a noção exata do que nos espera*” requer um olhar para esse momento na graduação em que é proporcionado ao futuro professor o contato com as escolas. A pesquisa de Oliveira (2009) traz importante contribuição nesse sentido quando coloca que os professores indicaram que os cursos de formação inicial devem ter um olhar diferenciado para as práticas durante o estágio curricular, contemplando atividades formativas mais significativas, mais próximas à realidade das escolas, a fim de estabelecer relações mais próximas entre os conhecimentos acadêmicos e os técnicos no contexto escolar. Na pesquisa de Andrade (2006, p. 99), os resultados indicaram que “os estágios supervisionados mereceram destaque por parte dos entrevistados que, por unanimidade, sugeriram mudanças em sua parte estrutural na tentativa de que eles se tornem mais participativos e, conseqüentemente, mais produtivos”.

O fato de os professores terem mencionado fortemente a questão da sua formação inicial, indica que esta é constantemente revisitada para o enfrentamento de desafios que surgem no dia a dia de sala de aula no início da docência em uma determinada turma, escola ou Rede de Ensino. Guarnieri (2000, p. 19) levanta esta discussão ao descrever que

A inserção na sala de aula, por sua vez, desencadeia o processo de relacionamento dos conhecimentos da formação, com os dados da própria prática e com os do contexto escolar. Assim sendo, é possível afirmar que a sala de aula fornece pistas fundamentais para que o professor articule estes conhecimentos. No entanto, esta articulação não ocorre de maneira natural nem espontânea. Os estudos revelaram que são grandes as dificuldades que o professor encontra para realizar seu trabalho. Tais dificuldades desencadeiam a articulação.

A aprendizagem na docência é contínua. Carlos Marcelo (1999) já apontava que o primeiro contato com a formação do docente ocorre ainda quando é estudante, observando outros professores (pré-formação) na sua formação inicial, durante a iniciação e também ao longo de sua carreira (desenvolvimento profissional). Alguns professores indicaram essa visão de que alguns saberes serão apreendidos na prática e na reflexão sobre ela, conforme as falas que seguem:

A gente vai aprendendo, vai filtrando muita coisa e acaba aprendendo a tocar a coisa. (P04)

A gente vai fazendo o que pode, assim. Eu sempre trago para eles coisas que chamam a atenção, tento trazer coisas legais. (P05)

Tenho um domínio do conhecimento, e a prática, ela no primeiro momento, assim, ela foi uma prática de aprendizado, né? A gente foi aprendendo como que é dar aula, [...] mas essa prática, ela foi uma prática, assim, que teve alguns desafios a serem superados. Mais aí, com o passar do tempo, a gente foi desenvolvendo também algumas técnicas, foi colocando também em prática um pouco de experiências anteriores que a gente teve e acabou também sendo um aprendizado para mim. [...] Eu mesmo criei um material de trabalho e depois foi tendo assim uma sequência bem legal, bem lógica e aquela expectativa inicial, ela foi também sendo superada. A gente vai agregando uma experiência de um colega aqui, outra experiência lá e tal. (P11)

É mais a questão de tu ter domínio, tu aprender a ter domínio. Até porque tu não chega sabendo realmente a realidade, é até tu aprender. Aí tu aprendendo, depois tu tira de letra. (P16)

A gente se baseia nos professores que a gente teve, como eles lidavam com as dificuldades. (P17)

Essas aprendizagens do início da docência nesse novo contexto se constroem enquanto os professores conhecem a cultura escolar e desenvolvem suas atividades, como elaboração dos planos de ensino, materiais de trabalho, aprendendo a ter domínio de classe etc. A fala de P17 aponta também que aquilo que vivenciam enquanto estudantes se torna um aprendizado muitas vezes mais duradouro do que aquele da própria formação. Portanto, a escola pode educar mais pela forma como realiza seu trabalho do que pelo conteúdo que veicula.

Algumas situações não são discutidas na formação inicial, nem apresentadas no estágio curricular, mas se apresentam na prática docente. A isso, Tardif (2011, p. 39) chama de saber experiencial, que são as aprendizagens que ocorrem no exercício das funções e na prática docente. Para o autor, "esses saberes brotam da experiência e são por ela validados", ou seja, muitos saberes serão apresentados aos professores na formação inicial, no entanto, alguns saberes serão construídos durante a profissão e com a experiência docente, integrados e mobilizados com os demais saberes.

Para essa discussão, busca-se também Freire (2011, p. 25), quando diz que "quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao

ser formado. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa”. Assim sendo, compreende-se que a docência é uma profissão em contínua construção, em que o professor não é o detentor do saber, mas vai construindo a docência nas relações com os estudantes e com os saberes.

O trabalho de Lima (2004) indica que os professores que vivenciam um início como difícil relacionam esse ponto negativo com uma carga horária excessiva, ansiedade, com a dificuldade de lidar com os alunos e no sentimento de isolamento, e indicam as descobertas e aprendizagens como fatores que os mantêm na profissão. Essas questões também foram mencionadas pelos professores iniciantes na Rede Municipal.

A ansiedade com a prática docente pôde ser percebida na fala de alguns professores:

Daí tu entra na sala, está ali os 40 alunos, daí todos vêm te perguntar, tu não tens nem noção de como é [...], da duração da aula, do plano que tu tens que passar. Porque na verdade, quando a gente faz faculdade, a gente não tem esta preparação, a gente até tenta planejar uma aula para os 48 minutos, mas enfim, só o tempo vai dizer mesmo quando que a gente vai conseguir fazer, mas não é fácil. (P06)

Depois que eu passei no concurso e vim trabalhar nessa escola aqui, aí já foi um pouco mais difícil porque a realidade é outra, não foi uma realidade tão fácil, é uma realidade complicada... Aqui, disciplina para eles passa longe, não digo todos, mas 90%, então o professor tem que desenvolver estratégias de comportamento, de fala, de conversa, de atividades pedagógicas para que eles tenham algum gosto por aquilo que é visto, que eles não têm uma visão que isso aqui pode melhorar a vida deles, eles não conseguem perceber que isso aqui faz parte do futuro, faz parte do sucesso. (P13)

Nas falas de P06 e P13, há uma ansiedade em como explorar a organização das aulas e de dar conta do que o ensino demanda, partindo de uma realidade que até então era desconhecida. Há um impacto entre o que anseiam e o ambiente escolar que se apresenta a eles, o que causa certa angústia em lidar com desafios que se colocam nesse início. Para Romano (2008, p. 40), a ansiedade é uma característica dos professores iniciantes que encontram “dificuldades para responder profissionalmente às demandas insistentes de mudanças e renovações, e quando o profissional se sente incapaz de enfrentá-las, essa renovação converte-se em crise, decepção e frustração”.

Para os iniciantes, o desrespeito dos alunos tem sido um dos fatores que fazem os professores “quase” desistir da docência. Seguem os excertos:

Ano passado eu tinha um aluno que passou por uma série de escolas, ele me jogou pedra, teve aluno me xingando [...] foram as duas situações mais difíceis. [...] Aquela sensação de desrespeito e indisciplina, mesmo. [...] Eles não me levaram muito a sério no começo. [...] Essa foi a maior dificuldade que eu encontrei no começo, sabe, o enfrentamento. Teve um dia que eu cheguei assim, eu saí da sala chorando de alívio, porque a supervisora falou tudo o que eu estava sentindo, “a professora é legal, tem escola querendo ela, ela tem um trabalho excelente que vocês não estão valorizando, convenci ela para ficar mais” (está mencionando a fala da supervisora). Jamais eu largaria um concurso por causa de meia dúzia de adolescentes, mas assim, a vontade às vezes dava. Bem no começo, mesmo... (P03)

Foi bem traumática a primeira semana. No segundo dia eu saí chorando da sala, foi bem difícil, assim, a questão dos alunos, mesmo. [...] Quando eu cheguei eu fui bem mal recebida (pelas turmas), foi bem difícil, mesmo. Eu quase desisti, assim como muitos professores que chegam e acabam desistindo. [...] Foi um baque, assim, eu sofri bastante. (P05)

Trazendo as falas dos professores para conversar com a metáfora de Mariano (2006), observa-se que os professores têm de enfrentar uma série de situações adversas, como uma espécie de sobrevivência na profissão, o que os faz pensar em desistir.

Esta sensação de estarmos submetidos a um teste diário de sobrevivência é o que podemos chamar de “teste de elenco”. É como se fôssemos colocados diante dos diretores do espetáculo e que em nosso primeiro deslize, falha ou gagueira fôssemos desclassificados. Pode também acontecer que esta “desclassificação” parta de nós mesmos. O fato é que muitos de nós desistimos de atuar ainda nos primeiros espetáculos! Outros, com o passar do tempo, descobrem que estão no papel errado (MARIANO, 2006, p. 21).

Outras dificuldades em sala de aula foram relacionadas com o sentimento de isolamento, de solidão.

Para a gente fazer o trabalho da gente [...] passar uma temática para uma turma totalmente indisciplinada, onde um está lá preocupado com o jogo de futebol, com se pegar na saída, vamos dizer assim, você lidar com todas estas questões, e ao mesmo tempo você tendo que passar o conteúdo... Então, assim, eu acho que ficou, ficou bem comprometido neste aspecto de eu me sentir muito abandonada, muito assim, ó, meu Deus, o que eu faço? Será que o que eu estou fazendo está certo ou está errado? Então assim, eu me senti muito sozinha neste início. [...] Eu acho que faltou, dentro da escola teria que ter uma pessoa, que digamos assim, tivesse mais ali para te direcionar, sabe? Tudo o que eu procurei estar fazendo, foi tudo, eu achei

muito individualizado, vamos dizer assim, não existe realmente um companheirismo, não existe, é tudo muito individualizado, cada um por si. (P08)

A gente não tem apoio de nada, de ninguém, só cobrança. [...] só ficou o resultado, números para a educação, porque o índice da educação tem que aumentar, porque a escola tem que aumentar o IDEB. (P03)

O que eu tenho dificuldades é em termos de supervisão, que a escola está sem supervisora de educação dos anos finais, então, às vezes, a gente fica sem respaldo. Mas aí tem a supervisora de ensino dos anos iniciais que dá um auxílio, a parte da direção, mas não é a mesma coisa. Assim, sabe, falta algo. (P20)

Dos três professores que relataram uma falta de apoio, dois se encontram em uma escola onde não há supervisor escolar para o nível de ensino dos anos finais, por motivo de licença saúde. Ao supervisor cabe a função de receber e acompanhar os professores iniciantes na escola em que iniciam seu trabalho docente, e na ausência desse profissional, os professores se sentiram abandonados. Acresce-se a isso a organização da escola, que não deixa tempo para os professores se comunicarem, trocarem experiências, amenizando-se, assim, a solidão que sentem no momento do ingresso.

Na literatura, a solidão nesse período é apontada nos estudos sobre o professor iniciante. Lima (2006), ao analisar algumas pesquisas, indica que o sentimento de solidão, agravado pela falta de apoio institucional, está como uma das principais causas do mal estar docente. Souza (2009, p. 90), em sua pesquisa, constatou que “a maioria dos professores aponta dificuldades semelhantes e uma que chama a atenção refere-se à falta de apoio no interior da própria escola”. Além disso, há uma indicação de que “a falta de acompanhamento leve o professor à solidão” (LICHTENECKER, 2010, p. 148).

O apoio, tanto por parte da equipe escolar quanto dos colegas, ajuda no enfrentamento das dificuldades, conforme indica P04: *“Eu fui favorecido, porque é uma escola assim que eles dão bastante apoio [...] isso facilitou bastante aqui, porque eu tive apoio”*.

Em suma, a maior parte dos professores teve um início difícil na Rede Municipal, e atrelaram isso aos contextos difíceis, que são escolas onde os desafios são maiores, em cujos bairros existem mais problemas em relação ao contexto econômico e social em que a escola está inserida. Além disso, os professores afirmaram que recebem uma carga horária menor, obrigando-os a trabalhar em mais

de uma escola. Para os iniciantes são oferecidas turmas desafiadoras, e como se pôde observar nas discussões anteriores, essa realidade não é exclusiva da Rede Municipal de Ensino de Joinville, pois também é mencionada em pesquisas realizadas no âmbito nacional e internacional.

Outra indicação realizada pelos professores, que também está vinculada com as dificuldades vivenciadas na entrada na Rede Municipal, foi referente às expectativas que tinham acerca da formação inicial sobre a docência e a realidade que encontraram quando se depararam com o dia a dia de uma sala de aula. Passaram a ter de enfrentar uma série de situações que não foram discutidas na sua formação nem apresentadas no estágio curricular, segundo depoimento dos professores.

Além disso, encontraram dificuldades ao se depararem com a realidade do dia a dia de uma sala de aula, tais como a indisciplina, falta de interesse dos alunos, a falta de tempo para planejamento e organização do trabalho docente, conforme será aprofundado mais na discussão dos desafios e dilemas dos docentes. Mas ainda assim, depois desse "impacto" inicial, foram acompanhados na escola e tiveram o apoio dos colegas professores, o que foi amenizando as dificuldades iniciais. Ao longo do estágio probatório, eles foram se encontrando na cultura escolar. Este excerto de P09 retrata isso.

No primeiro dia que eu cheguei aqui eu pensava assim: se tiver uma outra escola eu fujo... Hoje eu penso diferente: se tiver uma outra escola eu não quero, eu sempre digo, eu quero ficar aqui até me aposentar, eu tenho mais uns 8 anos para trabalhar... Então é aqui mesmo, eu me identifico com esse povo, eu acho que eles precisam de mim, entende? (P09)

Ao ambientar o professor iniciante da melhor forma possível, mesmo as dificuldades iniciais podem ser superadas, e assim, pode-se encontrar mais professores como P09. Esse é o importante papel da Secretaria de Educação e das escolas ao acolherem e acompanharem seus professores, o que será discutido a seguir.

4.2 “Bem vindo”: o acolhimento e o acompanhamento do professor iniciante

Para entender melhor o processo de inserção dos professores iniciantes, buscou-se conhecer como é realizado o acolhimento e o acompanhamento dos professores na Rede Municipal de Ensino, questionando-os sobre como foi realizado o acolhimento pela Secretaria de Educação e pelas escolas em que iniciaram suas atividades e como é feito o acompanhamento deles e por quem é realizado.

No que diz respeito às políticas para acolhimento e acompanhamento dos professores no Brasil, é sabido que não há uma política nacional, e quando existem são pontuais (ANDRÉ, 2012). A TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) desenvolveu uma pesquisa entre 2007 e 2008 sobre ensino e aprendizagem. O estudo foi realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como parte do programa Indicadores dos Sistemas Educacionais (INES), coordenada em nível nacional pelo INEP, e foi a primeira pesquisa internacional a levantar dados sobre o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho que as escolas oferecem aos professores, tendo como objetivo contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais mais efetivas nessa área. Assim sendo, a TALIS sugere que o processo de ingresso e ambientação no local de trabalho dos novos professores é pouco institucionalizado no Brasil se comparado ao de outros países. Em países como a Austrália e a Bélgica, esses processos são praticamente universais para os professores novatos na escola, situação esta oposta ao Brasil, em que menos de 30% dos professores atuam em escolas em que há processos formais de orientação e inserção na docência (INEP, 2009b).

Gabardo (2012, p. 546), em pesquisa desenvolvida entre os anos de 2011 e 2012 nessa mesma Rede de Ensino, aponta que:

a Secretaria Municipal de Educação não possui nenhuma ação articulada para a recepção e acolhimento dos professores iniciantes, muitos deles recém-saídos da graduação e tendo como experiência, na grande maioria, apenas o estágio supervisionado obrigatório na formação inicial.

Além disso, a autora destaca que os professores solicitam que escolas e Secretaria Municipal de Educação deveriam orientá-los melhor sobre a matriz curricular e a condução do trabalho pedagógico, além de esclarecer quanto às normas da Rede. Segundo a pesquisadora, a Secretaria de Educação afirma que há

iniciativas de acompanhamento aos professores iniciantes através do estágio probatório, no entanto, isso não caracteriza um acompanhamento com apoio efetivo aos professores iniciantes (GABARDO, 2012).

4.2.1 O acolhimento e acompanhamento dos docentes pela Secretaria de Educação

Quanto à fala dos professores sobre o acolhimento pela Secretaria de Educação, alguns ficaram com uma impressão negativa do primeiro contato que tiveram com a Rede Municipal, conforme o excerto:

Um fato que eu achei curioso, até no dia em que eu fui levar os documentos do meu concurso, tinha uma placa escrita "DESACATO", assim, já entrando de cara no RH. E uma professora até comentou, nossa, não tem nem "boas vindas, servidor", é desacato, aquele negócio de lei, mesmo. Isso me marcou muito no dia que eu levei os documentos. (P03)

Percebe-se que alguns detalhes podem ser relevantes para o professor que foi chamado via concurso e tem seu primeiro contato com a Secretaria de Educação. Uma placa de "Boas Vindas" em substituição a uma de "Desacato" já melhoraria a primeira impressão para alguns professores. Como diz Freire (2011), na educação lida-se com gente, e o cuidado ao receber o professor tem impacto em suas primeiras impressões.

Outras situações negativas estão relacionadas com a falta de organização por parte da Secretaria.

É bem tumultuado, dentro da secretaria eu acho uma bagunça geral, o RH... Eu fiquei um ano e pouco para conseguir receber meu salário certinho, sempre vinha erro. Então assim, dentro da secretaria, eu não vejo assim um acolhimento, uma preocupação deles, eu não vejo nada... (P01)

É, foi aquela situação lá, tipo assim, fui um dos primeiros colocados no concurso e assim, como se fosse um peão para trabalhar. Tu vais preencher aquela vaga e nada mais, [...] é uma questão assim, vamos preencher vaga porque está faltando professor, mas não uma coisa assim, organizada, planejada. (P02)

Na verdade foi difícil, assim, olha, mais ainda porque quando eu fui chamada eu fiz concurso para 20 horas, aí eu fui chamada em uma escola e quando eu cheguei lá não tinha aquela vaga, porque a outra professora que

já estava lá há muito mais tempo, ela tinha pego essas horas, e não tinha sobrado mais nada para mim. [...] Então assim, foi bem desorganizado dessa parte, por conta da Secretaria. [...] é uma confusão assim, porque nunca... Ah, tal vaga que está ali no sistema, na verdade não é uma vaga concretizada mesmo, chega lá na hora, têm essas surpresas, quanto à Secretaria. (P06)

Olha, para dizer a verdade eu não tive acolhimento. [...] Eles não te chamam para dizer como é que tu vais trabalhar, a escola que tu vais trabalhar, como é que é a escola, com quem que você tem que falar, essas coisas, esse é um caminho que tu tens que mais ou menos seguir sozinho, tu tens que fazer o teu trabalho nas escolas. (P19)

Perrelli (2013), ao analisar 80 trabalhos com pesquisas sobre o apoio ao professor iniciante, destaca que, apesar de ser reconhecida a sua importância, essa questão não tem merecido a devida atenção pela maioria dos países, inclusive no Brasil. Na Secretaria de Educação de Joinville não tem sido diferente. A iniciação é o momento em que o professor mais precisa de orientação, e alguns perceberam um descaso e falta de apoio no primeiro contato com a Secretaria de Educação.

Outros professores, no entanto, destacam que foram bem acolhidos pela Secretaria de Educação:

No início, assim, tudo o que eu precisei foi bem... Fui acolhida. (P07)

Fui muito bem acolhido, não tenha dúvida, fui bem acolhido, bem apresentado, foi realmente, foi bem aconchegante, assim, o momento de acolhimento, assim. (P12)

Ah, foi ótimo, não tenho nada o que reclamar, muito pelo contrário. Não tem o que reclamar da Rede. Excelente, muito bom em comparações com outras Redes, em Joinville tem-se uma excelência na Rede de ensino, então o acolhimento é muito bom. (P14)

Ah, eles imploram pela gente, a gente sempre é bem procurado, sempre fui bem recebida. (P16)

Foi tranquilo, assim, profissional, né? Você não espera que venha todo mundo te abraçar, então, ao encontrar eles foi uma coisa normal. Então pela Rede foi tranquilo. (P20)

Observa-se que esses professores tiveram um bom acolhimento pela Secretaria, e conforme P14, em comparações com outras Redes de Ensino em que atua/atuou, a Municipal o acolheu muito bem. Essa questão vem ao encontro da pesquisa de André (2012) de que, mesmo sabendo da necessidade de apoio ao iniciante, essas medidas em termos de Brasil são escassas e pontuais por não haver uma política nacional que de fato auxilie o professor iniciante. Portanto, é comum a

comparação com outras Redes de Ensino e a observação de uma diferença na forma de acolher e acompanhar de cada uma.

Com relação ao acompanhamento do professor durante seu estágio probatório, pela Secretaria de Educação, os professores relatam que se sentem um pouco "abandonados" durante esse período.

Apoio, ter alguém da própria Secretaria na escola? Não tem... A supervisão não aparece na escola [...] basicamente só vi a Direção e muitas vezes o que você precisa deles não acontece, não vem... (P01)

A gente não tem essa troca muito intensa com a Rede. [...] A gente recebe a informação, às vezes essa informação cai meio que de paraquedas, ela pode funcionar para uma comunidade, mas não é da mesma forma para outra, entendeu? Às vezes isso é que tem que ser mais maleável, que a gente pudesse adaptar a cada comunidade, porque a gente tem essa deficiência, assim. Porque vem, assim, pacote pronto, sempre um pacote, principalmente na educação, não funciona o pacote pronto, cada escola é uma realidade diferente. (P04)

Olha, na verdade, assim, eu tenho uma reclamação a fazer, porque o orientador da disciplina, ele nunca me procurou, nunca veio na escola, eu não sei nem quem é, como é a fisionomia dele, eu sei o nome dele, mas nem sei mais se é ele. Mas assim, eu vejo que outras disciplinas têm um professor, um orientador lá da secretaria que oferece cursos, que senta, conversa, troca uma ideia. Comigo nunca teve isso, nunca veio ninguém, assim, da minha disciplina. (P05)

Os últimos dois anos que eu estou na Rede, comunicação? É quase nenhuma, é sala de aula, sala de aula, sala de aula, não existe curso, não existe nada! Primeiro que, se o professor pensar em fazer algum curso, quem que vai substituir lá na sala de aula? Porque falta professor aqui direto, chega a faltar sete professores por dia, quem que vai substituir? Numa escola de 1.500 alunos? Então, a comunicação, eu acredito que nos últimos dois anos está sendo muito difícil, muito difícil, e tudo a gente tem que correr atrás, tu tens que correr atrás. (P13)

Eu ainda nem conheço minha supervisora da disciplina. Então! Eu tive o dia da acolhida lá, que a gente vai lá, e assiste as informações e só. Não recebi nenhum e-mail ainda. Isso eu acho que é uma falha. (P18)

Há um distanciamento da Secretaria de Educação com o professor após a entrada na Rede Municipal, sendo que essa função acaba ficando restrita à escola. Ainda assim, os participantes da pesquisa indicam a necessidade do supervisor da disciplina que se encontra na Secretaria de Educação estar mais presente na escola, pois mesmo tendo o supervisor escolar, este não discute especificamente a disciplina de cada professor, então ter alguém da mesma área de atuação do professor permite uma troca mais específica em termos de conteúdos, e para os iniciantes esse suporte é mais necessário pelo próprio fato de o período de iniciação

ser mais desafiador.

Além disso, as condições objetivas de trabalho indicadas por P13 os impede de ter mais contato com a Secretaria e com os demais profissionais da Rede Municipal. Ao relatar *“é sala de aula, sala de aula, sala de aula, não existe curso, não existe nada!”*, demonstra que, para desenvolver o seu trabalho, o professor precisa das trocas com o outro, seja supervisor da disciplina da Secretaria, seja os próprios professores da mesma disciplina, mas se a ele não for disponibilizado tempo e momento para isso, sentir-se-á isolado na escola.

Para Imbernón (2000, p. 78),

Quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos.

A Rede Municipal de Ensino realiza um momento de integração para todos os profissionais que ingressam, via concurso ou por processo seletivo, para contrato temporário. Esse momento é denominado "acolhimento" e foi citado pela grande maioria dos professores iniciantes desta pesquisa. Sobre como foi esse acolhimento, têm-se percepções diversas sobre esse momento. Para alguns professores, esse momento foi esclarecedor e sentiram-se "acolhidos":

Teve um evento de acolhida, lá no Centreventos, com vários servidores que entraram do período tal a tal, até um ou outro que acabaram escapando, que já estavam há mais tempo que eles imaginavam. Mas foi bem legal, eles explicaram tudo, deram o regimento, deram livros contando tudo, direitos, deveres, questão de atestado, como é que funcionava tudo.(P03)

Teve um acolhimento, teve uma primeira reunião no início, assim, para mostrar tudo como que era, algumas instruções eles deram, assim, então, também fui bem assim, bem acolhida, digamos. (P07)

Eles fazem uma integração com os novos servidores. É feito uma integração, mostra o que é a prefeitura, o que são realmente os seus direitos, os seus deveres. Tem uma integração, não deixam você assim, ao relento. (P12)

Eles fazem o acolhimento, até mesmo o nome dele é acolhimento, é uma manhã ou uma tarde que a gente fica lá, e eles instruem, passam todas as informações de como é o funcionamento na rede, não tem erro, daí eles passam direitinho, daí você já sabe atuar sem erros. (P16)

Foi feito um acolhimento para todos que ingressaram no ano, depois de um mês que eu já estava foi feito o acolhimento, e não só da área de educação, mas de todas as áreas, de todos os outros setores da prefeitura. Foi bem legal, bem divertido, assim. (P20)

A partir dos relatos dos professores, pode-se perceber que há um momento de "acolhimento" para os professores iniciantes na Rede Municipal. Gabardo (2012), além de pesquisadora, no ano de 2012 atuava na Secretaria de Educação do Município, sendo que, juntamente com a equipe de trabalho da Secretaria de Educação, pensou e realizou essa ação de acolhimento aos iniciantes na Rede, e compreende que estes se constituem nos primeiros passos em direção de acolher os novos docentes.

A forma como é realizado esse acolhimento, para alguns, ficou marcada apenas como um repasse de informações, como uma espécie de "reunião coletiva" para explicar o funcionamento da Rede Municipal de Ensino. Além disso, para alguns professores, esse momento acontece muito tempo depois da entrada na Rede Municipal, conforme excertos:

No começo, quando a gente é chamado para aquele acolhimento dos servidores lá, que acontece meses depois que você é chamado, eu acho que foi três ou quatro meses depois, é uma reunião, eles fazem dinâmica, tu achas que é uma situação, mas daí assim, foi só aquilo. (P01)

A gente participou de uma manhã, como é que eles chamam? De integração, onde daí eles explicaram como funciona todo o sistema do professor efetivo, como funciona a parte do Ipreville, como funciona a questão de atestados médicos, de faltas, de aposentadoria, de vale alimentação, de vale transporte, toda essa parte burocrática, né? (P10)

Teve no dia do servidor (um acolhimento). Eu fui lá, a gente ganhou o estatuto do servidor e, assim, foi legal? Foi, mas foi muito chato, foi chato por quê? Porque eles colocaram muito aquela questão assim: olha, o servidor, não quer dizer que tu és servidor que tu estás com estabilidade fixa e tal, então ficou aquela coisa: ah, se tu fizeres alguma coisa de errado tu vais para fora. E ficaram muito nessa, entende? Parecia que a gente já estava querendo fazer coisa errada, e não. [...] Foi desgastante, esse primeiro momento foi desgastante, ali na parte dos deveres foi bem desgastante. (P15)

Por ser uma prática bastante recente na Rede, entende-se ser necessário sempre rever e melhorar essa ação. Portanto, as indicações dos professores em suas entrevistas apontam formas para se repensar esse momento. Os professores são informados e orientados sobre toda a questão burocrática, porém, promover atividades mais integradoras durante esse momento tornaria a acolhida mais dinâmica para os professores.

Além disso, o evento acontece em períodos muito espaçados; conforme P01,

três a quatro meses depois do ingresso. Alguns professores relataram que tiveram informações sobre esse momento de acolhimento oferecido pela Rede, mas que não lhes foi oportunizado o acesso.

O dia que tem aquela, que quando a gente entra tem... É feito um acolhimento, mas de todos os que estão sendo efetivados, vamos dizer assim [...]. Mas a minha supervisora pediu que eu não fosse, porque senão ia ficar sem professor, porque eu já estava, como quem diz, ah, o que tu vais escutar lá tu já sabe, porque tu já estás trabalhando na Rede. Então tanto que eu não cheguei nem a ir, porque senão iria ter que ficar sem professor e tudo mais, e acabei nem indo então naquele dia. Então foi assim, tudo atropelado. Eu não cheguei nem a ir lá no dia do acolhimento, lá na Rede. (P08)

No ano em que a integração... No ano que eu entrei veio até uma comunicação, só que não houve. Eu conversei com a diretora da escola, até porque não houve manifestação dela nenhuma assim tipo: "vai que é bom, é legal para entender". A preocupação dela, dava para perceber, era que eu estivesse em sala de aula, porque querendo ou não, olha, é só vindo mesmo para saber como é que é. Não tem essa preocupação: ah, o professor vai porque a integração é importante, você passa a conhecer isso, isso... Não existe isso, ela só perguntou assim: tu já trabalhastes na Rede, já sabes como é que é, não precisa, então. Eu não fui, não fui porque quem que iria ficar na sala de aula? Supervisores, coitados, mandam todos os alunos para fora, aqui, oh, não dá para faltar, é bem complicado. Então, acolhimento, integração, isso aí? Nada! É visto que, quanto mais periferia, menos preocupação do sistema eles têm, é visto, é claro isso, não precisa nem investigar, então na periferia está longe, não sabe reclamar, deixa ele lá quietinho. (P13)

Portanto, essa iniciativa de acolhimento e apoio aos professores iniciantes é importante, mas deve ser formalizada e oportunizada a todos, pois a inserção do docente na Rede de Ensino, de acordo com Perrelli (2013), transcende a responsabilidade individual do professor, e esse é o desafio das políticas públicas, pois professor desatendido, principalmente quando está iniciando a docência em um novo contexto, gera impactos no seu trabalho, nas suas ações e, conseqüentemente, em todo o sistema educativo. Para a autora,

A satisfação e o bem estar na profissão refletem no bom desempenho no trabalho, e reconhecendo que os professores principiantes têm dificuldades para enfrentar esses problemas nas suas diferentes dimensões, é de fundamental importância que ele seja acompanhado e apoiado nessa fase de inserção na carreira (PERRELLI, 2013, p. 75).

O momento de recepção pela Secretaria de Educação é fundamental para que o professor tenha uma boa experiência ao iniciar na Rede Municipal de Ensino e

para que possa enfrentar e superar os desafios da educação (em constante mudança), sentindo-se mais seguro e apoiado para o exercício da docência.

Em síntese, quanto ao acolhimento e acompanhamento do professor iniciante, foi possível perceber que essa função fica mais sob a responsabilidade das escolas em que atuam. Na Secretaria de Educação, espaço em que é realizado o primeiro contato com os professores, as impressões dos docentes foram mais negativas do que positivas. A falta de organização e o rápido contato foram percebidos como "descaso" por parte da Secretaria para com os iniciantes, uma vez que é nesse momento inicial que é necessária ser dada uma maior atenção, para que o docente receba as informações necessárias e os devidos encaminhamentos. Além disso, segundo os professores pesquisados, o acompanhamento pelos profissionais da Secretaria Municipal de Educação (supervisores de disciplina) tem sido quase que inexistente, fazendo com que os professores sintam-se "abandonados" por esses profissionais.

A Secretaria de Educação realiza, desde 2012, um "acolhimento" para os professores iniciantes, que compreende um momento em que todos os profissionais que ingressam na Rede Municipal são reunidos. Conforme os professores, nesse "acolhimento" é explicado todo o funcionamento da Rede, os benefícios e a "parte burocrática". Para alguns professores, apesar de terem recebido o convite para participarem desse acolhimento, não lhes foi oportunizada a participação, tendo em vista a dificuldade de se ausentar da sala de aula. Desse modo, pensa-se que, por ser ainda uma ação nova desenvolvida pela Rede, é importante (re)pensar tanto a forma de substituição dos professores iniciantes na sala de aula como a pauta do encontro, para que não se caracterize apenas como um momento de repasse de informações.

4.2.2 O acolhimento e acompanhamento na Escola

Ao discutir a inserção e acompanhamento do professor na instituição escolar faz-se necessário compreender o espaço escolar como local onde o professor desenvolverá seu trabalho. Para isso, busca-se em Nóvoa (1992, p. 16) a

concepção de espaço escolar. Segundo o autor, "é no espaço escolar, no cotidiano de sala de aula, que o professor também encontra subsídios que darão suporte no processo de sua formação". O espaço escolar é o contexto em que o professor estará desenvolvendo seu trabalho e, portanto, é o palco de suas necessidades, angústias, conflitos, reflexões constantes, e é o cenário em que ele dialogará com os conhecimentos dos professores mais experientes e com a direção escolar. Portanto, é nesse ambiente que o professor iniciante deverá receber o suporte de que necessita e as condições para que possa atuar na docência com mais confiança e tranquilidade.

Ludke (1996, p. 12), ao analisar depoimentos de professores, indica que muitos dos entrevistados destacaram a importância da ajuda que receberam ao iniciar na docência e explica que "na fase inicial parece ter sido fundamental a boa acolhida de uma diretora, a orientação espontânea dada por supervisoras, por colegas da escola...".

De acordo com as falas dos professores iniciantes entrevistados nesta pesquisa, foi quase unânime a indicação de uma boa recepção dos iniciantes nas escolas, tanto por parte da equipe administrativa quanto pelos colegas professores.

Na escola, assim, [...] as diretoras, tanto a principal como a adjunta foram bem receptivas. [...] Na escola em si foi bem tranquilo assim, tanto por parte da direção como dos professores. (P02)

Me senti bem acolhida, no que eu tive dificuldade eles me ajudaram, e, principalmente, os professores da minha disciplina da Rede, pelos encontros... (P03)

Foi excelente. Excelente, se não fosse o grupo, aqui a gente tem um grupo maravilhoso. [...] Direção, supervisão, o grupo de professores, eu não vi aquela diferença assim, ah, o cara é novo, vamos deixar de lado até conhecer, não! Foi direto o entrosamento. (P 04)

Foi muito bom o acolhimento. Assim, os demais professores, eles ajudam muito, muito, muito mesmo. Qualquer dúvida que tu tens, assim, a experiência do seu colega de profissão é o que mais ajuda. [...] Direção também, foi, assim, bem acolhedora, mas o que mais ajuda mesmo são os demais professores. (P06)

Foi muito bom, foi bem legal, mesmo, quanto a isso foi até uma das coisas que me deixou mais tranquila, assim. Porque no início eu fui bem recebida, bem apresentada, como a nova professora e tal, porque eles estavam sem, então assim, foi bem legal, tanto pela parte administrativa quanto pelos professores, assim, foi bem legal. (P07)

Ah, foi muito bom! A gente percebe que o universo da educação dentro das escolas, ele é um universo bem acolhedor. [...] foi bem tranquilo, bem legal.

(P11)

Quanto ao acolhimento dos profissionais comigo foi excelente, eles já me acolheram, eu me integrei muito fácil, não pela minha facilidade, mas sim porque aqui eu acho que todo mundo compartilha do mesmo... São solidários. (P13)

Os professores iniciantes relatam o acolhimento como "muito bom" e "excelente" nas escolas e destacaram que a equipe administrativa e os colegas professores foram solidários com eles, o que os deixou mais tranquilos naquele espaço escolar. A pesquisa de Gabardo (2012, p. 154) já havia apontado que "a integração com os novos colegas de trabalho e um adequado acompanhamento aos professores iniciantes é um importante fator para amenizar os desafios desse período", e os professores iniciantes pesquisados pela autora afirmaram que essa é uma prática realizada pelas unidades escolares, porém como uma ação isolada, dependendo do gestor escolar de cada unidade. Ainda assim, apesar de serem práticas isoladas, é possível perceber, na fala dos professores, que foram bem recebidos e acolhidos em todas as escolas.

O contexto escolar em que o professor está se inserindo, segundo Gama (2007), pode limitar ou potencializar o seu desenvolvimento profissional, dependendo do que encontrará em termos de infraestrutura, materiais didáticos, espaços. Mas também possui forte implicação a recepção desse professor iniciante e o apoio recebido, tanto por parte da gestão escolar quanto dos colegas professores.

Souza (2009) constatou, em sua pesquisa, que uma dificuldade encontrada pelos professores participantes foi referente à falta de apoio no interior da escola, e entende que:

O apoio dos colegas de profissão, da direção e da coordenação pode ser um fator importante para que o professor em início de carreira tenha um bom desempenho no seu trabalho de sala de aula e para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma mais efetiva (SOUZA, 2009, p. 90).

O apoio aos professores, entendido como todo o tipo de ajuda ou orientação recebido durante o momento de inserção naquele determinado contexto, pode vir tanto dos diretores, orientadores, supervisores e/ou colegas da escola e da Rede Municipal. Os professores, quando perguntados sobre quem os acompanha e como

é realizado esse acompanhamento, destacam o papel do supervisor escolar como a pessoa que está mais próxima no dia a dia de seu trabalho, conforme os excertos:

Pela supervisão, supervisão da escola. É a supervisora que olha o planejamento e vê certinho, que pede o que é necessário, com relação ao um aluno só ou mais. Algumas vezes pela orientadora também, e dificilmente pela direção. É mais orientadora e supervisora. (P07)

O acompanhamento é feito pela supervisora. Em algumas escolas tem mais de uma, em outras tem uma só, mas a supervisora é quem faz o acompanhamento, ela assiste algumas aulas, principalmente no início. Depois, claro, são muitos professores. [...] Cada escola tem uma maneira de avaliar o trabalho do professor, mas a grande maioria tem um acompanhamento, por exemplo, acompanha a dinâmica, se seguiu o planejamento, se o conteúdo está dentro da grade curricular e aí vão sendo feitas anotações. (P11)

Aqui na escola nós temos uma supervisora que faz o acompanhamento do nosso trabalho, e depois é repassado para a direção da escola que faz até, vamos dizer assim, uma avaliação do nosso trabalho. No começo é semestralmente, depois, assim, anualmente, até você acabar o teu estágio probatório, no caso nosso, que é início de carreira. Mas assim, tem o acompanhamento da supervisora, [...] que vê o planejamento, assistindo uma aula sua, ela assiste aula. Logicamente, temos que ver o supervisor como agregador, nunca como avaliador seu, isso que eu vejo como a função da supervisão. [...] A supervisora é uma companheira. (P12)

Os supervisores escolares realizam um acompanhamento bem próximo do trabalho do professor, principalmente assistindo a aulas, orientando e observando o planejamento e conteúdos, mas também são vistos como "companheiros" dos iniciantes. Na pesquisa de Gabardo (2012, p. 74), “os supervisores aparecem como peças essenciais à etapa de iniciação na docência” na Rede Municipal de ensino de Joinville, uma vez que eles têm dado suporte aos novatos e os recebem bem em suas escolas.

Além do supervisor, o orientador e direção foram mencionados como sujeitos importantes no processo de avaliação e acompanhamento do estágio probatório.

Pela supervisão, de certa forma pela orientação também e pela direção da escola. Eu passei agora pelo primeiro ano do estágio probatório e foram feitas as avaliações, foram assistidas as minhas aulas pela direção e pela supervisão. [...] a supervisão faz o acompanhamento em sala e faz as suas anotações, depois ela conversa contigo e depois tem uma reunião entre supervisão, direção, auxiliar de direção, onde eles fazem daí aquela avaliação por nota, por pontuação e fazem em conjunto contigo e te justificam, vamos dizer assim: olha, estou te dando quatro, estou te dando três por esse motivo, estou te dando quatro por esse, muito tranquilo, assim. (P10)

O acompanhamento é feito direto, com diretora, supervisora e orientadora. São essas três pessoas que acompanham diretamente dentro do processo de avaliação. [...] seis meses depois já foi a primeira avaliação, então foi em outubro e a outra professora já fez essa avaliação comigo. Foi direto com a diretora que tivemos essa avaliação, ela procedeu da seguinte maneira: ela primeiro deu para mim a avaliação e ela disse: que nota que tu achas que tu merece nesse primeiro momento? [...] Foi uma conversa legal, para uma avaliação foi divertido, foi bem interessante, foi bem legal. [...] Então, tipo assim, eles fazem essa leitura assim, como é que estão os professores, como é que está a situação, está legal, não está. Então esse cuidado, isso é bem presente, sabe? Isso é bem legal, assim, bem amigos [...] então nesse lado, assim, de amparo ao professor, até que está legal, beleza. (P15)

Mesmo sendo realizado o acompanhamento pelos profissionais da escola, os professores buscam auxílio quando necessitam por diversos motivos, sendo que se percebe uma clareza quanto ao profissional que os auxiliará (diretor, supervisor ou orientador) de acordo com a necessidade.

(...) o nosso contato de professor é com a supervisão da escola. Quando são problemas relacionados ao próprio currículo, a própria grade curricular, ao próprio desenvolvimento das atividades. Quando é um problema que foge essa área, por exemplo, um problema comportamental, disciplinar, a gente procura conversar com a orientação da escola, orientadora ou orientador, ou então em algumas poucas vezes com a própria direção, porque nós temos os caminhos que são disponibilizados nas escolas para que você possa fazer esse auxílio, você possa pedir um acompanhamento. [...] Na verdade, você vai criando um núcleo de amigos naqueles dias que você trabalha. [...] Então há uma troca bastante grande, a gente troca conteúdo, troca atividade, troca experiências também, conhecimentos (com os colegas professores) [...] sempre há uma troca bem grande. (P11)

Os motivos geralmente são a indisciplina e o não fazer as coisas. Eles não fazerem, isso me incomoda. Então eu busco a supervisora, ou a orientadora, ou quando eu quero conversar com os pais eu peço para o auxiliar chamar esses pais para virem. [...] (para a prática docente) com a supervisora, com a supervisão. Ou, às vezes, até com os colegas de trabalho, quando a gente tem uma dúvida ou outra, não é necessário chegar até ela, na mesa a gente acaba um dando ideia para o outro, a troca acontece, bem legal. (P18)

Com relação às funções dos responsáveis pelo acompanhamento dos professores iniciantes ao longo do estágio probatório, o Regimento Único de Joinville (2011, p. 13) estabelece que é função da Direção, composta pelo Diretor e Auxiliar de Direção:

- XX - Realizar sistematicamente a avaliação de desempenho dos profissionais da unidade escolar, conforme Estatuto dos Servidores, através de instrumentos próprios, tomando as devidas providências a fim de promover a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido;
- XXI - Informar mensalmente à gestão de pessoas, o ponto dos servidores

da unidade;

[...]

XXIII - Acompanhar o ensino dos conteúdos da matriz curricular, bem como o planejamento dos professores e sua atuação pedagógica;

[...]

XXVII - Elaborar e cumprir, com a equipe gestora, o cronograma de atendimento às turmas, na falta de professores.

Do Orientador:

VII - Participar da identificação dos alunos que apresentam dificuldades de adaptação ao ambiente escolar, às normas escolares, dificuldade de aprendizagem, comportamentais ou outras que influenciem no seu sucesso escolar, bem como promover o encaminhamento junto aos pais ou responsáveis legais para atendimento junto aos órgãos competentes.

[...]

XVI - Registrar as ocorrências envolvendo alunos dentro da unidade escolar ou no entorno, aplicando-se as medidas cabíveis previstas neste Regimento, sempre que este procedimento se fizer necessário.

[...]

XIX - Atender as turmas, na falta de professores, de acordo com o cronograma estabelecido com a direção, ministrando práticas da área do Serviço de Orientação Educacional; (JOINVILLE, 2011, p. 18-19)

Do Supervisor Escolar:

II - orientar e acompanhar os docentes recém-nomeados ou contratados quanto ao desenvolvimento da Proposta Pedagógica.

[...]

VII - acompanhar e assessorar os professores na elaboração do Plano de Aula, considerando o Programa de Ensino da Secretaria de Educação, a Proposta Pedagógica da unidade escolar e as necessidades dos alunos.

VIII - assistir aulas periodicamente, verificando o Plano de Aula, observando se o mesmo está em consonância com a aula ministrada, com a atuação do professor e com o cumprimento do Programa de Ensino, e quando necessário, interferir de forma a qualificar a prática docente.

[...]

XV - encaminhar à direção todos os relatórios referentes ao desempenho dos professores e dos alunos;

XVI - atender as turmas na falta de professores, de acordo com o cronograma estabelecido com a direção;

[...]

XVIII - orientar os docentes sobre o preenchimento correto dos documentos de responsabilidade do professor. (JOINVILLE, 2011, p. 16-17)

A partir da fala dos professores entrevistados, foi possível constatar que toda a equipe gestora tem desempenhado suas funções de modo a garantir o acompanhamento e avaliação do professor ao longo do estágio probatório. Além disso, os professores demonstram ter clareza para qual profissional devem se reportar dependendo do tipo de necessidade, sendo que buscam a direção para

questões administrativas e documentais; quando têm alguma necessidade em relação ao pedagógico, aos conteúdos, buscam os supervisores; e por indisciplina e problemas de relacionamento e comportamento dos alunos, buscam os orientadores.

No entanto, para alguns professores e em alguns momentos do período de estágio probatório, uma das funções da equipe gestora (atender a turmas na falta de professores) tem demandado desses profissionais muito tempo. Os professores que indicaram isso reconhecem o esforço dos profissionais (supervisores, orientadores e direção), mas perceberam uma "falta de atenção" para com o seu trabalho no decorrer do estágio probatório.

A minha (supervisora) não está presente também, a minha está afastada, de atestado. Então antigamente, no ano passado, ela pegava meu caderno, e daí olhava com mais frequência, dava para sentar junto, conversar com mais frequência, para explicar alguma coisa, já ajuda. Esse ano foi bem diferente, por esse problema, pessoas sobrecarregadas, exercendo outras funções que não competem a elas, acabou que esse ano, agora que vieram, nesse segundo trimestre, pedir meu caderno de planejamento, é uma coisa que é para ser vista diariamente. Se a gente se sente mais cobrado, a gente tenta até a caprichar mais, porque a gente sabe que alguém vai ver o nosso trabalho. Até para dar um feedback, sempre é bom um retorno. No primeiro trimestre, a minha supervisora pediu, eu levei umas três vezes, e ainda assim ela não tinha dado conta de ver meu caderno ainda no prazo. (P03)

É feito esse acompanhamento. Agora, na nossa escola, pela falta de pessoal, a supervisora tem que estar só apagando fogueira, só apagando fogo, porque ela não tem tempo para nada, nada, nada. Não tem tempo para chegar à sala de aula, sentar lá atrás e ver a aula do professor, ou sentar e perguntar: "Professor como é que está o seu planejamento? Professor, que assunto você está abordando? Como é que está o andamento de algum aluno, assim, assim?" Não tem por quê? Ela não tem tempo, não tem tempo... (P13)

O meu trabalho é acompanhado principalmente pelo supervisor, ele olha por meio de observação de aula e do planejamento. Mas tem que ser falado que devido a muita falta de professores ele tem que ficar em sala e esse trabalho para ele se torna mais difícil de acompanhar. Então não é muito comum a observação de aula nem de planejamento. (P17)

Os professores querem ser acompanhados, até para que tenham sempre um retorno de que seu trabalho está sendo desenvolvido de forma adequada, pois ainda estão aprendendo a cultura da Rede Municipal. Ao serem acompanhados adequadamente, possuem o suporte necessário para que tenham mais segurança em seu fazer docente, mesmo sendo essa uma fase de exploração e tateamento,

conforme Huberman (1995).

Nunes (2002) indica que, no período em que o professor está iniciando na escola, há expectativas em relação ao seu desempenho, e os iniciantes buscam ajuda com os colegas, que acabam tornando-se modelos de como trabalhar e agir na sala de aula, portanto são figuras importantes nesse processo.

Lima (2004) alerta que todo o começo tende a ser um período difícil, e isso não é um ponto problemático. O problema está na forma como o processo de iniciação acontece na maioria das escolas. Ao refletir sobre o início da docência a partir de dissertações produzidas no Brasil, a autora indica que a gravidade do processo de iniciação está no fato de acabar responsabilizando o professor, e somente ele, pela sua sobrevivência. Conforme se tem destacado até aqui, o professor precisa do apoio de outros profissionais para a realização do seu trabalho e para lidar com as condições adversas desse período de iniciação na Rede Municipal.

Cabe considerar que em quase todas as escolas em que os professores iniciantes que participaram desta pesquisa atuam, há uma equipe com vários profissionais que fazem o acompanhamento desses professores, podendo eles contar com direção, auxiliar de direção, supervisor, orientador, além dos colegas professores, também mencionados como profissionais que têm lhes auxiliado durante os primeiros anos de docência na Rede Municipal. Esse parece ser um dos motivos da indicação dos iniciantes de que são bem recebidos e acompanhados nas escolas.

O acolhimento e acompanhamento dos iniciantes pelas escolas foi destacado pela maioria dos professores como “muito bom” e “excelente”. Não há uma política ou normativa para o acolhimento e acompanhamento dos novos professores, sendo que as ações dependem da equipe gestora de cada unidade. Ainda assim, no período do estágio probatório (3 anos), os professores são constantemente avaliados, observados, cobrados em relação ao planejamento, e posteriormente são chamados para uma conversa sobre a avaliação e autoavaliação, com discussões sobre o andamento do estágio e para *feedback* do trabalho do professor. Portanto, pode-se afirmar que as escolas têm se empenhado para acolher e acompanhar os iniciantes, dando-lhes o suporte de que necessitam nos primeiros anos de docência nesse contexto. Além da equipe gestora, os colegas professores da Rede Municipal

também têm se mostrado solidários com os iniciantes.

Os professores buscam os profissionais da escola e colegas professores quando necessitam de algum tipo de auxílio (desde materiais didáticos, questões pedagógicas, indisciplina de alunos etc.). Foi possível perceber uma clareza na função desempenhada pela equipe gestora e pedagógica, sendo que buscam a direção quando precisam discutir alguma questão mais burocrática, a orientação quando enfrentam um problema comportamental ou disciplinar com o aluno e a supervisão para as questões pedagógicas, planos de ensino, entre outros. Ressalta-se o destaque que os professores iniciantes deram aos supervisores escolares como os profissionais que mais podem contar por acompanharem de forma sistemática o seu trabalho.

Contar com o apoio das pessoas envolvidas com a educação na Rede Municipal é uma maneira de amenizar o choque de realidade e ajuda a enfrentar os desafios e os dilemas do início da docência nessa Rede de Ensino, que serão conhecidos a seguir.

4.3 Desafios e dilemas do início da docência

Os desafios e dilemas dos professores iniciantes são o foco deste estudo. A partir das indicações dos professores iniciantes sobre o que enfrentam no dia a dia da escola, da sala de aula, das relações com a equipe administrativa, colegas professores e com os estudantes, será possível apontar sugestões para melhor atender e auxiliar os docentes.

É importante refletir que a profissão docente se constrói à medida que o professor entra em contato com a cultura escolar e articula o conhecimento teórico-prático com as metodologias de ensino que utilizará. Além disso, a forma com que realiza o domínio e gestão de sala de aula, a utilização das ferramentas de avaliação e as escolhas fazem surgir desafios, e alguns deles transformam-se em dilemas, que fazem parte dessa fase de "sobrevivência" e "descoberta", do confronto com o novo e da exploração da atividade profissional, apontada por Huberman (1995).

A partir dos desafios e dilemas, os professores tendem a mobilizar saberes

dependendo da sua necessidade na dinâmica do trabalho. Esses saberes advêm de sua formação inicial e continuada, das trocas com colegas e de pesquisas. Para Tardif (2011, p. 37), "a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes [...]".

Em meio a desafios, é preciso realizar opções pedagógicas. De acordo com Zabalza (2003), os professores precisam tomar decisões constantemente a partir dos seus próprios critérios e intuição. Respondem a perguntas, às condutas dos alunos, devem estimulá-los quando não se envolvem, administram toda a dinâmica da sala de aula e, muitas vezes, percebem-se em um contexto de incertezas, o que se torna um desafio.

Os desafios e os dilemas indicados pelos professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino foram diversos; no entanto, alguns desafios têm sido recorrentes e foram agrupados em itens com a intenção de melhor organizar a discussão. Portanto, os principais desafios e dilemas dos professores iniciantes da Rede Municipal são: a indisciplina, a desmotivação dos alunos, a ausência da família na vida escolar dos alunos e a organização e trabalho docente.

O desafio mais mencionado pelos iniciantes refere-se à **indisciplina dos alunos**¹⁵, que têm perpassado pela falta de educação e violência em sala de aula e na escola. Essas questões disciplinares referem-se a comportamentos que perturbam e afetam de forma prejudicial o ambiente de aprendizagem. A indisciplina escolar tem sido percebida de formas diferenciadas, mas sempre se mostra relacionada a regras e normas e à postura adotada pelos sujeitos nas diversas situações escolares, tanto na relação professor-aluno quanto aluno-aluno, seja na sala de aula ou em outro espaço da escola. Para os professores:

A falta de educação dos alunos é uma coisa bastante séria e complicada, é difícil muitas vezes alcançar esses alunos, porque para eles é uma coisa natural responder como se fosse assim: "o pai não me dá bola, porque eu tenho que dar bola para o professor?" Então assim, uma falta de conduta, até mesmo ética por parte dos alunos, isso para mim está sendo bem complicado... (P02)

Ah, teve um dia que um aluno me respondeu, já me deu vontade de trocar de faculdade, já cheguei em casa chorando, comecei a ler livro sobre

¹⁵ Optou-se por destacar em negrito os quatro principais desafios apontados pelos professores iniciantes referentes a prática docente.

indisciplina [...] De outra situação de aluno, um dia, de uma turma completamente indisciplinada, no ano passado a professora deu conta, assim, à base de remédio, calmante, sabe? [...] Teve uma situação que a gente tentou fazer uma reunião diferente, os alunos riam da nossa cara, com os pais presentes. Um pai humilhou a gente, assim, de dar de dedo, que eu saí de lá... Eu me segurei até a última, eu saí, já estava chorando. (P03)

O meu desafio maior foi essa parte mesmo de lidar com estas questões de indisciplina na sala de aula. Em como, digamos assim, ah, tu ter aquele domínio de turma, mas de maneira que tu não seja, digamos, a general lá na frente. Então é essa a grande dificuldade que eu vejo, principalmente quando se inicia, a grande dificuldade é realmente você lidar com as questões de indisciplina. De como, até onde tu podes, o que tu podes falar? Porque, às vezes, dependendo do que tu falas, pode voltar contra ti. (P08)

Ah, indisciplina, né? E eu acho que a indisciplina foi o meu maior desafio. (P09)

O domínio de turma. A indisciplina. [...] Eu aparentava ser mais nova do que era, aí tinha tudo isso, eles confundiam um pouquinho as coisas, eu também tive que aprender a lidar com isso, que não dá para você ser a professora legal, tu tens que ser a professora que cobra, que não dá para passar a mão na cabeça, então no início foi assim, esse foi um desafio. (P16)

O maior desafio é o comportamento [...] Além do comportamento em sala de aula, às vezes, aquela falta de respeito, ou, às vezes, aquela cultura de casa, que é muito espontânea... Sei lá... Esse é o maior desafio, entende? É um grande desafio que deixa a gente, às vezes... No primeiro ano, qualquer professor que eu converso na Rede Municipal, o maior desafio é esse aí, é o comportamento. (P22)

Percebe-se que os professores esperam ter condições para desenvolverem suas aulas, mas que as condutas de indisciplina, gestos ofensivos têm inclusive "desestabilizado" os professores, conforme mencionou P03. A esse respeito, Mariano (2006, p. 19) questiona: "pensamos que a nossa plateia estará sempre sorrindo e atenta à nossa fala. Será que é isso mesmo que encontramos?". Os professores esperam a participação e interesse dos alunos durante as aulas que preparam, mas nem sempre isso acontece.

A pesquisa de Souza (2009) indicou que um dos primeiros desafios enfrentados pelos professores iniciantes refere-se à indisciplina dos alunos, e para Lima (2006) essa é uma das "campeãs" de dificuldades, assim como apontado neste estudo, e a autora indica:

[...] importantes "recados" a alguns gestores escolares e elaboradores de políticas públicas: não estaria na hora de rever a decisão – tão comum em algumas redes de ensino – de atribuir as turmas consideradas "piores", ou

"mais problemáticas" às professoras iniciantes? E ainda: não estaria na hora de rever a forma de organização das turmas que frequentemente agrupam alunos com "dificuldades de aprendizagem" com a ilusão de formar "classes homogêneas"? (LIMA, 2006, p. 95).

É importante se pensar nos questionamentos da autora, pois os professores sentem que a superação de suas dificuldades é uma responsabilidade integral deles. Isso foi destacado pelos professores, conforme excertos, e o que seria um desafio tem se transformado em um dilema para os iniciantes.

Então, na escola a diretora vai lá e grita, grita, grita, só que daí? Não acontece nada! Por que está assim? Porque o aluno não vê nada acontecer e a psicologia explica: quando você não tem limites, não percebe um limite palpável, você não tem freio, não tem... Não adianta dizer isso, aí vai ser simples. É mais fácil, então, por exemplo, o professor sofrer uma sanção grave, perder o seu emprego, do que o aluno. Infelizmente é assim. Esse é o dilema. (P14)

O ponto é: até onde que vai a liberdade do aluno? Que está indo demais, né? O aluno está fazendo o que quer na aula do professor e tal, e está ficando por isso. Às vezes, como aconteceu comigo hoje, eu que fui chamado a atenção, não foi o aluno, mesmo sabendo que o aluno é, como diz a turma, não tem moral para reivindicar um negócio assim, entende? Então eu acho assim, o professor, particularmente, está um pouco massacrado, não tem amparo, eu vou lá, reclamo, converso e tal, mas não está acontecendo nada, às vezes, não está recebendo uma punição, não está sendo transferido, até onde isso é válido? (P15)

A falta de disciplina dos alunos é o que mais incomoda, não só a mim, mas a todos os professores de modo geral. Porque é um descaso que o aluno pode fazer tudo e não tem punição. E esse que é o principal, que está faltando mais mostrar para o aluno quem é que manda, na verdade a gente mostra, mas como não acontece nada com o aluno então ele não está nem aí. Então esse que é o grande problema. [...] Quando ele incomoda demais tem que ser feito alguma atitude drástica [...] esse é o grande desafio da educação. (P17)

Mediar e lidar com os problemas de indisciplina não pode ser realizado apenas pelos professores. Essa é uma responsabilidade de todos os envolvidos no contexto escolar, seja equipe escolar, seja a família. A partir do exposto, é nítido o quanto é desafiador para os professores iniciantes lidar com a questão da indisciplina em sala de aula. Muitas vezes o que tem gerado a indisciplina é a desmotivação e falta de interesse dos alunos.

Concorda-se com Pirola (2009, p. 144) quando diz que:

Se mudanças na realidade histórica produzem mudanças na experiência humana, mudanças nas relações sociais escolares produzem mudanças na indisciplina. Ou seja, se as relações escolares estão desajustadas, põem-se

à mostra a turbulência e o conflito entre os diferentes personagens que lá atuam, o que, por sua vez, desencadeia comportamentos de indisciplina. Esses comportamentos são constituídos e constituintes nas/das relações escolares através das contínuas interações que se estabelecem, das interpretações que se fazem e das condutas que emergem.

Pela indicação dos professores, a indisciplina foi associada ao comportamento do aluno e entre eles e com a relação professor-aluno. Refletir sobre o que está determinando os comportamentos dos estudantes permite compreender melhor os aspectos que levam à indisciplina, à desmotivação dos alunos e à ressignificação das relações que serão estabelecidas em sala de aula. Esse processo deve ser realizado pelos vários sujeitos envolvidos com a educação, desde aluno, professor, equipe gestora e família.

A indisciplina, sendo o desafio mais mencionado pelos iniciantes, é uma questão difícil de lidar, pois envolve comportamentos que perturbam e afetam o ambiente de aprendizagem, o não cumprimento das regras e normas escolares pelos alunos, e esses são fatores que dificultam o desenvolvimento das aulas planejadas e elaboradas pelos professores. Os professores esperam a participação e interesse dos alunos durante as aulas que preparam, mas nem sempre é isso o que acontece. Atrelado a isso, muitas vezes o professor acaba percebendo a indisciplina como uma responsabilidade integral sua, o que acaba se tornando um dilema para ele.

O professor se sente "de mãos atadas" para lidar com algumas questões de indisciplina, principalmente quando esta se apresenta na forma de desrespeito ao professor. Relatou-se que o principal dilema é o desrespeito e o "nada acontece" a quem o pratica.

Lima (2006) explica que o início da docência pode vir repleto de dificuldades, como indisciplina, falta de motivação e relacionamento com os pais, entre outros.

Para os professores iniciantes, a **falta de motivação** e conduta dos estudantes durante as aulas foi também indicada como um desafio.

Tem-se como conceito mais amplo a visão de Roldão (2008) de professor como aquele que faz aprender. Para a autora, "[...] trata-se de uma ação transitiva que não existe se não exercer sobre alguém e alguma coisa. Ou seja, não só *ensinar* significa *fazer aprender*, como *fazer aprender alguma coisa a alguém*" (ROLDÃO, 2008, p. 82). [Grifos da autora].

Em relação à função do professor, a autora dá um destaque especial para a essência da profissão, o ensinar fazer aprender e como fazer aprender, através de questionamentos, pesquisas, narrativas, exemplificação, experiências, leituras orientadas, entre outros, fazendo com que os alunos se apropriem da aprendizagem (ROLDÃO, 2008). Esse é um processo complexo e interativo que requer o professor como mediador dos saberes e, quando não consegue atingir esse objetivo devido à falta de interesse dos alunos, isso se caracteriza em um desafio para ele. De acordo com os professores:

[...] eles (os alunos) estão desmotivados, então tu tentas motivar, mas como motivar pessoas cheias de problemas sociais? E ainda fazer com que aquilo também não te influencie, não acabe te desmotivando também. Então, o maior desafio é esse, lidar com todas estas questões de maneira que tu também não acabe ficando desmotivada, e conseguir de alguma maneira atingir essas crianças, o que é bem difícil atingir, assim, de motivar e tudo mais, então eu acho que esse aí é o grande desafio, o grande dilema e um grande desafio. (P08)

Eu acredito que o desafio maior é fazer com que essa galerinha aí se dê conta da necessidade, do papel deles aqui hoje. De fazer com que eles pensem e tomem como prioridade isso. [...] Então eu, enquanto professora, eu prezo por isso, o meu desafio maior é tentar mudar um pouquinho a cabecinha dessa galerinha que está aí para que eles percebam a necessidade de levar a coisa a sério. E isso é um desafio e é um dilema. O dilema hoje é a precariedade da nossa educação como um todo. Como cultural, como desvalorização do profissional... (P10)

Os professores têm o desejo de envolver os alunos, de conquistar a disciplina da classe e de promover a aprendizagem dos conteúdos a partir de uma melhor relação estabelecida entre professor e aluno, no entanto, percebem que é difícil motivar e relacionam essa falta de interesse aos "problemas sociais" dos alunos. Mas assim como aponta Mariano (2006, p. 19), muitas vezes a realidade que se apresenta nem sempre é aquela que o professor gostaria, e que "[...] é comum sermos tomados pelo seguinte pensamento: *minha atuação será diferente: eu vou conseguir interpretar o meu texto e a platéia vai participar do jeitinho que eu planejei*". [Grifos do autor]

Segue o autor:

Quanto à platéia... Bem... Começamos com um sonoro pedido de atenção: *senhoras e senhores!* E vamos repetindo a cada dia os nossos textos. Mas, ao entrarmos nesta turnê diária de apresentações, vamos percebendo que o espetáculo da vida real, no mais das vezes, pouco corresponde ao que

pensamos nas oficinas. Nem sempre temos o texto decorado, a equipe de bastidores pode não estar disposta a nos maquiar, a nos iluminar e deixar as partes do cenário prontas para a nossa atuação. A platéia pode estar vazia, ou pode estar cheia de corpos, mas vazia de mentes e de corações. Quantos atores e atrizes têm de se deparar, todos os dias, com uma certa indiferença à sua atuação! (MARIANO, 2006, p. 20). [Grifos do autor].

O ensinar é complexo justamente porque não se restringe a trabalhar com o conhecimento, mas com sujeitos inseridos em um determinado contexto. Muitos dos desafios e dilemas devem-se ao fato de que muitos dos professores iniciantes ministram aulas em locais mais periféricos, conforme já indicado nesta pesquisa, cujo público advém de contextos "mais difíceis", implicando a formação de classes desafiadoras, além da "falta de habilidade" para lidar com as diversas situações de sala de aula pelo pouco conhecimento desse contexto, por serem iniciantes.

A motivação é um fator importante para a aprendizagem dos conteúdos, mas não depende exclusivamente dos professores, nem só dos alunos. O professor deve criar situações que levem o aluno a querer aprender, oferecer condições para despertar o interesse do aluno; no entanto, quando não há perspectivas e dedicação dos estudantes, as dificuldades surgem. Assim, apesar dos esforços, os professores percebem que nem sempre conseguem atingir seus alunos.

Para atingir os alunos, proporcionando-lhes as aprendizagens de que necessitam, Roldão (2008) sugere o trabalho colaborativo sistêmico. A docência requer profissionais que gerem coletivamente os processos de ensino, contextualizando, tomando iniciativas, mobilizando recursos, munindo-se de conhecimentos com a pretensão de melhorar a ação do docente e a qualidade do ensino.

Outro desafio bastante mencionado pelos iniciantes refere-se à **ausência da família** na escola e no acompanhamento dos alunos. Segundo os professores:

Ainda é um dos grandes desafios, até um dilema na verdade, das escolas onde eu leciono, a falta de participação dos pais na escola, isso dá para sentir em sala, tipo a falta de afeto dos alunos. [...] O pai não acompanha as tarefas, ou pouco acompanha, assim, de cada 10 alunos em sala, dois que o pai faz o acompanhamento, o resto fica a ver navios em casa. Isso reflete na nota, reflete na educação. Daí vem aquela questão, como os pais nesse caso, ah, deixei na escola, agora te vira, não é mais minha responsabilidade. Só que é bem complicado, esse é um dilema. (P02)

Aqui na nossa comunidade a família não é tão presente como deveria, e, muitas vezes, quando a gente chama não vem, outras vezes a gente chama e os pais já não sabem mais o que fazer com o filho. Diz: "ah, já tentei fazer

isso, já tentei fazer aquilo, não deu certo, não sei mais o que fazer". Tem uns que vêm até pedir para a gente uma ideia do que fazer com o próprio filho, porque eles já não sabem mais o que fazer. Então é bem difícil, então como é que a gente vai fazer alguma coisa pelo aluno se em casa ninguém faz nada. Então é bem assim, daí tem bastante problema familiar, às vezes, envolvimento com droga, tem várias situações assim, bem... Bem complicadas, tem realidades bem tristes de alguns alunos nossos, assim... (P07)

Uma coisa que eu noto é que a presença de pai é quase zero, é assustador, assim. Muitas vezes, mais assustador é que eles não tinham nem a mãe! Então nem avó, nem nada assim, às vezes, não tinham ninguém. Isso que me deixava assim, meu Deus, quem que está amparando essa criança? Tipo assim, a "abstinência" dos pais eu acho que é um dos maiores males, os pais fizeram os filhos, mas não querem assumir, isso é bem visível lá. (P15)

A dificuldade que eu tenho aqui é a ausência dos pais [...] eu acho que é uma dificuldade muito grande. Porque se eles são ausentes dos estudos dos filhos, como é que a gente vai ter resultados? A família tem que estar presente num todo, eu vejo dessa forma. Eu cobro aqui, o pai cobra em casa, assim a gente consegue um ótimo resultado. Eu cobro aqui, o pai em casa não dá bola, não está nem aí... Como é que fica? (P20)

Os professores revelam em suas falas que muitas vezes a falta de interesse dos alunos com os estudos acontece porque eles não têm o apoio de que necessitam e cobrança dentro de casa. Além disso, relatam que os pais/responsáveis pouco comparecem à escola para saber da vida escolar do aluno, tornando mais difícil um trabalho colaborativo.

Souza (2009) também investigou os desafios e os dilemas dos professores iniciantes e traz dados muito semelhantes aos encontrados nesta pesquisa, sendo que os desafios enfrentados referem-se à indisciplina, falta de motivação dos alunos e o pouco apoio das famílias. Essa também foi uma constatação de Romano (2008) ao investigar as dificuldades e superações nos anos iniciais da docência.

Para uma maior apropriação do conhecimento pelos alunos, é de fundamental importância o papel da família; no entanto, conforme indicam os professores iniciantes, é uma realidade a falta de participação dos pais/responsáveis. Partindo disso, de acordo com Lima (2006, p. 93),

[...] aí entra a importância da mediação institucional da escola, tanto na definição clara do papel e do lugar da participação dos pais (via Projeto Político-Pedagógico), quanto no apoio direto às professoras em situações como essas. Aliás, quando se trata da relação entre a escola e as famílias, pesquisas têm mostrado quão difíceis elas são, em certa medida pela falta de clareza das funções de cada uma dessas partes, mormente com as mudanças aceleradas que têm havido na composição e no funcionamento

de ambas. Diante disso, o que em geral ocorre? Os pais "reclamam" das professoras, e estas "reclamam" de seus filhos.

Para Cancherini (2009), o professor acaba sendo o único responsabilizado pela educação dos alunos por estar no centro do processo educativo; as famílias e outras instituições acabam delegando a educação, por vários fatores, à escola e professores, mas ressalta que o professor é apenas uma das partes envolvidas no processo de educação. O que acaba faltando é um trabalho institucional para que escola e família participem efetivamente da educação dos alunos e se responsabilizem em relação a um conjunto de valores (éticos, morais). Os pais/responsáveis pouco comparecem à escola para saber da vida escolar do aluno, tornando mais difícil um trabalho colaborativo.

A questão da organização das aulas, do planejamento, dos conteúdos e estas em relação às condições de trabalho docente foram aqui designadas como **organização e trabalho docente**. Os professores iniciantes da Rede Municipal haviam apontado, como já discutido no subcapítulo 4.1 (*O início da docência na Rede Municipal de Ensino: o que dizem os professores*), a questão das cobranças em relação ao plano de aula, e até a proximidade do supervisor escolar com o trabalho do professor e acompanhamento da aplicação dos conteúdos da matriz curricular. Isso tem demandado dos iniciantes tempo para elaboração de suas atividades, mas, as horas-atividades são insuficientes. Vejamos os excertos:

Um grande desafio é que na faculdade a gente aprende, mas aprende muito superficial, então a gente tem que estudar muito, muito, muito antes de dar qualquer conteúdo, tem que estudar. Então assim, o grande desafio é que eu levo muito trabalho para casa, eu passo sábado, domingo... Então quando é conteúdo novo, assim, eu passo sábado e domingo estudando, fazendo planejamento e vendo o que eu vou dar. [...] E é esse o grande desafio, de levar muito trabalho para casa, daí tem pouca aula-atividade, na aula-atividade, querendo ou não, tem barulho, às vezes não tem acesso à internet, daí acaba que a gente não consegue fazer aqui, levo muito, muito trabalho para casa. (P05)

O desafio é a gente tentar trazer coisas diferentes para eles, coisas que eles não saibam, assim, mas dentro do nosso conteúdo. (P19)

Lidar com uma sala muito heterogênea. Então você tem, assim, alunos que você passa um trabalhinho é fácil, e tem aluno que você passa um trabalhinho e é um trabalhão para ele. É difícil você conseguir um equilíbrio, você tentar, isso demora um pouco até você pegar o macete. (P22)

Essa questão tem se tornado um desafio para o professor, pois além de as

horas-atividades designadas à elaboração dos planos e atividades serem insuficientes, nem sempre as atividades elaboradas e propostas para os alunos surtem o "efeito" que o professor deseja no momento de sua elaboração. Caetano (1997, p. 200) evidenciou que "o papel das opções pedagógicas, [...] no confronto com as realidades concretas (próprias do professor e dos contextos em que se situa) são geradoras de dilemas". No caso dos professores iniciantes, ao fazerem suas escolhas pedagógicas, percebem que não conseguem envolver todos os alunos no desenvolvimento das mesmas.

De acordo com Lima (2013), atualmente a Rede Municipal fornece aos professores 20% de hora-atividade, e o aumento para os 33% devidos pela lei federal foi o segundo item mais indicado para melhorar as condições de trabalho dos professores dos anos finais. O pouco tempo remunerado para o professor estudar, preparar aulas, corrigir atividades, preencher diários, o obrigam a realizar essas atividades, dentre outras, fora do ambiente escolar. Para os iniciantes, esse fator fica mais intensificado por ainda não terem os "macetes" para a preparação das aulas, por estarem aprendendo e conhecendo a cultura escolar da Rede Municipal.

O professor P13, em seu relato, "sonha" em desenvolver um trabalho diferente na educação, mas se depara com um sistema de ensino que, de certa forma, "trava" a elaboração de aulas diferenciadas, de projetos, como ele gostaria. Para o professor,

No início da minha docência o dilema foi... Na realidade não foi um dilema, foi uma tristeza, porque a gente sai da faculdade com tanta garra [...] com uma vontade de poder ajudar [...] a gente quer ser útil, a gente não quer ser mais um. [...] Só que quando você sai da faculdade e começa a trabalhar com ensino, você percebe que o sistema, ele mesmo meio que trava, sabe? Meio que trava, amarra as tuas mãos, porque tudo é relegado a estatísticas, a currículo, a números. Então tu tens que até dia tal digitar tal nota, o currículo tem que ser esse aqui [...]. Só que o sistema que nós temos hoje é isso, não tem como haver uma mudança... É difícil? É, fazer o quê! Tem que lidar com o que tem, com certeza o meu sonho de educação não seria esse aqui, com certeza não seria. (P13)

Em alguns casos, a própria organização e estruturação da escola tem propiciado a existência da "indisciplina" em sala de aula, pois os estudantes normalmente permanecem 4 horas sentados, em salas fechadas, com falta de infraestrutura, que também tem influência na motivação dos alunos. Para Martins (1991, p. 51),

Esse tipo de organização preexiste aos professores e alunos, os obriga a entrar nela e desempenhar determinados papéis, independentemente de suas vontades. Essa organização não é neutra, tem uma razão de ser politicamente definida por interesses de uma determinada classe. A relação professor-aluno expressa e reflete essas determinações sociais que perpassam a escola e as relações que nela se estabelecem.

Aliado a isso, a pouca participação da família na escola favorece a existência de muitas das condições adversas enfrentadas. É preciso repensar a prática tradicional da escola, com sua organização e funcionamento, os conteúdos programáticos, as metodologias de ensino e a própria postura do professor enquanto autoridade em sala de aula, entre outros aspectos.

Os desafios e dilemas levantados pelos professores são complexos de lidar, principalmente quando se têm três dentre os quatro desafios e dilemas mais citados (indisciplina, desmotivação dos alunos e ausência da família), não há um foco nas atitudes dos alunos e família, ou seja, são desafios que os professores enfrentam, mas que são vistos como "alheios" a eles, e, portanto, tornam-se ainda mais complexos por terem de ser enfrentados por iniciantes. Até o professor poder realizar o que Silva (1997) vem a chamar de gestão adequada dos dilemas, é necessário um desenvolvimento do autoconhecimento do professor, de transformações de seu pensamento para resoluções de conflitos e de situações desafiadoras, a partir da experimentação de novas estratégias, da criatividade.

Para a superação dos desafios e dilemas, além de oportunizar aos docentes momentos para conversarem a respeito dessas questões dilemáticas apontadas, é importante proporcionar-lhes condições de trabalho para isso. A elaboração de atividades e dos planos de aula, bem como correção de atividades, tem demandado dos iniciantes tempo além de suas horas-atividades, tendo eles que levar muito trabalho para casa. Na Rede Municipal de Ensino, atualmente os professores possuem 20% de hora-atividade, e não é cumprida a lei nacional que estabelece 33,33% de hora-atividade (LIMA, 2013). Para os professores iniciantes, os 20% não têm sido suficientes para que eles possam realizar todas as atividades que lhes são demandadas fora de sala de aula. O cumprimento da lei melhoraria as condições de trabalho, e, de certa forma, pode permitir o que demandam os professores em termos de formação, pois terão o tempo necessário, se esse for organizado pela equipe gestora para a realização das trocas com os demais colegas.

4.4 As necessidades formativas dos professores iniciantes

Buscando indicar o que é importante para a formação continuada do professor que está ingressando na Rede Municipal de Ensino de Joinville, pretendeu-se levantar o que os professores necessitam para o seu desenvolvimento profissional, assim como indica Marcelo Garcia (1999, p. 67), que ao tratar do diagnóstico das necessidades formativas dos professores, aponta que essa é uma das funções que "todo o Centro de Professores deve desenvolver para assegurar uma oferta de formação ampla, flexível e planejada, que corresponda na medida do possível às solicitações dos professores em matéria de conhecimento, destrezas e atitudes".

Nessa mesma direção, Romanowski (2007, p. 138) aponta que:

Para o sucesso de um programa de formação continuada, é importante a realização de diagnóstico das necessidades formativas dos professores, ou seja, um dos princípios dos programas de formação de professores consiste em fornecer respostas para as necessidades de desenvolvimento profissional indicadas por eles.

Com relação às necessidades formativas dos professores iniciantes da Rede Municipal de Ensino, duas temáticas foram as mais solicitadas pelos professores: as tecnologias¹⁶ e inclusão, revelando seus anseios em lidar com essas duas questões no dia a dia de sala de aula.

A TALIS, em pesquisa realizada em 24 países, indica que a demanda dos professores por formação está concentrada em determinadas áreas. Um em cada três professores afirmam necessitar de mais desenvolvimento para trabalhar com a educação especial. Outras áreas muito citadas por professores para desenvolvimento profissional foram as relacionadas com o ensino de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), 24,7%, e com problemas de disciplina e comportamento dos estudantes, 21,4%. No Brasil, a maior demanda por

¹⁶ Utiliza-se o termo tecnologias, respeitando a fala dos professores, que assim se referem quando tratam das tecnologias de informação e comunicação (TICs) existentes no ambiente escolar e também fora dele. Fazem parte das tecnologias citadas pelos professores: computadores, *tablets*, celulares, *datashow*, televisor e até mesmo a calculadora.

desenvolvimento profissional está nas áreas de educação especial, com 63,2%, e de habilidades em TICs para o ensino, com 35,6%. Em relação ao comportamento dos estudantes, 26,5% dos professores afirmam necessitar de formação para lidar com problemas de indisciplina dos alunos (INEP, 2009b).

A demanda dos professores desta pesquisa não difere dos dados nacionais e internacionais. Uma das temáticas prioritárias refere-se às tecnologias, conforme as falas que seguem:

Tecnologias: acho que falta alguma coisa para você trabalhar com o aluno. Porque eu queria que alguém me explicasse, por que tem 20 computadores e tem que trabalhar com 40 alunos? Como é que tu faz isso? Essas dicas... (P01)

Hoje, o prioritário para mim, já é o que eu estou buscando também, é essa área de tecnologias. Porque hoje, assim, é bem exigido dentro de sala de aula, né. Então assim, no início, quando eu comecei, eu... É aquela coisa de você querer fazer uma aula diferente, de você querer, mas você não está preparado, você não tem essa preparação para chegar, não tem. [...] A grande necessidade que eu acho é justamente essa área da tecnologia. [...] Então assim, ó, não seria só usar a sala de informática, mas o fato de você estar planejando aulas que motivem, que você traga, que você conquiste. Hoje a maneira para você conquistar o aluno é através da tecnologia, não tem outra, então hoje a maior necessidade seria assim, ó, que a gente tivesse um bom preparo. (P08)

Acredito no ensino [...] usando as tecnologias de hoje. É importante porque a gente não pode fugir dessa geração, do que está acontecendo. A tecnologia está aí e ela pode ser utilizada e bem utilizada dentro de sala de aula, né? [...] Você tem que trazer a tecnologia para a sala de aula. Infelizmente a gente ainda não tem uma estrutura em sala, né? Mas você sempre consegue fazer alguma coisa. (P10)

Eu acho que a rede deveria fazer isso, possibilitar a “capacitação” para tecnologia, educação e tecnologia, sabe? [...] Eu sinto necessidade de ter uma capacitação que me... Sabe, que me dê possibilidades, que me instrua, para poder usar a tecnologia a favor da aula, sabe? Para a aprendizagem. [...] Essa era digital, não adianta resistir, mas eu tenho muita vontade, assim, [...] é uma coisa que eu estou procurando ler e estudar, mas eu acho que a rede deveria preparar a gente, porque é o futuro. Não é mais nem o futuro, é agora, né? E vai ser mais, até. Então eu penso que isso para mim seria a formação continuada, assim, que eu desejaria, essa parte de tecnologia. (P21)

Os professores compreendem que há uma necessidade de introduzir as tecnologias no planejamento de suas aulas, tornando-as mais atrativas e auxiliando na promoção da aprendizagem de seus alunos. No entanto, eles relatam que não se sentem preparados, o que indica a necessidade de uma formação com discussões sobre o (bom) uso dessas tecnologias. Almeida (2008) faz uma retrospectiva do uso

das tecnologias em alguns países, inclusive no Brasil, e identifica que foram sendo criados programas, mas que há desafios para a aproximação das tecnologias com as práticas de sala de aula, sendo destacados como desafios a formação dos educadores (que considere a realidade do aluno e a postura crítica diante do conhecimento) e as questões estruturais para a expansão das tecnologias nas escolas.

A Rede Municipal de Ensino de Joinville, no ano de 2013, realizou a entrega de quatro mil *tablets* e 200 *notebooks*, que foram adquiridos pela Prefeitura e distribuídos em quatro escolas de menor IDEB, segundo informações da Secretaria de Educação (2014). Os professores mencionaram isso:

Com essa tecnologia, algum curso de informática seria o ideal, porque a Rede Municipal está vindo com esse negócio de tablet, de assim, equipamentos que a gente não tem tanto, não é assim tão comum no nosso dia a dia. E não adianta ter um equipamento bom, excelente, se não souber como usar. [...] Então isso, assim, seria o que eu necessitaria no momento. (P06)

Ah, eu acho que hoje, devido à grande evolução tecnológica que nós temos hoje no mundo, a prioridade hoje é você estar inserido nesse universo. [...] É, a meu ver, a sacada do momento para o próprio desenvolvimento da educação. [...] Hoje em dia nós temos escolas que têm datashow, que têm sala informatizada, os alunos andam com seus celulares de última tecnologia. Então, você tem que estar [...] priorizando este segmento, acredito eu. [...] A formação relacionada a isso, a informação, a esse mundo tecnológico que está batendo à nossa porta. Aqui mesmo no município está se começando um trabalho de distribuição de tablets para os alunos, né? Computadores para os professores, então a gente tem que saber mexer nesse negócio, se não, né? De nada adianta, [...] Então você tem que tá também acompanhando esse desenvolvimento. (P11)

De modo geral, também como a rede vai implantar a rede informatizada com tablets, também é importante o curso de mídias, né? É muito importante. (P17)

As falas dos professores demonstram que o uso das tecnologias é uma realidade, mas se constitui em um desafio para eles, e que a formação continuada seria um caminho para a superação e para promover uma disposição dos professores para utilizar as tecnologias disponíveis durante as aulas. Almeida (2008) identificou, observando experiências de cinco escolas brasileiras, que as contribuições que esses novos dispositivos portáteis trazem caminham na direção da interligação de ideias, culturas, tecnologias e recursos que podem promover a aprendizagem. Além disso, a autora destaca que “[...] o uso de computadores

portáteis no ensino e na aprendizagem pode representar uma alternativa interessante para penetrar no mundo dos alunos, acolher suas necessidades” (ALMEIDA, 2008, p. 121) e promover a compreensão dos problemas e oportunidades do seu tempo. No entanto, é preciso garantir à formação do professor a integração da tecnologia, para prepará-lo para o exercício da prática pedagógica.

Quanto à inclusão, outra temática bastante solicitada pelos professores para a sua formação continuada indica que a formação inicial não tem dado conta de prepará-los para uma educação inclusiva, conforme as falas abaixo:

Inclusão, porque na faculdade a gente vê muito pouco ou nada. (P01)

A questão da inclusão de alunos, do pessoal que tem essas necessidades especiais. A dificuldade [...], como trabalhar com os alunos com Síndrome de Down [...], me deu bastante impacto em como trabalhar com isso. [...] Quando eu entrei assim, esse baque. Ah, assim, tem que fazer um trabalho à parte com os alunos especiais, e isso é um pouco complicado. (P02)

Um dos meus maiores medos é: como que eu vou lidar com estes alunos especiais? Eu não tive formação na faculdade, eu não tive nada a respeito. O TDAH é assim, o fulano é assim, a gente tenta achar, mas assim, como lidar com o fulano... O que faltava era isso, sabe? Como lidar com a diversidade, como lidar quando acontece isso, a resolução de problemas e conflitos. (P03)

Nós vivemos numa era inclusiva. Nós não somos preparados para a inclusão, de jeito nenhum! [...] A gente precisa de capacitação? Precisa, mas nós não temos. (P14)

A gente precisa de cursos para trabalhar com pessoas com necessidades especiais. Que hoje nas escolas tem bastante inclusão, cada vez vêm mais alunos com necessidades especiais para gente trabalhar e às vezes a gente não sabe lidar com eles. [...] Eu acho que seria um curso que a gente deveria ter. [...] Eu acho prioritário para mim, o mais importante é esse. (P19)

Na questão da área de alunos com deficiência. Eu me sinto bem... Bem vulnerável, assim, bem incapaz de trabalhar, sabe. [...] Eu queria ter mais informações de como chegar, de como trabalhar, sabe. São vários alunos que vêm, que chegam para a gente. [...] Eu sinto bastante dificuldade nessa área, assim. (P20)

Segundo a política de educação especial no Brasil, os estudantes (público-alvo) da educação especial estão definidos como aqueles com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2008). Apesar da obrigatoriedade da inclusão de alunos com deficiência, esta por si só não garante o trabalho docente para a inclusão de toda a diversidade.

Observa-se também a necessidade de formação a respeito dessa temática e

a angústia que os professores iniciantes sentem por não saber como trabalhar com a inclusão na escola, tanto que afirmam: “me sinto bem vulnerável”, “incapaz”, “a gente não sabe lidar”, “não somos preparados para a inclusão”. No entanto, seria um equívoco pensar que a formação em relação à Educação Inclusiva e Especial daria conta de que os docentes fizessem as escolhas mais acertadas nas situações dilemáticas, ou que dessem conta de prepará-los totalmente para trabalhar com a diversidade. Garcia (2013, p. 103) indica que “a simples inserção de disciplinas e/ou conteúdos específicos não atribui à formação docente uma perspectiva orgânica acerca da educação dos sujeitos da educação especial”. Já Jesus (2008) discute a questão de uma despotencialização do saber-fazer docente ao utilizarem frases como: “não sei lidar”, “me sinto incapaz”, e questiona o que é necessário fazer, então, para preparar os docentes para ensinar na diversidade. Não negando a complexidade da temática e da atuação dos docentes com a diversidade, principalmente com os alunos com deficiência, a autora propõe uma “formação continuada como estruturante dos processos de repensar a escola/prática pedagógica” (Jesus, 2008, p. 75), além de criar condições de reflexividade-crítica individuais e coletivas.

Para Jesus (2008), uma formação pautada na constituição de uma prática colaborativo-crítica visa a construir comunidades de aprendizagens. Os professores iniciantes da Rede Municipal de Joinville apontam uma preferência por formações que privilegiem a troca de ideias e experiências, conforme será discutido mais adiante, pois reconhecem que o saber-fazer de seus pares trazem contribuições para sua prática docente.

Mendes *et al* (2010, p. 125) indicam que, apesar da crescente entrada de alunos com necessidades educacionais especiais, o processo educacional deixa a desejar, e essa lacuna “parece estar em consonância com as declarações dos professores de ensino comum sobre inclusão e que, via de regra, primam pelo desconforto, pelo medo e pelo despreparo para atuar com este tipo de aluno”. Além disso,

Os alunos com deficiência quase sempre são encarados pelo docente como uma dificuldade, uma contradição em sua prática. Diante deles não sabem como agir. Seu fazer se vê ameaçado; portanto, ameaçada também está sua identidade pressuposta. Sem dúvida, ser professor de estudantes com deficiência é desafiador, desacomoda, mas pode tornar-se uma

oportunidade para que ele amplie sua consciência do que é ser professor, das possibilidades de seu fazer, das representações que tem sobre as pessoas com deficiência e, sobretudo, de si mesmo (CORDEIRO & ANTUNES, 2010, p. 153).

Portanto, as autoras, ao tratarem da educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, retratam a complexidade de lidar com a diversidade no contexto escolar, das dificuldades perante o despreparo devido à falta de base nos cursos de formação, mas sinalizam, vislumbram caminhos em que, por outro lado, a inclusão se coloca como algo desafiador, transformador, que possibilita uma reflexão sobre o trabalho docente, gerando crescimento profissional.

O fato de os professores solicitarem amplamente formação sobre essa temática revela que estão buscando superar as dificuldades que encontram para trabalhar com pessoas com deficiência, necessidades especiais e com toda a diversidade que adentra o espaço escolar. Os iniciantes estão preocupados com o processo de escolarização desses alunos, porém não sabem como proporcionar a aprendizagem adequada a todos. Cordeiro e Antunes (2010) enfatizam a necessidade de se escutar os professores, suas concepções, suas histórias de vida, suas dificuldades e seus saberes, para entender suas necessidades, podendo traçar metas e ações educativas. Destacam também que as condições de trabalho devem corresponder às necessidades tanto do professor quanto do aluno, para que permitam modificações, desenvolvimento e que criem condições diferenciadas para que a inclusão se torne real.

Nesse sentido, Jesus (2008) chama a atenção para a necessidade de as escolas terem uma organização do espaço-tempo para possibilitar aos docentes e outros profissionais da escola os momentos para a formação, criando espaços de colaboração, construindo conhecimentos e visando a uma prática educativa inclusiva e transformadora.

Nóvoa (2009, p. 13) bem escreve que:

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias* [grifos do autor].

Essa não é e não tem sido uma tarefa fácil, por isso foram essas as temáticas

mais indicadas pelos professores iniciantes para a sua formação continuada.

Outras temáticas também foram levantadas pelos professores, sendo que solicitam temas específicos da área de atuação deles, conforme segue:

Na aula de Arte, eu acho que é fundamental a gente estar sentando, discutindo, vendo o que está acontecendo hoje. Quase não se fala em Arte Contemporânea. O que se sabe é o que a gente lê no jornal, nas revistas, internet, o que aparece. Mas material, mesmo, didático, em mãos, como usar... (não tem) (P01).

A questão da literatura. (P05)

Na minha disciplina, eu acredito que devia ter, por parte da secretaria, uma formação para aulas práticas de ciências [...]. Porque a gente não tem muito, daí assim, a gente tem que fazer coisa diferente, coisa diferente, mas às vezes a gente não tem suporte nenhum. (P07)

Dentro da disciplina de ciências, cursos mais destinados a, por exemplo, laboratório, em química. Eu até tenho formação, mas eu sinto que falta isso. (P12)

Formações que trabalhem a autoestima e a motivação também foram solicitadas pelos docentes.

Acho que trabalhar a autoestima do professor, que está muito machucada. (P03)

A motivação [...]. Porque não são somente os alunos que precisam de motivação não, os professores também precisam, e precisam de muita, porque isso aqui também se torna um cotidiano para ele e algo maçante, né? (P13)

Nesse sentido, o preparo psicológico do professor também foi citado.

O preparo psicológico para lidar com essas condições, que às vezes tu leva... Por mais que a gente filtre, a gente vai para casa, a gente passa o dia pensando. (P04)

No caso psicologia, não sei se caberia ao professor, mas quer queira, quer não, a gente naquele momento, tu tens que ter [...] aquela psicologia de, de como lidar, da prática. (P08)

Temáticas como a didática, interdisciplinaridade, oratória, a indisciplina dos alunos e como lidar com o adolescente também foram indicadas pelos professores iniciantes. Essas temáticas apontam para algumas fragilidades dos professores de não saberem como lidar com certas circunstâncias do trabalho docente e da

necessidade de receberem uma formação para isso. Alguns professores pretendem ampliar a sua formação realizando cursos de especialização ou mestrado.

As proposições dos professores iniciantes da Rede Municipal de Ensino sobre como gostariam que fossem realizadas essas formações revelaram que eles têm preferência pela troca de ideias e experiências com os pares. Isso foi o mais indicado pelos professores.

Reuniões e encontros com os professores (da disciplina). [...] Essa troca de experiências pode acontecer dentro da escola mesmo, por área. Os professores se reúnem, trocam ideias... (P01)

Uma vez por mês, todos os professores (da área) se reunirem, como a gente tinha no ano passado (2012), aquela oportunidade, sabe. [...] eu sentia que no ano passado eram muito mais frequentes. (P03)

Eu acho que deveria haver mais encontros entre os professores para troca de ideias, sabe. [...] Não seria exatamente um curso, mas seriam encontros. [...] E cursos né, que infelizmente anda bem precário. A gente quase não tem mais formação dentro da rede, se a gente quer a gente tem que buscar. (P16)

[...] troca das experiências que é o que já começou a acontecer [...] eu acho que é muito importante realmente isso, a troca de experiências (P17)

Se a gente pudesse se reunir por áreas, mas para nós discutirmos assim, formas de você dar determinado conteúdo. [...] a troca de experiências que eu acho que é mais proveitosa, bem mais proveitosa. (P20)

Mais, mais cursos, mais capacitações, como a gente fala. A gente tem que estar sempre em constante diálogo, troca de ideias. [...]. Isso é mais importante. Porque a gente tem uma tendência de às vezes achar que os problemas são só nossos. [...] E ter mais, ter mais, que quanto mais ideias a gente troca, mais experiências, né, um fala uma coisa daqui, pode dar certo para mim, ou pra outro. [...] Eu vejo que isso é o mais necessário. (P22)

Os professores indicaram essa troca de ideias/experiência, pois já vivenciaram isso na Rede Municipal, e constataram o quanto foi positivo, conforme as próprias falas. No entanto, para algumas áreas não foi dada a continuidade desse trabalho. Isso pode ser observado também em nível de Brasil, onde os programas de formação continuada, além de serem centrados em temáticas mais generalistas e com pouca articulação com a prática, mantêm uma oferta descontínua (ROMANOWSKI & MARTINS, 2013).

É importante que se repense isso, pois foi amplamente apontado pelos professores iniciantes que a troca constante de ideias/experiências é importante para suas aprendizagens, com discussões sobre situações e realidades que

vivenciam, e que podem contribuir para a resolução de problemas que o professor tem de enfrentar em sua prática pedagógica. A resolução colaborativa dos problemas enfrentados pelos professores é considerada um princípio para o seu desenvolvimento profissional para Carlos Marcelo e Vaillant (2012, p. 174), que destacam que sem as formas colaborativas, “é possível que ocorram mudanças individuais, mas isso não garante que a escola mude. As atividades de resolução colaborativa de problemas permitem aos docentes trabalharem juntos para identificar problemas e depois solucioná-los”.

De acordo com André (2013, s/p), para assegurar a troca de experiências nas escolas, é preciso

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

A realização desses encontros, além de promover uma melhor integração com os colegas de trabalho, ameniza um dos grandes problemas que enfrentam os professores iniciantes, que é a solidão, pois quando o professor sente-se sozinho fica mais difícil romper as dificuldades. Possibilitar, a partir de uma organização do tempo do professor, a troca de ideias e experiências o fará sentir-se apoiado, o que o ajudará no enfrentamento dos desafios e dilemas, pois perceberá que muitos dos desafios não são apenas dele, mas podem estar sendo vividos pelos seus colegas de profissão, e juntos, eles podem refletir e discutir formas de enfrentá-los, além de ampliar os conhecimentos para o trabalho docente.

Para Nono e Mizukami (2002, p. 393), as professoras que participaram da pesquisa desenvolvida por elas atribuem ao professor um papel importante em suas aprendizagens e "defendem a criação de espaços coletivos nas escolas, para as trocas de experiências e construção de novos conhecimentos sobre o ensino, reconhecendo o valor dos saberes profissionais construídos no cotidiano escolar". Além disso, as autoras compreendem a formação como um processo contínuo, e que o ambiente escolar precisa ser valorizado como espaço e local para a aprendizagem da docência.

Gadotti (2003, p. 32) já defendia que:

[...] a nova formação do professor deve estar *centrada* na escola sem ser unicamente escolar, sobre as práticas escolares dos professores, desenvolver na prática um paradigma colaborativo entre os profissionais da educação. A nova formação do professor deve basear-se no diálogo e visar à redefinição de suas funções e papéis, à redefinição do sistema de ensino e à construção continuada do projeto político-pedagógico da escola.

Esses momentos de discussões coletivas e colaborativas podem ser muito contributivos para o exercício da profissão docente, pois, de acordo com Cochran-Smith e Lytle (1999), aquilo que os professores conhecem está implícito na prática, na reflexão sobre a prática, na indagação prática e na narrativa dessa prática. Dessa maneira, afirmam, ainda, que esse conhecimento é adquirido por meio da experiência e que os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem. O conhecimento se constrói coletivamente dentro de comunidades locais, formadas por professores que “aprendem quando geram conhecimento local ‘da’ prática trabalhando dentro do contexto de comunidades de investigação, teorizando e construindo seu trabalho de forma a conectá-lo às questões sociais, culturais e políticas mais gerais” (COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1999, s/p).

Além disso, muitas situações que já foram vivenciadas por outros professores podem ser relatadas nesses momentos de troca, permitindo uma solução mais rápida para os problemas enfrentados pelos docentes iniciantes. No trecho da fala de P22, em que ele diz: “*a gente tem uma tendência de, às vezes, achar que os problemas são só nossos*”, percebe-se que dividir as dificuldades com o outro ajuda o professor a buscar alternativas diversas para sua prática. Por isso, Carlos Marcelo (1999) indica que “o diálogo entre colegas da mesma profissão contribui para romper o isolamento do professor”.

Nos momentos de troca, o professor percebe que não está sozinho.

A troca de experiências com outros colegas que a formação possa proporcionar é, com mais frequência, mais altamente motivadora que a atualização de competências anteriormente adquiridas, e esta mais do que supre as lacunas da formação inicial. O fenômeno que aqui pode estar subjacente e ser preocupante é o da busca de “receitas” usadas por outros, se for essa a concepção dominante quanto à troca de experiências. Mas também poderá dar-se o caso de a troca de experiências valorizada conter fundamentalmente uma necessidade de combater o isolamento que caracteriza, em nosso entender, excessivamente, a atuação de cada professor com os seus alunos, em situação de aula (RÓDRIGUES e

ESTEVEES, 1993, p. 120).

Em suma, os dados dessa categoria indicam que planejar a formação continuada para os professores iniciantes requer que antes se dialogue com os docentes para conhecer suas necessidades formativas, que, segundo Monteiro (1987 *apud* MARCELO GARCIA, 1999, p. 67-68), se constituem no “conjunto de desejos, problemas, carências e deficiências encontrados pelos professores no desenrolar do seu ensino”. A fala dos professores evidencia que o processo de ensinar vai abrindo possibilidades de aprender, e para seu fazer docente, os professores iniciantes entrevistados expressaram necessidades formativas prioritárias para essa fase em que se encontram.

Além disso, os professores pedem mais cursos, indicando que há pouca oferta de formação continuada para esses professores que se encontram em estágio probatório, mesmo este sendo um período em que o professor mais é demandado em termos de aprendizagem, pois está exposto aos desafios característicos do início da docência.

No que diz respeito às temáticas que os professores apontaram como prioritárias para sua formação continuada, destacam-se o uso de tecnologias e a inclusão de alunos com deficiência. Compreende-se que um dos fatores para os professores terem destacado a importância de uma formação sobre o uso de tecnologias foi a distribuição de *tablets* para estudantes e de *notebooks* para os professores de quatro escolas nessa Rede de Ensino. Eles percebem que essa iniciativa da prefeitura demanda que estejam preparados para fazer uso dessa tecnologia, que agora estará à sua disposição. Além disso, compreendem que as tecnologias fazem parte do dia a dia dos estudantes, pois estão cada vez mais em todos os ambientes e, portanto, devem ser utilizadas em sala de aula como uma ferramenta que possa contribuir para a elaboração de aulas mais atrativas, dinâmicas e que possibilitem a aprendizagem do aluno.

A questão da inclusão de estudantes com deficiência e a diversidade é uma realidade da escola pública. No entanto, os professores ainda têm muitas dúvidas com relação ao trabalho que desenvolvem com esses estudantes. Eles se sentem despreparados para lidar com essas questões, apontando que a formação inicial pouco tem contribuído para estas discussões, sendo que a formação continuada, as

trocas de ideias e experiências seriam algumas vias para trazer à tona as discussões sobre a inclusão, amenizando, assim, as angústias que os professores sentem por não “darem conta” de trabalhar com pessoas com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao destacar os principais achados desta pesquisa, por meio das considerações finais retoma-se o objetivo central: “pesquisar o que dizem os professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre o ingresso na Rede Municipal de Ensino de Joinville, seus dilemas e desafios nessa fase de trabalho”.

Nesse sentido, os desafios e os dilemas dos professores iniciantes foram objeto deste estudo. A entrada em um novo contexto, a forma com que são acolhidos e acompanhados, o próprio domínio e gestão de sala de aula e a utilização das ferramentas de ensino são situações desafiadoras do início da docência. Os professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino indicaram desafios diversos, no entanto, alguns têm sido recorrentes, mas apontaram algumas possibilidades para superação.

O primeiro desafio ocorre já no ingresso na Rede Municipal de Ensino. Aos iniciantes são ofertadas escolas em contextos mais difíceis, sendo, conforme relatado pelos professores, localidades mais periféricas, em que o contexto social e econômico das famílias é permeado por desigualdades sociais. Assim sendo, é necessário criar uma cultura escolar em que aos professores iniciantes não sejam ofertadas as turmas mais problemáticas, uma vez que ele está iniciando em um contexto desconhecido e está aprendendo a docência no novo ambiente de trabalho.

Outro desafio indicado pelos docentes é a "falta" de apoio e acompanhamento dos iniciantes pela Secretaria de Educação, que deixa essa função apenas para as escolas. Diante dos dados obtidos com os professores entrevistados, infere-se que, ampliando os encontros entre os supervisores por disciplinas, os quais se encontram na Secretaria de Educação, e os professores da área, isso permitiria um contato e uma troca maior entre eles.

Pistas indicadas pelos professores entrevistados podem servir de base para que a Secretaria de Educação (re)pense sobre o acolhimento e acompanhamento durante o estágio probatório (os três primeiros anos na docência na Rede Municipal). O momento de acolhida que vem sendo proporcionado aos ingressantes é uma boa iniciativa promovida pela Rede Municipal, e indica-se que se promova uma maior integração entre os docentes que participam desse momento para além

do repasse das informações sobre todo o funcionamento dessa Rede.

Ressalta-se aqui o importante e significativo trabalho desenvolvido pelas escolas através dos diretores, supervisores e orientadores ao acolherem os iniciantes, apresentando-lhes a escola e toda a equipe de trabalho, acompanhando e orientando os docentes, o que denota a atenção despendida aos professores, fazendo-os se sentir integrados àquele ambiente. Os iniciantes sentem-se bem acolhidos e acompanhados nas escolas em que atuam.

Alguns desafios têm se transformado em dilemas para os professores iniciantes, principalmente a indisciplina. Os professores sentem-se de "mãos atadas" para lidar com esta questão. Possibilitar aos professores momentos para discussão, seja por meio de reuniões pedagógicas, seja a partir de ações que permitam que troquem ideias e experiências, além de discussões teóricas para a compreensão do que causa a indisciplina e também a desmotivação dos alunos, permitiria pensar em formas de lidar com essas questões.

As escolas podem planejar momentos que aproximem os pais/responsáveis da instituição, indicando com clareza o papel e lugar de cada envolvido no processo educativo via Projeto Político-Pedagógico (LIMA, 2006). A família precisa "entrar" mais na escola, e cabe à instituição proporcionar esses momentos integrativos. É importante destacar que o professor é apenas uma das partes envolvidas no processo de educação, ou seja, escola e família devem participar ativamente da educação/formação dos alunos.

As condições objetivas de trabalho também são um desafio para que se desenvolvam as atividades docentes, ou seja, falta tempo, espaços adequados e recursos para os professores trabalharem em seus planejamentos. Proporcionar aos professores condições de trabalho amenizaria as dificuldades encontradas por eles quanto à organização e o trabalho docente. O cumprimento da lei federal n.º 11.738/2008, que determina que deve ser ofertado aos professores 33,33% de hora-atividade, melhoraria essas condições, evitando que "levem trabalho para casa".

Quanto às necessidades formativas, ficou clara a opção por momentos que privilegiem a troca de ideias e de experiências, a partir do diálogo com os professores e supervisores de suas áreas de atuação, buscando soluções reais para suas práticas cotidianas. Nesses momentos, pode ser proporcionado aos docentes iniciantes que manifestem seus desafios e dilemas, para que discutam com seus

colegas mais experientes diferentes formas de enfrentá-los. Ouvir os professores para conhecer as suas necessidades é essencial ao planejar esses encontros.

Para que esse tipo de formação se torne real, é necessário criar condições de trabalho, como o **tempo** e os **espaços** para que as trocas aconteçam. Trocar experiências não só favorece os iniciantes como valoriza o saber e a experiências dos professores que atuam há mais tempo na Rede Municipal, que também aprendem com os novatos, pois, conforme já mencionado, na docência as aprendizagens são contínuas.

A formação continuada deve proporcionar aos professores, tanto enquanto iniciantes como ao longo da carreira docente, discussões e elementos que os torne reflexivos, para que possam pensar e repensar suas atividades docentes, primando sempre pela aprendizagem de todos os alunos. Para isso, propõe-se:

- Pensar em uma formação continuada que forme profissionais capazes de criar ambientes que permitam a participação de todos os alunos, com suas aprendizagens diferenciadas;
- Construir nesses ambientes de trocas de ideias/experiências relações teórico-práticas, em que os professores iniciantes possam pautar suas práticas pedagógicas;
- Disponibilizar aos professores espaço e tempo, com vias de apoio, permitindo a sua participação nos momentos de formação continuada;
- Apoiar os professores em suas dúvidas quando elaboram o planejamento, acompanhando suas práticas em sala de aula.

Como necessidade formativa, os professores iniciantes participantes da pesquisa nomearam duas temáticas como prioritárias nesse período em que se encontram, sendo a inclusão de alunos com deficiência e o uso de tecnologias. A partir dessa indicação, deve ser planejada a formação continuada para os iniciantes, considerando o que necessitam neste momento. No entanto, para futuras formações pensadas para os iniciantes e os demais professores, é importante que sejam consultados sobre o que precisam para suas formações, tornando-as mais significativas para o trabalho docente.

Buscando contribuir para os estudos sobre as necessidades formativas dos

professores iniciantes, as considerações aqui destacadas permitem refletir sobre como as formações continuadas são pensadas e desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino de Joinville. É importante compreender que os professores iniciantes precisam de mais formações e que suas necessidades, problemas e dificuldades (desafios) precisam ser levados em consideração, para que se priorizem temáticas que realmente possam contribuir para seu fazer docente.

Conhecendo os desafios e dilemas desses docentes, é possível aproximar-se deles com o intuito de apoiar e ajudar a enfrentá-los. Conforme já indicado, a educação não é responsabilidade exclusiva dos professores, mas de todos os envolvidos no sistema de ensino.

As indicações desta pesquisa têm sua relevância para se pensar em ações que possam melhorar o período de inserção dos professores iniciantes dos anos finais do Ensino Fundamental, segmento este que é sistematicamente "esquecido" ou "deixado de lado" em termos de pesquisas no Brasil. O próprio balanço das produções realizado nesta pesquisa revela que as produções são recentes e escassas.

Ficou evidenciado, de acordo com as pesquisas de André (2012) e Romanowski e Soczek (2014), que o Brasil ainda carece de uma política pública que garanta o acompanhamento da prática docente quando da inserção na docência ou em um determinado contexto de atuação, além do apoio em seus aspectos pessoais, sociais e profissionais. Portanto, destaca-se a necessidade de política públicas, tanto no município de Joinville quanto no cenário nacional, que regulamentem o acolhimento e acompanhamento dos professores iniciantes nas escolas. Os docentes precisam de um apoio diferenciado ao ingressarem na unidade escolar, bem como de um acompanhamento sistemático ao longo do estágio probatório.

Deixam-se aqui, após os dados apresentados nesta pesquisa, algumas sugestões para continuidade e desdobramentos de futuras pesquisas que abordem questões sobre as condições em que os demais sujeitos da escola (supervisores, orientadores, diretores) vêm realizando o acompanhamento dos professores iniciantes. Nesta pesquisa, foi quase que unânime o reconhecimento do supervisor escolar como sujeito mais próximo do professor que está ingressando e como o profissional que o professor mais pôde contar no momento de iniciação. Será que o

supervisor escolar compreende a importância do seu papel para os iniciantes? E a direção da escola, como atua para receber e acolher os novos professores em suas unidades escolares? Como os auxilia nos primeiros anos de docência na escola? Os professores relataram que foram bem acolhidos nas escolas, contrariando inclusive a literatura; que ações são essas realizadas nas escolas que fazem com que os professores se sintam bem recepcionados, acolhidos e acompanhados? Como foram estruturados os momentos de troca de experiências/ideias entre os professores por área (disciplina) de atuação, que haviam começado a acontecer na Rede Municipal, mas que não tiveram continuidade, e que foram amplamente citadas pelos professores iniciantes quando questionados sobre como gostariam que fosse realizada a formação continuada?

Em síntese, levando-se em consideração esses questionamentos e os dados desta pesquisa, é possível promover um melhor acolhimento e acompanhamento dos iniciantes, minimizando o choque de realidade que enfrentam quando iniciam a docência em um novo contexto de ensino. Além disso, é conhecendo os desafios e os dilemas dessa fase que se faz possível apoiar os professores para enfrentar tais problemas, criando possibilidades para discussões, reflexões e construções coletivas do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. **Revista Bolema Rio Claro (SP)**. Ano 21, nº 29, 2008, pp. 99-129.

ANDRADE, Rafael Ortega de. **O professor iniciante em Geografia: relações entre a formação inicial e o exercício profissional**. 2006. 105 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, SP.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA*. **Anais...**, Santiago do Chile, 2012.

_____. A equipe gestora deve acolher e ajudar o professor iniciante. **Revista Nova Escola**. Edição 266, out. 2013. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/entrevista-marli-andre-763401.shtml>>. Acesso em: 10 de jul. 2014.

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 22 abr. 2013.

BRASIL. MEC. **LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, de 4 de dezembro de 1996. 8ª Edição. Brasília, 2013.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

CAETANO, Ana Paula. Dilemas dos professores. *In: ESTRELA, Maria Tereza (Org.) Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997, pp.191-221.

CANCHERINI, Ângela. **A socialização do professor iniciante: um difícil começo**. 2009. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, SP.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 22 abr. 2013.

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Professor brasileiro é um dos que mais trabalham, afirma relatório da OCDE**. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/13711-professor-brasileiro-e-um-dos-que-mais-trabalham-afirma-relatorio-da-ocde.html>>. Acesso em: 09 jul. 2014.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan. **Relações entre conhecimento e prática**: aprendizado de professores em comunidades. Tradução: GEPFPM (Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática – FE/Unicamp). USA, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 466/2012**. Brasília, 2012.

CORDEIRO, Aliciense Fusca Machado; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Desafios e metamorfoses no trabalho docente na perspectiva da educação inclusiva. *In*: _____; HOBOLD, Márcia de Souza; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. **Trabalho docente**: formação, práticas e pesquisa. Joinville, SC: UNIVILLE, 2010.

CORSI, Adriana Maria. Dificuldades de professoras iniciantes e condições de trabalho nas escolas. *In*: LIMA, Emília Freitas de (Org.). **Sobrevivência no início da docência**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

COSTA, Lara Andrade (Org.). **Tempos de educar**: os caminhos da história do ensino na rede municipal de Joinville/SC: 1851/2000. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

DUBOC, Silvana. **O trem da vida**. Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/Mjc0NjY3/>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

FERREIRA, Lilian Aparecida; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Aprendendo a ensinar e a ser professor**: contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de Educação Física. Trabalho aceito na 28ª Reunião Anual da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Formação de Professores. Caxambu (MG): 2005. Texto disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 4ª ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Política e Educação**. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de pesquisa**, n. 115, pp. 155-172, mar. 2002.

FUNKE, Escola Municipal Carlos Heins. **Escola Municipal Carlos Hens Funke** (blog). Disponível em: <<http://carloshfunke.blogspot.com.br/p/quem-somos.html>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

GABARDO, Claudia Valéria Lopes. **O início da docência no ensino fundamental da rede municipal de ensino**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, SC.

GADOTTI, Moacir. **A boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GAMA, Renata Prenstteter. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira**. 2007. 190 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, SP.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013.

GATTI, Bernadete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLES, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. Petrópolis: Vozes, 2010, pp. 29-38.

GUARNIERI, Maria Regina (Org). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP (Coleção polêmicas do nosso tempo; 75). Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2000.

GUIDINI, Fernando; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Do indivíduo ao professor: o conhecimento, o senso comum e a experiência e suas relações com a formação de professores principiantes na escola de educação básica. *In*: IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, **Anais...** Curitiba, 2014.

GONÇALVES, Mônica Lopes; BALDIN, Nelma; ZANOTELLI, Cladir Teresinha, CARELLI, Mariluci Neis; FRANCO, Selma Cristina. **Fazendo pesquisa: do projeto à comunicação científica**. 4ª ed. Joinville/SC: Editora Univille, 2014.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional do professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995, pp. 31-62.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=420910&search=santa-catarina|joinville>>. Acesso em: 04 fev. 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2749073>>. Acesso em: 04 fev. 2014.

_____. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**: com base no Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, 2009a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

_____. **Pesquisa Talis**: Pesquisa com Diretores de Escolas e Professores do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano. 2009b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/imprensa/2009/internacional/Briefing_Talis_16-06-2009.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2014.

IPPUJ – Instituto de Pesquisa e Planejamento para o desenvolvimento Sustentável de Joinville. Relatório Joinville: Cidade em dados, 2013.

JESUS, Denise Meyrelles de. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Orgs.). **Temas em educação especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008, pp. 75-81.

JOINVILLE. **Lei Complementar nº 266** de 05 de abril de 2008. Disponível em: <<http://issuu.com/sinsej/docs/name61ee94#>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

_____. **Lei Municipal nº 5629** de 16 de outubro de 2006. Disponível em <<http://cm-joinville.jusbrasil.com.br/legislacao/1013475/lei-5629-06>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

_____. **Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Joinville**. Joinville: Horizonte Gráfica Editora, 2011.

LICHTENECKER, Margarete Schmoel. **Desenvolvimento profissional de professores principiantes e os movimentos para a assunção da profissão docente**. 2010. 254 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, RS.

LIMA, Fernando de. **Condições de trabalho dos docentes dos anos finais do ensino fundamental**. 2013. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville, SC.

LIMA, Emília Freitas de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**. Universidade Federal de Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004.

_____. Sobre(as)vivências no início da docência: que recados elas nos deixam? *In*: _____. (Org.). **Sobrevivência no início da docência**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

_____. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 99, pp. 5-15, nov. 1996.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In*: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003, pp. 11-25.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente**. Bogotá, 2006. (Documento do PREAL, GTD).

_____. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**. n. 8, jan./abr. 2009. Disponível em: <[http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf)>. Acesso em: 22 mai. 2013.

_____; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente: Como se aprende a enseñar?** 3ª ed. Madrid, Espanha: Narcea, 2013.

MARIANO, André Luiz Sena. **Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPEd**. 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em 21 abr. 2013.

_____. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas... *In*: LIMA, Emília Freitas de (Org.). **Sobrevivência no início da docência**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MARTINS, Pura Lucia Oliver. **Didática teórica didática prática: para além do confronto**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; DENARI, Fátima Elizabeth; COSTA, Maria da Piedade Resende de. Professores de Educação Especial e a perspectiva da Inclusão Escolar: uma nova proposta de formação. *In*: _____; _____ (Orgs.). **Das Margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

MENSLIN, Mônica Schüler. **Desenvolvimento Profissional dos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental: As Contribuições da Formação Continuada.** 2012. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, SC.

MICHAELIS. Dicionário prático da Língua Portuguesa. 2ª ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

MILHOMEM, André Luiz Borges; GENTIL, Heloisa Salles; AYRES, Sandra Regina Braz. **Balanco de Produção Científica: A utilização das TICs como ferramenta de pesquisa acadêmica.** SemiEdu2010, Cuiabá – MT, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233&Itemid=467>. Acesso em: 30 jan. 2014.

MIRISOLA, Cristiane Dias. **Inserção profissional docente no Estado de São Paulo: a escola de formação e o curso para professores ingressantes da SSE/SP.** 2012. 220 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa, Portugal: Educa, 2002.

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

_____. **Os professores e sua formação.** Lisboa, Portugal: DOM Quixote, 1992.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Niciletti. **Processos de Formação de Professoras Iniciantes.** 2006. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/24/26>>. Acesso em: 10 set. 2014.

NUNES, João Batista Carvalho. Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente. *In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Educação: manifestos, lutas e utopias.* Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <25reuniao.anped.org.br/joaobatistanunest08.rtf>. Acesso em 20 jul. 2014.

OLIVEIRA, Adriana Barbosa. **Prática pedagógica e conhecimentos específicos: um estudo com um professor de matemática em início de docência.** 2010. 169 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Matemática). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Erechim.

OLIVEIRA, Lilian Gonçalves de. **A constituição da profissionalidade dos docentes de matemática na voz do professor iniciante**. 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Católica de Santos, SP.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lucia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, pp. 39-56, dez. 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Parem de preparar para o trabalho!!!** Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. São Paulo: Xamã, 1999. Disponível em: <http://evoluieducacional.com.br/wp-content/uploads/2012/08/parem_de_educar_para_trabalho.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2014.

PEREIRA, Helena de Ornellas Sivieri. **O professor principiante e os espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais da carreira docente**. 2008. 320 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. O apoio ao docente iniciante: experiências e pesquisas relatadas no "Congresso Internacional del Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia" – 2008, 2010 e 2012. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v. 4, n. 11, pp. 72-97, 2013.

PIROLA, Sandra Mara Fulco. **As marcas da indisciplina na escola**: caminhos e descaminhos das práticas pedagógicas. 2009. 156 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Metodista de Piracicaba, SP.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOINVILLE. Disponível em: <<http://www.joinville.sc.gov.br/>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

RODRIGUES, Heloiza. **O peão vermelho no jogo da vida**: o professor iniciante de história e a construção dos saberes docentes. 2010. 223 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo – RS.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1993.

ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? *In: A profissionalidade docente revisada*. Lisboa, Portugal: Escola Superior de Educação de Lisboa, 2008.

ROMANO, Aline Mide. **Dificuldades e superações nos anos iniciais de docência em matemática na escola pública**. 2008. 100 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, SP.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3ª ed. ver. e atual. Curitiba, PR: Ibpex, 2007.

_____. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. *In: III CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA. Anais...* Santiago do Chile, 2012.

_____; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Desafios da Formação de Professores Iniciantes. **Páginas de Educación**, v. 6, pp. 75-88, 2013.

_____; SOCZEK, Daniel. Políticas públicas de inserção de professores iniciantes: elementos para reflexão. IV CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA. **Anais...** Curitiba, 2014.

SÁ, Patrícia Teixeira de. **Como se “faz” o professor de história entre a formação inicial e os primeiros anos de sua prática?** Trabalho aceito na 35ª Reunião Anual da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Formação de Professores. Porto de Galinhas (PE): 2012. Texto disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2222_int.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2013.

SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*. Disponível em: <<http://www.scielo.org>>. Acesso em: 22 abr. 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Quem somos**. Disponível em: <<http://intranet.joinville.sc.gov.br/portaleducacao/conteudo/2-Quem+Somos.html>>. Acesso em: 07 fev. 2014.

SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. *In: ESTRELA, Maria Tereza (org.) Viver e construir a profissão*

docente. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997, pp. 51-80.

SINSEJ. Sindicato dos servidores públicos dos municípios de Joinville, Garuva e Itapoá. Disponível em: <<http://www.sinsej.org.br/>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

SOUZA, Ariovaldo Jacquier de. **Dilemas e dificuldades dos professores de Matemática do Ensino Fundamental II em início de carreira.** 2009. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.

SOUZA, Tania Clarice Silva de. **O professor de Educação Física: análise dos primeiros anos de carreira na docência.** 2012. 64 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Física). Universidade São Judas Tadeu, São Paulo.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva.** 4ª ed. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação profissional.** 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____; LESSARD, Claude. **Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade.** Ano XXI, n. 73, pp. 209-224, dez. 2000.

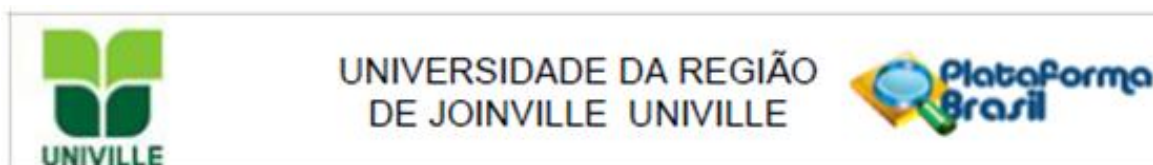
TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCIA, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** 1ª ed. Curitiba, PR: Editora UTFPR, 2012.

VIACICLO – Associação dos Ciclousoários da grande Florianópolis. Disponível em <<http://www.viaciclo.org.br/portal/noticias/46-noticias/217-joinville-bicicletas>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

ZABALZA, Miguel. Os dilemas práticos dos Professores. **Pátio - Revista Pedagógica**. Porto Alegre, RS. ArtMed, ano VII, n. 27, ago./out. 2003.

ANEXO I – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: OS PROFESSORES INICIANTES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: DESAFIOS E DILEMAS DOS DOCENTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: Miriane Zanetti Giordan

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 18752013.5.0000.5366

Instituição Proponente: Pós-Graduação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 342.873

Data da Relatoria: 22/07/2013

Situação do Parecer:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville e Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Ressalta-se que o (a) pesquisador (a) responsável deverá apresentar relatórios final a respeito do seu estudo.

JOINVILLE, 29 de Julho de 2013

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE

PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa desenvolvida pela mestrand Miriane Zanetti Giordan, vinculada ao Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da Univille. As respostas dadas por você ao instrumento de coleta de dados, neste caso através das entrevistas semiestruturadas serão fundamentais para a construção da dissertação “Os Professores Inicianes na Rede Municipal de Ensino: Desafios e Dilemas dos Docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental” , que está sob a orientação da Professora Dr^a. Márcia de Souza Hobold. O objetivo da pesquisa é “pesquisar o que dizem os professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre o ingresso na Rede Municipal de Ensino de Joinville, seus dilemas e desafios nesta fase de trabalho.”

Sua participação se restringirá a fornecer respostas às indagações feitas na entrevista semiestruturada. Você terá a liberdade de se recusar a responder perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja do seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo do Trabalho e Formação Docente.

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ou seja, não haverá identificação nominal. A guarda do material coletado durante a realização da pesquisa ficará sob a responsabilidade do pesquisador, por um período de cinco anos, onde após esse prazo, o material será descartado/apagado. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a pesquisadora responsável por esta pesquisa, Miriane Zanetti Giordan, pelos telefones (47) 9992-9413 ou (47) 3801-0134. Se preferir, você também pode entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-09077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227B.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Bloco B, sala B 31.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

Joinville, ____ de _____ de 2013.

Participante

Miriane Zanetti Giordan
Pesquisadora responsável

APÊNDICE II – Carta aos professores ingressantes nos anos de 2010, 2011 e 2012

CARTA AOS PROFESSORES INGRESSANTES NOS ANOS DE 2010, 2011 E 2012

Prezado Professor ou Prezada Professora,

Convidamos você a participar, como voluntário(a) anônimo(a), da pesquisa desenvolvida pela mestrande Miriane Zanetti Giordan, vinculada a linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE.

A presente pesquisa tem como objetivo pesquisar o que dizem os professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre o ingresso na Rede Municipal de Ensino de Joinville, seus dilemas e desafios nesta fase de trabalho.

A pesquisa acontecerá na forma de entrevista semiestruturada e as respostas dadas por você serão fundamentais para a escrita da dissertação “Os Professores Iniciantes na Rede Municipal de Ensino: Desafios e Dilemas dos Docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental”, que está sob orientação da professora Dra. Márcia de Souza Hobold.

Para tanto, solicitamos seu precioso tempo e sua disposição para participar da pesquisa.

Coloco a disposição meus dados (e-mail: mirianezanetti@gmail.com, telefones (47)3801-0134 e (47) 9992-9413.

Se você tiver interesse, solicitamos então que preencha as informações abaixo e entregue esta carta à secretaria da escola em que você trabalha, em um prazo de 15 dias após o recebimento, para que possamos entrar em contato e agendar a entrevista, de acordo com local e horário estabelecidos por você.

Atenciosamente,

Miriane Zanetti Giordan e Márcia de Souza Hobold.

Aceito participar da entrevista

Professor(a):

Área de atuação: () Ciências () Geografia () História () Arte
 () Português () Matemática () Ed. Física () Ens. Religioso
 () Inglês

Escola:

Telefones para contato:

E-mail:

APÊNDICE III - Roteiro da entrevista semiestruturada

EIXO I: PERFIL DO/A PROFESSOR(A)

1. Nome: _____
2. Ano de nascimento: _____
3. Tempo de experiência na docência: _____
4. Ano de ingresso na Rede Municipal: _____
5. Qual sua formação acadêmica: _____
6. Qual(is) período(s) trabalha:
 - a. () Matutino
 - b. () Vespertino
 - c. () Noturno
7. Quantas horas trabalha: _____
8. Em quantas escolas trabalha? _____

EIXO II: O PROFESSOR INICIANTE

9. Como você descreve o início da sua atividade profissional na Rede Municipal de Ensino de Joinville?
10. Como foi o seu acolhimento na escola? E na rede?
11. Como e por quem é feito o acompanhamento do seu trabalho?
12. Quais os motivos que levam você a buscar auxílio para a sua prática docente? E a quem você recorre?
13. Quais são os desafios e dilemas encontrados no início do trabalho na rede?
14. Que necessidades (formativas ou para a realização do seu trabalho) você destaca como prioritárias nesta fase que você se encontra na rede?

APÊNDICE IV - Declaração de Instituição Coparticipante



Secretaria de Educação

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro para os devidos fins que concordo e aceito que os professores dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) participem da pesquisa "Os Professores Iniciantes na Rede Municipal de Ensino: Desafios e Dilemas dos Docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental", da mestranda Miriane Zanetti Giordan, e que estará sob a orientação da Professora Doutora Márcia de Souza Hobold da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE.

Declaro que realizei a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e concordo com o mesmo.

Também fui informada que, de forma alguma, haverá identificação dos professores, bem como o nome das escolas da Rede Municipal. Foi-me garantido o sigilo e assegurada à privacidade quanto às informações que identifiquem os professores que participarem da pesquisa.

Concordo que os resultados desta investigação possam ser apresentados por escrito ou, oralmente, em congressos e periódicos da área da educação, desde que preservada a identidade dos professores e os nomes das escolas municipais.

Atenciosamente,

Secretaria Municipal de Educação de Joinville
Diretora Executiva
Matrícula 42982

Instituição: Prefeitura Municipal de Joinville/Secretaria de Educação

Rua Itajaí, 390 Centro – 89221-010 – Joinville/SC
Tel: (47) 3431-3006 – Fax: (47) 3433-1122. E-mail: educacao@joinville.sc.gov.br
www.joinville.sc.gov.br