

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tassya Hemília Porto Bernardo

**A ENTRADA NA CARREIRA DOCENTE: O QUE DIZEM AS
NARRATIVAS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA**

SÃO CARLOS- SP
2018

Tassya Hemília Porto Bernardo

**A ENTRADA NA CARREIRA DOCENTE: O QUE DIZEM AS NARRATIVAS
DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise de Freitas

Linha de Pesquisa: Educação em Ciências e Matemática

SÃO CARLOS - SP

2018

Bernardo, Tassya Hemília Porto

A entrada na carreira docente: o que dizem as narrativas de professores de Ciências e Biologia / Tassya Hemília Porto Bernardo. -- 2018.
169 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Prof.^a Dr.^a Denise de Freitas

Banca examinadora: Prof.^a Dr.^a Denise de Freitas, Prof.^a Dr.^a Juliana Rink, Prof. Dr. Renato Eugênio da Silva Diniz.

Bibliografia

1. Professores iniciantes. 2. Professores de Ciências e Biologia. 3. Narrativas de professores. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Tassya Hemília Porto Bernardo, realizada em 20/02/2018

Denise de Freitas

Profa. Dra. Denise de Freitas
UFSCar

Juliana Rink

Profa. Dra. Juliana Rink
UFSCar

Renato Eugênio da Silva Diniz

Prof. Dr. Renato Eugênio da Silva Diniz
UNESP

Eu agradeço...

Primeiramente à Deus por chegar até aqui;

À professora Denise, pelas orientações, por me proporcionar o aprendizado e por seu carinho;

Ao grupo “Em Teia” pelos riquíssimos encontros de aprendizado;

Ao meu amado esposo Marcelo Bernardo por todo seu apoio, incentivo, esforço em me ajudar e paciência pelos momentos de ausência;

Aos professores participantes, pois sem eles, esse trabalho não seria possível;

À banca por aceitar o convite e possibilitar novos olhares à pesquisa e;

Ao CNPq, pelo recurso financeiro.

RESUMO

O início da carreira docente apresenta características peculiares e importantes para o professor consolidar-se na profissão. É uma fase do desenvolvimento profissional capaz de suscitar diversos sentimentos e de motivar o professor a tomar decisões variadas conforme as situações que são vivenciadas no ensino. Entre os aspectos de sobrevivência e descoberta experimentados pelos professores iniciantes, muitos desistem, mas, também, muitos permanecem. Nesse sentido, a pesquisa teve por objetivo geral compreender como os professores de Ciências e Biologia percebem o início da carreira docente. Para aprofundar o entendimento dessas percepções, propusemos cinco objetivos específicos que permitem i) identificar como se deu a escolha pela profissão; ii) identificar as motivações dos professores para entrada na docência; iii) identificar os principais desafios enfrentados e os saberes construídos no início de suas carreiras; iv) caracterizar o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes no exercício da profissão e v) levantar as principais condições que limitam ou estimulam a permanência na docência. A metodologia utilizada para coleta de dados se deu pela entrevista semiestruturada com cinco professores atuantes em escolas públicas estaduais do município de São Carlos – SP e com até três anos de profissão docente. A análise dos dados foi pautada na análise de conteúdo, o que possibilitou, de acordo com a literatura, a construção de quatro categorias: 1) Escolha consciente ou inconsciente da profissão docente; 2) Entrada na carreira; 3) Desenvolvimento profissional e 4) Condição e valorização do trabalho docente. À luz dos referenciais teóricos, das categorias construídas e apoiada pelo eixo da temporalidade, foi possível a produção das narrativas dos professores a partir das entrevistas realizadas. Os dados corroboraram a assertiva da literatura da área de educação de que o início da carreira docente é uma etapa de tensões e aprendizagens intensivas. Dessa forma, compreendemos que nem sempre a docência se revela como uma opção clara e espontânea pelo professor e o ingresso na profissão pode ser motivado por outros aspectos: possibilidade de ter um emprego seguro, falta de opção, evidência de características pessoais e profissionais que revelam identificação com a docência e construção do desejo pela docência ao longo da trajetória de vida. Nessa fase da carreira, os professores encontraram diversas dificuldades no âmbito pessoal, profissional e institucional. Para a maioria dos professores iniciantes, os saberes da formação profissional estão distantes dos saberes experienciais, sendo estes últimos preponderantes nas práxis docentes de Ciências e Biologia. Nesse sentido, leva-se em consideração que os saberes profissionais requerem um tempo maior para serem construídos pelos professores. Por fim, dentre os motivos para a permanência na docência, os professores encontraram estabilidade na profissão e também estabeleceram vínculos com os alunos. No entanto, nem sempre as condições enfrentadas levam os professores a se consolidarem na profissão e, por isso, optam pelo abandono da carreira.

Palavras-chaves: Professores iniciantes, Professores de Ciências e Biologia, Narrativas de professores.

ABSTRACT

The beginning of the teaching career has peculiar and important characteristics to the teacher's consolidation in the profession. It is a stage of the professional development that can evoke diverse feelings and motivate the teacher to make various decisions according to the situations experienced in the teaching. Amongst the facets of survival and discovery experienced by the beginning teachers, many of them give up, however many stay on. Taking that into account, this research aimed to understand how the Biology and Science teachers perceive the beginning of the teaching career. In order to deepen the understanding of the perceptions, five objectives were proposed — i) identify how the profession choice was done; ii) identify the teachers' motivation for going into teaching; iii) identify the main challenges faced and the knowledge built by the teachers on the beginning of their careers; and iv) to list the chief conditions that either limit or stimulate the permanence in the teaching. The data collection method was a semi-structured interview done with five in-service state public schools teachers, that have no more than three years of teaching work, in São Carlos city — SP state. The data analysis was based on the interviews content that allowed, according to the literature, the construction of four categories: 1) Conscious or unconscious choice of the teaching profession; 2) Entry into the career; 3) Professional development; and 4) Condition and appreciation of the teaching work. The production of the teachers' narratives was based on the interviews, considering the theoretical references, and the categories constructed and supported by the temporality axis. The data corroborated the literature assertion that the beginning of the teaching career is a phase of tensions and intensive learning. Therefore, it can be concluded that teaching is not always a clear and spontaneous teacher's choice and the entrance into the profession can be motivated by other features such as possibility of a stable job, lack of option, evidence of personal and professional characteristics that show an identification with the teaching, and the construction of the desire to be a teacher throughout the life trajectory. On that career phase, the teachers face various difficulties in the personal, professional and institutional spheres. To most beginning teachers, the knowledge of the vocational training are far from the practical knowledge, being the latter preponderant on the Biology and Science teaching praxis. In this respect, the professional knowledge takes longer to be built by the teachers. Lastly, among the reasons for the permanence on the teaching career, the teachers found stability on the job and developed affective bonds to the students. However, the faced conditions not always make the teachers to consolidate their careers, and in consequence, they quit the profession.

Keywords: Beginning teachers, Biology and science teachers, Teachers' narratives.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Evolução da produção de trabalhos sobre o professor iniciante.....	43
QUADRO 2 Dissertações e teses indexadas na biblioteca digital BDTD e no banco de dissertações e teses da CAPES em relação a área de Ciências e Biologia.....	46
QUADRO 3 Caracterização geral dos participantes da pesquisa – professores iniciantes.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATPC - Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo
AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
DE – Diretoria Regional de Ensino
EAD - Educação à Distância
EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
GT - Grupos de Trabalhos
IC – Iniciação Científica
PIBIC - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE/SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFS - Universidade Federal de Sergipe
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
USP – Universidade de São Paulo
UNESP – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. Aproximação com a temática da pesquisa.....	10
2. Questões, objetivos da pesquisa e estrutura da dissertação.....	13
CAPÍTULO I: O campo teórico	15
1.1 O início da carreira docente.....	15
1.2 As sobrevivências e as descobertas vivenciadas no início de carreira.....	22
1.3 O desenvolvimento profissional.....	27
1.4 Os saberes dos professores.....	29
1.5 O estágio probatório para o professor iniciante no Estado de São Paulo.....	37
CAPÍTULO II: Breve revisão das pesquisas realizadas na temática do professor iniciante	41
2.1 Algumas pesquisas realizadas no Brasil com foco no professor iniciante.....	41
2.2 Tendências das pesquisas sobre professores iniciantes realizadas no âmbito das Ciências e Biologia.....	44
CAPÍTULO III: Percursos metodológicos da pesquisa	53
3.1 Os professores iniciantes participantes da pesquisa.....	53
3.2 O instrumento de coleta de dados.....	54
3.3 Como se deu a coleta de dados.....	55
3.4 A forma de análise dos resultados.....	59
3.5 O uso da narrativa no campo da Educação.....	63
CAPÍTULO IV: Resultados da pesquisa	65
4.1 SIMONE: professora de Biologia e de Ciências na “Escola Estadual Manoel Bergström Lourenço Filho”.....	66
4.1.1 Interpretando o início da carreira docente de Simone.....	81
4.2 JORGE: professor de Ciências da “Escola Estadual Darcy Ribeiro”.....	88
4.2.1 Interpretando o início da carreira docente de Jorge.....	95
4.3 ANA: professora de Ciências da “Escola Estadual Francisco Campos”.....	100

4.3.1 Interpretando o início da carreira docente de Ana.....	111
4.4 CLARA: professora de Ciência da “Escola Estadual Nísia Floresta”.....	117
4.4.1 Interpretando o início da carreira docente de Clara.....	128
4.5 RICARDO: professor de Ciências da “Escola Estadual Gustavo Capanema”.....	133
4.5.1 Interpretando o início da carreira docente de Ricardo.....	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS.....	157
APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTAS REALIZADO COM OS PROFESSORES INICIANTES.....	163
APÊNDICE B: SOLICITAÇÃO DE DOCUMENTO JUNTO À DIRETORIA DE ENSINO (DE).....	164
APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	166
APÊNDICE D: EXEMPLO DE UM TRECHO DA ENTREVISTA TRANSCRITA REALIZADA COM A PROFESSORA CLARA.....	167
APÊNDICE E: EXEMPLO DA ELABORAÇÃO DAS UNIDADES DE ANÁLISE.....	168
APÊNDICE F: PARTE DA NARRATIVA DA PROFESSORA CLARA.....	168
ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	169

INTRODUÇÃO

1. Aproximação com a temática de pesquisa

“Sempre” fui uma pessoa que gostou de estudar, ou melhor dizendo, considero que esse gosto pelos estudos foi sendo desenvolvido com o tempo, com as experiências que tive ao longo de minha trajetória familiar e escolar e que, portanto, considero que esse gostar foi sendo construído não só de maneira particular, mas também socialmente.

Lembro-me que desde pequena meu pai me influenciava aos estudos; ele passava tarefas extraescolares como as tabuadas, “continhas” de soma, subtração, divisão e multiplicação, além de caligrafia para melhorar a letra. Porém, na época, igualmente ao comportamento de qualquer criança, eu também não gostava de cumprir essas obrigações, mas eu as aceitava. No entanto, pouco a pouco, elas foram criando significados e formas de me relacionar com o conhecimento escolar.

No ensino fundamental, do “meu jeito”, eu ia bem na escola. Não era a mais inteligente da turma, mas tirava boas notas. No ensino médio, intensifiquei os estudos e, em algumas matérias, eu me destacava nas turmas. As disciplinas de Química e Biologia eram as disciplinas que me atraíam mais, todavia, quando fui escolher uma graduação, eu me lembrava muito da professora Eliana de Biologia do ensino médio e considero que ela foi bastante influente na minha opção pelo curso de Ciências Biológicas.

Recordo-me que suas atividades eram bastante atraentes e por mais rígida que fosse, isso não fazia com que eu desgostasse da matéria. Eu percebia seu comprometimento com nosso aprendizado e não deixava a disciplina cair na rotina. Assim, por meio de dinâmicas, experimentos e excursões, ela conseguia conduzir a matéria e, ao mesmo tempo, me seduzia pela Biologia.

Com poucos conhecimentos sobre as características e as diferenças entre o curso de bacharelado e o de licenciatura, na época da inscrição no vestibular, fui motivada por colegas que esclareceram que com o curso de licenciatura, além de poder realizar as atividades de biólogo, eu também poderia dar aula. Então, segui seus conselhos, mesmo sem muito entender a opção que estava fazendo naquele momento.

Em 2009, ingressava no curso em licenciatura em Ciências Biológicas no *campus* da UFSCar em Sorocaba – SP, no período noturno. No primeiro ano da graduação, tive

muitas disciplinas da área de exatas, poucas da área biológica e quase não tive contato com a área de educação. Considero que tive dificuldade com as ciências exatas e com as ciências humanas e quase não tinha muito tempo para me dedicar aos estudos, pois trabalhava em tempo integral em uma rede de farmácia.

Tudo era muito novo para mim: universidade, colegas, professores, trabalho, moradia etc. Dentre os sentimentos que a vida nova trazia, a satisfação de ingressar em uma universidade pública se destacava naquele momento. Era muito gratificante e a recompensa indescritível.

Passados dez meses trabalhando, resolvi sair do emprego para me dedicar somente aos estudos. No ano seguinte, consegui um estágio na área de educação ambiental e permaneci por três meses, pois na metade do ano, resolvi voltar para São Carlos por motivos de vínculos fortes com família e amigos. Assim, pedi transferência entre os *campi* e me foi concedido o pedido.

Já instalada na “nova” universidade, em 2011, tive a grande oportunidade de ingressar no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e aí, de fato, comecei a entender e me envolver com a docência. Começava nascer aí, em meio ao desenvolvimento de atividades práticas e teóricas tanto na academia quanto na escola um desejo de ser professora. Contudo, eu evitava pensar sobre a entrada na carreira, tendo em vista a percepção das exigências e responsabilidades da profissão e receio de não cumprir satisfatoriamente com as atividades acadêmicas e escolares ao mesmo tempo.

Por diversas vezes durante a graduação concordava com as expressões ditas por outras pessoas de que para ser professora era preciso ter dom para ensinar e, talvez, fosse um outro motivo pelo qual eu não antecipei a entrada na profissão docente. Eu não me via com esse “dom” e, portanto, não conseguiria ser professora.

Passados dois anos no PIBID, em 2013, ingressei como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) a convite da professora Dra. Denise de Freitas (minha orientadora) e, com isso, inseri-me em seu grupo de pesquisa “EmTeia”¹, onde participo até hoje. Uma parte do meu projeto de Iniciação Científica (IC) foi aprimorado e tornou-se o meu trabalho de conclusão de curso (TCC) e, na apresentação final do TCC, no final de 2014, fui tomada de grande emoção quando a professora Denise pronunciou ternas palavras sobre meu percurso que se entremeava entre o pessoal e o acadêmico. Nesse momento,

¹ Grupo de Pesquisa – “EmTeia: Formação de Professores, Ambientalização Curricular e Educação em Ciências” liderado pela professora Dra. Denise de Freitas, UFSCar e cadastrado pelo CNPq.

rememorava tudo o que tinha vivido até aquele momento com muito orgulho e sentimento de gratidão e satisfação.

Isso possibilitou-me reflexões ao ponto de compreender que o meu olhar para a área da educação e docência desde minha chegada na UFSCar São Carlos e ingresso no PIBID até o término da graduação foi o tempo todo sendo ressignificado. E nisso, a professora Dra. Denise teve grande contribuição, pois possibilitou-me grandes aprendizados e foi uma grande inspiração para mim quanto a sua grande dedicação ao ensino, à docência, à pesquisa, ao empenho no trabalho com os licenciandos e no ensinamento cauteloso e compreensivo de cada um.

Portanto, ao final desse ciclo (concluindo a graduação) eu decidia o que queria: era continuar na educação e entender mais sobre essa área.

Licenciada, eu poderia dar aula, mas o receio de ingressar à profissão docente ainda continuava. Eu ainda não me sentia preparada para atuar como professora. Em anos anteriores, durante a graduação, lembro-me dos colegas que não queriam ir para a docência, mas o que haveria lá na frente para resistirem à profissão professor (a)? Como que a docência era percebida por esses futuros professores a ponto de desestimulá-los? Diante desses questionamentos, para um melhor entendimento foi necessário saber mais sobre o início da profissão docente.

No âmbito do campo da Formação de Professores busquei por textos que abordavam o *início da carreira docente*. Nesse foco, tomando como referência alguns autores importantes da área pude compreender que o início da carreira docente se caracteriza como uma parte do desenvolvimento profissional, sendo que essa fase é capaz de suscitar diversos sentimentos no professor iniciante e de motivá-lo a tomar decisões para as várias situações conforme as experiências vivenciadas no ensino.

Tomei conhecimento de que esse período da carreira docente apresenta características peculiares e importantes para o sujeito consolidar-se na profissão, sendo que há aspectos de sobrevivências e descobertas que podem ser experimentadas pelos professores iniciantes, muitos dos quais diante dessas vivências optam em desistir da profissão, mas também, muitos escolhem permanecer nela.

2. Questões, objetivos da pesquisa e estrutura da dissertação

Motivada, no início do mestrado, imersa nos textos sobre início de carreira docente, alguns questionamentos emergiram desse tema²: Quais são as motivações do professor para a entrada na docência? E no interior dela, como ocorre seu desenvolvimento na profissão? Quais são os desafios que os professores enfrentam no início da carreira docente? Quais são os motivos que os estimulam a permanecerem na profissão?

Dessa forma, visando dar conta de responder esses questionamentos, este estudo teve por objetivo geral compreender como os professores de Ciências e Biologia percebem o início da carreira docente. Para aprofundar o entendimento dessas percepções, propusemos cinco objetivos específicos que permitem i) identificar como se deu a escolha pela profissão; ii) identificar as motivações dos professores para entrada na docência; iii) identificar os principais desafios enfrentados e os saberes construídos no início de suas carreiras; iv) caracterizar o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes no exercício da profissão e v) levantar as principais condições que limitam ou estimulam a permanência na docência.

A presente dissertação está estruturada em quatro capítulos sendo que o primeiro capítulo (*Capítulo I - O campo teórico*) tecerá algumas considerações encontradas na literatura do campo de Formação de Professores, especificamente, sobre o *início da carreira docente*. Ainda nesse capítulo, apresentaremos algumas concepções do desenvolvimento profissional e os principais saberes que sustentam o conhecimento do professor. No final do capítulo, a partir dos elementos teóricos já explicitados, decidimos por destacar alguns aspectos do Curso de Formação Específica e que está voltado aos professores iniciantes da rede pública do Estado de São Paulo, uma vez que há relação com autores mencionados (MARCELO GARCÍA, 2002; TARDIF, 2012; MIRA; ROMANOWSKI, 2015).

No *Capítulo II - Breve revisão das pesquisas realizadas na temática do professor iniciante*, apresentaremos primeiramente, em nível geral, uma revisão das pesquisas realizadas no Brasil sobre os professores iniciantes e, posteriormente, em nível mais restrito, daremos a conhecer os trabalhos produzidos com foco nos professores iniciantes de Ciências e Biologia.

² No primeiro momento da escrita, em que conto a minha trajetória pessoal e o envolvimento com o tema da pesquisa utilizei a primeira pessoa do singular. A partir desse tópico, dou início a pesquisa e, portanto, passo para a primeira pessoa do plural.

No *Capítulo III - Percursos metodológicos da pesquisa*, discorreremos sobre a opção metodológica deste estudo, explicitando sobre o campo empírico, os participantes da pesquisa e os procedimentos utilizados para coletar e analisar os dados.

Por fim, no *Capítulo IV - Resultados da pesquisa*, discutiremos os resultados obtidos acerca de quatro categorias, entre as quais destacamos a seguir: 1) Escolha consciente ou inconsciente da profissão docente; 2) Entrada na carreira; 3) Desenvolvimento profissional e 4) Condição e valorização do trabalho docente. Inicialmente, apresentaremos a trajetória pessoal e profissional de cada docente em forma de narrativa e, posteriormente, faremos uma reflexão e interpretação dos dados com fundamentação em teóricos do campo.

Por fim, nas *Considerações Finais*, propusemos refletir sobre os resultados obtidos na investigação e lançar um novo olhar para o início da carreira docente. Consideramos que a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva, os professores iniciantes passem a ser sujeitos de sua ação docente e dentro dessa abordagem, ressignifiquem as experiências vivenciadas no ensino.

CAPÍTULO I - O campo teórico

Neste capítulo elaboramos o contexto teórico para posicionar a temática desta pesquisa. Dessa forma, os subtópicos apresentados a seguir: *i) O início da carreira docente; ii) As sobrevivências e descobertas vivenciadas no início da carreira; iii) O desenvolvimento profissional; iv) Os saberes dos professores e v) O estágio probatório para o professor iniciante no Estado de São Paulo* serão aprofundados com base em autores tais como: Marcelo García (1999, 2002, 2008, 2010), Huberman (2000), Tardif (2012), Tardif e Raymond (2000), Guarnieri (2005), Lima (2004); Lima et al. (2007), Ponte et al. (2001). Portanto, essa abordagem teórica auxiliará a construção de categorias presente no capítulo três e, conseqüentemente, subsidiará a análise dos dados, no capítulo quatro.

1.1 O início da carreira docente

Neste trabalho, concordamos com os demais autores (LIMA et al., 2007; MARCELO GARCÍA, 2002) quando eles se referem ao entendimento da formação de professores como um *continuum*, isto é, como um processo que se estende por toda a vida do sujeito, que não se esgota nem se acaba após uma formação pontual (CONSTANTIN JUNIOR, 2017).

Huberman (2000) considera que existe um ciclo de vida profissional dos professores, do qual, o início da carreira docente³ se constitui como uma parte desse *continuum* e se refere ao período em que compreende os primeiros anos na profissão (GUARNIERI, 2005). Huberman (2000) destaca que a entrada na carreira docente corresponde aos três primeiros anos. Contrariamente, Cavaco (1995) compreende que esse mesmo período vai até o quarto ano. Já Veenman (1988) e Tardif (2012) consideram que essa fase vai até o quinto ano, podendo alcançar, de acordo com Tardif e Raymond (2000), até os sete primeiros anos da carreira profissional docente. Portanto, como podemos observar, não há um consenso a respeito da duração dessa fase, sendo que cada autor estipula uma extensão distinta para esse período.

De acordo com Tardif e Raymond (2000, p. 227-228), haveria duas fases distintas para o início da carreira. A primeira fase é a de exploração, compreendida do primeiro

³ O início da carreira docente pode receber outras denominações, tais como: fase de inserção à docência (MARCELO GARCÍA, 2002; LIMA, 2004); inserção profissional no ensino (MARCELO GARCÍA, 2002) ou de acordo com Huberman (2000), essa fase pode ser chamada também, de entrada na carreira docente. Por vezes, adotaremos uma ou outra denominação.

ao terceiro ano da profissão docente, na qual, o professor “faz uma escolha provisória de sua profissão” e realiza suas atividades através de “tentativas e erros”. Nesse período, ele sente necessidade de ser aceito por seu círculo profissional, no caso, “alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos etc.” e experimenta diferentes papéis. Assim, essa fase pode ser “fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante e é condicionada pelas limitações da instituição”. De acordo com esses autores, esse período é tão crucial conduz os professores iniciantes a questionarem sobre a escolha da profissão e isto pode levá-los a tomarem decisões de continuidade à carreira ou abandono da profissão.

A segunda fase compreende a estabilização e a consolidação e vai do terceiro ao sétimo ano. Nesse período, “o professor investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da organização reconhecem que ele é capaz de fazê-lo”. O professor tem maior confiança em si mesmo e até mesmo os outros professores percebem o “domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os aspectos pedagógicos (questão da classe, planejamento do ensino, assimilação pessoal dos programas etc.)”, o que se manifesta também, um melhor equilíbrio profissional, pois o professor está mais centrado nos alunos e não em si mesmo e na matéria.

Essa segunda fase não ocorre naturalmente e, dessa forma, poderíamos chegar a concluir que quanto mais tempo na profissão, melhor seria a sua prática docente, no entanto, não é assim que acontece. De acordo com esses autores, tanto a estabilização quanto a consolidação decorrem em função dos acontecimentos que marcam a trajetória do professor e das condições inerentes ao exercício da profissão tais como: emprego regular e estável, turmas mais fáceis, apoio da direção e colegas, com quais ele pode contar na escola e, por fim, um volume de trabalho compatível a disponibilidade de ser assumido pelo professor. Esses aspectos poderiam tornar esse percurso não somente mais fácil, mas também permitiria a consolidação e estabilização na carreira (TARDIF; RAYMOND, 2000). Portanto, condições favoráveis presentes na profissão docente poderiam tornar esse período, um pouco mais sereno e, conseqüentemente, permitiria a permanência do professor na carreira, pois apesar das dificuldades, ele encontra fatores que facilitam a sua prática.

A fase de inserção à docência pode ocorrer durante a formação inicial por meio das atividades de estágios e práticas de ensino, porém como esses sujeitos não se configuram como efetivos profissionais, as aprendizagens da docência podem ser melhores entendidas a partir do ingresso na vida profissional (LIMA, 2004). Portanto, no “[...] confronto diário com situações complexas que exigem uma resposta imediata faz deste período uma fase de novas aprendizagens e de reequacionamento das suas concepções sobre a escola, a educação, o

currículo, a disciplina que ensina, os alunos e o próprio trabalho em si” (PONTE et al., 2001, p. 2).

Nessa direção e com certa frequência, a literatura apresenta preocupação com o início da carreira docente. Isso porque o professor neófito⁴ se encontra em posição peculiar na docência, sendo que são poucas as profissões em que a entrada na carreira acontece de maneira abrupta, direta e intensa (FLORES, 1999). Nota-se que em qualquer outra profissão, as responsabilidades assumidas pelos profissionais estão relacionadas ao seu grau de desenvolvimento com as atividades e a estrutura das profissões difere quanto a incorporação e socialização dos novos membros. Por exemplo, é pouco comum que um médico recém-formado realize “uma operação de transplante de coração”. Ou que um “arquiteto com pouca experiência assine a construção de um edifício de moradias”. Tampouco “um piloto com poucas horas de voo” comande um *Airbus* 340. Tudo isso mostra que “as profissões tentam proteger seu próprio prestígio e a confiança da sociedade e de seus clientes assegurando-se de que os novos membros da profissão tenham as competências apropriadas para exercer o ofício” (MARCELO GARCÍA, 2010, p. 32). No entanto, “[...] a docência é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia” durante a escolarização (na obra citada, p. 12) e, mesmo assim, no processo de inserção à cultura docente, o professor iniciante não se sente familiarizado com a situação de ensino, precisando se esforçar para aceitar o ambiente de trabalho em que está inserido (MARCELO GARCÍA, 1999). Isso porque ele está entregue a realidade em que se apresenta, sem apoio, enfrentando variadas condições e, muitas vezes, difíceis ao lidar com uma diversidade de papéis profissionais. Portanto, nesse contexto, os primeiros anos da profissão docente são cruciais para o desenvolvimento do aprendizado e para a construção de uma identidade docente (PONTE et al., 2001).

Em relação ao desenvolvimento do aprendizado, o professor em início de carreira adquire competências e habilidades importantes para o exercício da prática e, constantemente, ele se depara com “exigências pessoais, profissionais, organizativas, contextuais e psicológicas”, que vão se mostrar específicas e diferentes de acordo com os estágios em que ele se encontra na sua carreira. Portanto, o aprender a ensinar pode ser concebido como um processo de maturidade intelectual decorrente do tempo em que se exerce

⁴ O professor que se encontra nos primeiros anos da carreira docente pode receber diferentes nomeações, tais como: professor neófito (FLORES, 1999), professor iniciante (TARDIF; RAYMOND, 2000; GUARNIERI, 2005), professor principiante (ROMANOWSKI, 2012) e professor ingressante (CONSTANTIN JUNIOR, 2017). Todos os termos utilizados são sinônimos e, durante o texto, pode ser utilizada uma ou outra denominação.

a profissão, mas também, pode ser obtido através da socialização profissional, pois inserido no ambiente escolar, o professor adquire conhecimentos e destrezas sociais necessárias para assumir um conjunto de funções docentes (MARCELO GARCÍA, 2002, p. 112).

No início da carreira, se processa a socialização profissional, sendo que o exercício da profissão se encarrega de incorporar nos “indivíduos as práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho” e esse grupo exige que os professores se adaptem ao meio em que estão inseridos. Assim, na profissão, “saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc.” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217).

No seu desenvolvimento e atuação docente, “o professor iniciante pode abandonar ou mesmo rejeitar os conhecimentos teórico-acadêmicos que recebeu em sua formação inicial” porque ele não consegue transpor e aplicá-los na prática. Nesse contexto, ele adere um modelo aceito e inquestionável observado e adotado por professores experientes da escola, à medida que ele incorpora rotinas, tarefas, valores e procedimentos escolares e que são considerados adequados por outros. Assim, os professores iniciantes adquirem uma postura pragmática, passiva e resistentes a mudanças a fim de evitar conflitos (GUARNIERI, 2005, p. 11).

Essa autora aponta ainda, que o professor iniciante pode trazer uma concepção teórica “mais ou menos definida”, a qual tenta aplicá-la na prática docente de forma direta e imediata. Apesar de ter um conjunto de conhecimentos teóricos, ele não percebe as limitações dos mesmos e em caso de tê-los explicitados, “há a tendência de considerá-los bons em si mesmo”. Ao deparar-se com a prática pedagógica existente na escola, ele pode julgá-la como “inadequada, ultrapassada e impeditiva para efetivação de uma ação mais consistente”. Nesse sentido, por mais que esse professor considere a prática ou a cultura como tradicionais, atribuindo uma conotação negativa para isso, “ele não deixa de perceber os problemas existentes e, muitas vezes, não sabe como enfrentá-los de maneira coerente com a sua concepção teórica”. Desse modo, ele acaba adotando ações já empregadas por outros professores “gerando em si próprio conflitos, desânimo e frustração” (na obra citada, p. 12).

Ao mesmo tempo em que o professor questiona a prática docente e a cultura escolar, tal como elas se apresentam no contexto de trabalho, ele também detecta pontos positivos nelas existentes. “Tais aspectos podem passar a construir parâmetros para que ele perceba os limites, os problemas de sua própria prática, bem como as concepções teóricas que

já tenha definido”. Para a autora, esse tipo de postura profissional no início da carreira não é uma tendência que se destaca, mas “talvez possa ocorrer excepcionalmente para o professor” desse período (GUARNIERI, 2005, p. 12).

Na relação teoria-prática, a prática possibilita que haja uma relação do professor com a teoria, pois possibilita a superação da adesão acrítica às teorias e modismos pedagógicos. Por sua vez, a teoria mediatiza a relação do professor com a prática quando permite a superação de uma visão exclusivamente simplista do trabalho docente. No entanto, considerando as condições de trabalho para o exercício da prática docente e dos cursos atuais de formação inicial, a autora espera que o professor assuma uma postura de rejeição a formação básica ou “tente impor seus conhecimentos às situações de ensino-aprendizagem que irá enfrentar em suas primeiras inserções na escola” (na obra citada, p. 12).

Nessa discussão, Guarnieri (2005) compreende que o professor aprende a partir do exercício profissional, o que não significa “dicotomizar teoria e prática, ou seja, desconsiderar o papel da formação, ou dizer que a prática ensina em si e por si mesma, ou mesmo que a prática não esteja repleta de princípios teóricos” (p. 12), muito pelo contrário, os princípios teóricos são partes fundamentais na aquisição de conhecimentos e desenvolvimento da profissão. Portanto, a aprendizagem da profissão docente acontece à medida que o professor consegue articular conhecimentos teóricos-acadêmicos com o contexto escolar e a prática docente. Considerando essa relação, o professor iniciante pode desenvolver uma capacidade de reflexão crítica e compreende melhor a situação de trabalho enquanto profissional do ensino. No entanto, essa reflexão seria melhor otimizada se envolvesse um grupo de professores para solucionar conflitos, problemas e dificuldades colocadas pela prática. Nessa perspectiva, poderiam surgir contribuições para melhoria do ensino e das condições de trabalho.

Do ponto de vista da construção da identidade profissional no início da carreira docente, Marcelo García (2010, p. 19) considera que se trata tanto de “uma construção individual referida à história do docente e às suas características sociais” quanto de uma construção coletiva derivada do contexto no qual o docente se desenvolve. Portanto, “a identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do si mesmo profissional, que evolui ao longo de sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos” (na obra citada, p. 19).

A identidade docente vai, assim, se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva por meio do que poderíamos denominar aprendizagem informal, mediante a qual os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que os racionais (MARCELO GARCÍA, 2010, p. 13).

Assim, nesse processo evolutivo e constante de mudanças na forma como o professor vai se definindo ao longo da carreira, esse autor compreende que a identidade profissional é composta por:

[...] subidentidades mais ou menos relacionadas entre si. Essas subidentidades têm a ver com os diferentes contextos em que os professores se desenvolvem. É importante que essas subidentidades não entrem no tipo de conflito que aparece, por exemplo, em situações de mudanças educacionais ou mudanças das condições de trabalho. Quanto mais forte é uma subidentidade, mais difícil é mudá-la (MARCELO GARCÍA, 2010, p. 20).

Podemos entender que a identidade profissional possui as seguintes características: 1) A identidade “[...] não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la” gradativamente, conforme os contextos vivenciados pelos sujeitos; 2) Não é algo dado ou algo que se possui, mas a identidade profissional se desenvolve tanto de maneira individual quanto coletivamente ao longo da vida do professor; 3) Não é fixa, mas sofre alterações conforme a relação com os outros, portanto, o processo da construção da identidade é relacional; 4) Tem “natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente” num “processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências”. Logo, “a identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos” (MARCELO GARCÍA, 2010, p. 18).

Esse autor considera que a construção da identidade profissional e seu possível choque com a realidade estão relacionados com a imagem social da profissão. Para esse autor, “é difícil medir o reconhecimento de uma profissão por parte da sociedade e, mais ainda, seu prestígio social” (na obra citada, p. 20). Em geral, uma profissão possui valorização social quando seus representantes oferecem serviços que a sociedade aprecia e considera importante, devendo por isso, ser recompensada com um nível salarial compatível com a importância do trabalho desempenhado. Assim, a respeito da profissão docente, é importante considerar:

[...] o respeito de que gozam os educadores na sociedade em geral e, em particular, da parte dos alunos, porque disso dependerá que encontrem mais ou menos dificuldades no desenvolvimento de suas tarefas. Nas sociedades tradicionais existia certo acordo entre os integrantes da comunidade sobre o que se devia esperar dos mestres e dos professores, o papel estava definido com clareza. Mas isso mudou em nossos dias. A instituição escolar se viu sujeita a uma notória deterioração da valorização social do papel docente (MARCELO GARCÍA, 2010, p. 20).

De acordo com Marcelo García (2010, p. 21), no início do século XX, os professores e mestres gozavam de um “verdadeiro privilégio”, visto que o ingresso ao sistema educativo permitia o respeito e o prestígio, com possibilidade de “auto realização e um sentimento de pertencimento significativo”. No entanto, hoje em dia, “o trabalho docente tem sido qualificado como um trabalho de risco” gerando, desse modo, uma possível crise identitária. Assim, esse sentimento decorre de fatores provenientes da: “sobrecarga de tarefas, baixo reconhecimento, atenção a outras pessoas, papel ambíguo, incerteza em relação à função, falta de participação nas decisões que lhe são concernentes, individualismo e impotência”. Esse autor considera ainda que:

Nos últimos anos, a sociedade fez uma crítica generalizada ao sistema de ensino. Os meios de comunicação costumam transmitir uma imagem negativa da realidade do ensino e da atuação dos professores. Essa ideia de que a sociedade não valoriza e subestima os mestres tem sido tema recorrente de muitos livros que se ocupam dessa questão. Além do mais, e como se não bastasse, os próprios docentes parecem estar convencidos de que efetivamente é assim (MARCELO GARCÍA, 2010, p. 21).

Por mais que se insista na importância da educação e dos professores, percebe-se que essa valorização não é gozada. Desse modo, “as expectativas são elevadas, mas a valorização é escassa”. Consideramos que “trata-se de transformações nas quais o local e o global, a estabilidade e a mudança estão desempenhando um papel desestabilizador em relação às certezas que, em outras décadas, caracterizaram nossas sociedades” (na obra citada, p. 21).

Portanto, Ponte (1998, p. 7) considera que o início da carreira docente é “um dos elos mais fracos do nosso sistema de formação de professores [...]” e, nesse sentido, Marcelo García (2010) faz um apontamento sobre essa etapa da carreira, na qual o sujeito se depara com reflexões a respeito do que é ser profissional e em que medida ele pode exercer seu trabalho com dignidade e autonomia em virtude do contexto sofrer constantes mudanças, o que dificulta a sua consolidação na carreira docente. Sobre esse período, Ponte (1998) conclui:

Terminado o seu curso, obtido o seu certificado, o jovem professor vê-se de repente com 5 turmas, completamente entregue a si próprio, e muitas vezes sente-se olhado com uma certa desconfiança pelos colegas mais experientes. Em vez de aproveitar a energia e criatividade dos jovens professores, as escolas, talvez sem dar por isso, tornam-lhes a vida difícil, não favorecendo a sua socialização, não lhes pondo à disposição os meios e recursos existentes e, principalmente, não os enquadrando com o calor humano que tão importante seria neste momento da sua vida profissional. O período que podia ser extremamente produtivo, de experimentação de novas ideias, de envolvimento em novos projetos é, muitas vezes, a antecâmara de uma relação difícil e desencantada com a profissão (PONTE, 1998, p. 7).

Na visão de Ponte et al. (2001, p. 2), em diversos países, a falta de apoio nesse período da carreira “pode comprometer a qualidade do ensino e provocar desilusão, marcando de modo muito negativo o desenvolvimento profissional do jovem professor”. Uma fase importante, mas, ao mesmo tempo, difícil capaz de deixar “marcas indeléveis” na constituição da carreira docente (LIMA et al., 2007, p. 141). Portanto, nesse período, é possível estabelecer critérios de permanência ou desistência na profissão de acordo com as dificuldades ou facilidades que se apresentam rotineiramente a prática profissional, independentemente do tempo de experiência, mas segundo a situação de ensino enfrentada (MARCELO GARCÍA, 1999). Desse modo, compreendemos que a profissão docente “necessita mudar sua cultura profissional marcada pelo isolamento e pelas dificuldades para aprender de outros e com outros, na qual é malvisto pedir ajuda ou reconhecer dificuldades” (MARCELO GARCÍA, 2010, p. 22).

1.2 As sobrevivências e as descobertas vivenciadas no início da carreira

A entrada na carreira pode ser considerada pelo professor como uma fase fácil ou difícil de acordo com as situações que ele experimenta. Assim, frente a uma experiência fácil, ele se entusiasma, em virtude da constante interação positiva com os alunos e do domínio do conteúdo que ensina. Contrariamente, uma experiência pode mostrar-se difícil pela carga excessiva de trabalho, dificuldades com os alunos e sentimento de solidão e ansiedade (HUBERMAN, 2000).

Esse autor destaca que a entrada na carreira é marcada por momentos de sobrevivências e descobertas. Por um lado, a sobrevivência remete-nos ao choque da realidade⁵

⁵ O termo choque da realidade foi cunhado por Simon Veenman (1984) quando ele define o confronto dos professores entre os ideais formados e a dura realidade da sala de aula. Marcelo García (1999) aponta que nem sempre esse choque é vivido no início da carreira, pois as fases da carreira docente não são lineares e envolvem uma multiplicidade de fatores pessoais, institucionais e organizacionais.

sendo que o professor iniciante vivencia o conflito entre aquilo que ele espera e aquilo que é real. Por outro lado, esse autor mostra que há também, a descoberta no início da carreira docente. E nesse caso, o professor se vê entusiasmado e experimentando a responsabilidade em ter uma sala de aula e alunos e se ver como parte do corpo profissional da escola.

Passados 30 anos de seus estudos sobre os professores iniciantes, Veenman (1984, 1988) é apontado em pesquisas atuais que tratam do choque com a realidade e dos conflitos na carreira docente do professor no âmbito pessoal, profissional e institucional que marcam sua trajetória. Apoiamo-nos em alguns pesquisadores para descrever as principais dificuldades enfrentadas pelos professores em cada um desses âmbitos.

No **âmbito pessoal**, os professores iniciantes demonstram incerteza na escolha da profissão e se preocupam com sua competência e capacidade para ensinar (VEENMAN 1984, 1988). Na escola, é comum o professor experimentar diversos sentimentos de medo, ansiedade, frustração, dúvida e insegurança (FLORES, 1999) bem como traz preocupação consigo mesmo a ponto de perguntar-se: “Estou a me aguentar?” (HUBERMAN, 2000, p. 39). O professor pode sentir também, solidão, sensação de fracasso e impotência diante dos problemas (GUARNIERI, 2005), visto que no início da docência, o professor realiza a transição de estudante a professor e passa a viver períodos de tensão e aprendizagens intensivas em um contexto geralmente desconhecido (MARCELO GARCÍA, 2000). Tais dificuldades podem se apresentar também, quando o professor muda de nível de ensino, de escola ou de região (MARCELO GARCÍA, 1999).

No **âmbito profissional**, o professor pode constatar a complexidade da situação de trabalho no que se refere ao “tatear constante”, a distância entre os ideais e o cotidiano da sala de aula, a dificuldade em transmitir os conhecimentos pedagogicamente, a oscilação entre uma relação próxima e distante com a sala de aula, alunos que criam problema e materiais didáticos inadequados (HUBERMAN, 2000, p. 39). Encontra-se também uma conduta do professor de imitação acrítica observada em outros professores, vivem o isolamento dos pares no trabalho, bem como desenvolvem uma concepção técnica de ensino (MARCELO GARCÍA, 2002). Adicionalmente, podem encontrar dificuldades quanto ao domínio da disciplina, no estabelecimento de regras a sala de aula, ritmos de aprendizagens diferentes dos alunos, falta de recursos e, por fim, trabalho cansativo tanto física quanto mentalmente (VEENMAN, 1984, 1988).

Outras dificuldades nesse âmbito foram apontadas por Guarnieri (2005), levando-se em consideração a preocupação que os professores manifestam em relação a sala de aula no sentido de:

[...] como selecionar e organizar os conteúdos escolares, como distribuí-los em um dia de aula, a que procedimentos recorrer para transmitir a matéria, como relacionar-se com a classe, como saber se os alunos estavam ou não aprendendo, como avaliá-los, que atividades selecionar, como trabalhar com os alunos que apresentavam mais dificuldade para aprender, como cuidar da organização e correção dos cadernos de sua classe, e até mesmo, como usar corretamente a lousa (GUARNIERI, 2005, p. 14).

Nesse contexto, Marcelo García (2010, p. 28) considera que os professores iniciantes, em qualquer área ou nível de conhecimento, querem “instruções passo a passo de como fazer as coisas de forma eficiente. Em geral, eles estão muito preocupados com os ‘como’ e menos com os porquês e os quando”.

Assim, muitos professores passam pelo mal-estar docente⁶ e que decorre entre vários fatores, das relações conturbadas com os pais de alunos e a efetiva inclusão deles na escola, diferenciação de ritmos de aprendizagem dos alunos, ausência de parâmetros para ensinar e, por fim, da carência ou pouco apoio institucional dado aos professores iniciantes (LIMA et al., 2007) para superarem os problemas, visto que falta espaço nas escolas para partilharem as dificuldades (GUARNIERI, 2005).

Quadros et al. (2006) relatam que no início da carreira docente, os professores em exercício enfrentam condições de desinteresse dos alunos, ameaças, falta de respeito, violência escolar, além do envolvimento de alunos com prostituição e drogas. Os autores apontam também, que os professores se queixam da baixa remuneração e condições precárias de trabalho.

Por fim, no âmbito profissional, Giordan (2014) relata que os professores iniciantes enfrentam alguns desafios como, por exemplo, a localização periférica das escolas em que os contextos são permeados por desigualdades sociais. Encontram ainda, dificuldades com a organização e o trabalho docente, de lidar com alunos deficientes e com as tecnologias.

No **âmbito institucional**, tanto no nível da universidade quanto da escola, apresentam-se dificuldades em relação à formação. Muitos professores iniciantes consideram que tiveram uma formação inicial inadequada, com excesso de teoria e, muitas vezes, irrelevante para a prática (VEENMAN, 1984, 1988). Apesar de alguns cursos de formação

⁶ O termo mal-estar docente é uma expressão traduzida do francês - “*malaise enseignant*” - para o espanhol e foi utilizado por José Manuel Esteve na obra “O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores”. De acordo com esse autor* citado por Pereira (2011, p. 20), o mal-estar docente é decorrente do trabalho do professor frente as condições profissionais que eles vivenciam. Mais detalhadamente, “o mal-estar docente é uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos do ensino como no das recompensas materiais e no reconhecimento do status que lhes atribui. *ESTEVE, José M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC, 1999.

inicial anteciparem as dificuldades futuras da profissão, os professores iniciantes mencionam que a formação foi incompleta e que faltou abordar a parte prática, possuindo vagas e ambíguas noções sobre a profissão professor (GUARNIERI, 2005). A respeito da escola, muitos deles alegam que as relações escolares são autoritárias, burocráticas, com estruturas organizativas rígidas e que possuem sobrecarga de tarefas e com múltiplas funções na escola (VEENMAN, 1984, 1988).

Guarnieri (2005) e Lima (2004) destacam que as turmas mais difíceis são atribuídas aos professores iniciantes, enquanto os professores experientes, devido ao maior tempo na carreira, ficam com as melhores salas. Adicionalmente, Guarnieri (2005) aponta que o trabalho docente do professor iniciante é avaliado negativamente pelos pares, diretores e coordenadores, incluindo funcionários da escola que ditam como proceder com os alunos.

Portanto, como vimos, há uma gama de dificuldades que estão presentes no início da carreira docente e essa multiplicidade de desafios nos âmbitos pessoal, profissional e institucional demonstram a complexidade do trabalho docente. Essas dificuldades podem, inclusive, ganhar relevância e influenciar as decisões e a trajetória do professor na carreira.

Romanowski e Martins (2013) apontam que os professores iniciantes ao se depararem com essa realidade podem, muitas vezes, desistir do exercício profissional e abandonar a carreira antes mesmo de se consolidarem na docência. No entanto, existem profissionais que mesmo sentindo-se inseguros resistem a esse período conseguindo adaptar-se ao ambiente escolar. As autoras ainda apontam que alguns professores adotam uma postura heroica e missionária enquanto outros consultam, pesquisam, testam, registram os sucessos obtidos, assumindo um compromisso pessoal e criando uma cultura profissional.

Diante dos desafios do início da carreira docente, torna-se importante que os professores assumam uma postura profissional crítica e consigam buscar alternativas para superação das dificuldades colocadas à sua prática docente.

Segundo Gadotti (1998), a educação é um instrumento de luta e de construção de uma consciência crítica. Para tanto, é necessário que os professores se engajem social e politicamente no contexto em que estão inseridos e percebam as possibilidades de ação e transformação dos espaços que os oprimem. É necessário conhecer a sociedade em que atuam, bem como o nível social, econômico e cultural dos seus alunos (RUIZ, 2003, p. 56) de modo que consigam intervir no seu contexto real de vida.

Nesse prisma, professores e professoras têm um papel sobretudo político e precisam problematizar a educação, buscando o porquê e o para quê do ato educativo; mais que isso, sua tarefa é a de quem incomoda, de quem evidencia e trabalha o conflito, não o conflito pelo conflito, mas o conflito para sua superação dialética (RUIZ, 2003, p. 62).

No entanto, Ruiz (2003) considera que solitariamente os professores não podem transformar o meio em que convivem, sendo necessária uma ação coletiva de educadores em busca de justiça social. Assim, o ato pedagógico somente terá mudanças “a partir do momento em que se evidenciam os conflitos, não tentando escondê-los ou minimizá-los” (p. 63), mas trazendo-os à tona e superando as dificuldades, não permitindo que a educação seja um mecanismo de opressão e manutenção do *status quo*.

Contrariamente a maior parte da visão negativa que se tem do início da carreira docente, Lima et al. (2007) trazem contribuições importantes a respeito desse período. Os autores apontam que existem razões para permanecer na carreira docente mesmo vivendo situações conflituosas na profissão. Alguns ficam mais tempo, outros menos, porém, segundo os autores, muitos permanecem após a “tempestade inicial” (p. 149). Desse modo, os motivos para permanência na docência decorrem de um sentimento de descoberta, pois os professores: i) integram-se ao corpo docente da escola; ii) responsabilizam-se por uma turma de alunos; iii) demonstram o afeto e o acolhimento aos alunos de classes menos favorecidos; iv) aprendem com os alunos e com pares, sejam eles experientes ou não, e v) desempenham o papel de protagonistas em algumas situações escolares a fim de promover mudanças.

Freitas (2014) aponta que a permanência de professores iniciantes na educação de jovens e adultos (EJA) se dá pelo prazer e satisfação criada pela boa relação e aproximação afetiva entre professor e aluno. Independente da etapa que o professor esteja atuando, a autora defende que isso ocorre devido ao respeito individualizado ao educando e, em contrapartida, o aluno é capaz de reconhecer e valorizar a relação que os professores têm com eles.

Outro motivo para permanência apontado por essa autora é com relação ao reconhecimento do trabalho do professor pelos alunos. Ao longo dos anos, isso vem se perdendo e perceber que os alunos demonstram importância e resgatam a imagem social do professor se constitui, por assim dizer, uma fonte de descoberta para continuar na carreira (FREITAS, 2014).

A troca de experiência entre professor e aluno e entre os alunos, bem como a satisfação do professor iniciante ao ver a vontade do aluno aprender são outros elementos que traduzem o sentimento de querer permanecer na docência. Nesse sentido, estimula no professor a possibilidade de elaborar práticas pedagógicas que respondam aos anseios trazidos pelos alunos (na obra citada). Nesse sentido, Huberman (2000) compreende que tanto a sobrevivência

quanto a descoberta podem ser vividos paralelamente e é o segundo aspecto que permite suportar o primeiro. Flores (1999) complementa que o professor iniciante vivencia momentos de entusiasmo e emoção ao mesmo tempo em que sente apreensão e ansiedade em relação às novas responsabilidades que assume como professor.

1.3 O desenvolvimento profissional

Marcelo García (2009) compreende que o termo desenvolvimento é sinônimo a outras expressões utilizadas tais como: formação permanente, formação continuada, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, reciclagem ou capacitação.

Sobre isso, em mais detalhes, Ponte (1998) destaca algumas diferenças existentes entre a noção que se tem de formação e desenvolvimento. Para esse autor, não necessariamente há qualquer incompatibilidade entre os termos, podendo uma expressão ser complementada pela outra. Nesse sentido, esse autor (1995) considera que a formação está associada a ideia de frequentar cursos numa lógica escolar, enquanto que o desenvolvimento ocorre sob múltiplas formas e processos. Para além de se processá-lo através de cursos, o desenvolvimento se dá, também, em projetos, trocas de experiências, leituras e reflexões. A formação é um movimento que ocorre de fora para dentro, na qual se absorve conhecimentos e a informação que é transmitida. Já no desenvolvimento, o movimento ocorre de dentro para fora, na medida em que são tomadas decisões em questões a se considerar, projetos para empreender e ao modo como se deseja executar. Nesse sentido, na formação, o professor é objeto enquanto se caracteriza como sujeito no desenvolvimento.

Adicionalmente, compreende-se que na formação, atende-se o professor principalmente naquilo que ele se mostra mais carente, enquanto que no desenvolvimento, o professor parte dos aspectos que ele já possui, mas que podem ser melhor desenvolvidos. Assim, na formação há uma tendência em ver os conteúdos de uma maneira compartimentada, por assuntos e por disciplinas e, no desenvolvimento, sempre há implicação do professor como um todo. Por fim, a formação parte da teoria e, muitas vezes não sai dela para a prática. Já no desenvolvimento, parte-se tanto da teoria como da prática e ambos estão interligados (PONTE, 1995).

Portanto, nessa perspectiva, mesmo que formação e desenvolvimento possam ser complementares, elas não são equivalentes, pois na perspectiva do desenvolvimento é lançado um novo olhar aos professores, deixando assim, de vê-los como receptáculos de

informação e vendo-os como sujeitos autônomos, responsáveis e com potencialidades próprias (PONTE, 1995). Esse autor reforça que o professor se torna sujeito da formação e deixa de ser objeto. “Dá-se atenção não só aos conhecimentos e aos aspectos cognitivos, para se valorizar também, os aspectos afetivos e relacionais do professor” (PONTE, 1998, p. 2).

Desse modo, entendemos que a formação poderia “ser encarada de modo mais amplo do que é habitual, não necessariamente subordinada a uma lógica de transmissão de um conjunto de conhecimentos” (mesmo autor e na mesma obra, p. 2). Nessa perspectiva, a formação favoreceria ao desenvolvimento profissional. Ponte (1998) considera que o professor que deseja desenvolver-se plenamente, aproveite as oportunidades de formação que vão ao encontro das suas necessidades e objetivos e, assim, passe a ter um novo olhar acerca da sua atuação docente.

Marcelo García (2002) considera que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo, sistemático, organizado e que abarca toda a carreira docente. Da mesma forma, Huberman (2000) compreende que o desenvolvimento é também um processo e não uma série de acontecimentos. Há aqueles que parecem entender o desenvolvimento de uma maneira linear, porém, há aqueles que consideram que existem “patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranques e descontinuidades” (p. 38).

Isso porque, de acordo com Behrens (2007), o desenvolvimento profissional do professor depende de suas vidas pessoais e profissionais, das políticas e dos contextos em que estão inseridos, o que nos leva a considerar a dinamicidade da formação de um sujeito. Dessa forma, estar na profissão professor exige um contínuo desenvolvimento ao longo de toda carreira para que possam acompanhar as mudanças, renovar os conhecimentos, as competências e perspectivas sobre o ensino e aprendizagem.

Dessa forma, Nunes e Oliveira (2017) compreendem a necessidade de se considerar o contexto das práticas educativas para elaboração de estratégias de desenvolvimento profissional docente e não de políticas parciais, esporádicas, sem sequências e elaborados por especialistas sem a participação dos professores. Esses autores enfatizam que os professores precisam por si próprios tomar o conhecimento da necessidade de formação, pois:

[...] é a partir de suas percepções que se podem extrair os referenciais para pensar as políticas e os processos de desenvolvimento profissional docente. Sem esse ponto de partida focado nas experiências do cotidiano da prática educativa do professor, corre-se o risco de as políticas não resultarem em melhorias nem para o professor, nem para os estudantes matriculados nas escolas onde estes atuam (NUNES; OLIVEIRA, 2017, p. 74).

Nessa perspectiva, considerando que o professor está em contínua aprendizagem, contextos de formação elaborados em torno dos desafios que se colocam à escola em decorrência da evolução tecnológica, progresso científico e das mudanças sociais conseguem responder aos anseios trazidos pelos docentes. Portanto, “o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é, hoje em dia, um aspecto marcante da profissão docente”. Assim, “a finalidade do desenvolvimento profissional é tornar os professores mais aptos a conduzir um ensino adaptado as necessidades e interesses dos alunos, além de contribuir para a melhoria das escolas, realizando-se pessoal e profissionalmente” (PONTE, 1998, p. 3).

Nesse contexto, Romanowski e Martins (2013) apontam alguns desafios para a promoção do desenvolvimento profissional de professores iniciantes:

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 proporcionado 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 (ROMANOWSKI; MARTINS, 2013, p. 14).

Romanowski e Martins (2013) consideram que existe muito a se fazer pelos profissionais que ingressam na profissão, de modo que diminua a insegurança, a desistência e a frustração e contribua com o desenvolvimento desses sujeitos. Conforme já explicitado anteriormente, o desenvolvimento requer uma formação que leve em consideração o sujeito bem como o contexto que o envolve. Seria fundamental que essa formação contemplasse também, as crenças e concepções implícitas do sujeito, de maneira que ele pudesse problematizá-la em ambiente colaborativo para seu efetivo crescimento pessoal e profissional.

1.4 Os saberes dos professores

Há quem diga que ser professor é uma questão de “nascer com o dom” e, assim, concebem a tarefa docente como profissão vocacional. De um lado, o educador acredita que

possui o “sentido missionário” com o sentimento de realizar um serviço de vocação. Assim, sente-se recompensado quando “atinge determinados resultados com os alunos”. Por outro lado, “os docentes entendem que a boa docência é produto da vocação, assimilando a profissão como um sacerdócio e/ou apostolado” (MARCELO GARCÍA, 2010, p. 24) e que, portanto, não necessitaria de formação⁷. Nesse contexto, Fiorentini e Costa (2002) consideram que:

[...] é possível encontrar nas instituições públicas brasileiras alguém que acredita que ser professor é apenas uma questão de vocação ou de dom, cuja competência e destreza desenvolvem-se na prática, não havendo necessidade de uma formação formal em saberes e práticas relativos à atividade profissional do professor (FIORENTINI; COSTA, 2002, p. 315).

No entanto, entendemos que os professores possuem saberes específicos provenientes de fontes variadas que fundamentam o seu conhecimento e que, portanto, subsidiam o seu trabalho docente. De acordo com Tardif (2012), “[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (p. 39).

Tardif (2012) define que um professor é alguém que sabe alguma coisa com a função de transmitir esse saber a outros com a finalidade de atingir um objetivo. Nesse contexto, existem saberes que alicerçam o trabalho docente e eles não podem ser separados das realidades sociais, organizacionais e humanas, nem de outras dimensões do ensino e nem do trabalho realizado diariamente pelos professores. O saber dos professores deve estar relacionado com os elementos constitutivos do trabalho docente e seu contexto. Portanto, o saber deve estar intrinsecamente relacionado “[...] com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares da escola” (p. 11).

Mas então, quais são esses saberes? E qual a natureza deles? Tardif (2012) considera que o saber docente é constituído de vários outros saberes e são provenientes de diferentes fontes. Assim, nos detemos a descrever cada um desses saberes: formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais ou práticos.

Os **saberes da formação profissional**, inclui os conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia e são transmitidos pelas instituições de formação inicial ou contínua

⁷ A respeito desse termo utilizado, estamos levando em consideração o que foi discutido no subtópico 1.3 O desenvolvimento profissional. Sucintamente, entendemos que a formação deveria favorecer o desenvolvimento profissional do professor para atuação no contexto escolar.

e destinadas a formação científica dos professores. Se incorporados a prática docente, esses saberes podem transformar-se em prática científica.

De acordo com Tardif (2012) esse autor, a prática docente mobiliza ainda diversos saberes pedagógicos que se apresentam como “doutrinas ou concepções provenientes de reflexões racionais e normativas sobre a prática” (p. 37) que servem de orientação para a atividade educativa, fornecendo tanto um arcabouço ideológico à profissão quanto formas de saber-fazer e algumas técnicas.

Os **saberes disciplinares** são definidos e selecionados pela instituição e se integram a prática docente “através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade” e correspondem aos campos de conhecimentos (TARDIF, 2012, p. 37).

Compreendemos que tanto a formação inicial quanto a formação continuada são importantes meios de desenvolver o conhecimento da profissão. Nesse sentido, assim como a formação inicial é relevante para que o sujeito ingresse na docência, a formação continuada permite que o professor “trabalhe com qualidade, uma vez que pode complementar à primeira, atualizando-o quanto às metodologias de ensino, as diretrizes e parâmetros educativos etc.” Portanto, ambas possibilitam a relação com o “campo de conhecimento para o desenvolvimento da relação com o saber” (CLEMENTE; SOUZA, 2017, p. 18).

Dando continuidade, os **saberes curriculares** se apresentam na forma de programas escolares com “discursos, objetivos, conteúdos e métodos” que estão presentes na instituição escolar e, dos quais, “os professores devem aprender aplicar” em sala de aula (TARDIF, 2012, p. 38).

Por fim, os **saberes experienciais ou práticos** discutidos por esse autor são produzidos no exercício docente, baseados no trabalho cotidiano e na compreensão e domínio do meio em que se realiza a ação educativa. “Esses saberes brotam da experiência sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser e são por ela validados” (na obra citada, p. 39). Nesse contexto, os saberes da experiência constituem “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos”. São saberes práticos que não estão sistematizados em teorias, mas sim integrados a “cultura docente em ação” para melhor conhece-la. Assim, oriundos da prática cotidiana dos professores e confronto das condições, os saberes experienciais tornam possível a interpretação, compreensão e orientação da ação docente (TARDIF, 2012, p. 48).

Nos primeiros anos da carreira profissional, com a rápida necessidade de aprendizagem frente as exigências educativas, os saberes experienciais têm valor de confirmação, pois “tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar”. Essa experiência tende a transformar-se em uma “maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional” (TARDIF, 2012, p. 50).

Portanto, para ser um bom professor não basta saber o conteúdo e ter algum dom para ensinar (FIORENTINI; COSTA, 2002). No desenvolvimento da prática docente, é necessário que o professor conheça tanto o que vai ensinar e como ensinar e, nesse caso, a formação inicial se faz necessária em qualquer área do conhecimento, pois nela “são desenvolvidos os saberes da profissão, disciplinares e os curriculares. Estes últimos, também são construídos nas escolas” durante o projeto político pedagógico. Nesse sentido, a escola é também um ambiente que proporciona o desenvolvimento dos saberes experienciais pelo professor (CLEMENTE; SOUZA, 2017, p. 18).

Os saberes docentes não devem ser reduzidos a processos mentais através de atividades cognitivas dos indivíduos que se dá através das representações, crenças, imagens, processamento de informações e esquemas. Os saberes são sociais e a sua existência depende, principalmente, dos professores enquanto sujeitos que os possuem, incorporam a sua prática profissional, adaptam e transformam conforme necessidade. São chamados de saberes sociais porque o professor trabalha com sujeitos em função de um projeto que se manifesta através dessa relação complexa. Também são sociais porque os saberes evoluem com o tempo e com as mudanças e são construídos ao longo de uma carreira profissional, “na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática” (TARDIF, 2012, p. 14).

Mas não se pode eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção de seus saberes docentes, pois “[...] é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidiano são, fazem, pensam e dizem” (na obra citada, p. 15). Em síntese:

[...] o saber dos professores não é o foro íntimo povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (TARDIF, 2012, p. 15).

Desse modo, os saberes são partilhados por um grupo de professores que possuem uma formação comum, trabalham em uma mesma organização e estão sujeitos a condicionamentos e recursos comparáveis. Esses saberes são utilizados em espaços que garantem sua legitimidade e orientam sua definição e uso e resultam de uma negociação entre diversos grupos. “Isso significa que nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social” (TARDIF, 2012, p. 13).

Nessa perspectiva, pelo papel que desempenham na construção dos saberes, os professores deveriam gozar de um pleno reconhecimento social positivo no processo de formação-produção. No entanto, em relação a isso, “o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes docentes que possui e transmite”. Isso, porque, há uma “visão fabril dos saberes”, nos quais são “de certo modo, comparáveis a estoques de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica em exercício e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas, culturais etc.” (na obra citada, p. 33).

Em síntese do que já exploramos anteriormente nesse tópico, esse autor propõe cinco fios condutores sobre os saberes dos professores. São eles: pluralismo, temporalidade, fundamentos do saber, interação humana e formação de professores.

O primeiro fio condutor refere-se ao **pluralismo** do saber docente, que está fundamentado nos conhecimentos, no saber-fazer pessoal, nos saberes curriculares, nos programas e livros didáticos, nos conhecimentos disciplinares relativos as matérias ensinadas, na própria experiência e nos elementos de sua formação profissional. Assim, os diferentes saberes dos professores não são relações estritamente cognitivas, mas são mediados pelo trabalho que fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Os saberes devem ser compreendidos em íntima relação com o trabalho na escola e sala de aula. Dessa forma, o saber do professor não é um meio para ser utilizado no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho. Baseado nisso, os professores constroem um modelo próprio de ensino e o utilizam na prática profissional cotidiana, evitando, assim, o uso de critérios cognitivos ou teóricos dos saberes docentes que ora se comparam a princípios epistemológicos, ora a correntes de pesquisa e ora a modelos ideais.

O segundo fio condutor se estrutura na **temporalidade** dos saberes e ela se aplica a história de vida e carreira profissional do professor. Muito antes de ensinarem, os professores passaram muitos anos nas escolas e em salas de aulas e, nessa fase formadora, adquiriram crenças, representações e certezas sobre a prática docente e sobre o que é ser aluno. Assim, a herança desse tempo escolar é bastante forte e ao passar por formação universitária, os

aprendizados não são abalados e nem transformados. “E, tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217).

De fato, as experiências formadoras vividas na família e na escola ocorrem antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e qualificar o que ela retém dessas experiências. Além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, a pessoa dispõe, antes de mais nada, de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória. Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216).

De acordo com Tardif (2012), o professor aprende a dominar e a construir os saberes necessários à sua prática docente, tendo como base, as experiências familiares e escolares sobre a aquisição do saber-ensinar. É importante destacar que, nesse contexto, nem todos os saberes são “de um certo modo, contemporâneos uns dos outros, imóveis e igualmente disponíveis na memória do professor, o qual buscaria nesse reservatório de conhecimentos aqueles que lhe são necessários no momento presente da ação”. Isso negligenciaria a dimensão temporal dos saberes, bem como a história de vida do professor e a sua construção ao longo da carreira (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 215). Inicialmente, os saberes que pertencem a experiência do trabalho constituem o alicerce da prática e da competência profissional e que, aos poucos, se tornam condição para aquisição e produção dos saberes profissionais (TARDIF, 2012).

O terceiro fio condutor refere-se aos **fundamentos dos saberes** dos professores que devido à sua natureza, estão longe de serem todos produzidos diretamente pelos professores (TARDIF, 2012). De acordo com Tardif e Raymond (2000), vários deles são “exteriores ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano” (na obra citada, p. 215). Há diversas origens dos saberes, o que incluem a:

[...] família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades; outros são decorrentes da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades etc.; outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem etc. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 215).

Dessa forma, ao estabelecerem relações com os saberes, os professores geram, ao mesmo tempo, relações sociais com os grupos, organizações e atores que os produziram. Assim, ao falar de seus saberes, os docentes estão fazendo juízos sociais a respeito de suas relações sociais (TARDIF, 2012). Portanto, “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 215).

O quarto fio condutor que Tardif (2012) leva em consideração é sobre a construção dos saberes humanos a partir da **interação humana**, ou seja, do trabalho interativo dos professores e de seus alunos na sala de aula em oposição a ideia, numa lógica industrial, da produção de bens materiais e do ensino como uma forma de trabalho técnico.

Dessa forma, compreende-se que “o ensino se desenvolve em um contexto múltiplo de interações” e no exercício profissional, o professor depara-se com uma realidade que exige em caráter de urgência, habilidade pessoal, interpretação, improvisação, decisão e desenvolvimento da “capacidade para enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” no meio escolar (TARDIF, 2012, p. 49-50), no qual, os professores estão progressivamente adaptando-se e integrando-se a ele. Além disso, eles também devem “conhecer e respeitar as normas, obrigações e prescrições desse sistema”.

Lidar com essas circunstâncias é formadora, pois permite desenvolver competências que possibilitará o professor enfrentar condicionantes da profissão. As competências desenvolvidas na e pela prática resultam em um estilo de ensino, com traços da personalidade do professor manifestado “através de um saber-ser e saber-ser pessoal e profissional validado pelo trabalho cotidiano” (na obra citada, p. 49).

O quinto e último fio condutor é sobre a necessidade de repensar a **formação dos professores** em virtude dos saberes dos professores e das realidades específicas de seu trabalho. Nos primeiros anos da profissão docente, é gerada uma distância entre os saberes adquiridos na prática e os saberes adquiridos na formação inicial. Nesse período, os professores sentem o choque ao enfrentar a realidade escolar e descobrem os limites de seus saberes. Assim, alguns rejeitam a formação anterior e os professores, partindo de seus saberes experienciais, tornam-se responsáveis pelo sucesso da aprendizagem dos alunos. Outros reavaliam se os

cursos foram úteis ou não e, ainda, há aqueles que fazem julgamentos conforme a necessidade do ensino e no que a formação inicial pode servir (TARDIF, 2012).

Portanto, de acordo com esse autor, a natureza desses saberes não são certezas subjetivas acumuladas individualmente ao longo da carreira docente. Ao serem partilhados e confrontados com os pares, em experiência coletiva, os saberes experienciais adquirem objetividade. Assim, ao serem sistematizados em um discurso, são capazes de formar e informar respostas aos problemas da prática encontrados. Assim, o docente além de prático é um formador.

Segundo Tardif e Raymond (2000), a Figura 1 sintetiza e ilustra os saberes dos professores:

Figura 1: Os saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: TARDIF; RAYMOND (2000, p. 215).

A Figura 1 mostra o pluralismo dos saberes dos professores bem como as fontes de aquisição dos saberes e seus modos de integração no trabalho docente. De acordo com os autores dessa figura, os professores usufruem de seus conhecimentos pessoais e possuem um “saber-fazer personalizado”, utilizam livros didáticos, se baseiam nos saberes escolares decorrentes das matérias que ensinam, mobilizam sua própria experiência e consideram alguns elementos de sua formação profissional. Como podemos observar, os saberes profissionais dos professores são “plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do

trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213).

1.5 O estágio probatório para o professor iniciante no Estado de São Paulo

Compreendemos que a apresentação deste subtópico não se configura como parte dos referenciais teóricos do campo. No entanto, justificamos a sua presença neste espaço pela compreensão de que vários elementos trazidos na dissertação de Constantin Junior (2017) sobre o Curso de Formação Específica dialogam com autores anteriormente apontados, Marcelo García (2002); Tardif (2012) e Mira e Romanowski (2015) e que são importantes reflexões para o tema deste trabalho.

De acordo com Constantin Junior (2017), ao ingressar na rede estadual de ensino por meio de um concurso público, o professor cumpre o estágio probatório⁸. Nesse período, ele realiza um Curso Específico de Formação oferecido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP), configurando-se como uma proposta política de apoio e formação continuada ao professor ingressante implementada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) em maio de 2009 com o propósito de assumir a formação continuada da rede e melhorar a qualidade da educação.

Assim, a respeito dela, de 2009 a 2013 surgiram duas propostas. Na primeira, criada em 2009, o concurso possuía três etapas, sendo que a primeira constava de uma prova objetiva de caráter eliminatório e classificatório; a segunda ocorria por avaliação de títulos e tinha caráter classificatório e, por fim, na terceira etapa, o professor cumpria o Curso Específico de Formação que se constituía como uma prova de aptidão de caráter eliminatório. Portanto, somente seriam aprovados os candidatos que concluíssem com êxito a última etapa. A partir de 2013, surge uma nova proposta para o Curso Específico de Formação e o concurso público passa a ter duas etapas sucessivas. Na primeira, o professor realiza uma prova de caráter eliminatório e, na segunda etapa, ocorre a avaliação de títulos, de caráter classificatório. Assim, o Curso é realizado posteriormente a sua entrada na carreira e realizada no estágio probatório (CONSTANTIN JUNIOR, 2017).

⁸ Após ser aprovado em concurso público e ingressar na profissão docente, o professor deve cumprir o estágio probatório pelo período de três anos e, somente após esse tempo, ele adquire a estabilidade no emprego (RANGEL; CANELLO, 2011).

Mesmo com a mudança de proposta, o Curso manteve-se com a mesma duração de 360 horas. Assim, o curso está dividido em 15 módulos e organizado em duas etapas. Na primeira – Fundamentos Básicos – o Curso tem duração de 120 horas, é realizado de forma semipresencial e comum a todos os professores ingressantes. Do total da carga horária, quatro horas são destinadas para o cumprimento da formação pedagógica e 116 horas são para realização de atividades à distância em uma plataforma de Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA (SÃO PAULO, 2017a). De acordo com Constantin Junior (2017), nessa etapa são tratados de “temas relacionados à identidade do professor; identidade e diversidade dos alunos e sua relação com a aprendizagem e o conhecimento; metodologias pedagógicas; cultura escolar e familiar” (p. 92), porém, na prática, há um excesso de tempo com discussões relacionadas:

[...] à implantação do Currículo oficial do Estado de São Paulo, os materiais pedagógicos de uso do professor, Caderno do Professor e de uso dos alunos, Cadernos dos Alunos e com a avaliação externa de rendimento escolar da SEE/SP, o SARESP, bem como para com o IDESP que é o índice de desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo, que é gerado com base nos resultados das escolas no SARESP (CONSTANTIN JUNIOR, 2017, p. 109).

A segunda etapa – Ensino em Foco – tem 240 horas com conteúdo do Currículo Oficial Específico. Do total da carga horária, oito horas referem-se a encontros presenciais realizados na DE e 232 horas são para estudos autoinstrucionais desenvolvidos à distância, por meio do AVA e divididos em dez módulos. Assim, o conteúdo dessa etapa fica reservado para a realização de atividades relacionados a disciplina em que o professor leciona (SÃO PAULO, 2017b). Nessa ocasião, Constantin Junior (2017) destaca o caráter excessivo dos conteúdos específicos das disciplinas contemplados nessa etapa e “demonstra que a grande preocupação da SEE/SP com a formação continuada dos professores iniciantes na rede estadual se encontra nas lacunas trazidas por estes professores da formação inicial” (p. 92).

Na segunda proposta, o Curso deixou de ser instrumento de seleção do Estado como terceira fase do concurso e passa a ter caráter de formação realizada em serviço⁹, o que na concepção desse autor, contribui com o desenvolvimento de conhecimentos pelo professor para exercer a prática docente, uma vez que torna possível a relação entre teoria e prática. Com efeito, Mira e Romanowski (2015) apontam que as políticas públicas criadas para dar o apoio

⁹ A formação continuada em serviço é aquela realizada na escola, e diferentemente de ser tratada como um momento burocrático a cumprir, a escola proporciona um espaço para que os professores possam compartilhar experiências e aprendizagens (CONSTANTIN JUNIOR, 2017).

e o acompanhamento promoveriam o desenvolvimento profissional do professor iniciante. No entanto, Constantin Junior (2017) considera que essa formação se aproxima de um modelo que tende para a racionalidade técnica, baseando-se na transmissão de conteúdos curriculares e técnicos para o professor, e que, portanto, nesse aspecto, não auxiliaria a realização de um trabalho no início da carreira docente com menos dificuldades.

As dozes horas reservadas para a realização dos encontros presenciais poderiam ser espaços muito importantes, ricos para socialização profissional e que colocariam os novatos em contato com os seus pares, possibilitando com isso, a troca de experiências entre os professores. Nesse contexto, Tardif (2012) compreende que os professores, em ambiente de trabalho – sala de aula ou escola, poderiam desenvolver saberes sociais, no entanto, como os encontros são realizados na DE e as discussões pautam-se em teorias e técnicas sobre a apresentação do Curso, do AVA e do currículo, torna difícil a construção de saberes profissionais pelos professores.

Marcelo García (2002) considera que o início da profissão é um ritual de transmissão da cultura docente ao professor principiante, de integração da cultura escolar bem como de sua adaptação ao entorno social. Essa adaptação pode ser fácil, quando o entorno sociocultural coincide com as características do professor principiante ou dramático, quando essas culturas são desconhecidas no momento de iniciar a profissão, o que pode tornar mais difícil a sua integração. Nessa perspectiva, o Curso em estudo por Constantin Junior (2017) não facilita a adaptação e integração, pois nas atividades presenciais, o professor trabalha e realiza a formação continuada sozinho, visto que são “propostas atividades de reflexões e estudos individuais e quase que na totalidade em ambiente virtual de aprendizagem” (p. 115).

A respeito das atividades realizadas à distância no AVA, na primeira proposta, o professor tinha um tutor virtual nas atividades à distância que o acompanhava, sendo que este deixa de existir na segunda proposta e o curso passa a ser autoinstrucional. Portanto, a maior parte do Curso é desenvolvido nessa plataforma e levando-se em consideração que são professores em início de carreira, se torna um aspecto desvantajoso, pois nesse caso, perde-se a oportunidade de relacionar-se com os pares e trocar experiências com outros professores (na obra citada).

De acordo com Constantin Junior (2017), há uma Comissão de Avaliação Especial de Desempenho dos Ingressantes, instituída pela Dirigente Regional de Ensino, pela qual, os professores podem ser auxiliados quanto à aplicação de diretrizes, procedimentos e instruções didático-pedagógicas veiculadas pelo curso. No entanto, essa comissão está presente nas Diretorias de Ensino apenas nos encontros presenciais, portanto, sem chance dos

professores ingressantes serem acompanhados no dia a dia da escola. Portanto, parece-nos que a política de apoio e de formação continuada para os professores ingressantes está longe de ser o objetivo alvo da SEE/SP, pois implicitamente, vemos uma lógica de transmissão do padrão de ensino baseado na racionalidade técnica e que, obrigatoriamente, devem ser cumpridos para tornarem-se efetivos no Estado.

CAPÍTULO II - Breve revisão das pesquisas realizadas na temática do professor iniciante

Este capítulo traz um panorama das pesquisas desenvolvidas na temática do professor iniciante no Brasil. Primeiramente, a partir dos trabalhos realizados por Brzezinski (2006), Mariano (2006), Papi e Martins (2009), Mira e Romanowski (2015) e Constantin Junior (2017) que já fizeram um levantamento das pesquisas na área, iremos descrever em linhas gerais os principais resultados encontrados. Posteriormente, em função do nosso objeto de estudo ser “professores iniciantes de Ciências e Biologia”, nós nos detemos a olhar para teses e dissertações nacionais e identificar o que já foi produzido sobre o tema.

2.1 Algumas pesquisas realizadas no Brasil com foco no professor iniciante

Brzezinski (2006) realizou um levantamento e análise de conteúdo das dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação e credenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre o tema formação de professores no período compreendido entre 1997 e 2002, o que revelou a ausência de estudos sobre o início de carreira docente.

No entanto, Papi e Martins (2009) mostraram que dos 742 títulos apresentados por Brzezinski, apenas 17 resumos foram lidos. Embora Brzezinski não tenha se dedicado aos anos iniciais da atuação profissional docente, Papi e Martins (2009) nos mostra que dos 17 trabalhos encontrados e disponíveis no banco da CAPES, seis deles fazem referência ao início da carreira docente, o que elas evidenciam uma possível fragilidade no tratamento desse tema pelos pesquisadores brasileiros.

Papi e Martins (2009) fazem um balanço das investigações feitas no Brasil sobre o professor iniciante. Neste estudo, as autoras analisam especificamente as reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) nos anos 2005, 2006 e 2007 e as pesquisas de mestrado e doutorado disponíveis no banco de teses da CAPES nos anos de 2000 a 2007. Dos 236 trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalhos (GT) quatro (4),

oito (8) e quatorze (14) da ANPED, apenas 14 referiam-se ao professor iniciante. Em relação aos trabalhos da CAPES, apareceram 54 trabalhos que se referiam ao mesmo tema.

Em geral, as tendências das pesquisas encontradas por Papi e Martins (2009) estão voltadas predominantemente para “os processos constitutivos da prática do professor iniciante, seus saberes, socialização profissional, a construção da identidade, as dificuldades e dilemas encontrados, evidenciando a centralidade do professor nesse processo”. Além disso, as autoras relatam ser quase inexistentes ações de formação para esses professores e que essa etapa da carreira merece atenção especial (na obra citada, p. 53).

Assim como Papi e Martins (2009), Mariano (2006), também, afirma que as investigações sobre o professor em início de carreira no Brasil recebem pouca atenção dos pesquisadores.

Mariano (2006) analisou os trabalhos apresentados na ANPED e no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) no período compreendido entre 1995 e 2004. De um total de 6.978 trabalhos, seis produções da ANPED e 18 da ENDIPE tratavam o início da carreira docente. No mesmo tema, avaliando as produções dos GT da ANPED, Mariano encontrou quatro trabalhos de um total de 2.314 e dois pôsteres de 724, o que correspondem a 0,2% das pesquisas totais. Na ENDIPE, ele encontrou dez painéis em um total de 2.146, sete (7) pôsteres em 1.381 e uma troca de experiência do total de 788 trabalhos, incluindo *workshops* e simpósios, o que correspondem a 0,3% das produções sobre o professor iniciante. Portanto, esse trabalho mostrou que apenas 0,5% dos estudos é dedicado ao início da carreira docente (MARIANO, 2006).

Mira e Romanowski (2015) apontaram a existência de 95 trabalhos utilizando o descritor “professor iniciante” no banco de teses e dissertações da CAPES no período entre 1987 e 2012. Entre os temas tratados, duas dissertações defendidas em 1995 abordaram os fatores que contribuem para os acertos e dificuldades dos professores iniciantes, com o intuito de trazer melhorias para os cursos de formação de professores (magistério de nível médio e licenciaturas). Nos anos posteriores, o foco de trabalho se diversifica e passa a tratar assuntos como aprendizagem da profissão nos anos iniciais, experiências iniciais e desenvolvimento profissional, construção da identidade e socialização, voltados, então, ao exercício do professor iniciante.

Refeita uma nova busca entre 2007 e 2013 no banco de teses da CAPES com os descritores: “professor iniciante/principiante”, “processos de inserção docente”, “iniciação à docência”, “ingresso na docência”, “programa de inserção profissional docente”, as mesmas autoras encontraram 27 trabalhos, sendo 20 dissertações e sete teses. Nesses trabalhos, os temas

abordados foram: formação continuada; dificuldades, desafios ou dilemas do professor; aprendizagens e saberes e processos de inserção docente. Apesar do crescimento de pesquisas sobre o professor iniciante propiciado, principalmente, pelos congressos de professores principiantes¹⁰, ainda são poucos os trabalhos desenvolvidos na área (MIRA; ROMANOWSKI, 2015).

Mais recentemente, baseando-se pela Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, Constantin Junior (2017) mostrou a evolução dos trabalhos no âmbito dos programas de pós-graduação das principais universidades do Estado de São Paulo com foco no professor iniciante em contexto de escolas públicas estaduais paulistas e que está apresentado no Quadro 1. A saber, o “X” demarca somente a ocorrência de pesquisas encontradas nos Programas de Pós-Graduação vinculados as Universidades (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP; Universidade de Campinas – UNICAMP; Universidade Estadual Paulista - UNESP– SP; Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR - SP e Universidade de São Paulo - USP- SP) entre os anos de 1995 a 2015.

Quadro 1: Evolução da produção de trabalhos sobre o professor iniciante

ANOS	PUC-SP	UNICAMP	UNESP	UFSCAR	USP
1995	X	-	-	-	-
1996	-	-	-	-	-
1997	-	-	-	-	-
1998	-	X	-	-	-
1999	-	-	-	-	-
2000	-	-	-	-	-
2001	-	-	-	-	-
2002	-	-	X	X	X
2003	-	X	-	-	-
2004	-	-	-	X	X
2005	-	X	X	X	-
2006	X	X	X	X	-
2007	-	X	-	-	X
2008	-	-	-	X	-
2009	X	-	-	X	-
2010	X	-	X	X	-
2011	X	-	X	-	X
2012	X	-	X	-	-
2013	-	X	X	X	-
2014	X	-	X	X	-
2015	X	X	X	X	-

Fonte: Constantin Júnior (2017, p. 62)

¹⁰ Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência (Congreprinci) que reúne “professores e pesquisadores da educação superior, professores da educação básica e estudantes de graduação e pós-graduação interessados e/ou envolvidos em pesquisas sobre o tema” (MIRA e ROMANOWSKI, 2015, p. 86).

De acordo com Constantin Junior (2017), algumas considerações podem ser feitas a respeito do Quadro 1: 1) Na temática do professor iniciante, as produções de trabalho começam ganhar destaque a partir de 2002; 2) A universidade que mais desenvolveu pesquisas nessa temática foi a UFSCar (26 trabalhos), sendo que a USP teve menor produção (4 trabalhos). As demais universidades, UNESP, UNICAMP e PUC-SP tiveram a mesma produção (10 trabalhos); 3) A maioria das pesquisas foram realizadas com professores iniciantes que trabalhavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, em menor número, no Ensino Infantil, estando boa parte desses trabalhos ligados as redes municipais de ensino. Portanto, poucas pesquisas estiveram voltadas aos docentes que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. O autor identificou também que as pesquisas estavam relacionadas à Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação à Distância (EAD), a escola de aplicação, ao curso pré-vestibular, as escolas de zona rural, ao ensino de música, aos programas de mentoria e ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e, por fim, 4) Os trabalhos sobre início de carreira docente se voltam mais às licenciaturas em Matemática, Química, Letras e Educação Física, ficando as outras áreas deficientes de estudos.

2.2 Tendências das pesquisas sobre professores iniciantes realizadas no âmbito das Ciências e Biologia

Realizou-se a revisão da literatura no mês de abril de 2017 e, posteriormente, no mês de novembro do mesmo ano no banco de dissertações e teses da CAPES e também na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD. É importante destacar que para ambos os períodos de busca de trabalhos, utilizamos os mesmos termos. Dessa forma, na plataforma da CAPES e BDTD, realizamos uma combinação de termos: “professor iniciante” AND¹¹ “biologia”; “professores iniciantes” AND “biologia”, sendo que optamos por escrever na forma singular e plural. Na BDTD, em razão da leitura prática dos resumos, inserimos ainda a busca pelo termo “início de carreira”.

No levantamento de trabalhos, escolhemos o termo Biologia e não Ciências. Dessa forma, justificamos que essa opção se deu pelo interesse em limitar os resultados encontrados, evitando assim, outras profissões, áreas e níveis de ensino, pois conforme mencionado por Constantin Junior (2017), há uma tendência em encontrar pesquisas mais no âmbito do Ensino Superior, EJA, EAD, programas de mentoria e PIBID em áreas de ensino da

¹¹ A palavra AND é denominada operador lógico booleano e é escrito na forma maiúscula para distinguir de outros termos pesquisados. Esse operador funciona como a palavra “e” e é utilizado para combinar termos e, assim, restringir a busca por trabalhos específicos.

Matemática, Química, Letras e Educação Física. Para permitir que a pesquisa permanecesse ou fosse excluída desse levantamento, era necessário que o trabalho apresentasse estudos na área de ensino de Biologia ou Ciências. Dessa forma, com a presença ou não do termo no título, fazia-se a leitura do resumo e, posteriormente, seguia-se para o objetivo, metodologia, resultados e considerações finais.

Os três trabalhos apresentados a seguir, foram encontrados na plataforma da CAPES, a partir da combinação de termos, “professores iniciantes” AND “biologia”, sendo que o primeiro termo, foi escrito no plural:

1. *Conflitos e saberes no início da docência de professores de **Ciências e Biologia**, da autora Ann Leticia Aragão Guarany. Trabalho realizado no mestrado em 2013.*
2. *A profissionalidade docente de professores iniciantes: um estudo com licenciados em **Pedagogia e em Biologia**, do autor Rômulo Loureiro Casciano. Trabalho realizado no mestrado em 2016.*
3. *A aprendizagem profissional da docência de professores de **Ciências e Biologia**: um estudo por meio das histórias de vida, da autora Mirian Xavier. Trabalho realizado no doutorado em 2014.*

Em seguida, ainda na plataforma da CAPES, inserimos no campo de busca, a combinação dos termos “professor iniciante” AND “biologia”, sendo que, dessa vez, o primeiro termo foi escrito na forma singular. Assim, localizamos apenas um trabalho. Diferentemente dos outros trabalhos em que o título demarcava a área de ensino, decidimos que o mesmo permanecesse nesse levantamento, pois dentro das áreas de ensino pesquisadas pela autora, a Biologia estava contemplada.

4. *A prática pedagógica do professor iniciante: um estudo das dificuldades enfrentadas no início da carreira, da autora Mônica Maria Teixeira Amorim. Trabalho realizado no mestrado em 2002.*

Portanto, na plataforma da CAPES, encontramos quatro pesquisas. Na plataforma da BDTD, não foram encontrados trabalhos na temática inserindo-se a combinação dos termos. Assim, realizando-se uma busca mais geral, inserimos o termo “início de carreira” e encontramos mais dois trabalhos, em um total de 202. São eles:

5. *Memórias de professores de **Ciências e Biologia** no início de carreira docente: conflitos e tensões, da autora Sônia Maria Maia Oliveira. Trabalho realizado no mestrado em 2004.*
6. *Os processos de socialização e a formação da identidade profissional docente: o caso dos professores de **Ciências** em início de carreira, da autora Amanda Carolina Hora da Silva. Trabalho realizado no mestrado em 2016.*

Dessa forma, apresentamos no Quadro 2, a sistematização dos trabalhos encontrados e para essa organização o dividimos em quatro partes: abordagem geral da pesquisa; instituição de origem; autor, ano e título, bem como, a área de ensino. Apoiando-se na literatura, é importante destacar que em razão do fenômeno principal abordado pelo pesquisador, caracterizamos a abordagem geral dos trabalhos encontrados. Dessa forma, para melhor entendê-la, elaboramos uma síntese, a fim de facilitar o estudo de cada pesquisa.

Quadro 2: Dissertações e teses indexadas na biblioteca digital (BDTD) e no banco de dissertações e teses da CAPES em relação a área de Ciências e Biologia.

Abordagem Geral	Trabalho/IES	Autor/Ano/Título	Área
Dificuldades	Dissertação/Universidade Federal do Pará (UFPA)	OLIVEIRA, Sônia M. M. (2004) Memórias de professores de ciências e biologia no início de carreira docente: conflitos e tensões	Ciências Biológicas
	Dissertação/Universidade Federal do Sergipe (UFS)	GUARANY, Ann L. A. (2013) Conflitos e saberes no início de carreira de professores de ciências e biologia	Ciências Biológicas
	Dissertação/Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	AMORIM, Mônica M. T. (2002) A prática pedagógica do professor iniciante: um estudo das dificuldades enfrentadas no início de carreira	Vários cursos, incluindo a Biologia
Socialização/Identidade Profissional	Dissertação/ Universidade de São Paulo (USP)	SILVA, Amanda C. H. da (2016) Os processos de socialização e a formação da identidade profissional docente: o caso dos professores de ciências em início de carreira	Ciências
Construção da identidade docente	Dissertação/ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC – RJ)	CASCIANO, Rômulo L. (2016) A profissionalidade docente de professores iniciantes: um estudo com licenciados em Pedagogia e em Biologia	Biologia/Pedagogia
Desenvolvimento profissional	Tese/ Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)	XAVIER, Mirian (2014) A aprendizagem profissional da docência de professores de ciências e biologia: um estudo por meio de histórias de vida	Ciências Biológicas

Fonte: Elaborado pela autora.

A dissertação de Sônia Maria Maia Oliveira (2004) faz uma análise reflexiva do início da carreira docente a partir da rememoração de seis professores de Ciências e Biologia que atuam em escolas públicas no município de Belém, no estado do Pará. Entre os elementos presentes nas memórias desses professores, a autora buscou evidenciar os conflitos e tensões

vividos nesse período da profissão. Para a coleta de dados, a autora utilizou entrevistas semiestruturadas e para análise dos dados, ela fez opção pela pesquisa narrativa.

A partir dos dados coletados, ela dividiu os resultados em três eixos, sendo eles: 1) Dificuldades de ordem pessoal; 2) Dificuldades no ambiente escolar e 3) Dificuldades com relação ao sistema educacional. A autora relata que todos os professores passaram pelo choque da realidade, mesmo sendo cada um à sua maneira, todos enfrentaram dificuldades no início da carreira. Entre os conflitos, destacam-se: ter bastante preparo para administrar o conteúdo; escassez de tempo para as tarefas exigidas; pouca base obtida na formação; ser questionado o tempo todo por pedagogos; racismo dos alunos; falta de reconhecimento profissional.

Essa autora considera que passar por dificuldades nesse estágio da carreira “faz parte de um processo natural de adaptação a uma nova realidade” (p. 79) e que será preciso enfrentar. Segundo ela, o enfrentamento dos desafios será importante para a construção dos conhecimentos profissionais obtidos na prática docente. No entanto, ela considera necessário que se tenha esforços em oferecer condições para o professor iniciante permanecer na profissão, pois é nesse período, durante o exercício da profissão, que surgem oportunidades de crescimento e construção de conhecimentos profissionais.

Os conflitos podem assumir diferentes significados dependendo o perfil da pessoa e o contexto no qual ela está inserida, assim, a maneira como enfrentarão os problemas também são individuais. Os entrevistados “consideram os conflitos como desafios [presentes] na docência, ou seja: dominar o conteúdo, saber lidar com a administração da escola, com as questões burocráticas do sistema educacional, saber lidar com os colegas [e] consigo mesmo.” (na obra citada, p. 86-87, grifos nossos).

Por fim, Oliveira (2004) elenca algumas condições para que os professores consigam enfrentar as dificuldades da escola de forma mais branda: 1. Atenção ao professor iniciante por meio de programas de acolhimento e acompanhamento; 2. Necessário conhecimento profundo por parte dos formadores para que sejam trabalhadas as dificuldades enfrentadas pelos professores; 3. Trabalho conjunto entre universidade e escola para amenizar os problemas do início da carreira docente; 4. Desenvolvimento de projetos políticos pedagógicos e colaboração na inserção profissional docente; 5. Elaborar estratégias de formação inicial e continuada favorecendo discussões para formação de sujeitos críticos reflexivos e, por último; 6. A formação inicial deve estar direcionada para a atuação na escola. Pelo fato de a docência ser um trabalho árduo e complexo, Oliveira (2004) considera que o professor deve ser capaz de enfrentar os desafios, entretanto, não sozinho, mas com a participação conjunta da escola, universidade, o sistema e a comunidade.

Já na dissertação de Guarany (2013), ela quis compreender como os professores de Ciências e Biologia enfrentaram os principais conflitos vivenciados no início da carreira. Assim, ela trabalhou com professores formados e licenciandos em fase de conclusão de curso. A inclusão dos licenciandos nos últimos anos do curso se deu por compreender que muitos alunos iniciam a docência enquanto estudantes. Dessa forma, tanto os professores formados quanto os licenciandos estavam em início de carreira, mas o vínculo com a escola era através de contratos.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista exploratória individual sem roteiro pré-definido e grupo focal, com objetivo de aprofundar alguns eixos temáticos. Foram realizadas sete entrevistas, enquanto o grupo focal foi constituído por seis professores, uma vez que um deles não tinha compatibilidade de horário com os demais para realização dessa etapa final.

Nessa pesquisa, os professores contaram sobre sua trajetória profissional e pessoal, sendo o objetivo da pesquisa entender as expectativas, os conflitos vivenciados pelos sujeitos e como eles lidavam para a resolução dos problemas com o intuito de compreender o processo de construção da docência. Nesse sentido, a autora abordou as expectativas sobre: ambiente de trabalho, profissão docente, processo de ensino, objetivos da disciplina e a formação inicial para a prática profissional. Assim, a autora afirma que o professor sempre está em busca da construção da identidade e consolidação da sua prática.

Guarany (2013) também trouxe aspectos do início da carreira docente destacando os sentimentos e as impressões vividas pelos professores nesse período. Quanto aos conflitos, a autora abordou aqueles voltados as relações (com alunos, colegas de trabalho, coordenadores e diretores); ao processo de ensino e a instrução do currículo que devem seguir; conflitos de autoconceito, isto é, conflitos de identidade, gerados pela dúvida da postura ideal dos professores frente aos alunos e, por último, os conflitos institucionais em que são oriundos das diretrizes da escola e da universidade que se formaram.

Nesse trabalho, os professores acreditavam que poderiam lidar com as dificuldades, uma vez que já foram alunos, porém, ao enfrentar os primeiros anos perceberam que isso não dependia da boa vontade ou do conhecimento do conteúdo. Essa discrepância entre o idealizado e o real gerou os conflitos vivenciados pelos professores. Por fim, Guarany considera que condições precárias de trabalho, também geram sentimentos de insatisfação configurando-se como barreiras a permanência na escola e no processo de desenvolvimento profissional contínuo (GUARANY, 2013).

A divergência encontrada entre o que é esperado pelo professor e o que é encontrado na prática provoca alguns conflitos, fazendo-os questionar sobre seu papel e atuação. Em alguns casos, o professor desiste da profissão, mas há outros que enfrentam e ainda tem aqueles que conseguem amenizar os conflitos vivenciados.

Desse modo, há aqueles professores que negam o conflito, outros que desenvolvem ações pontuais e, ainda, há professores que conseguem reverter a situação de insatisfação por meio de estratégias e alternativas, aceitando os problemas escolares como inerentes a profissão. Para superar os problemas, os professores se apoiam, principalmente, na história de vida, estudantil e na sua experiência prática. A autora percebeu, também, que os saberes docentes são fontes que embasam as atitudes dos professores no momento que necessitam resolver os problemas escolares. Embora outros saberes foram mencionados, os saberes experienciais se destacam nas ações dos professores como importantes para a prática pedagógica e no enfrentamento dos conflitos.

Por fim, Guarany (2013, p. 10) considera que a forma como o professor enfrenta as dificuldades e as ferramentas utilizadas nessa etapa fazem parte da construção da prática profissional. Essas experiências propiciam “momentos de incorporação, transformação e apropriação de conhecimentos de naturezas diversas, ou seja, é uma construção dos saberes docentes da e na prática”.

Frente a esses conflitos existentes na carreira, um dos fatores relevantes para o início da docência e permanência na profissão se refere aos processos de socialização. Isso contribui para a formação de identidades profissionais docentes, necessário ao professor que exercerá seu trabalho. Nesse sentido, Silva (2016) em sua dissertação, trabalhou com as dimensões da identidade e da socialização, consideradas por ela, como fontes primárias de um processo contínuo e complexo de desenvolvimento profissional.

Essa autora realizou onze entrevistas semiestruturadas com professores de Ciências iniciantes atuando em escolas públicas do Estado de São Paulo. Para a análise dos dados, a autora utilizou a história oral, bem como se apropriou da análise de narrativas. A autora elaborou dois quadros, sendo um deles para mostrar quais as dimensões que influenciam na construção da identidade profissional, levando em consideração: 1) Interação familiar; 2) Trajetória escolar e acadêmica; 3) Inserção e atuação profissional e 4) Formação continuada. No outro quadro, ela apresenta as dimensões da socialização docente nos contextos: 1) Familiar; 2) Escolar; 3) Acadêmico e 4) Profissional.

Segundo Silva (2016), há variações de identidade segundo o contexto no qual o professor está inserido, havendo uma relação entre a trajetória do indivíduo e a construção da

identidade profissional. Nesse sentido, a socialização é capaz de exercer forte influência na constituição da identidade social e profissional do sujeito. Além disso, conforme o grau de satisfação, o sujeito pode aderir ou rejeitar a identidade herdada pelo professor em diferentes etapas da vida profissional sendo que diversos fatores podem causar instabilidade na percepção e discurso sobre o seu próprio eu durante a constituição de uma identidade.

Ao longo da trajetória, os professores se confrontam com identidades herdadas de gerações anteriores e visadas, por vezes afastando ou aproximando-se das dimensões que interferem nas escolhas da vida profissional. Na pesquisa, a família se mostrou pouco influente nas decisões das escolhas profissionais, entretanto, o apoio quanto a escolha feita é relevante. Embora as condições econômicas sejam importantes, o capital cultural assume maior valor no momento de escolha do curso/carreira profissional, bem como o autorreconhecimento como educador.

Frente aos conflitos vivenciados na escola enquanto aluno, os professores em início de carreira podem romper com a identidade estabelecida, produzindo, nesse sentido, uma nova, ou ainda, podendo reproduzir alguma já adquirida anteriormente. Nesse sentido, alguns professores do curso de formação tornam-se exemplos a serem seguidos por aqueles que iniciam a carreira docente e são influenciados a permanecerem no curso, mesmo frente as dificuldades de ordem financeira ou acadêmica. Os colegas que enfrentam as mesmas situações na profissão docente influenciam-se mutuamente para permanência no curso. Os entrevistados reconhecem a origem socioeconômica humilde que possuem, o que os instiga a busca por programas de apoio à permanência estudantil, de maneira que possam suprir as necessidades mais urgentes. Nesse sentido, os professores em início de carreira conseguem desenvolver estratégias identitárias (SILVA, 2016).

Essa autora comenta que um dos elementos que influencia a permanência na carreira docente é a realização dos estágios obrigatórios, possibilitando noções de práticas docentes e relacionamento com os colegas, alunos e comunidade escolar. Observa-se, ainda, uma discrepância entre o idealizado e o real, isto é, o que se tinha como expectativas no início da carreira é diferente do encontrado no ambiente escolar, além da percepção pelos professores iniciantes da colocação de estereótipos por parte dos professores mais experientes, o que acaba gerando conflitos.

Portanto, a identidade sofre influências das várias dimensões descritas anteriormente e, nesse sentido, a socialização é de grande importância a inserção profissional, pois minimiza os problemas inerentes ao início de carreira. “[...] ao serem bem recebidos em seu local de trabalho, os professores se sentem mais confortáveis, acolhidos e motivados para

desempenharem suas tarefas” de modo que não haja uma crise de identidade causando um desencanto da profissão e, conseqüentemente, abandono (SILVA, 2016, p. 82).

Uma abordagem exploratório-descritiva da construção da identidade profissional é trazida na dissertação de Casciano (2016). Esse autor quer conhecer as motivações, disposições, valores e influências que levam alguém a se tornar professor. Para isso, o autor teve como objetivo identificar “o que e como pensam os professores em início de carreira sobre a formação inicial para a docência e a entrada no mercado de trabalho de dois conjuntos de licenciandos [...]” (p. 49). Nesse sentido, foi realizado um estudo comparativo por meio de questionários entre os egressos do curso de Pedagogia, considerado pelo autor, como possuindo um conhecimento generalista e os egressos do curso de Biologia, conhecidos como professores especialistas.

Segundo ele, a profissão de professor está em vias de profissionalização. Nesse sentido, ele aponta que a formação inicial pouca aborda o contexto do trabalho docente, o que gera sentimentos de despreparo frente a prática profissional. A não valorização dos aspectos didático-pedagógicos na formação inicial influencia a falta de clareza e precarização da prática docente. Esse autor considera:

A análise das representações sobre os primeiros anos de carreira docente pode fomentar ajustes nos programas de formação inicial e em serviço, a fim de sistematizar a aprendizagem dos saberes docentes e, assim, evitar a repetição de fórmulas e tentativas individuais e isoladas, ainda que verdadeiramente comprometidas com o desenvolvimento dos alunos. (CASCIANO, 2016, p. 118).

Portanto, conhecer o início do exercício profissional docente possibilita avançar tanto na formação dos professores quanto aquela realizada em serviço, de modo que haja maiores investimentos políticos nessa fase da carreira profissional. Casciano (2016) aponta que também existe um abismo entre a universidade e o professor formado por essa instituição durante o período inicial da carreira docente, havendo um não acompanhamento desse profissional. Assim, ele compreende a necessidade da inclusão de demandas para melhoria de na estrutura do currículo acadêmico.

Por fim, uma alternativa sugerida por esse autor é que as instituições de ensino superior pudessem utilizar os espaços escolares para formar o licenciando dentro de um contexto que futuramente será seu local de trabalho, inserindo o professor progressivamente no mundo do trabalho, a fim de que isso possam ser consideradas estratégias de minimizar o choque de realidade, diminuir o abandono da profissão e de sentimentos angustiantes. Além

disso, os professores em início de carreira deveriam ser considerados pela política nacional, em termos de valorização profissional, investindo nesse sentido, na profissão e condições de trabalho para a melhoria do ensino (CASCIANO, 2016).

Um aspecto importante no início da docência refere-se a aprender a ensinar e, nesse sentido, Xavier (2014) busca compreender como se dá esse processo na carreira profissional de quatro professores de Ciências e Biologia em início de carreira que ministram aulas em escolas municipais e estaduais localizadas na região de Grande Dourados – MS. Por meio de histórias de vidas, a autora coletou dados a respeito dos saberes e ações, bem como, puderam refletir sobre concepções e práticas docentes. A discussão dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo.

De acordo com essa autora, a aprendizagem profissional docente se inicia muito antes de ingressar no curso de formação inicial demonstrando um longo caminho de vida formativo que não possui um fim estabelecido. Em sua tese, a autora descreveu a influência da família para o novato em se dedicar aos estudos e, assim, ascender profissionalmente. A autora também revela que os professores antigos deixam marcas tanto positivas quanto negativas e servem de inspiração para a prática docente do novato. Há uma importância da formação inicial para construção dos saberes necessários a prática docente.

Ela relata, ainda, que os motivos que influenciaram a escolha pelo curso foi a busca de uma profissão que os deixassem satisfeitos, bem como, por necessidade financeira. Durante esse processo de aprendizagem profissional, os professores enfrentam algumas dificuldades, mas também podem construir saberes experienciais, inclusive, inspirando-se em antigos professores, de modo que possam superar os desafios tão comuns no início da carreira docente. E conclui dizendo que é importante tomar conhecimento desse período, pois gera contributos para a formação inicial aproximando universidade e escola, de maneira que possa tornar o início da carreira docente uma etapa mais serena.

CAPÍTULO III - Percursos metodológicos da pesquisa

Neste capítulo abordamos como se deu o percurso metodológico da pesquisa. Trata-se de um estudo com uma abordagem qualitativa, no qual contou com a participação de cinco professores de Ciências e Biologia, todos em início de carreira. Para a coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada/guiada, o que possibilitou a construção de metatextos segundo os referenciais de análise de conteúdo de Moraes (1999, 2003). Os metatextos foram produzidos em formato de narrativas e serão apresentados no capítulo de resultados da pesquisa. Por fim, consideramos que a escolha pelas narrativas se justifica neste trabalho pelo seu potencial em difundir um conhecimento produzido a partir da concepção que cada professor tem da sua história profissional em início de carreira.

3.1 Os professores iniciantes participantes da pesquisa

Ao todo, contatamos e entrevistamos oito professores em início de carreira vinculados à Diretoria Regional de Ensino - DE de São Carlos, no Estado de São Paulo, sendo cinco mulheres (Simone, Iara, Ana, Patrícia e Clara) e três homens (Paulo, Jorge e Ricardo)¹² e que são apresentados de forma resumida no Quadro 3.

Do total, cinco professores (Simone, Iara, Paulo, Jorge e Ricardo) possuem cargo docente efetivo de três anos, ou seja, ingressaram na rede pública em 2014. Outras duas professoras (Ana e Patrícia) ingressaram como efetivas no ano de 2017. E Clara, ingressante em 2014, ficou dois anos na docência, afastando-se e exonerando seu cargo em 2017.

Todos os professores relataram que tiveram experiências anteriores ao ingresso como efetivo na rede pública de ensino estadual. Embora não tenhamos destacado esse período para discussão, em alguns momentos é possível se deparar com aspectos docentes destacados no texto, visto sua relevância e influência nos períodos seguintes.

Para análise deste trabalho, decidimos selecionar cinco professores, três mulheres (Simone, Ana e Clara) e dois homens (Ricardo e Jorge). Consideramos que cada um deles apresentam particularidades quanto ao início da carreira docente e contemplam os demais participantes da pesquisa.

¹² Os nomes dos professores são fictícios.

Quadro 3: Caracterização geral dos participantes da pesquisa – professores iniciantes

PROFESSORES INICIANTES	ESCOLAS ESTADUAIS¹³	TEMPO DE DOCÊNCIA	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO
Simone	Manoel Bergström Lourenço Filho	2014 – atual (3 anos)	Lic./Bac. Ciências Biológicas	Mestrado
Iara	Maria Nilde Mascellani	2014 – atual (3 anos)	Lic. Ciências Exatas	Cursa doutorado
Paulo	Anísio Teixeira	2014 – atual (3 anos)	Lic/Bac. Ciências Biológicas	Doutorado
Jorge	Darcy Ribeiro	2014 – atual (3 anos)	Lic. Ciências Biológicas	-
Ricardo	Gustavo Capanema	2014 – atual (3 anos)	Lic/Bac. Ciências Biológicas	Cursa doutorado
Ana	Francisco Campos	2017 – atual (1 ano)	Lic. Ciências Biológicas	-
Patrícia	Fernando de Azevedo	2017 – atual (1 ano)	Lic. Ciências Biológicas	-
Clara	Nísia Floresta	2014 - 2016 (2 anos)	Lic./Bac. Ciências Biológicas	Mestrado

Fonte: Autora

3.2 O instrumento de coleta de dados

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, pois busca-se uma compreensão detalhada dos significados e características de um fenômeno em vez de se produzir medidas quantitativas. Dessa forma, as investigações que se voltam para esse tipo de análise têm características complexas ou são estritamente particulares sendo, portanto, uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social (RICHARDSON, 2012).

¹³ O nome fictício das escolas foi escolhido aleatoriamente, baseando-nos em educadores brasileiros, mas sem correlação com a história de cada professor.

Para compreendermos a história pessoal e profissional de cada professor, optamos pela entrevista semiestruturada/guiada. De acordo com Richardson (2012), a melhor maneira de compreender o que acontece com os outros é por meio da interação face a face. Assim, a maioria das pessoas tenta colocar-se no lugar das outras e busca “imaginar e analisar como os demais pensam, agem e reagem” (p. 207).

A entrevista, segundo Lüdke e André (1986), mostra-se como uma técnica que permite o desenvolvimento de uma estreita relação com o outro e tem um caráter interativo e de influência recíproca entre aquele que pergunta e aquele que responde. Elas ainda destacam sobre a possibilidade de o pesquisador captar de forma imediata e corrente a informação desejada, tendo a oportunidade de aprofundar pontos de uma situação que não seriam alcançados por outros métodos de coleta e atingir qualquer informante, independentemente de sua localização.

Especificamente em relação a entrevista semiestruturada, Richardson (2012) considera que o participante tem a “liberdade de expressar-se como ele quiser, guiado pelo entrevistador” (p. 212). Nas palavras de Lüdke e André (1986) “a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre entrevistador e entrevistado” (p. 34).

De acordo com Richardson (2012), a principal característica da entrevista guiada é que ela permite adequação por parte do pesquisador. Uma vez que a entrevista não tem uma estrutura rígida de perguntas e respostas, a intenção é permitir que o entrevistado discorra livremente o tema proposto pelo entrevistador, com suas próprias palavras e de forma espontânea.

Com base nos referenciais teóricos do início da carreira docente, pudemos formular um roteiro de questões, o qual organizamos em blocos temáticos de perguntas (ver APÊNDICE A). Levando em consideração a liberdade propiciada pela entrevista semiestruturada/guiada, de acordo com cada professor ou professora contatados foram realizadas algumas perguntas adicionais que não estavam presentes no roteiro inicial, mas foram incluídas durante a conversa tendo a finalidade de explanar melhor o conteúdo que estava sendo abordado. No entanto, para fins de esclarecimentos, essas questões não estarão presentes no roteiro apresentado no apêndice A.

3.3 Como se deu a coleta de dados

Na rede de ensino público no Estado de São Paulo, nos deparamos com contratações de professores em diferentes situações, sejam em caráter temporário ou efetivo.

Nesta pesquisa, optamos por professores iniciantes em caráter efetivo por dois motivos. O primeiro é porque são docentes habilitados que ingressaram por concurso público, “o que de certa forma é indicativo do seu interesse e determinação em se tornarem professores da rede estadual” (LAPO; BUENO, 2003, p. 67). O segundo motivo é por considerarmos que em situação de regularização profissional, há um domínio progressivo das situações de trabalho que abrange aspectos didáticos, pedagógicos, ambiente da organização escolar, as relações com os pares e outros atores educativos. Apesar de encontrarmos esses aspectos nos professores em caráter temporário, o domínio dos mesmos demora um pouco mais por conta das diferentes mudanças que enfrentam (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Nesse sentido, após definirmos quem seriam os participantes da pesquisa, fizemos uma solicitação junto à Diretoria Regional de Ensino (DE) de São Carlos requerendo o número total de professores de Ciências e Biologia efetivos e o tempo de serviço de cada um deles (ver APÊNDICE B). A partir desse documento, selecionamos os professores em início de carreira, considerando três anos de profissão. Assim, presente nessa amostra, estavam o total de doze professores, sendo nove de Ciências e três de Biologia.

Antes de darmos início ao contato com os professores, submetemos a nossa pesquisa ao comitê de ética e após a sua aprovação (ver ANEXO 1), realizamos o levantamento dos professores iniciantes por meio de ligações telefônicas a todas as escolas do município, já que no documento não constava a escola em que os professores atuavam.

Optamos por ligar para as escolas visto que uma possível localização dos professores aconteceria de forma imediata, até mesmo porque como não sabíamos quais escolas encontraríamos os participantes, essa seria uma maneira mais fácil e prática de contato com eles. Mesmo assim, essa tarefa não foi simples devido o desconhecimento da secretária sobre informações a respeito de professores em início de carreira ou do tempo exercido por eles. Na maioria das vezes, pedíamos para conversar com a coordenadora ou a diretora, mas com frequência estavam em reunião. Em ocasião como essa, o retorno era feito posteriormente.

Ao realizarmos as ligações, percebemos que o termo “início de carreira” não era habitual da equipe escolar e, assim, nos adequamos para um termo próprio da escola. Nesse sentido, compreendemos que o início da carreira correspondia a fase de estágio probatório, período em que os professores, ingressantes por concurso público, cumprem três anos até efetivarem-se no cargo (RANGEL; CANELLO, 2011; ROMANOWSKI, 2016). Dessa forma, ao refazermos as ligações, pedíamos informações a respeito de professores de Ciências e Biologia que estivessem cumprindo o estágio probatório ou que estivessem trabalhando não mais que três anos em caráter efetivo.

Quando encontrávamos informações sobre professores nesse período, pedíamos alguma forma de contato com ele, fosse através de um *e-mail*, um telefone ou até mesmo escolhíamos um horário para ir até a escola. Em alguns casos, era passado o *e-mail* do professor e, em outros, o próprio coordenador ou diretor fazia o contato inicial com o professor pedindo para que ele entrasse em contato conosco. Houve situações em que foi necessário irmos até a escola, em um horário que o professor estivesse livre para que esse contato fosse realizado de maneira efetiva.

Assim, um primeiro contato ocorreu com uma professora por *e-mail*. A coordenadora pediu para que deixássemos o *e-mail* e, dessa forma, passaria à professora. Passados alguns dias, a professora nos escreveu dizendo que aceitaria fazer parte da pesquisa. A partir disso, foi marcado um encontro na escola. Assim, explicamos os objetivos da pesquisa e entregamos a ela o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ver APÊNDICE C). Após o consentimento para participação na pesquisa, marcamos um segundo encontro para realizarmos a entrevista.

Em geral, no início de cada encontro com os professores, tomávamos alguns dados básicos como: curso de graduação, curso de pós-graduação, estado civil e idade. Em seguida, passávamos para as questões mais específicas contidas no roteiro de entrevistas. Desse modo, os professores eram conduzidos a relatar sobre suas percepções quanto à sua experiência na no início da docência.

A princípio, consideramos que a primeira entrevista se configuraria como um pré-teste, pois havendo necessidade de alteração, a mudança seria realizada para os próximos encontros. No entanto, como a primeira entrevista aconteceu em dois dias separados, com intervalo de uma semana, ao transcrevermos a primeira parte do conteúdo, sentimos a necessidade de incluir mais uma pergunta ao final (último bloco temático) e, assim, conseguimos inclui-la no roteiro de entrevista a tempo de fazê-la para a primeira professora entrevistada.

Dando continuidade as ligações, fomos informadas pela coordenadora de uma escola que lá trabalhavam dois professores em início de carreira. Assim, pedimos uma forma de contato e nos foi disponibilizado os *e-mails* desses professores. Solicitamos também que a coordenadora os comunicasse sobre o nosso contato para a participação em uma pesquisa de mestrado. Ao enviar o *e-mail*, apenas um deles nos retornou a mensagem e, dessa forma, efetivamos a entrevista.

Em busca de um novo contato com a professora que não nos respondeu via *e-mail*, retornamos as ligações para essa escola, no entanto, ela não podia nos atender. A última

vez em que entramos em contato, deixamos o número do telefone, mas ela não nos retornou. Segundo a secretária da escola, ela havia assumido o cargo de coordenadora e estava com muitos afazeres. Portanto, evitamos a insistência.

Uma segunda forma que encontramos para contatar os professores se deu a partir dos próprios entrevistados. Após o final de uma entrevista, perguntamos a um professor se ele tinha conhecimento de outros profissionais em início de carreira. Sua resposta foi afirmativa e, por *e-mail*, ele nos passou quatro contatos. Desses professores, apenas dois conseguimos realizar as entrevistas, sendo que uma professora nos concedeu sua participação via *skype*, em virtude de ela estar afastada do cargo e morar em outro Estado. Em relação aos professores que não obtivemos respostas, retornamos o envio de mensagens por *e-mail*, porém, não nos responderam e evitamos insistir.

Retomamos mais uma vez as ligações nas escolas, estabelecendo novos contatos a procura de outros professores. Nessa busca, contatamos mais dois professores e terminamos o segundo semestre de 2016 com seis entrevistas.

Por interesse em aumentar a amostra de participantes no estudo, planejamos para o primeiro semestre de 2017 retornar as ligações e estabelecer novos contatos. No decorrer desse processo, conferimos a página da Diretoria Regional de Ensino via *internet* e notamos que tinha saído uma lista de novos professores convocados, referente ao último concurso realizado em 2014 para vários cargos docentes, inclusive de Ciências e Biologia. Percebemos que era uma boa oportunidade de contato, pois alguns dos convocados tinham sido colegas de graduação. Assim, por essa proximidade, conseguimos realizar o contato inicial pelas redes sociais e entrevistamos dois professores. Um terceiro colega de graduação e também professor, após duas tentativas de contato, ele nos informou que não estava mais atuando na rede de ensino. Portanto, finalizamos a coleta de dados com oito professores entrevistados pertencentes a nove escolas estaduais públicas do município de São Carlos – SP, sendo um desses sujeitos, professor em duas escolas.

Cumprindo-se o respeito ao entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), os encontros com os professores eram escolhidos de acordo com suas preferências. Sendo assim, alguns encontros ocorreram na escola e outros na universidade. Neste último local, as entrevistas se deram nas salas dos departamentos, biblioteca e pátio da universidade. O horário também era decidido pelo professor.

Em algumas entrevistas, as informações básicas da pesquisa eram disponibilizadas previamente através de mensagens de *e-mails* para o professor e, nesse caso, o encontro reservava-se apenas para apresentação do TCLE e a entrevista. Quando isso não

ocorria, fazíamos uma conversa pessoalmente para explicar os objetivos da pesquisa, apresentar o TCLE e, em seguida, realizar a entrevista.

Os encontros com cada professor foram gravados, registrando-se apenas os áudios. Em relação a essa etapa da pesquisa, pedimos que ficassem à vontade para falar, no entanto, percebemos que alguns professores se mostravam com posturas de ressalvas quanto a maneira de falar, tomando cuidado quanto aos termos e palavras usadas bem como evitando pronunciar nomes de alunos e equipes da escola. Observamos também, que alguns professores evitaram relatar episódios de violência ocorridos na escola, principalmente em ambiente de sala de aula, sucedidos com eles mesmos ou com outros professores. Essa constatação está baseada na postura e no comportamento do professor, pois no momento em que era desligado o gravador, o professor sentia-se mais à vontade para falar e relatar situações marcantes que eles tinham vivenciado. Além disso, percebemos que alguns professores respondiam somente aquilo que era perguntado. Nesse sentido, quando possível, eles eram estimulados para que dessem mais detalhes da situação explicitada. No entanto, para fins de análise de dados, consideraremos apenas as informações que foram relatadas durante a gravação da entrevista.

Conforme esclarecido no TCLE, mantemos o sigilo e o anonimato do professor (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) ao transcrever as entrevistas. Nesse processo, substituímos os nomes próprios de pessoas e lugares, colocando em algumas vezes expressões tais como: “*nome da universidade*”, “*nome da escola*” e “*nome da cidade*”. Criamos também nomes fictícios e aleatórios para os professores e para as escolas. Além disso, vocabulários impróprios foram ocultados e substituídas por asteriscos (*), sendo que isso não interfere na leitura da história do entrevistado¹⁴.

3.4 A forma de análise dos resultados

Para este trabalho, adotamos a análise de conteúdo de Moraes (1999) que permite descrever e interpretar o conteúdo de documentos e textos e auxilia a “reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (p. 2).

A análise de conteúdo possibilita analisar qualquer tipo de material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal como: “cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias,

¹⁴ Pela grande quantidade de dados obtidos nas entrevistas, as mesmas não serão disponibilizadas nesta pesquisa.

vídeos etc.” No entanto, os dados advindos de materiais diversos chegam no seu estado bruto, necessitando, dessa forma, ser processados para facilitar a compreensão e interpretação (MORAES, 1999, p. 2).

Esse autor (1999) classifica a análise de conteúdo em cinco etapas: 1) Preparação das informações; 2) Unitarização; 3) Categorização; 4) Descrição e 5) Interpretação. Cada uma dessas etapas será brevemente descrita.

Etapa 1. Preparação das informações: Com os dados coletados, inicia-se um processo de desconstrução dos textos e preparação dos mesmos. Para isso, é necessário que se faça uma leitura de todo material para que seja decidido quais informações são representativas e pertinentes aos objetivos do trabalho. Portanto, nessa primeira etapa, mesmo que o material a ser analisado já exista, é necessário a sua preparação e transformação para constituírem informações a serem submetidas à análise de conteúdo.

Etapa 2. Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades: Nessa segunda etapa, identifica-se as unidades de análises, das quais podem ser constituídas de palavras, frases, temas ou até mesmo documentos na sua forma integral. No processo de isolar as unidades de análise do contexto original é necessário que a reescrita e a reelaboração das mesmas sejam compreendidas e tenham um significado completo em si mesmo. Isso se torna importante, pois nessa fase, as unidades de análise irão se integrar a novos conjuntos de informações e, portanto, “deverão ser compreendidas e interpretadas mantendo-se o significado original” (MORAES, 1999, p. 5).

Etapa 3. Categorização: A elaboração das categorias é um construto teórico e baseando-se na literatura, o esforço é de agrupar as unidades de análise de modo que haja redução dos dados e posterior comunicação. Assim, é necessário que durante essa etapa, as unidades de análise sejam reescritas e apresentem sentidos claros a partir do contexto o qual estava inserido. No entanto, na elaboração das categorias, é necessário seguir alguns critérios, dos quais serão brevemente discutidos.

- Validade, pertinência ou adequação: as categorias devem ser válidas, isso significa dizer que elas devem estar adequadas aos objetivos da análise, à natureza do material que está sendo analisado e que sejam representativas, significativas e úteis ao trabalho proposto;
- Homogeneidade: as categorias devem ser construídas dentro um mesmo critério de classificação e estruturada numa única dimensão de análise;
- Exaustividade ou inclusividade: cada conjunto de categorias deve possibilitar a inclusão de todas as unidades de análise.

- Exclusividade ou exclusão mútua: cada unidade de análise deve ser incluída apenas em uma categoria;
- Objetividade, consistência e fidedignidade: a categorização das unidades de análise não deve ser afetada pela subjetividade dos codificadores, ou seja, “diferentes pesquisadores deverão chegar a resultados semelhantes quando categorizando as mesmas unidades de conteúdo, a partir das mesmas regras de classificação” (MORAES, 1999, p. 8).

Etapa 4. Descrição: Nessa quarta etapa, esse autor (2003, p. 201) considera que se processa a construção do metatexto, ou seja, a partir dos textos originais, se elabora um novo trabalho e que expressa o olhar do pesquisador sobre os significados e sentidos presentes no conteúdo. Portanto, o metatexto se constitui como “um conjunto de argumentos descritivo-interpretativos capaz de expressar a compreensão atingida pelo pesquisador em relação ao fenômeno pesquisado”, sempre a partir do texto original.

Etapa 5. Interpretação: A quinta etapa consiste na compreensão aprofundada e o metatexto sofre um aprimoramento, dessa vez, com aprofundamento teórico. Moraes (2003) considera que a preocupação dessa etapa é atingir uma produção textual clara, coerente e consistente, evitando a fragmentação antes estabelecida e que, nesse momento, possa ser um exercício aprofundado de comunicação, reflexão e interpretação.

Com base nas cinco etapas descritas por Moraes (1999, 2003) organizamos nosso conjunto de dados. Inicialmente, realizada a transcrição das entrevistas, fizemos algumas leituras do material e isso possibilitou reunir informações que apresentavam uma mesma abordagem de assunto (etapa 1).

Para ilustrarmos essa primeira etapa, trouxemos um exemplo de uma parte da entrevista transcrita realizada com a professora Clara (APÊNDICE D).

É importante destacar que tomamos o cuidado de identificar cada fala durante o diálogo, colocando as iniciais dos nomes da entrevistadora e entrevistada (T e C), respectivamente. Durante a leitura da entrevista, destacamos informações em algumas cores (rosa, amarelo, verde e cinza), sendo que, cores iguais significavam possibilidade de junção de informações e, desta forma, posteriormente, poderiam ser reunidas para constituição de um texto. Assim, aos poucos, fomos selecionando informações importantes para análise e aqueles consideradas irrelevantes, era feito um risco central sobre a palavra (~~tachado~~).

A partir disso, com as informações agrupadas na primeira etapa, elaboramos pequenos textos a partir de uma lógica temporal segundo a trajetória pessoal e profissional de cada professor (APÊNDICE E). Assim, se constituiu as unidades de análise (etapa 2).

Em relação a elaboração das unidades de análise, é importante destacar que foi necessário reescrever as falas dos entrevistados para que permitisse uma compreensão do trecho em si mesmo e não fosse necessário voltar ao texto original. Além disso, fizemos destaques na cor cinza, pois evidenciam complementações realizadas para dar sentido a construção das unidades sendo que, em alguns momentos, elas advêm de falas não exemplificadas neste momento ou então, foram feitas a partir da compreensão geral da fala dos participantes (APÊNDICE E).

Portanto, com as unidades de análise prontas e tendo em vista o objetivo geral e específico de nosso estudo, elaboramos quatro categorias (etapa 3), das quais serão melhor detalhadas no próximo capítulo: 1) *Escolha consciente ou inconsciente da profissão docente*; 2) *Entrada na carreira*; 3) *Desenvolvimento profissional* e 4) *Condição e valorização do trabalho docente*.

De acordo com os exemplos trazidos para ilustrar cada etapa, os trechos destacados em amarelo se enquadram na categoria 2, entrada na carreira, pois o texto traz aspectos do início da trajetória profissional da professora Clara. Já os trechos destacados em rosa adaptam-se ao contexto da categoria 3, desenvolvimento profissional, sendo que o ápice de sua trajetória docente foi a decisão de abandonar a carreira frente o relato das dificuldades encontradas.

A partir daí, com a criação das categorias, construímos o metatexto, sendo que este foi configurado sob a forma de narrativa¹⁵ e será apresentado no próximo capítulo (etapa 4). Para manter a fidelidade dos dados obtidos, mantemos nos metatextos alguns termos e expressões utilizados pelos professores e destacados nas narrativas em escrita *itálica* (APÊNDICE F). Além disso, durante a escrita foi necessário, em algumas vezes, alterar o gênero e a flexão de número dos substantivos para garantir a coesão e coerência do texto.

Por fim, o metatexto produzido (narrativa) adquiriu um aprofundamento teórico que teve como propósito comunicar, refletir e interpretar o tema que nos propusemos para este trabalho, o início da carreira de professores de Ciências e Biologia (etapa 5).

¹⁵ A construção de narrativas para apresentar os professores em início de carreira neste trabalho foi baseada no projeto do CNPq Universal (2014-2017), intitulado “*Contribuições do mestrado profissional em Ensino de Ciências para o desenvolvimento profissional docente*” e liderado pelo Prof. Dr. Alberto Villani do Instituto de Física-USP. O projeto teve a colaboração de pesquisadores e professores de diversas instituições brasileiras do ensino superior, do qual fez parte a professora Dra. Denise de Freitas e alguns membros do grupo EmTeia. O objetivo do projeto foi de mapear os cinco cursos de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências mais bem avaliados e mais antigos de todo país. Assim, nesse projeto, em algumas pesquisas foram produzidas narrativas a partir de entrevistas realizadas com os participantes, sendo fonte inspiradora para construção de narrativas neste trabalho de mestrado.

3.5 O uso da narrativa no campo da educação

Para apresentarmos os resultados desta pesquisa, optamos pela construção dos metatextos em forma de narrativas. A justificativa de seu emprego neste trabalho é pelo crescente uso na educação, na qual se assume como um método de investigação e uma forma de organização de informes de investigação. Pode-se dizer que a narrativa é um argumento construído através da articulação de um conjunto de dados que se pretende interpretar retrospectivamente aos acontecimentos passados, atribuindo-lhe sentido em um contexto específico em que transcorrem (REIS, 2002).

Segundo esse autor, o propósito da narrativa não é a generalização e nem o comum, mas um estudo das particularidades e da complexidade de cada caso. Desse modo, a narrativa comunica a realidade específica de cada sujeito; os sentidos particulares que atribuem a essa realidade e as explicações e argumentos sobre o período que vivenciam. Portanto, “as narrativas não são meras descrições da realidade, elas são, especialmente, produtoras de conhecimentos” (CUNHA, 1997, p. 190)

De acordo com Reis (2012), as narrativas apresentam um caráter subjetivo, valorizam a compreensão da realidade quanto as causas, intenções e objetivos que estão por trás das ações humanas e possibilitam uma complexidade de interpretações que emergem das experiências, ações, êxitos e fracassos e dos problemas e dilemas que os sujeitos enfrentam. Portanto, as narrativas nos mergulham em aspectos particulares da difícil tarefa de ensinar e aprender, constituindo uma forma eficaz de estimular a reflexão e aprendizagem sobre o mundo da escola, da profissão docente e do conhecimento profissional dos professores.

Clandinin e Connelly (2015) consideram que a narrativa é o melhor caminho de representar e compreender a experiência. Assim, sobre ela, esses autores destacam três características: i) experiência adquirida de forma individual e coletiva; ii) continuidade das experiências; iii) temporalidade da experiência.

Segundo esses autores, a experiência apresenta tantos *aspectos pessoais como sociais*. Nesse sentido, as pessoas contam histórias tanto de forma individual como de maneira coletiva, envolvidas num contexto social. Assim, o termo experiência ajuda a refletir sobre a aprendizagem individual do sujeito ao mesmo tempo em que é possível compreendê-la na interação com outros sujeitos.

As experiências são *contínuas*, ou seja, elas surgem a partir de outras experiências e levam-nos a novas experiências. Portanto, em cada momento de nossa vida temos experiências passadas levando-nos a experiências futuras. Isso é relevante compreender,

pois ao ter em conta o aprendizado, sempre uma história estará sofrendo mudanças e encaminhando-se para algum lugar (CLANDININ; CONELLY, 2015).

Adicionalmente, esses autores apontam que a experiência é *temporal*. Assim, a vida não é experimentada como algo pontual, mas deve ser compreendida em um contínuo. Dessa forma, “[...] as pessoas, as escolas, as paisagens educacionais que estudamos são submetidas dia a dia às experiências que são contextualizadas em uma narrativa a longo prazo”. Portanto, a experiência deve ser compreendida dentro um contexto mais amplo, tendo em vista que o sentido construído em um dado momento mudará com o tempo (p. 50).

De acordo com Cunha (1997, p. 188), narrativas e experiências se imbricam e tornam-se parte da expressão da vida de um sujeito. Para essa autora, “as pessoas vão contando suas experiências, crenças e expectativas ao mesmo tempo em que vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos. Às vezes, torna-se até difícil separar o vivido do que está por viver”.

Passos e Galvão (2011) compreendem as narrativas como expressões de experiências memorizadas e, nesse sentido, no campo da educação, esse método de investigação contribuem para que o professor revele o que pensa sobre seu ofício, principalmente, quando em início de carreira. Portanto, essas autoras destacam o importante papel das narrativas como um instrumento para difundir o conhecimento produzido no cotidiano, no qual passa a ser valorizado.

Desse modo, Cunha (1997) considera que trabalhar com narrativas é fazer com que a pessoa olhe para si mesmo em um processo de reflexão para melhor reconhecer-se como profissional educador. Nesse aspecto, “o fato de a pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos” (p. 186).

CAPÍTULO IV - Resultados da pesquisa

Neste capítulo, a apresentação e análise dos resultados de cada um dos professores participantes dessa pesquisa se dará em dois momentos. Primeiramente, faremos a apresentação da narrativa sobre a trajetória profissional de cada professor que foi (re) construída por nós a partir da análise dos conteúdos da sua entrevista. Na sequência, trazemos a interpretação dos vários aspectos vivenciados pelos professores no início da sua carreira buscando base na literatura estudada. Esses aspectos foram agrupados em quatro categorias, visto sua relevância na percepção dos professores. Abaixo, apresentamo-las. São elas:

1) Escolha consciente ou inconsciente da profissão docente: Nesta categoria os professores relatam os motivos de sua escolha pela profissão docente. Poucos são os sujeitos que tem como primeira opção no vestibular graduações voltadas a licenciatura. Tampouco são aqueles que escolhem a mudança de curso de bacharelado para o de licenciatura. No entanto, uma parte dos professores escolhem a docência de forma inconsciente, ou seja, a opção pela profissão sofre a influência de fatores externos. Assim, a percepção dos professores quanto: a facilidade de emprego na área docente, a aquisição de uma fonte financeira estável ou ao estímulo de outros professores são alguns dos motivos pelos quais a profissão docente é escolhida.

2) Entrada na carreira: Inseridos na carreira docente, os professores narram como ocorreu a entrada na profissão, incluindo aspectos da socialização profissional, nomeadamente, da chegada dos professores novatos ao local de trabalho; no acolhimento da escola e na relação estabelecida entre professor-professor, professor-direção e professor-aluno. É possível compreender também, nesse período, a percepção que o sujeito tem de seu papel profissional e como encaram a profissão.

3) Desenvolvimento Profissional: Nesta categoria os professores contam sobre o seu aprender a ensinar e como eles entendem que esse desenvolvimento foi ocorrendo ao longo do tempo. Eles tecem relatos sobre a relação com os saberes docentes bem como demonstram motivos que influenciam na sua decisão de ficar ou não docência pelas dificuldades enfrentadas.

4) Condição e valorização do trabalho docente: Nesta última categoria os professores explicitam motivos de insatisfações com as condições do trabalho docente seja quanto: ao não reconhecimento do professor como sujeito que tem atuação importante na escola; a política salarial desvalorizada e que se efetiva na baixa remuneração recebida pelo docente; a carga

horária excessiva; a falta de apoio ao iniciante; ao efetivo acolhimento da escola; a compreensão de suas dificuldades e a inexistência de partilha sobre as experiências escolares.

É importante destacar que durante a nossa interpretação, as categorias elaboradas para este estudo foram sendo destacadas em **negrito** para melhor conduzir a leitura e o entendimento. Além disso, pode ser que uma ou outra categoria não esteja fortemente presente na narrativa dos professores em decorrência da pouca ênfase durante a interpretação e reflexão dos dados, no entanto, outras categorias tiveram maiores discussões.

4.1) SIMONE: professora de Biologia e de Ciências na “Escola Estadual Manoel Bergström Lourenço Filho”

A professora Simone é solteira e tem 37 anos de idade. Iniciou a graduação em Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado) em 1998 e finalizou-a em 2002. Entre 2004 e 2006 realizou o mestrado em Ecologia, focalizando seu estudo na qualidade da água. Em 2014 começou a frequentar um curso de Biblioteconomia no período da noite, porém como trabalhava e estagiava fez apenas o primeiro ano e parou.

Simone relata que sempre esteve “*meio*” envolvida com professores, já que em sua família tem três professoras do ensino fundamental e sua irmã que dá aula de Inglês numa “*escolinha bilíngue*”. Como toda criança, também dizia querer ser professora em função dos seus professores “*legais*”. Acredita que durante o ensino médio foram os professores de Biologia que a incentivaram pelo “gosto” da matéria e, dessa forma, quando escolhe o curso de ensino superior, a única certeza que tem é que quer realmente a Biologia.

Com interesse apenas no bacharelado, acabou concluindo também a licenciatura, pois o curso era de entrada única¹⁶. No curso de Biologia, Simone relata que tinha mais interesse em trabalhar a parte prática, algo que estivesse voltado à qualidade de água, mas durante o curso, acabou “*descobrimo as coisas*” e “*indo meio no fluxo*” acabou encontrando a docência.

Nesse período, ela esteve envolvida com algumas atividades docentes. Assim, em 1999, por um semestre, relata que foi monitora voluntária da disciplina de Zoologia dos Vertebrados. Já em 2001 ficou um tempinho no plantão de dúvidas em um cursinho voluntário

¹⁶Algumas universidades federais possibilitam que estudantes, ao término da graduação, tenham dupla titulação – bacharelado e licenciatura. Nesse caso, quando o aluno vai ingressar no ensino superior, a entrada é única e não permite que o aluno escolha o tipo de curso. Assim, o interesse das universidades nesse tipo de organização dos cursos é gerar uma melhor ocupação das vagas ofertadas pelos vestibulares do que se fosse oferecida apenas o curso de licenciatura ou bacharelado. No caso da licenciatura, sabe-se que a evasão é maior e ao adotar essa estratégia, o abandono ou a transferência de curso se tornam menores.

pré-vestibular na universidade e, em 2002 foi monitora voluntária também, por um semestre, da disciplina de Morfologia Vegetal.

Conta que achava as disciplinas pedagógicas da graduação, “*legal*”, porém tinha medo da realidade escolar. Quando “*foi fazer o estágio da licenciatura*”, só fez observação e deu apenas três aulas no lugar da professora em uma escola estadual e revela que “*na sala de aula dava até medo*”. Nesse período, ela conta que teve duas experiências marcantes, sendo uma negativa e uma positiva.

Quanto a sua experiência negativa, Simone lembra que na sala de aula tinha um menino que havia quebrado o braço por ter dado um soco na parede ao invés de desferi-lo na professora. Olhava para aquele espaço e dizia: “*Nossa! Manda a professora vir para cá. Deixa ela ver isso aqui*”. Sentiu que isso “*já [a] assustava*” e diz que essa experiência de estágio “*foi totalmente didática, ótima e maravilhosa [falando de forma irônica]*”. Percebeu que ainda se deu mal em outras salas, mas isso “*foi o melhor exemplo [de sua] vida [como] professora, [foi] a realidade jogada*” em sua cara e “*acha que foi a parte mais perfeita*”. Quanto a sua experiência positiva, ela recorda sobre uma atividade desenvolvida no contraturno da turma em que somente cinco alunos do primeiro ano se inscreveram e achou “*super legal*” trabalhar com eles.

Ainda sobre o estágio, Simone diz que a sua orientação nesse processo foi “*daquele jeito*”, uma vez que a sua professora não tinha “*experiência em sala de aula*”. Em sua visão, as professoras de estágio consideravam “*tudo lindo*” e que “*tudo dava para fazer*”. Relata que “*não dava para ficar fazendo estímulos*” [referindo-se a um aluno autista em uma sala diversificada] como elas pediam, “*porque se desse muita atenção para esse aluno, o outro pegava fogo. Como é que fazia?*”

Conclui dizendo que para essas professoras, “*tudo era lindo*”, até mesmo “*a teoria era linda. Como é que seria na prática? Como colocaria a teoria no dia a dia de uma escola estadual?*” Para um professor de escola particular que tem nove alunos na sala, “*faz o que quiser, está ótimo*”, dá uma tarefa para cada um e “*perfeito*”. Todavia, na escola pública não tem como fazer isso e acha “*complicado*”. Não é que não concorde com as teorias, “*mas, sabe aquela coisa? O que tem para hoje é isso! Como usa essas teorias no que têm para hoje? Para hoje não dá*”.

Durante o período de graduação e o mestrado, “*o pessoal sempre falava*” que “*apresentava bem as coisas*”, mas na verdade tinha medo de ir para docência. “*Até gostava, mas tinha medo*”. Achava que por causa de seu tamanho não ia ser respeitada. E, na verdade, acredita que possui “*mais perfil de cursinho*”. Depois que terminou a licenciatura, Simone ficou

“*um bom tempo sem contato*” com a docência, até que em 2007, conseguiu uma bolsa técnica na área de biologia em Recife e, nessa cidade, descobriu um cursinho voluntário pré-vestibular e ficou trabalhando nele por um ano. Assim, nesse cursinho, dividia a turma com mais dois professores e eles revezavam. Assim, a cada semana, um dava aula de biologia.

Simone lembra que “*os alunos eram muito grandes e era um pessoal mais velho*”, mas “*conseguiu ser brava*”, “*segurar a sala*” e também “*conseguiu [fazer] a aula [com] piadas*”. Tinha “*uma resposta positiva*” dos alunos. Nisso, relembra de um caso em que uma de suas alunas havia saído do cursinho e “*mandou um e-mail*” perguntando como ela fazia na aula para que todos os alunos, uma semana depois, falassem bem de sua aula. Respondeu que não sabia, apenas tentava fazer aquilo que gostava e evitando o que não a agradava.

Em 2008 voltou de Recife e conseguiu um emprego na sua área de mestrado em um laboratório em São Paulo. Porém, com a crise mundial, a empresa estava perdendo muito cliente e, por ser particular, ela começou a “*cortar*” funcionários. Simone gostava muito do que fazia no laboratório, mas quando percebeu que corria o risco de ser mandada embora, começou a procurar aulas em escolas e colégios em São Paulo, mas “*não tinha conseguido ainda*”. Em 2010 “*apareceu*” um concurso para professora em São José dos Campos e viu que era mais “*garantido*”. Assim, prestou a prova e ao ser aprovada em 2011, desligou-se da empresa e começou a dar aulas. “*Ai que realmente... abraçou o negócio*”. “*Assim*”, ela “*gosta*”, mas “*na verdade, o pessoal fala que tem jeito para coisa*”.

Na escola em São José dos Campos, o apoio ao seu exercício docente vinha através de “*conversa com os pares*”, pois foi quando mais precisou. “*Algumas professoras, a maioria delas de língua portuguesa, tinham saído recentemente da licenciatura*”. Elas “*deram muitas dicas*” e a “*ajudaram bastante*”, desde como “*preencher a caderneta até como registrar quando um aluno fazia isso ou aquilo*”. Além disso, elas orientavam em “*qual a situação que, realmente, não se aguentava e podia mandar sair da sala, coisas do tipo*”. “*Foi bem interessante porque elas eram muito receptivas*”. No primeiro ano, “*a diretora não era muito acessível*”. Já nos dois anos seguintes, a coordenadora “*era bem mais próxima, então, dava para conversar com elas [professoras e coordenadora] numa boa*”.

No início da docência, “*tinha medo de não ter pulso firme*” e pensava que “*quando entrasse na sala de aula, todo mundo iria subir pelas paredes e ninguém falaria nada*”, mas com a experiência no cursinho em Recife, “*começou a perder o medo*”. Foi por meio de avaliações que ela soube que os alunos a achavam brava e isso a fez “*perder um pouco do medo*”. Se os alunos não tivessem essa imagem dela, ela acha que “*teria medo até hoje*”.

Mesmo assim, sentiu que deu “*uns tropeços*” no começo, porque “*cada sala é uma sala*” e tem aluno que gosta dessa matéria e não gosta da outra. Acredita que se tivesse um “*canal aberto para sempre que encontrasse dificuldade voltasse a universidade, conversasse sobre isso e tivesse uma orientação, seria legal*”. Para ela, quando o professor se forma, ele “*está solto no mundo_e se vira*”. Então acha “*que deveria ter algum apoio. Mesmo para bacharelado deveria ter*”. Por exemplo, “*se voltar para universidade*” e perguntar como que é na prática, eles não sabem dizer, “*porque tem muito professor de didática que nunca colocou o pé em uma sala estadual, por exemplo, no ensino público. Tem alguns que nunca deram aula na escola particular, quem dirá no público. Então, eles não podem ajudar. Eles não sabem como que é aqui [escola]. Tudo para eles, a teoria é linda. Ah! Você tem que instigar o seu aluno e dar uma atenção para cada um*”.

Ela compreende que cada aluno tem uma “*velocidade de aprendizagem*” e pensa como é que vai dar atenção individual se tem uma sala com 40 alunos, sendo que possui “*dois autistas, um que tem algum outro tipo de defasagem, um que está no terceiro ano e não sabe escrever, outro que é super inteligente, faz tudo rápido e depois começa a bagunçar*” e se pergunta: “*Como é que faz com tudo isso?*”

Os professores de didática falam para trazer o aluno próximo ao professor, para ser seu monitor, “*alguma coisa assim*”, mas não são todos que querem. “*Para eles é lindo, mas na prática não funciona, o mundo é muito mais louco*”. Então, pergunta para os pares como aquela sala está com ele, o que ele faz. Ou então, pede ajuda para a coordenadora embora algumas pessoas não gostem de perguntar, o que não é o caso dela. Assim, pergunta e fala que não está “*dando conta da turma*”, se seria somente ela ou os outros também, pois já não sabe mais o que fazer com os alunos. Ela tem um retorno da coordenadora e considera que buscar a universidade não ajuda, só se for para estudar para algum curso.

No seu primeiro ano de trabalho, “*não tinha muito jogo de cintura e teve um negócio*” que a deixou “*muito estressada e marcado até hoje*”. Eram três alunos do primeiro colegial e “*via claramente*” que eles não queriam estar lá. “*Eles chamavam muita atenção do jeito errado e queriam a rua*”. Eles ficavam cantando música. “*Do nada começavam a cantar*” aqueles funks “*clássicos*”, com um “*linguajar muito erudito*” e ficavam provocando os outros. “*Naquele afã de ser uma boa professora*” foi tomar o celular deles, mas “*o cara era muito grande*” e aí ficou “*com medo*”. O aluno disse que ela não iria pegar o aparelho e os três se levantaram. Assim, pediu para que eles fossem assinar uma ocorrência na caderneta ou o representante da sala assinaria. Nisso, viu que “*até os representantes de sala ficaram morrendo*

de medo”. Teve “*que desistir*”, mas ficava no “*dilema*”, pois se desistisse, perderia a autoridade. Considera que foi o melhor exemplo que teve.

Assim, somente “*toma o celular*” ou “*chama a atenção*” daqueles que consegue controlar e que não vão agredi-la. Já com aqueles que sabe que são agressivos, “*deixa quieto*”. Fala para o aluno não atrapalhar, pois ela também não o fará. E eles “*ficam de boa*”. Com o tempo, vai ganhando “*certa confiança com eles*” e “*de repente, eles prestam atenção numa aula*”. Foi aí que pensou e falou: “*Cara, desencana, não dá para fazer tudo o que eles [professores da universidade] mandam fazer*” porque sente que está “*arriscando*”.

No segundo ano da docência, com uma turma do terceiro colegial, ela e os alunos estavam muito estressados e pediu para que eles ficassem quietos ou saíria da sala. Os alunos continuaram e ela largou tudo e foi dar uma “*volta no quarteirão*”. Conta que chorou muito para passar a raiva e só depois voltou para a sala. Ao voltar, tomou uma “*bronca*” da coordenadora e respondeu dizendo que se não “*tivesse saído*” teria dado “*um murro naquelas coisas [alunos]*”.

No último ano que deu aula em São José dos Campos em 2013, tinha um menino do primeiro ano que “*era muito grande*” e ele “*fazia judô, alguma coisa assim. Ele saía batendo nas portas, dava chutes e empurrava os outros alunos pelo corredor*”. Uma vez, ele empurrou um aluno para cima dela, apesar de ele não saber que ela passava pelo corredor. Esse aluno “*era muito estúpido*”. Considera que “*ainda bem que ele gostava*” dela e “*ia meio*” com sua “*cara*”. Uma vez, na sala de aula, ao ser chamado a atenção, ele se levantou e ela falou: “*Vai tomar uma água! Você está muito nervoso. Se não for você, vou eu! Os alunos falaram para ele ir*”. Confessa que sentiu “*medo*” nessa situação.

Simone conta que no começo da carreira, a sua principal dificuldade era a indisciplina. Ela queria que todos os alunos prestassem atenção e fizessem os exercícios. “*Aquela coisa, o professor é meio deprimido, ele precisa de atenção. Se não tem atenção de todo mundo, os holofotes, ele não gosta*”. Com o passar do tempo, foi percebendo e conversando com outros professores que realmente não dava para atrair todo mundo. Então, foi “*dando seu jeito*”. Se o “*cara*” está “*atrapalhando muito*” a aula, “*dá um toco nele*”, pois “*têm os [alunos] que são palhaços, que querem chamar atenção e fazem graça. É errado né! O pessoal fala que não pode fazer isso [dar um toco]*”. Ou então, “*faz uma piada com ele e ele cala a boca. Ai ele fica quieto no canto dele*”. Ou ainda diz: “*Deixa de ser criança meu, você quer chamar a atenção, vai buscar suas fraldas. Ai, eles dão uma minimizada*” e consegue dar aula. Tinha professor que falava: “*Meu! Dá um fora nele, que ele fica quieto*”. “*É errado*”, mas faz. Os professores a ensinaram a fazer e, realmente, vê que funciona.

Como professora, considera que tem “*vários erros*” e ainda tem que se “*aprimorar*”. Faz “*umas coisas que o pessoal [os colegas] acha errado*”, mas ela acha que vai bem, em virtude do “*retorno muito bom*” dos alunos. Todo ano faz uma avaliação e pergunta para eles o que acham das aulas de Biologia e do comportamento da professora. Normalmente tem “*respostas bem positivas*”. No começo, tinha mais medo, mas com as respostas positivas considera que está “*no caminho certo*”. Costuma falar para os alunos desde o começo do ano que “*o conteúdo está todo na internet e não precisa ter mais nada*”. O “*papel do professor*” é ensiná-los “*a ter uma crítica do que é certo ou errado na internet, justamente porque ela oferece tudo, dá coisa errada também*”.

Em 2014, prestou concurso para São Carlos, onde está até hoje na “Escola Estadual Manoel Bergström Lourenço Filho”. Por informações da diretora, ficou sabendo que tinha um cemitério ao lado dessa escola. Para ela, isso foi “*uma coisa muito inusitada*” e assustadora. Em São José dos Campos, dava aula em “*uma escola grande e afastada*” e lá também sentiu que falar periferia dava “*um peso!*” e dava “*uma coisa meio que negativa*”. Pelo fato de a escola estar num bairro de periferia, “*as pessoas tinham um certo preconceito*” e era uma “*escola super legal de trabalhar*”. Então, “*foi tranquilo*” e por isso não ficou com medo de chegar na escola em São Carlos.

No primeiro dia de aula nessa escola estava “*tremendo muito*” e “*muito ansiosa*”. Nem se lembra qual foi a sala que entrou, mas acha que foi do primeiro ano. Tinha preparado todo o conteúdo, “*feito certinho*” e, em sua cabeça, fluiria “*assim, assim e assim*”. Teria “*todo o controle*”. Estava com “*medo de tremer*” quando escrevesse na lousa e fez tudo “*calmamente*”. Depois foi se “*soltando um pouquinho*”, mas nesse dia, “*não estava nem conseguindo respirar direito*”.

Não sabe dizer se os alunos perceberam a sua reação, mas acredita que sim. Compara-os como “*cachorros que farejam o medo*”. Criança sabe quando “*pode testar ou não*”. “*Adolescente então, vixi. Se sentiu o medo do professor, cai em cima*”. Mas, depois conseguiu “*dar uma volta no negócio*”. Nesse dia, os alunos ficaram que “*meio*” como uma “*matilha*”. “*Aquela coisa do predador quando fica olhando, só analisando a vítima por onde vai atacar*”. “*O contato com os alunos é sempre esse*”, eles observam, olham para ver qual é o ponto fraco e saber quando vai atacar. Se sente “*meio assim*” e aprendeu que hoje tem que “*dar esse olhar para eles*” também, como se estivesse “*avaliando*”. Muitos professores falam para não ser “*legal na primeira semana*”, mas mostrar firmeza, “*dar bronca*” porque daí, se tem o “*respeito*”, “*depois pode ser do jeito que quiser*”. No entanto, não consegue fazer isso e não aguenta. Dá “*muita risada com as coisas que eles [alunos] falam*”. Considera “*errado*”, mas dá.

Normalmente, “*o pessoal orienta*” para que não seja “*muito próxima*” do aluno. É para ir, dar aula, conversar com os alunos, mas fora da sala, evitar “*abraçar*”, “*beijar*”, “*cumprimentar*” e “*conversar*” porque “*eles gravam*”. Tem história de professor que era muito próximo, os alunos gravaram e os “*pais interpretaram errado*”. Ou os alunos também “*usaram contra o professor*”. “*Tem histórias malucas*”. Considera que os professores “*têm razão para se preocuparem*”.

No entanto, não consegue ser assim, por ser “*aula de biologia*”, os alunos “*têm várias dúvidas*”. Se não “*abrir um contato com eles*”, eles também não farão. Se eles não perguntarem a ela, “*vão perguntar para quem?*” Como os alunos vão chegar e fazer perguntas se for fechada? “*Não tem como*”. Ela gosta de conversar com os alunos para que eles se sintam seguros e também conversem “*porque senão, vão conversar com quem?*” Mesmo que eles não “*contem tudo*”, esse contato é um “*canal*”.

Simone acha que os alunos são “*meio tudo igual*”. No primeiro ano, em São Carlos em 2014, deu aula para três turmas de uma escola localizada no distrito de São Carlos. Os alunos eram mais interessados e observava isso claramente. A escola, também, era menor e não sabia dizer se isso poderia influenciar. Para ela, a “*Escola Estadual Manoel Bergström Lourenço Filho*” é “*igual a todas as outras*”. “*Tem alguns alunos que são, realmente, interessados e curiosos, outros que são mais ou menos interessados, mas eles respondem e dão retorno*” e por fim, “*tem aqueles que não querem nada. Mas assim, algumas turmas têm mais gente que não quer nada, outras turmas têm mais da metade de gente interessada*”.

“*É sempre assim!*”. Como o “*ensino médio é obrigatório*”, vários alunos fazem porque são obrigados, caso contrário, “*teriam arrumado emprego e sairiam*”. No cursinho, “*só tem gente que quer*”. “*Eles sugam o conhecimento, perguntam, estudam e estão interessados*”. E no ensino médio não é assim: “*os caras vão lá para passar o tempo*”. “*Então, essa que é a diferença*”, mas compreende que o cursinho é uma “*experiência separada, não é o dia a dia de uma escola*”.

Nesse caso, na escola, “*o maior problema é a motivação*”. “*Vê vários alunos que são super inteligentes, mas são preguiçosos*”, pois eles acham que “*não vai prestar para nada*” o que aprendem e perguntam porque precisam saber aquilo. Por achar “*biologia mais fácil*”, Simone “*tenta colocar o assunto dentro do cotidiano deles*”. Mesmo no primeiro ano, com conteúdo do terceiro bimestre, em que “*conversa com eles numa boa*”, emprega termos que eles usam a respeito de sexualidade, prevenir gravidez e DST, tem aluno que não presta atenção. Embora não seja a maior parte, “*vê que realmente é desinteresse e preguiça deles*”.

Na “Escola Estadual Manoel Bergström Lourenço Filho”, a diretora e a coordenação são “*bem acolhedoras, dão um retorno legal*” e o contato “*é bem próximo*”. Todas as vezes que procurou a coordenação e mesmo a direção, eles deram “*um respaldo, uma resposta, uma direção*”, mesmo que “*todo mundo*” esteja com dificuldade em uma turma e não seja somente ela. Às vezes fica com “*medo*” e pede que seja avisada de “*qualquer coisa, qualquer reclamação que os alunos ou os pais tiverem*”, pois assim pode justificar “*alguma coisa*”, principalmente porque “*discute sexualidade*”. Mas “*nunca falaram nada*” e o retorno delas é de que os “*alunos acham legal*”.

Nessa escola e na outra que trabalhou, “*elas são bem servidas de material*”. Possui computador e *datashow*, mas por exemplo, “*não tem laboratório*”. Então, às vezes, leva materiais para os alunos ou, então, imagens. Por exemplo, se irão estudar células, “*pega vídeos na internet*” para ilustrar o conteúdo, pois “*não dá para pegar o microscópio e mostrar para eles*”. No terceiro colegial, quando estuda plantas, leva algumas flores, mas não dá para levar muitos materiais e então, os alunos se reúnem em grupos. “*Mas são coisas esporádicas assim, senão é só imagem e lousa*”.

Quando leva os alunos para a sala de informática, a ausência do monitor é um problema, pois com ele, controlavam melhor e podiam “*barrar os sites*” que os alunos entravam. Mas desde 2015, “*o Estado cortou*” o monitor. Assim, quando leva os alunos, “*teoricamente tem um programa que controla tudo isso [acesso aos sites], só que quando chove, a internet trava e os computadores também*”. Por esse motivo, não usa mais esse sistema. Então, cada aluno entra em um computador, embora não consiga controlar o acesso que ele faz. Assim, combina com os alunos deles fazerem a tarefa no tempo que for necessário e depois ficam livres. “*Dá eles prestam atenção*”. É necessário “*fazer um jogo*” porque “*senão dispersa tudo e não consegue fazer nada*”.

Simone considera que os professores de Biologia do ensino médio, os que davam aula no cursinho e os que trabalhavam na sua escola eram “*muito bons*”. Não eram os “*mais adorados*” pelos alunos, mas percebia que o trabalho deles funcionava. Perguntava para eles o que faziam “*com tal sala*” e como conseguiam dar aula. Alguns alunos iam bem na aula “*por causa da familiaridade com a disciplina*” e acha que tinha mais a conquista do professor para o que ele estava passando.

Desse modo, o professor conseguia mostrar o que era importante e o que “*valia a pena prestar atenção*”. Eram professores “*empolgados*”. Inclusive, lembrou das professoras de Português que a ajudaram no início da docência e que “*super*” amavam a profissão. Elas ensinavam como fazer um portfólio, pois nunca teve isso na graduação. “*Era tudo coisa que*

fazia, mas não sabia o nome! E aí elas foram ensinando, super empolgadas". Acha que teve "sorte" ao receber a orientação delas.

No primeiro ano, "*queria dar todo o conteúdo*" e percebeu que não dava tempo por ser "*um professor só e duas aulas por semana. Então, mesmo escola particular que tem três aulas por semana, as vezes três professores diferentes, tem conteúdo que tem que dar uma acelerada*", pois não consegue ver inteiro. De conteúdo, entende que "*seria legal ter três aulas*" de Biologia, mas não dá, pois os alunos ficariam cansados com seis horas, "*imagina colocar mais aula ainda, não dá*". "*Querida fazer tudo certinho*", mas depois percebe que não é somente ela "*que não consegue dar o conteúdo inteiro*" e "*começa fazer adaptações*". Por exemplo, tem assunto que é visto na Biologia no primeiro ano e também é contemplado em Geografia. Assim, "*elimina*" esse conteúdo, pois "*não precisa falar de novo*", "*já vai ver lá em Geografia, com muito mais conteúdo, com muito mais prioridade. É uma coisa assim da grade. Então, tem que fazer um jogo*". Diferentemente de "*algumas coisas que são cernes de outras análises*" e não podem ser deixadas de lado, por exemplo, o conteúdo de fotossíntese.

Em 2015, no começo do seu segundo ano, fez uma "*discussão de transtornos de ansiedade e de distúrbios alimentares*". Falou de "*várias coisas, de abusos sexuais*" e foi "*puxando para umas coisas mais psicológicas*". Fez isso porque viu que "*vários alunos falavam de coisas que tinham a ver com isso*", por exemplo, mãe com síndrome do pânico, de aluno que parou de ir à escola porque tinha esse mesmo problema, de aluno que se cortava e não poderia chegar e falar: "*Ow, você está se cortando?*". Então, fez "*essa discussão geral para ver se alguns iriam procurar ou pelo menos se conscientizassem de alguma coisa e procurassem ajuda*". Depois dessa conversa, várias meninas foram conversar com Simone. Diz que "*isso não está dentro do conteúdo, mas é questão de saúde*" e vê relevância na abordagem.

Na "Escola Estadual Manoel Bergström Lourenço Filho", possui 11 turmas no total e "*sempre pegou o ensino médio*". Em 2016, não teve aulas suficientes para fechar a carga e a completou com Ciências. Foi o primeiro ano que assumiu duas salas de ensino fundamental, os sextos anos. "*Daí que foi um choque*". Teve "*muita dificuldade porque eles são muitos novinhos e era falta de experiência com eles*". Então, "*volta e meia, conversava com a coordenadora*", pois tinha tentado várias estratégias e não dava certo e não sabia o que fazer. Nesse mesmo ano, começou a mandar currículo "*para cursinho para ser monitora*", porque estava "*meio com medo*".

Acha que o problema é que se "*gasta muito tempo com os alunos que dão trabalho e esquece os que dão certo*". "*Isso foi até uma fala [da diretora] no começo de 2016, no planejamento*", no qual ela falava que os professores deveriam "*parar de prestar atenção*

naqueles que não queriam estar [na escola] e valorizar os que queriam". Mas acha que é *"difícil porque os outros [alunos] atrapalham demais"* e *"realmente é o que se deve fazer"* mas considera que *"a luta é grande"*.

Em uma aula, não se lembra sobre *"qual conteúdo estava falando"*, *"mas tinha alguma coisa de saúde"* e puxou um assunto extra, pois como a *"Biologia é uma coisa de muita curiosidade, às vezes não dá o conteúdo que deixou programado"* do livro, da apostila, *"mas vale mais a pena aproveitar aquele momento em que eles realmente estão prestando atenção"*. Nesse dia, alguns alunos, perguntaram sobre conteúdos que viram em programas de TV de *"que tal animal estava copulando com outro"* e *"como é que cachorro transava"*. Considera que *"eles fazem umas perguntas, às vezes, meio esdrúxulas, mas assim, são sempre coisas que dá para dar um entorno e chamar atenção para um conteúdo que estava na grade por exemplo"*. Após responder, falou de outros animais e questionou os alunos para saber como que a *"planta transava"* e disse que *"a reprodução das plantas era assim, os animais aquáticos são assim"*. Então, consegue *"dar umas voltas"*.

Na sexta série, passou por um estresse e pediu para que os alunos ficassem quietos e prestassem atenção na aula para depois cantar e fazer o que queriam ou, então, ela sairia da sala. Como eles continuaram, largou tudo e foi embora. Deixou-os por dois minutos sozinhos até que *"os alunos interessados"* vieram pedir para voltar. Considera que *"tem dias que não aguenta"*.

Nessa mesma série, tem uma aluna que é *"briguenta"* e vinha *"conversando com ela desde o começo do ano: Margarida, você não pode ser assim, você é estourada, dá uma volta, pede para sair quando você estiver muito ao ponto de estourar com alguém, pede para beber água, não é legal fazer isso, fica ruim para você. Ela batia e era muito respondona"*. Um dia, Simone estava *"muito estourada"* e *"perdeu as estribeiras"*, pois Margarida ficou desafiando-a. Mandou a aluna para fora dizendo que ia chamar a coordenadora. Ela resistiu e Simone resolveu sair, sendo a menina levada pela vice-diretora. Depois que as duas se acalmaram, na frente da vice-diretora, uma disse a outra que tinham o desejo de agressão. Após a escrita da ocorrência, todos assinaram, inclusive a vice-diretora.

Relata que *"ninguém liga"* para essa menina. Foi criada pela avó e *"o problema de ser criada por uma pessoa muito mais velha é que fica aquela coisa do carinho exagerado, passar a mão na cabeça, porque coitado né! Já não é criado pelo pai, pela mãe, aí é renegado coitado! É normal ser revoltado"*. *"Não funciona esse negócio"*. Mas a professora gosta da aluna e exatamente porque se considera *"meio estourada"* ou *"pelo menos era"*, visto que agora

faz “*tratamento*” entende o que Margarida passa. Quando era “*novinha*”, “*tinha muita raiva*” e, por isso, fala com a aluna.

A dificuldade maior que tem “*até hoje é como fazer o dia a dia da aula*” em que tem “*alunos com um desenvolvimento diferente*”. Por exemplo, no caso “*daqueles que tem alguma deficiência intelectual, consegue fazer uma atividade diferente*” através de um desenho ou um texto. “*Então, tem alguns que acompanham e ficam tranquilos*”. Consegue dar uma atividade. “*Mesmo que eles só copiem, eles querem fazer alguma coisa e eles têm interesse*”. “*O problema são os outros. Que aí nesse jogo, tem o cara que escreve muito mal, tem o outro que sabe muito*”. Então, “*tem vários níveis*” dentro da mesma sala e tem “*dificuldade de coordenar tudo isso*”. Acha complicado porque “*não pode nivelar por baixo porque os caras que realmente estão interessados vão ignorar, mas se for muito acima, os outros vão ficar desanimados e não vão acompanhar*”.

Considera vantajoso e modesto o “*bom domínio do conteúdo*”. Não acha difícil coordená-lo e “*tem algumas coisas*” que precisa “*estudar de novo*”. Tem alguns conteúdos que do mesmo jeito que precisam ser atualizados, há aqueles que são “*clássicos*”, principalmente “*aqueles que tem os nomes mais chatos do universo que não tem como não falar*”. Repete algumas atividades dos professores de Biologia do ensino médio e também da faculdade, mas “*com conteúdo, um pouquinho mais atualizado, não tem muito o que fazer*”.

Relata que “*a Biologia tem mudado bastante*” e “*tem acelerado o processo de conhecimento*” e crescimento, “*principalmente na parte da Genética. Então, tem que fazer esse acompanhamento de sempre se atualizar, dar uma lidinha nas notícias de jornal, no que está saindo mais sobre as técnicas, os usos em doenças*”. Por exemplo, “*tem sempre alguém que aparece com uma fórmula miraculosa para o câncer*” dizendo que “*isso vai curar*”. Assim, considera “*que tem que discutir com eles*” dizendo que “*não é que vai curar, como é que desenvolve*”. “*Tem que dar uma atualizada no conteúdo*” e tenta trazer ao máximo algumas notícias, mas, às vezes, eles mesmo trazem, pois viram “*em tal lugar, no Discovery Channel, National Geographic*”.

Simone diz que consegue “*dar umas voltas*” em assuntos que os alunos dizem, pois, às vezes, eles “*querem falar alguma coisa ou querem fazer alguma piada*” e ela consegue “*dar a volta na piada deles fazendo outra piada em cima*”. Mas “*tem dia que não dá*”. “*Quando vai, vai, quando não vai, dá umas voltas*”.

Quando tem algum “*acontecimento na cidade ou está rolando o rodeio em Ibaté, aí esse dia filho, você senta e conversa do rodeio porque não vai render. Não tem jeito*”. Se “*vai ter uma festa na escola, vai ter comemoração do Halloween, não tem como*”. Assim, como

“*tem coisas para fazer*” pede para os alunos prestarem atenção e libera-os “*dez minutos mais cedo para fazer a maquiagem*”.

Na época de parque de diversão na cidade, a “*galera estava toda excitada*”. Então, deixa os alunos “*fofocarem*” e depois pede atenção. “*Mas tem sala que conversa mais, tem sala que conversa menos. Vai dando um jeito*”. “*Não tem como lutar contra isso*”. “*Tem que fazer esse jogo. Mas não é sempre que dá certo porque falando parece que dá tudo certo né! Não dá. Não é com toda sala que dá certo, não é todo dia com a mesma sala que dá certo, aí você vai para casa e estressa e desestressa*”. Tem horas que não sabe o que fazer. Então, nesses dias, “*chega e olha para o espelho e fala: O que eu estou fazendo aqui? Por que eu não estudei mais para fazer medicina? Fazer sei lá, advocacia*”.

Simone já pensou em desistir da carreira “*várias vezes*” e fala: *Nossa! O que eu estou fazendo aqui*”. “*Quando vê que até os alunos que são curiosos, que querem prestar atenção, desanimam e entram na zueira*” fala: “*O que eu estou fazendo aqui? Será mesmo que eu deveria estar aqui?*”. “*Tem dias que até*” pensa isso, mas aprendeu “*que isso é em toda profissão. Tem uns dias melhores que os outros, mas tem dias que sai arrasada*”, pois preparou “*tanta coisa e estava super empolgada*”. Às vezes, fala para os alunos: “*Ah gente! Vocês me brocharam, obrigada*”.

Algumas vezes fala que “*pega bode da sala*”, pois tenta várias vezes e vê que não flui. Ai quando pensa que no dia seguinte terá que “*dar aula naquela sala, já dá um desânimo*”. Vai para aula e “*faz o que tem que fazer, mas a aula já fica meio mole porque eles não rendem, sabe que não pode puxar e já está com aquele preconceito*”. “*Vai levando porque sabe que é só até ali que eles vão mesmo*”. Os alunos “*não querem saber de nada*”. Tenta manter uma “*certa ordem*” e fala para eles ficarem “*de boa*” para poderem fazer.

Desde o começo do ano, “*naqueles contratos*”, nas “*aulas agitadas*”, aprendeu com um professor que falava sobre o uso do celular a negociar com os alunos. “*Se a turma acompanhar o conteúdo, se comportar*” deixa “*cinco minutos antes de terminar [a aula] todo mundo livre*”. Assim, enquanto explica ou faz uma atividade, o aluno “*não usa*” o celular e quando acabarem tudo, “*podem usar, ouvir música, passar fotos, o que quer que seja*”. Normalmente “*isso dá legal*” porque eles sabem que vão ter o horário para fazer o que quiserem. “*Tem um ou outro que foge, lógico né!*”, mas os alunos “*conseguem se comportar e segurarem a ansiedade*”. Nas turmas que são interessadas, embora não sejam todos “*top, uau, tira dez*”, consegue ter mais “*entusiasmo*”, mais empolgação “*para passar coisas, resolver dúvidas e puxar mais com eles*”.

Um bom professor, em sua opinião, é *“um cara que domina o conteúdo e faz a aula ser leve”*. Seus professores de Geografia e História eram sérios, *“eles não contavam piada e não faziam gracinha. Mas o conteúdo que eles tinham era tão maravilhoso que simplesmente babava nas aulas dos caras. Eles prendiam pela erudição que tinham. Eles falavam de detalhes e [...] queria estar lá.”* Tem aqueles professores que além de ter o conteúdo, *“eles têm uma empatia muito legal”*. Era os que mais *“faziam graça”*. *“Acha que isso chamava sua atenção”*.

Na “Escola Estadual Manoel Bergström Lourenço Filho” tem algumas coisas que *“funcionam de jeito diferente da outra”*. Na outra escola, era *“absolutamente normal fazer festinha de fim de ano”*. Apesar de *“uma sala querer fazer, a outra não”*, *“no último dia de aula”*, o aluno levava um refrigerante, um bolo e *“se reuniam”*. Às vezes *“juntava a aula”* com a professora de Português após acabar o conteúdo.

Na atual escola, os professores *“não gostam”*. Fez uma festinha com o sexto ano, com a professora de Português, conselheira da turma, pois as crianças queriam. Assim, foi pedida a permissão da diretora e realizada a confraternização no horário de sua aula. Fizeram, inclusive, um amigo secreto de chocolate. Mas *“teve professor que reclamou”*.

A turma da “Escola Estadual Manoel Bergström Lourenço Filho” é *“legal”*. Tem metade de professores novos e outros com *“15, 20 anos de casa”*. Acha *“legal porque pega as experiências de cada um”*. Conta que possui *“toque”* e *“transtorno obsessivo compulsivo”*. Tem *“umas certas ansiedades”*. A sala dos professores é *“muito fechada”*. Quando está *“atacada”* e *“dá ansiedade”*, não consegue ficar lá dentro, porque *“dá faniquito ficar naquele lugar [sala dos professores] fechadinho. Mas, o pessoal é normalmente tranquilo”*. *“Mas tem dias que fica fora”*.

Para o ingresso na docência acha que *“podia ter mais experiência”*. *“Seria muito legal se na graduação fosse preparado para a realidade”*. É isso que sente falta. *“Cai de paraquedas na realidade. Aliás, cai sem paraquedas”*. *“Tudo é lindo e maravilhoso”* só que para o que tem agora *“não funciona”*. As pessoas falam que *“as crianças são o futuro da nação, porque tem investir...”*. Mas o que tem para hoje é um *“cara drogado”* na sua sala e pergunta o que faz com uma pessoa assim.

Dizem [professores da universidade] que ela precisa fazer uma *“discussão para prevenção das drogas”*, mas o *“cara já está drogado”* e o que faz? *“Então, eles [universidade] não preparam para a realidade. E isso faz muita falta. Não é a questão da didática”*, pois isso desenvolve e tem *“muitos teóricos”* que falam que isso é *“um dom, ou você tem ou você não tem”*. Mas tem *“gente que fala que tem como desenvolver”*. *“A didática é um negócio que você desenvolve ao longo da experiência. Só que o resto não vai”*. É preciso *“ensinar. Alguém tem*

que falar”. “Sabe aquela coisa tipo ecologia? Estudo de caso. Vamos fazer um estudo dessa sala de aula. O que você faria? Como a professora fez? O que eu faria?”.

“Tem cursos que o Estado dá para aprimoramento. Só que de novo. Cai no mesmo problema, cai naquela questão. A teoria linda, mas fala da realidade”. Quando o supervisor vai à escola, ele fala de um jeito que vai dar tudo certo. “Ah! Porque suas aulas... a escola tem que ser atrativa para os alunos”. Pergunta ao supervisor se ele gostaria que a escola virasse um “circo” sendo preciso que montasse “um parque de diversão” ou “plantasse bananeira” na frente dos alunos. Ele responde dizendo que não é o que está falando, mas que é necessário “ter regras” e “abraçar os alunos”.

Então, Simone sente que “cai sempre nessa história”. Eles falam que “a teoria não dá uma resposta exata, tem que ter qualquer caso, cada caso é um caso”. Quando mostra o caso, pedindo ajuda, “os caras não dão solução” pois sempre falam que “não existe uma fórmula para isso, as teorias dizem assim...”. Para ela, isso “cai na mesma da graduação, o mesmo problema”.

Em 2017, completou cinco anos de docência e a solução que encontrou para “aqueles casos que são desafiadores ou que sabe que usa toxicodependentes”, pois “não pode falar drogados” é deixar quieto se “eles não quiserem” porque pode “mexer em vespeiro”. “Quando eles quiserem participar”, dá um “retorno para eles”. “Os outros, aqueles que são preguiçosos, mas sabe que tem vontade”, incentiva-os a tentar dizendo que não tem problema errar e que ele consegue. Simone dá ponto por eles tentarem, independente se está certo ou errado e “vai tentando melhorar a autoestima” do aluno. Aqueles que são “muito brincalhões”, às vezes descobre que eles têm vergonha de escrever.

Sobre isso, relata um episódio em que encontrou um “ex-aluno” e ele disse que ela era uma professora que o incentivou e acreditou nele. Isso porque Simone sentava do lado dele e falava que ele conseguiria fazer, só precisava se concentrar porque ele era inteligente. Quando perguntava, ele respondia certo, só não conseguia sentar na carteira e escrever. Ela conta que com alguns consegue “dá umas conversadas, mas têm uns que deixa de lado”.

Com o tempo aprende a observar “algumas coisas”. Não são todos alunos, mas hoje consegue perceber que alguns são “bravos, estúpidos, mas na verdade eles são muito carentes”. Ao conversar com eles ao longo do primeiro bimestre perguntando como ele está e elogiando, acredita que “vai quebrando um pouco a muralha”. Então, percebe que eles deixam de ser tão agressivos, mas são casos e casos porque às vezes não consegue e “acha que o cara é estúpido mesmo” e com esse “não mexe”. Simone fala que não pode deixar com que eles dominem a sala, o que é “dilema” também, pois até que ponto eles podem ficar “de boa”? E o

quanto que tem que interferir? Tem que “vigiar” a cada dia. Tem dia que é “melhor”, tem dia que é “pior” e “vai tentando”.

De um ano para o outro vê que as “gerações estão cada vez mais ansiosas e impacientes”. Os alunos “dispersam muito mais rápidos” e comparando a primeira turma que assumiu, nascida entre os anos de 1996 e 1997, consegue perceber que a “galera de 2001 que está entrando” tem uma “dispersão absurda”. A turma do fim dos anos 90 “já era meio dispersa”. Essa dos anos 2000 “caramba, é 15 minutos e já...” Acha complicado e difícil.

Com o passar do tempo adquire “certa segurança”, mas é caso a caso. E entra na “questão da teoria” e pergunta: “O que a teoria fala?” “A cada 10 ou 15 minutos” é preciso “mudar a sua atividade, porque, realmente eles [alunos] dispersam e a pessoa não consegue se concentrar”. Só que aí a cada 15 minutos, ela precisaria parar tudo e mudar a atividade, entretanto, tem um contexto inteiro a fazer para depois passar exercício. Diz que “não pode atropelar as coisas”. Por mais que dê “liberdade” para os alunos responderem “uma coisa aqui, uma coisa ali, tem horas que tem que fazer os 30 minutos e depois faz alguma coisa diferente. Não tem como”. Muitas vezes, os alunos fazem perguntas e pede para eles “segurarem” para que possa terminar seu raciocínio e depois perguntarem, “porque não tem como quebrar”. Vai em palestra de atualização e “os caras falam isso: “Então, a cada 10 minutos você muda. Meu! Quantos alunos você já deu aula? Três na sua sala?” E pede que eles entrem em uma sala com 40 alunos e fazer isso. “Não dá”.

As pessoas “ficam com dó” da profissão professor e os alunos falam para ela que deveria “fazer outra coisa”. Acha que o “pessoal desvalorizou”. Na época em que suas tias começaram a profissão, elas eram respeitadas e “tinha uma imagem assim”, o professor era uma pessoa que “inspirava” as pessoas. “Agora, eles sabem” que os professores “ganham pouco” e que “o sistema está quebrado”. “Tem um monte de aluno que ganha mais” que os professores e eles fazem cursos técnicos.

“Normalmente, os alunos que dão valor” ao professor “são aqueles que a família é mais estruturada”, independentemente de ter pai, mãe etc. Tem alunos que foram criados somente pela mãe, avó, tia etc. e “eles são super interessados porque foram incentivados a dar valor na educação”. “Agora, tem outros” que mesmo tendo família de pai, mãe, por mais que o pai seja chamado na escola, ele não vai, e se aparece, diz que em casa, o filho não faz aquilo e que o ajuda muito. Considera complicado, “mas é a realidade”.

“A sociedade geral não valoriza o professor” e acha que é “meio descaso”. Muitos pensam que não precisam disso. Tem muitos alunos que falam que vão à escola por obrigação porque já trabalham e por eles só trabalhariam. E a família pensa a mesma coisa,

acham que eles estão “*perdendo tempo*”. Pensa que se a “*questão política*” valorizasse o trabalho dos professores, acha que a sociedade “*voltaria a enxergar os professores como peça importante na vida dos seus filhos*”. Então, acha que a política “*influencia muito a forma como a sociedade vê os profissionais*”.

Não sabe se aguentaria fazer outra graduação. Já pensou em fazer curso técnico, algo que “*tivesse a ver com Biologia*”, mas acaba não fazendo. Simone “*até*” pensou em continuar os estudos depois que veio para São Carlos e fazer algo na universidade na área de educação, pois “*eles têm suporte assim para essas coisas*”. Mas acabou desanimando.

Diz que tem “*umas áreas*” que tem um curso “*até bem legal, mas é pago*” e complicaria. Não pensa fazer um doutorado, “*acha que não aguentaria, mas de repente fazer um stricto sensu, lato sensu, alguma coisa nesse estilo*”.

Continuará na profissão enquanto os alunos “*derem uma resposta positiva*”. Quando eles “*começarem a dar uma resposta negativa*” desencanará. “*Dai realmente é porque perdeu a mão*”. “*Naqueles dias mais estressantes*”, fala que vai largar a docência e não quer mais voltar para sala de aula. Só que quando entra numa sala legal, acha “*gostoso*”.

Para os próximos anos, Simone tem a intenção em continuar dando aula na “*Escola Estadual Manoel Bergström Lourenço Filho*”. Primeiro porque é “*uma garantia do concurso público em ser funcionária pública*”. Se bem que agora vê que “*está mudando tudo*” e não sabe o que vai acontecer. Mas sua ideia é “*conseguir aulas em outras áreas, em escolas particulares e até cursinho*”, ficar na área de educação e fazer os cursos que o Estado dá. Como estava fazendo o estágio probatório e é muito ansiosa, esperou terminar para não “*pirar*”. Assim, deseja “*aproveitar esses cursos*” porque tem “*evolução profissional*”. Acha que tem “*alguns [cursos] bem legais e bem interessantes*”. “*É aquela coisa assim, já é distante a teoria, mas tem sempre alguma coisa que consegue aproveitar*”.

4.1.1) Interpretando o início da carreira docente de Simone

Para Simone, compreendemos que a **escolha da docência** ocorreu por duas forças sem que tenha sido uma opção deliberada, pois como ela mesma disse: “*foi meio no fluxo*”. A primeira força, em menor intensidade, ocorreu pela influência de outros que a cercavam: convívio familiar em que alguns membros estavam envolvidos com o ensino; professores “*legais*” e também dos elogios recebidos tanto na graduação como na pós-graduação de “*apresentar bem... e de ter jeito para coisa*”. A segunda força, de maior intensidade, acabou conduzindo-a para a docência no momento em que se viu em risco de

perder o emprego na empresa em que trabalhava. Segundo essa professora, era uma profissão garantida.

Compreendemos que o atributo que favoreceu à escolha da profissão por Simone ocorreu por fatores externos, considerando a docência, um “emprego seguro”. Assim, a escolha pela profissão não se revelou como uma opção “clara, consciente e específico” (GATTI, 1996, p. 86), mas foi uma rota alternativa, pela busca de uma estabilidade financeira e que não tinha no seu emprego anterior.

O início da docência despertou diversos sentimentos em Simone, característicos da **entrada na profissão** como o “*medo*”, “*ansiedade*”, “*choque*” e “*insegurança*” e que são encontrados na literatura (HUBERMAN, 2000; MARCELO GARCÍA, 1999, 2000; GIORDAN, 2014). Adicionalmente, outros sentimentos como o nervoso e o estresse aparece pelo fato dela não conseguir o controle da sala. Por fim, passados dois anos da sua entrada, ela manifesta o sentimento de “*choque*” ao assumir aulas do ensino fundamental, nos sextos anos, em decorrência da sua inexperiência com os alunos desse nível. Em geral, esses sentimentos emergem na professora, pois são decorrentes da falta de experiência ao se deparar com as dificuldades ocorridas em sala de aula, sendo que boa parte de sua conduta profissional é realizada de forma solitária, fato que observamos em suas expressões “*vai dando seu jeito*” e “*vai fazendo um jogo*”. Já chegou a abandonar a sala de aula e sair da escola para chorar e passar sua raiva. De acordo com Marcelo García (2002), no início da carreira docente, há acúmulo e convivência constantes de diversos sentimentos. Esse período constitui-se uma etapa difícil na vida do professor iniciante, pois ele se vê sozinho tendo que enfrentar condições diversas presentes na escola.

Na *relação com os alunos*, a professora considera relevante o retorno positivo dos alunos, o que indica que ela está no “*caminho certo*”. Assim, compreendemos que o *feedback* para Simone tem a função de regular e apoiar suas estratégias pedagógicas de acordo com a opinião dos alunos em detrimento dos apontamentos de advertência que ouve dos colegas. Nesse contexto, Fonseca et al. (2015) apontam que o uso do *feedback* em sala de aula pode promover a qualidade da relação entre professor e aluno e promover um maior envolvimento, participação ativa e aprendizagem dos alunos. Para Simone, percebemos que a concepção dos alunos sobre suas condutas e ensino se constitui como uma ferramenta autoavaliativa e autorreguladora de sua ação docente, pois conforme é avaliada por eles, ela pode se ajustar perante a sua prática em sala de aula.

Na sua atuação docente, a professora é capaz de estabelecer dois lados bastante distintos com os alunos. Por um lado, ela demonstra uma relação de antagonismo pelo aluno,

estabelecendo ambos o papel de caçador e vítima em diversas situações de sala de aula. Ela relata que o olhar dos alunos é desconfiado e, portanto, compara-os como “*cachorros que farejam o medo*”, assemelhando-os a uma matilha. Por esse motivo, ela justifica que direciona o mesmo olhar para o aluno, ficando sempre atenta e vigilante em sala de aula a qualquer reação deles. Entendemos que esse comportamento revela o ato de se prevenir de alguma situação desagradável e, portanto, evita tomar certos posicionamentos dentro da sala de aula por medo de ser agredida pelos alunos e, na maioria das vezes, ignora os alunos que são problemas.

Por outro lado, Simone se preocupa em administrar conteúdos próximos ao cotidiano dos alunos como, por exemplo, sexualidade e distúrbios alimentares e psíquicos, de modo que consiga uma aproximação com eles e, portanto, estabeleça laços de confiança. Nesse caso, ela rejeita orientações de professores da escola dizendo que se mantenha distante dos alunos, pois compreende que a explicação de alguns conteúdos pode ajudá-los a sanarem dúvidas ou resolver problemas pessoais.

Nesse sentido, Quadros et al. (2006, p. 77) explicam que o sentimento de confiança no professor pelos alunos é essencial à aprendizagem e ao desenvolvimento. Esses autores entendem que “a sala de aula é, naturalmente, um encontro de estranhos”, mas isso não deve representar uma barreira na relação entre professor e aluno. Pelo contrário, a sala de aula deve ser um espaço de oportunidades, de conhecimento e vínculo, facilitando assim, o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é necessário que haja confiança mútua e nisso, o professor tem o papel de conquistá-la. Nesse caso, o professor representado por uma figura de autoridade na sala de aula não deve exercê-la como sinônimo de poder, mas sim “como instrumento que desenvolva a confiança” com os alunos.

Na prática docente, Simone menciona situações em que os alunos apresentam comportamentos de indisciplina, desmotivação e desenvolvimento diferente dos alunos, dificuldades essas que são também referidas em outros estudos (VEENMAN, 1984, 1988; GUARNIERI, 2005; LIMA et. al., 2007; GIORDAN, 2014). Flores (1999, p. 188) aponta que a indisciplina é um fator bastante mencionado pelos professores iniciantes e “aludem a falta de conhecimentos e de estratégias para ultrapassar estes problemas disciplinares”. Para essa autora, além da indisciplina, outros aspectos problemáticos na sala de aula estão relacionados à motivação dos alunos, individualização do ensino e atenção aos diferentes ritmos de aprendizagem. Apesar do auxílio dos pares, com o tempo na profissão, Simone percebe limitações quanto a ensinar e lidar com alunos que apresentam desenvolvimento diferente.

Na maior parte de seu trabalho, o *papel profissional* de Simone está apenas em mostrar aos alunos a diferença entre o que é certo e errado visto que para ela o conteúdo está

todo na internet e eles mesmo podem consultar. Embora considere alguns comportamentos errados, os pares confirmam a validade dessas ações ao executá-las e ela mesma observa o bom funcionamento da prática deles e que, portanto, compreendemos que sua postura em relação a sua ação pedagógica é de imitação acrítica das condutas observadas em outros professores da escola (MARCELO GARCÍA, 2002).

Na *relação professor-professor*, Simone estabelece uma interação com os pares no intuito de pedir auxílio em diversas situações. No início da docência, o auxílio dos colegas esteve voltado à solução de questões técnicas do trabalho, por exemplo, para o preenchimento do diário de classe. Nesse, observamos que ela externaliza valorização pelas professoras de Língua Portuguesa recém formadas que a ajudaram nesse período e que a ensinaram como saber-fazer. Desse modo, Flores (2015, p. 142) considera que a partilha e aprendizagem com outros professores da escola reitera a “importância decisiva da prática e da aprendizagem no local de trabalho no processo de tornar-se professor”. Nesse sentido, Tardif e Raymond (2000) se referem que a socialização com os pares é fonte de aprendizagem dos saberes da profissão e que, aos poucos, os professores vão ganhando autonomia e controle das suas ações. Isso leva-os a ajustar suas percepções e expectativas em decorrência da sobrevivência necessária e das responsabilidades inerentes a sua profissão.

Observamos que Simone revela modelos de professores, dos quais são exemplos para que ela aceite ou rejeite. Para compreendermos essa seleção, Pimenta (1996, p. 76) nos ajuda a interpretar que a experiência do professor é capaz de “dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana” e, por isso, a professora avalia e assume posturas de professores que considera referência no ensino.

Por fim, na sua relação com a direção, Simone relata um bom relacionamento e demonstra preocupação quanto às opiniões a seu respeito. Ao pedir auxílio para a coordenação, ela pretende resolver problemas comportamentais dos alunos, pois em alguns momentos não sabe mais como fazer. Nessa busca, ela requer soluções prontas e imediatas para resolver os problemas encontrados e que, no entanto, é inviável, pois frente aos problemas, ela estaria demonstrando passividade, conduzindo-a a aplicação de técnicas destituída de reflexão.

Nesse sentido, em relação ao seu **desenvolvimento** na carreira, compreendemos que Simone tem grande preocupação em responder questões do tipo “como”, muito mais do que entender e saber o porquê e quando atuar em tais situações ou contextos (MARCELO GARCÍA, 2010). Assim, conta com o auxílio dos pares, pois revela o sentimento de

desorientação em relação ao que fazer na profissão, sendo que após a formação, sente-se desamparada na carreira e gostaria de receber o apoio da universidade para o enfrentamento dos problemas escolares.

Uma condição de acompanhamento aos professores iniciantes revelado por Marcelo García (2002) seria por meio de mentores, dos quais eles ofereceriam assessoria didática e pessoal, constituindo-se como um elemento de apoio. Dessa forma, tanto os programas que incentivam a inserção na docência durante a formação inicial quanto um mentor que se encarregue do encaminhamento dos professores iniciantes ao exercício da profissão seriam medidas propícias para o desenvolvimento da cultura docente. Isso envolveria aprendizagem com novos professores, interiorização das normas, modelos, valores e condutas da profissão, bem como o processo de socialização da qual se desenvolve a atividade profissional.

Nesse contexto, quando os professores ingressam no ensino público no Estado de São Paulo, durante o estágio probatório eles participam de um Curso de Formação Específica. O objetivo desse Curso é propiciar a formação continuada em serviço, da qual poderia cumprir com a função de apoio e acompanhamento aos professores. No entanto, essa formação fomenta-se apenas em questões de ordem técnica e descontextualizada, pois devido a sua estrutura, o Curso não permite a superação de algumas dificuldades enfrentadas por Simone: “ausência de relação entre a formação inicial e o início da carreira e ausência de acompanhamento organizado e sistematizado no contexto escolar” (CONSTANTIN JUNIOR, 2017, p. 119).

A dicotomia estabelecida por Simone entre a teoria e a prática apresenta um grande destaque em diversos momentos de sua narrativa. Por muitas vezes ela manifesta uma relação distante com a formação inicial que obteve, considerando os conhecimentos acadêmicos ideais ou utópicos e que pouco podem contribuir para sua prática. Assim, ao se referir sobre as atividades propostas pelos professores da universidade, ela compreende que para eles “*tudo é lindo*” e “*tudo dá para fazer*”, pois eles não têm a experiência de escola pública e nem sabem as dificuldades de uma sala de aula. Quando ela tenta resolver alguma situação de indisciplina, desrespeito ou quando os alunos se mostram agressivos na sala de aula, Simone expõe que não é possível utilizar os conhecimentos da universidade da maneira pela qual é proposta pela teoria e pelos professores da didática, nem mesmo de se trabalhar com os alunos de forma individual.

Simone percebe que a universidade não a preparou para a realidade e isso faz falta para sua atuação. Considera que não desejava saber como ensinar porque, nesse caso, ela tem os saberes pedagógicos e curriculares e consegue desenvolvê-los. Mas sua necessidade está

acerca de estudos partindo de uma realidade concreta, mostrando a ela como fazer, ou seja, mostrando como desenvolver os conhecimentos profissionais. No entanto, sabemos que a formação de saberes profissionais se desenvolve ao longo da profissão, na imbricação de conhecimentos teóricos-acadêmicos com o contexto escolar e a prática docente (GUARNIERI, 2005).

Pimenta (1996) considera que os estudantes no início da formação inicial entram no curso com saberes advindos da experiência que tiveram em toda sua vida escolar acerca do que é ser professor. Segundo ela, os alunos tiveram experiências suficientes que os ajudam a compreender e a julgar durante o exercício da profissão a realidade que vivem. De acordo com Tardif (2012), esses saberes experienciais adquiridos no decorrer da vida escolar muitas vezes não são abalados e nem transformados pela formação universitária. Assim, eles permanecem inalterados e, dessa forma, surge uma relação de exterioridade ou certo distanciamento dos conhecimentos gerados por outros grupos, principalmente a universidade com os saberes oriundos da formação profissional, disciplinar e curricular. Há, inclusive, no caso de Simone, uma tendência de desvalorização a sua própria formação profissional, associando assim, o conhecimento obtido às teorias abstratas.

Compreendemos que Simone aponta, prioritariamente, os saberes experienciais como aqueles que norteiam a sua ação docente. Nesse sentido, os saberes da prática são por ela validados e constituem os fundamentos da sua competência profissional. É a partir dessa constatação que ela julga a sua formação ao longo da carreira e os métodos de ensino que observa como adequados e que dos quais se utiliza. Portanto, na impossibilidade de controlar os saberes da formação profissional e disciplinares, o professor envolvido com os saberes produzidos através de sua prática se distancia, por sua vez, daqueles adquiridos fora de sua atuação docente (TARDIF, 2012).

De acordo com Pimenta (1996, p. 82), é de grande importância na formação inicial que o aluno passe a se ver como professor, ou seja, é necessário que ele construa a sua identidade de professor e que no caso, tendo apenas os saberes experienciais não bastam para ocorrer essa mudança de concepção. É necessário que haja superação da fragmentação dos saberes profissionais (da formação, disciplinares, pedagógicos e experienciais) e considerar a prática docente como ponto de partida e chegada para uma ressignificação dos saberes dos professores tendo em vista que “o futuro profissional não pode constituir seu saber fazer senão a partir de seu próprio fazer”.

Compreendendo que a continuidade dos estudos se tornaria uma possibilidade de compreender a realidade em que está inserida e também de enfrentar as dificuldades que

surtem na sua prática, Simone considera que o problema da formação continuada continua sendo o mesmo que o da formação inicial. Para ela, o exercício da profissão encarrega-se de desmanchar as sucessivas identificações com os saberes obtidos na formação inicial e continuada sendo sua ação pedagógica somente validada pelos conhecimentos obtidos na prática docente. Aquilo que parecia ter sido uma conquista iluminante na identificação com o conhecimento teórico, vemos que na prática, os conhecimentos tornam-se um obstáculo por não ter conseguido transpor e utilizá-los (VILLANI, 1998). Assim, é assombrada por sentimentos desfavoráveis para prosseguir os estudos na universidade e, conseqüentemente, o que dificulta a consolidação de seu desenvolvimento docente e que, nesse caso, Simone revela o interesse em realizar cursos oferecidos pelo Estado para que tenha a possibilidade de ascender profissionalmente e receber melhor remuneração.

Em síntese, de acordo com Villani (1998, p. 130), o sujeito possui “conhecimentos espontâneos” oriundos da sua interação com o mundo e as pessoas. Em determinadas situações, ele percebe que esse saber já não é mais suficiente sendo necessário obter novos conhecimentos e dos quais devem ser adequados na solução dos problemas. No entanto, o novo conhecimento é estranho e conflita com ideais, valores ou procedimentos próprios “que constituem os instrumentos utilizados para julgar e se apropriar do conhecimento”. Apesar de necessitar de ajuda, muitas vezes o sujeito a rejeita.

Como professora e tendo referência nos colegas, Simone acredita que possui vários erros e acredita que necessita se aprimorar mais. No geral, “*acha que vai bem*”, pois conhece as opiniões dos alunos a partir de avaliações anuais que ela mesma aplica. Compreendemos também, que a satisfação profissional é um fator que a aproxima e a distancia constantemente da docência conforme as várias situações vivenciadas no contexto escolar. A princípio, seu maior interesse em permanecer na carreira docente é pela estabilidade que o concurso público oferece, pois se configura como um cargo seguro e vitalício. Embora também demonstra o desejo em continuar na docência por perceber as “*respostas positivas*” dos alunos. Do contrário, quando passa por dias estressantes tem vontade de abandonar a profissão.

Em diálogo com familiares, Simone compreende que a profissão docente foi sofrendo um descaso da sociedade e perdendo sua **valorização**. Essa imagem presente na sociedade adentra as escolas, sendo que os alunos passam a ver a docência como uma profissão pouco importante e consideram que realizando cursos técnicos recebem melhor remuneração e, conseqüentemente, reconhecimento do que na posição de professor (a). Nesse sentido, ela percebe que parte dessa concepção dos alunos é passada por seus pais, pois acredita que muito do que os filhos falam é reflexo do que ouvem fora da escola. Portanto, não bastasse os desafios

enfrentados pelos professores durante o início da profissão, a imagem pouco valorizada da docência gera cada vez mais distanciamento e um sentido de não identificação, o que por vezes, afugenta-os da escola em busca de outras ocupações mais reconhecidas na sociedade.

4.2) JORGE: professor de Ciências da “Escola Estadual Darcy Ribeiro”

Jorge é solteiro e tem 29 anos de idade. Inicialmente, não pensava em ser professor e sua ideia era trabalhar com ecologia. Depois de realizar um ano de bacharelado em Ciências Biológicas em São Vicente - SP, no “*decorrer do curso*” sentiu uma “*sensação de que não estava fazendo o que gostaria*”. Assim, em 2008, pediu transferência de universidade para outra cidade e iniciou a licenciatura no mesmo curso “*decidindo-se pela carreira docente*”. Em 2009, começou atuar no cursinho popular da universidade e se “*apaixonou de vez pela profissão*”. Em 2012, finalizou a graduação e assumiu aulas na rede particular tanto para o ensino médio como para o cursinho.

O que o “*despertou*” para docência e saber que tinha um “*certo jeito para a coisa*” foi um “*elogio de um professor mais carrasco*” do curso de Biologia. Assim, lembra que ao fazer um trabalho de Biologia Celular, um professor considerado “*linha dura*” elogiou o grupo e, particularmente, a apresentação. Disse que “*sairiam vários professores*” do curso. Sentiu uma “*sensação boa*” e pensa que isso foi um “*start*”. Desde então, a ideia foi crescendo até chegar como está hoje.

Na graduação, “*uma coisa o marcou muito*”. No último semestre, a professora perguntou aos alunos quantos queriam ser professores e em uma sala de 25, apenas dois levantaram a mão: ele e mais um colega. Relata que “*aquilo foi assustador*”. Em 2011, realizou seu estágio na mesma escola onde trabalha hoje e relata que foi uma “*experiência interessantíssima*” e “*difícil*” ao mesmo tempo, pois “*foi a primeira sensação*” que teve ao “*estar no ensino público de verdade*”. Assim, conseguiu ter “*uma ideia um pouco mais concisa da realidade da educação pública paulista*” de que iria ser “*difícil*”. Tinha essa noção também através de sua mãe, professora há anos na rede pública, de “*outros familiares*” e “*amigos da universidade*”.

Em março de 2014, Jorge se efetivou como professor de Ciências na “Escola Estadual Darcy Ribeiro” em São Carlos, localizada na “*periferia*” da cidade. Nessa escola, ele relata que há casos de alunos com “*família complicada, à margem da sociedade que sofreram violência sexual*” ou têm o “*pai preso*”. Para ele, a profissão “*vale a pena*” quando “*tenta mostrar caminhos*” para os alunos e fazer com que eles reflitam sobre o presente e o que eles

podem conseguir na vida. Como professor, sabe que muitos casos ele não consegue resolver, mas está na profissão pelos alunos e por acreditar neles.

Quando assumiu o cargo na “Escola Estadual Darcy Ribeiro”, sua maior preocupação era “*manter a cabeça em ordem*”. Relata que durante as duas primeiras semanas de aula não conseguiu dormir, pois era “*uma coisa preocupante*” ver a realidade escolar. Segundo ele, é uma “*coisa que dá um choque*”. Não entrou na escola com “*boas expectativas*” e nem “*feliz*” porque “*sabia que ia ser algo para se pensar e tomar muito cuidado*”. Hoje “*trabalha com a convicção*” de que em breve a realidade da escola não vai melhorar.

Jorge compara o estágio com a realidade que vive hoje e diz que não mudou muito, mas acredita que com os alunos “*de agora parece que está mais fácil de lidar*” e a relação com eles está “*um pouco mais tranquila*”. No decorrer do ano, “*preza muito nas aulas*” por “*uma boa relação com os alunos porque senão a coisa não funciona*”. Acha “*normal*” os alunos gostarem mais de alguns professores do que de outros, só não aceita a “*falta de ética*” e o “*desrespeito*” ao professor.

Ele é também professor de Biologia em duas escolas públicas de Ibaté, uma delas localizada no “*centro*” e a outra “*parcialmente periférica*”. Na escola central, ministrou aulas para uma sala regular e hoje leciona para a EJA, ambas turmas no período noturno. Quando assumiu aulas no ensino médio, ficou “*muito feliz*”. A escola era “*muito boa*”, o corpo docente e direção “*sensacionais*” e sua experiência com as salas do terceiro ano foi “*muito boa*” em relação a trabalho. Foi de “*outro planeta*”. Sente-se com “*saudade daquele ano*”. Para ele, foi uma “*boa surpresa e muito gratificante*”. Tem lembranças da sala que levará “*para sempre*” consigo.

Quando chegou na “Escola Estadual Darcy Ribeiro”, houve “*descaso de parte do corpo docente*”. Relata que os professores “*não ligam*” e não se importam se “*você é novo ou não*”. Diferentemente das escolas de Ibaté em que houve uma “*boa recepção*”. Portanto, enquanto uma foi “*amigável*”, a outra teve “*total indiferença*”. Considera que nas escolas “*tem dois lados*” de professores, um que “*funciona*” para “*projetos em conjunto*” e os que não vão “*funcionar pelo perfil do professor*”. Se houvesse “*um corpo docente integrado que se entendesse, a escola funcionaria de maneira diferente*”.

Por “*engano da secretaria*”, no seu primeiro dia de aula na “Escola Estadual Darcy Ribeiro”, Jorge entrou numa turma do sexto ano, considerada a “*sala mais indisciplinada*”. Como era a primeira aula de uma segunda-feira, os alunos o “*receberam bem*” e achou “*tranquilo*”. Nesse dia, “*conversou com os alunos*” e “*fez um questionário*” para “*tentar*

conhecer um pouquinho deles”. “Foi algo interessante”, mas “*acabou não assumindo essa sala e viu que o negócio não era bem assim*”.

Ao todo, Jorge possui “*50 aulas por semana*”. Possui as aulas planejadas e a maioria delas é “*expositivo-participativo*”, isto é, “*aula expositiva*” tentando sempre “*a máxima participação dos alunos*”, às vezes “*com certa algazarra*”. Aprendeu essa forma de dar aula com a professora de Português do ensino fundamental, com o professor de História do ensino médio e com alguns professores que acompanhou no cursinho da universidade. Acredita que é uma “*aula que funciona quando não tem tantos materiais*”.

No ensino fundamental usa, principalmente, o “*material que o Estado fornece*” e a sala de vídeo com certa frequência. Já com o ensino médio, usa a sala de informática. Entende que esses “*são recursos que a escola fornece*” e que financeiramente é “*muito difícil levar os alunos para fora da escola sem ser com dinheiro deles*” e assim, geralmente, fica na sala de aula. Já chegou a acompanhar o ensino médio juntamente com outros dois professores e o inspetor em atividades ocorridas fora da escola e diz que isso funciona tranquilamente, até mesmo porque essa fase é “*muito mais simples e estão um pouco mais maduros*”. Não há “*espaço para laboratórios*” nas escolas em que trabalha e se resolve fazer algo adicional, “*o material fica por sua conta*”.

As aulas fluem conforme o “*conteúdo, a sala e o dia da semana*”. O comportamento do ensino fundamental antes e após o intervalo é diferente. Depois do intervalo, “*o bicho pega, sexto e sétimo ano chegam com muita disposição*”. Imagina que, geralmente, esse é o “*momento mais estressante para a maioria dos professores*”. Relata que “*na última aula, os 20 minutos restantes é mais complicado*” e, na maioria dos casos, tenta fazer exercício porque sabe que não funciona “*ficar falando*”. Conta muito com a participação dos alunos e, geralmente, é uma “*chance*” de a aula funcionar de “*maneira efetiva*”. No ensino médio, isso ocorre menos, porque no segundo e terceiro colegial, os alunos “*ficam mais apáticos e vai diminuindo um pouco a questão de indisciplina*”.

Para os alunos manterem “*15 minutos de atenção mesmo em conteúdos que eles gostem, como educação sexual, é algo difícil*”. A sensação que tem é que vai passar os anos e isso se repetirá. Geralmente, o que dá certo é “*mostrar as coisas*”, pois “*prende a atenção*” deles. Nesse caso, “*o contato visual é muito mais nítido com a sala*” ao invés de falar somente. Por exemplo, em uma aula de educação sexual “*funciona levar camisinha*”. Entretanto, considera “*impossível*” trabalhar por várias vezes no mês a mesma coisa, pois não tem material para isso.

A realização de um “*trabalho multidisciplinar*” ocorre mais nas feiras de Ciências, o que envolve outros professores. Dentro da sala “*são momentos mais raros*” e o professor pode solicitar outro colega apenas para resolver “*alguma dúvida da sua área*” e que pode ser sanada com a “*contribuição*” dele. Isso acontece mais no ensino fundamental com professores de Português e de Matemática e que possuem “*uma cabeça mais aberta*”. Nessa ocasião, a inspetora fica em uma sala para um professor acompanhar o outro. Percebe que a postura do aluno quando vê mais de um professor na sala “*é diferente*”, pois “*parece que ele fica surpreso e aumenta a expectativa em relação ao outro e talvez a aprendizagem dele fique mais significativa*”. Assim, “*eles ficam mais focados para o objeto que está sendo discutido*”.

Desde 2009, acredita que o domínio “*didático*” e “*pedagógico de suas aulas melhorou muito*” principalmente “*depois que entrou no Estado*”. Sente-se “*tranquilo*” quanto ao “*domínio do conteúdo*” para dar aulas no ensino fundamental e médio. No entanto, atualmente, um de seus “*maiores problemas*” no ensino fundamental “*é com a gestão da disciplina dos alunos e como conseguir por uns poucos momentos a atenção deles para um determinado conteúdo que às vezes foge da realidade*”. Por exemplo, sente certa dificuldade de trabalhar com visão, diferentemente de se trabalhar com a educação sexual que “*consegue a atenção deles*” facilmente visto que está no “*presente e é recorrente para eles*”.

Na escola pública, a indisciplina “*chega ser absurda em alguns casos e é comum no sexto e sétimo ano*”, pois “*a partir do nono começa a diminuir*”. No começo de sua relação com os alunos, pede “*muita ajuda da direção*” até conseguir perceber que tem “*certa rigidez*” e que não pode “*ultrapassar limites*”. Acha que “*melhorou um pouco, mas tem muito a aprender*”. Relata que na licenciatura quase não “*trabalha esse tipo de assunto, foi muito pouco*”. Quando chega na escola, “*fica meio*” sem saber “*o que fazer*”.

Jorge “*conversa muito*” com os alunos durante a aula e geralmente tem “*alunos indisciplinados que são muito bons em relação ao andamento da aula*” e fazem “*perguntas geniais*”. Alguns alunos têm “*problemas seríssimos de indisciplina*”, apesar de serem “*alfabetizados, não querem fazer nada mesmo*”. Eles são “*muito difíceis de você trabalhar e tocar, mas tenta e a direção está ali [na escola] para ajudar. Às vezes, a própria mãe não sabe o que fazer com o aluno*”.

Quase todo momento, seja no “*finalzinho de aula ou começo de intervalo*”, geralmente no ensino fundamental, o aluno conta “*coisas da vida pessoal e da família*”, às vezes, “*muito pesadas*”. E aí começa a perceber “*o porquê de certos comportamentos*”. Um dos problemas que vê no meio social de boa parte dos alunos que frequentam essas escolas é “*a falta do pai, da mãe ou da família*” sendo que “*esse apoio é muito importante*”. Ao longo de

um ano e meio já pensou por várias vezes largar o ensino fundamental e ficar apenas com o ensino médio porque não há *“tanta indisciplina”* e a relação é um *“pouco melhor”*, mas *“as coisas foram melhorando”*, ele foi *“envelhecendo e melhorando pelo menos essa questão”*.

No ensino médio, o seu problema está relacionado à *“interação”* com os alunos, sendo que grande parte dos professores sente essa mesma dificuldade. Já no noturno, Jorge percebe que apesar da sala estar *“estável e tranquila, o pessoal está cansado, não está afim e não quer aula”*. *“Tenta fazer algo e parece que não funciona, sentindo muito isso no decorrer do ano”*.

Na comparação com a escola particular e pública, ele percebe que na primeira, a tentativa de controle no ânimo dos alunos é *“algo muito mais simples, muito mais fácil”* e isso se deve a *“questão social”*. Acha que os alunos da escola particular *“olham”* ao redor e têm *“certa expectativa de que podem trabalhar em qualquer coisa que eles imaginarem”*. No ensino público, uma parte deles tem *“pouca expectativa”*. Alguns de seus alunos de 13-14 anos já estão no *“crime, tráfico de drogas, esse tipo... É muito triste de falar, mas é comum nas escolas”*. Hoje sente que o seu *“desafio”* é trabalhar com esse aluno e *“tentar mostrar uma realidade diferente, pelo menos para ele pensar e ter uma consciência um pouco diferente do que poderia ser a vida dele”*.

Em 2015, na escola central de Ibaté, no período noturno, Jorge estava lecionando e no mesmo dia ficou sabendo que um professor mediador ao resolver um problema foi agredido fisicamente por um aluno e *“levou um soco na cara”*. *“Foi uma das coisas mais graves...”* que presenciou na docência. No mesmo ano, faltava dez minutos para terminar a última aula do noturno e um aluno provoca uma aluna do segundo colegial. Ela pega a cadeira e parte para cima do aluno. Ao tentar apartar, Jorge leva a *“cadeirada”* nas costas. Relata que não foi forte porque um aluno ajudou a lidar com a situação e, segundo o professor, sofreu uma *“violência branda”*. Diz que já foi xingado várias vezes no ensino médio e para ele, *“violência verbal”* é algo comum. Geralmente é *“coisa boba”*. Nesse caso, *“a criatura recebe a nota da prova”* e fica insatisfeita. Percebe que *“esse tipo de coisa acontece nas escolas da cidade em geral e está cada vez mais recorrente”*.

Acredita que uma das *“melhores maneiras de entrar hoje numa sala de aula”*, seja ela pertencente à escola pública ou particular, é *“valorizar o aluno e ele se sentir valorizado”* não demonstrando *“uma relação fria com ele”*. Quanto mais se consegue o *“respeito”* do aluno, mais as *“aulas funcionam”* e se tem um *“ambiente agradável para trabalhar”*. Assim, *“a relação sempre melhora”*. São nesses momentos que sente que a *“profissão vale a pena”*, pois *“consegue fazer o trabalho que planejou e ir além”*. Relata que

alguns professores com quem trabalha consegue isso de uma “*maneira formidável*” e mesmo eles trabalhando em uma “*sala difícil*”, boa parte dos alunos se comporta e apresenta “*bons rendimentos*”. Considera “*uma coisa incrível*” e diz que precisa “*aprender mais com esse tipo de gente*”.

Para Jorge, “*uma das partes mais interessantes de ser professor*” é que ao final do ano “*os alunos vêm se despedir*”. Sente o carinho que eles têm por alguns professores que é “*mais do que aula*”. Não acha que é “*professor amigo*”, mas é “*professor preocupado com o bem-estar do aluno e com o meio social que ele vive*”. Os alunos percebem isso e mesmo os “*mais difíceis*”, eles tendem a “*tratar muito bem esses professores*”.

A direção das três escolas do Estado tratam-no “*muito bem*”. Eles são muito “*presentes*”, “*prestativos*”, “*preocupados*” com o “*aprendizado e com a própria disciplina dos alunos*” e com o “*bem-estar do professor*”. Estão sempre ajudando, às vezes, “*mais do que o necessário*”. Sente “*certo privilégio*”, pois “*não são todas as escolas assim*”. Geralmente, tem “*pouquíssimos problemas*” com os pais e quando isso ocorre é porque os alunos entenderam alguma informação errada. Por exemplo, estava ensinando sobre drogas e falou “*um pouco da Cannabis, da maconha*”. O aluno interpretou que estava sendo incentivado o uso da droga na aula e foi comentar com o pai que “*ficou pirado*”. Jorge precisou conversar com ele para “*apaziguar a situação*”.

Nas reuniões de ATPC, os professores conversam sobre “*como a sala está, quais são os alunos que dificultam mais o andamento das aulas, troca de aluno das salas, esse tipo de coisa, principalmente sobre o ensino fundamental*”. “*Acha que ajuda*”. Diz ser muito difícil “*um aluno específico dar trabalho*” apenas para um professor, é “*algo generalizado*”. Geralmente o professor mediador é o que mais “*tem informações sobre o porquê do comportamento*” do aluno, “*por que ele é assim*” e se tem algum problema psicológico. Jorge se depara com muitos alunos que possuem “*problemas de aprendizagem, os chamados DI [deficiência em inteligência] e precisariam de acompanhamento especial*”, mas isso “*não existe de forma efetiva*”. Inclusive, alguns tomam “*remédios fortes*”.

Nas escolas em que trabalha, quando a diretoria de ensino fornece algum curso, “*eles [direção] sempre deixam claro para todos os professores*”, até porque tem “*evolução funcional*” e através da realização dos cursos, ganha “*um pouco mais de salário*”. De maneira geral, os professores “*estão por dentro desse tipo de coisa e muitos deles fazem*”. Quando a universidade oferece mestrado profissional, a escola sempre manda *e-mail* ou fixam recados no mural.

Atualmente, como é professor em três períodos distintos (manhã, tarde e noite), por “*falta de tempo*”, ainda não realiza estudos em nível de mestrado, mas relata o interesse na área de Educação.

Ao longo do tempo, percebe que vai adquirindo “*certo traquejo e um pouco de experiência*”. A impressão que possui é que vai ficando “*suportável*” exercer a profissão, pois tem que dar “*muita aula para ter uma renda razoável*” e “*quanto mais aula, mais estresse*”. “*Ganha muito mal se comparar o salário de professor com outras profissões ou com professores que estão no ensino superior*”.

Nos períodos livres, aproveita para alterar e melhorar o planejamento de “*algumas coisas que não deram certo e tentar coisas novas*”. Embora “*cansado*”, gosta do que faz. Acredita muito em “*alguns alunos*” e que “*faz valer a pena a profissão*”. Vê só “*piora na profissão*” e se pensar numa “*ideia ampla*”, por exemplo, no “*continente asiático*”, as pessoas possuem “*certa admiração e respeito*” pela profissão.

No Brasil, é “*complicado*”, principalmente na rede pública em que o professor é “*muito desvalorizado*” tanto por pais de alunos e pelo próprio corpo docente. O professor não é visto com “*bons olhos*”. Sente que dentro da sala de aula, o professor é tratado com “*descaso e com política salarial terrível*”. No país, é uma “*profissão muito difícil*”. Percebe isso no “*dia a dia da escola, na convivência com os próprios professores, principalmente os de longa data que estão há 30 anos na carreira*”. Eles dizem que nos últimos dez anos “*piorou demais. O pai manda no professor, a diretoria de ensino parece que vai contra o professor*” e fica numa “*saia justa*”, “*mas ainda tem o lado bom, que é o contato com os alunos*”.

Vê que uma “*parte da sociedade [comunidade escolar] valoriza o profissional que está no dia a dia tentando educar e ensinar*”, mas de modo geral, a profissão “*não é algo muito atrativa*”. A qualidade do ensino está “*deteriorando-se*” e sente até “*um pouco de mal-estar de entrar na escola*” por conta da estrutura da instituição e pela falta de material. “*É alarmante o número de jovens que não querem*” exercer a profissão. “*Quarenta mil professores no Estado de São Paulo exoneraram nos últimos três anos*” e acredita que é porque “*a coisa não está boa*”. É “*absurdo*”. Acontece muita “*coisa estressante*”. As pessoas mais novas passam no concurso, assumem, tomam um “*choque de realidade*” e “*acabam exonerando*”. Outros que estão há 10, 15 anos de carreira, ao conseguirem “*alguma coisinha diferente*” também “*acabam desistindo do estado*”.

O professor precisa ter “*consciência da situação social da região, estado e país como um todo*” e ter um “*pouquinho de vontade para trabalhar*”. Isso em qualquer profissão, mas em algumas áreas como a docência é preciso ter “*esse feeling, se sentir bem na frente de*

40 pessoas que a princípio muitas não querem aprender". É preciso também ter consciência da *"atual situação docente em termos político-social"*, incluindo o salário e *"não ficar reclamando o tempo todo sobre isso"*. *"Jamais tem que baixar a cabeça, mas tem que ser politizado em relação a esses assuntos"*.

Tem convicção de que se não tivesse cinco anos de experiência teria *"desistido de um cargo logo de cara"*. Por ter *"certa experiência em gestão de sala de aula"*, noção de *"como estão as coisas de fato e elas não são assim"*, acredita que tem um *"jeito"* de melhorá-las. Muitos desses conhecimentos adquiridos foram por *"experiência própria"* seguindo as aulas de alguns professores do cursinho quando trabalhava e de professores mais experientes do Estado. *"Isso foi muito importante"*.

Uma das coisas que mais gosta na docência são dos *"alunos menos privilegiados socialmente"* que têm um *"pouquinho de vontade"*. No caso do ensino médio, sempre mostra o caminho para alunos do segundo e terceiro colegial e que têm *"vontade de ingressar na universidade"*. Em relação ao fundamental, gosta da interação e nas aulas de educação sexual e drogas, *"tenta mostrar um caminho que eles podem seguir, escolas boas para fazer o ensino médio, escolas técnicas, esse tipo de coisa"*. Inclusive tenta mostrar isso em algumas aulas. Portanto, Jorge tem vontade de *"ajudar de alguma forma"* a maioria dos alunos que passam por ele e acha isso *"motivador"*.

4.2.1) Interpretando o início da carreira docente de Jorge

Jorge é um professor que faz sua **escolha pela docência** durante a graduação. Contrariamente ao que encontramos na literatura, ele foi estimulado por um elogio de um professor da graduação considerado muito autoritário e exigente para com seus alunos, mas que fez referências positivas à sua didática durante a apresentação de um trabalho acadêmico. Como explicar essa influência? É possível que tendo o elogio partido de um professor com essas características tenha revelado a ele de forma contundente o reconhecimento de uma habilidade importante para uma futura atuação profissional. Dessa forma, ele desiste do curso de bacharelado e inicia a licenciatura de forma consciente.

Portanto, observamos que a vivência na formação inicial foi mote para o desejo em tornar-se professor, resultado também encontrado por Clemente e Souza (2017). Baseado nos pressupostos teóricos da relação com o saber de Charlot, esses autores identificaram que durante a formação inicial, os estudantes das licenciaturas em Matemática, Ciências e Ciências Biológicas encontraram outros móveis que suscitaram o despertar pela docência. Foram eles:

reconhecimento e importância dos conhecimentos teóricos e práticos para o bom desempenho profissional, afinidade do sujeito com a disciplina e a possibilidade de sucesso profissional no mercado de trabalho. Entendemos que o móbil encontrado por Jorge neste estudo para inserção na licenciatura e, conseqüentemente, na docência pode complementar estudos sobre as motivações dos professores para ingresso na profissão.

Jorge mostrou-se consciente dos desafios que estariam presentes no início da docência, em decorrência de sua mãe que é professora, familiares e amigos da universidade. Compreendemos que isso facilita sua **entrada na docência**, pois é capaz de amenizar e atravessar as dificuldades da profissão de uma maneira mais compreensiva e serena.

É o que observamos na *relação professor-aluno*, pela qual ele estima e valoriza a realidade e os conhecimentos dos alunos em detrimento de estabelecer uma “*relação fria*”. Dessa forma, Jorge percebe que as aulas funcionam bem e que alcança resultados planejados, sendo essa condição que o faz sentir-se satisfeito com a profissão. Nesse contexto, percebe também que a melhor parte de ser professor é na despedida do final do ano, pois sente o carinho dos alunos em decorrência da relação próxima que foi estabelecida durante o ano, o que na sua visão, ao longo do tempo, o vínculo tende a melhorar. Ao contrário do que Jorge diz, de que pouco importa ser “*professor amigo*”, compreendemos que a afetividade pretendida por ele nessa relação é fundamental tanto para o processo de aprendizagem através de sua mediação com o conteúdo para o aluno (TASSONI, 2000) quanto para sobrevivência na profissão, pois assim tem condições de romper com a violência presente nas escolas em que trabalha.

Ao mesmo tempo em que se sente motivado pelo contato com os alunos, isso também se mostra ser um desafio, pois com o ensino fundamental, Jorge destaca que a indisciplina é muito frequente. A manutenção da disciplina é umas das dificuldades “*campeã*” encontrada pelos professores no início da docência (LIMA et al., 2007, p. 148) e, conseqüentemente, atrapalha o processo de aprendizagem dos alunos. Para o professor, a dificuldade se apresenta quando os alunos se mostram com falta de atenção para assuntos que não são recorrentes no cotidiano deles, o que inclusive já o fez pensar em desistir do ensino fundamental.

Jorge percebe que seu *papel profissional* é o de “*mostrar caminhos*”, uma vez que observa que as realidades familiares dos alunos se apresentam em contextos complexos. Assim, tem o desejo de contribuir com a mudança de vida de seu aluno e acredita que a educação, por sua mediação, pode promover isso. Embora tenha consciência de que isso não seja possível para todos os alunos, ele considera que a motivação para estar na profissão docente é fruto de sua crença na transformação da realidade de seus alunos. Podemos interpretar esse

papel de duas formas. O primeiro refere-se a representação social da docência. Nesse caso, Jorge “aparece como um orientador, responsável por guiar os alunos para um futuro melhor, uma espécie de sacerdócio” (CAMPOS, 2008, p. 102). Portanto, a princípio, uma prática mais técnica e profissional fica em segundo plano, enquanto que o papel formativo, voltado para a preparação do indivíduo ganha relevância em sua ação docente. A segunda interpretação sobre seu papel profissional remete-nos à pedagogia da problematização (BORDENAVE, 1983) em que inserido num mundo de mudanças rápidas, Jorge deseja que o aluno seja participante e agente da transformação social através da capacidade em detectar os problemas reais do seu cotidiano e buscar soluções originais e criativas.

Jorge teve uma *relação professor-professor* diferente nas escolas em que trabalha, o que produziu emoções distintas de amizade e acolhimento e de indiferença e desamparo. Esses sentimentos vivenciados em escolas diferentes levam-no a julgar o perfil do professor em relação a sua atuação profissional de duas maneiras: aqueles que se importam e trabalham de forma colaborativa e aqueles que não se importam. Dessa forma, ele concebe que a integração dos professores no ambiente escolar é o que poderia permitir a realização de um trabalho diferenciado.

Já em *relação a direção escolar*, em todas as escolas que trabalha, sente-se apoiado para manter o controle da disciplina dos alunos. Destaca também nessa relação, a presença e a preocupação da direção com seu bem-estar, sentindo-se privilegiado por ser tratado dessa forma, pois tem consciência que isso não ocorre em todas as escolas da cidade. Contrariamente ao que encontramos no trabalho de Flores (1999) em que os participantes desse estudo solicitam apoio dos colegas da escola para solução de questões burocráticas e administrativas, Jorge pede ajuda da direção para estabelecer uma relação com os alunos do ensino fundamental até que consiga perceber-se com competência para administrar o problema sozinho em sala de aula.

Sobre essa questão, entendemos que quando a gestão é participativa nas tarefas escolares se gera maior confiança e oportunidade dos professores controlarem seu próprio trabalho e sentirem-se autores e responsáveis pelos resultados obtidos, sendo capazes de construir a sua própria autonomia. Outro destaque nessa relação, é que os professores também se sentem como “parte orgânica da realidade e não apenas um simples instrumento para realizar objetivos institucionais”. Com a prática participativa, “é possível superar o exercício do poder individual e de referência e promover a construção do poder da competência, centrado na unidade social escolar como um todo” (LÜCK, 2017, p. 1).

Compreendemos que para Jorge, as relações entre as pessoas funcionam como

peças de uma engrenagem. Metaforicamente, é como se as relações existentes nas escolas fossem catracas dentadas. Assim, pelo contato e capacidade de transferirem energia, uma catraca gira a outra em perfeito sincronismo. Apesar do contato, elas estão também em atrito e, por isso, gera o movimento. Nesse contexto, se as catracas forem feitas de um bom material e estiverem em boas condições, por mais que envelheçam, elas não se desgastam facilmente. Se ainda as catracas dentadas estiverem mal encaixadas, elas não irão funcionar e mesmo que se movam, o desgaste será enorme. Nesse sentido, a escola torna-se um ambiente perfeito para o trabalho e sentimento de satisfação pessoal e profissional quando a relação entre as pessoas (alunos, professores e direção) estão engrenadas sincronicamente, favorecendo que isso ocorra. Para ele, é muito importante o trabalho integrado e mesmo que haja diferenças entre as pessoas, ele considera que através do diálogo e compreensão é possível entrarem em acordo coletivo e, portanto, o resultado final, será de crescimento e desenvolvimento. Já se for gerado incompreensão e desunião entre todos que estão na escola, o trabalho pode até ser realizado pelas partes individualizadas, porém de uma maneira deficiente, abaixo do potencial que poderiam realizar e que renderiam em colaboração.

Em relação ao seu **desenvolvimento**, Jorge apresenta saberes experienciais e considera que seus saberes curriculares são suficientes para dar aulas. Percebe que ao longo do tempo melhorou o domínio que tinha sobre os seus saberes profissionais, principalmente depois que entrou no Estado. Portanto, consideramos que no início da carreira, prevalecem os saberes experienciais oriundos do contexto familiar e educacional em que viveu, sendo que no exercício da profissão, esses saberes vão sendo modelado pelo e no trabalho e pelos quais Jorge aprende a dominar e a construir os saberes necessários à sua prática docente (TARDIF, 2012).

No seu trabalho, ao contrário de rejeitar saberes de outros professores, o professor demonstra valorização aos métodos de ensino que foram aplicados por eles e, assim, costuma repeti-los em sala de aula. Há também uma percepção da necessidade de aprender mais com esses professores visto que eles conseguem trabalhar com salas difíceis, pois percebe bons resultados. Compreendemos que isso vai ao encontro do desejo que Jorge tem em relação a integração dos professores e, portanto, na condução de um trabalho baseado na colaboração e que se torna efetivo para o desenvolvimento na profissão docente.

Ainda enquanto estudante, deparou-se com **condições** difíceis enfrentadas no estágio e que, em geral, de acordo com Lippe e Bastos (2008, p. 8), pode interferir na pretensão profissional dos licenciandos. Nesse estudo, os autores afirmaram que os alunos possuíam familiares docentes e, mesmo assim, não encontraram estímulos para ingressarem na profissão, inclusive por terem noção próxima da realidade escolar “como os baixos salários, as precárias

condições de infraestrutura das escolas etc., fazendo com que os licenciandos elaborassem visões negativas da realidade [e] que os afastavam das salas de aula”. Contrariamente a isso, apesar de Jorge também ter essa percepção negativa da profissão através dos familiares e amigos, ele decide-se pela docência. De acordo com Tardif e Raymond (2000, p. 222), uma possível explicação para isso seria a “tradição oral” dessa ocupação docente e da socialização antecipada, isto é, o ofício da profissão estaria relacionado para além de uma experiência pessoal da escola, mas “aos efeitos induzidos da observação em casa, do *habitus* familiar e de um dos pais concentrado em tarefas ligadas ao ensino”.

Jorge considera que a **condição e a valorização do trabalho docente** não são atraentes para o ingresso na profissão. De acordo com Marcelo García (2010, p. 20), “ao longo de sua história, a profissão docente foi arrastando um déficit de consideração social derivado [...] das características específicas de suas condições de trabalho, que fazem com que se pareça mais com ocupações do que com ‘verdadeiras’ profissões”. Nesse sentido, Lengert (2011, p. 12) considera que a profissionalização¹⁷ dos professores, a afirmação da identidade e o prestígio da profissão têm “andado por caminhos difíceis. Nascida como escrava, enraizada na tradição do servir, desenvolvida no bojo das congregações religiosas, espalhada pelo liberalismo, a profissão docente procura, na atualidade, descobrir para o que foi criada [...]”. Assim, durante o desenvolvimento profissional, sob condições contraditórias, os professores buscam tanto de forma individual quanto coletivamente o reconhecimento que a profissão exige, a reconstrução própria e social da imagem do que é ser professor, a importância da profissão para a sociedade, o prestígio e, portanto, a profissionalização.

Embora se sinta cansado na profissão e perceber a desvalorização dos pais, do corpo docente, da política salarial e das exigências da Diretoria de Ensino, compreendemos que o seu desejo em permanecer na profissão está na relação estabelecida professor-aluno e na importância do seu trabalho para os alunos, o que resgata inclusive, a importância do seu papel profissional na transformação da realidade deles (FREITAS, 2014). Adicionalmente, outro motivo de permanência na docência é gerado pelo reconhecimento, principalmente, dos alunos voltados a sua atuação docente, o que promove a satisfação profissional. Portanto, consideramos que motivos como esses são preponderantes no enfrentamento das dificuldades e favorecem o desenvolvimento e a identidade profissional docente.

¹⁷ A profissionalização é aqui entendida como o estatuto da profissão, no qual um indivíduo ou grupo social, por meio de uma determinada ocupação procura reconhecimento como profissão (FLORES, 2014).

4.3) ANA: professora de Ciências da “Escola Estadual Francisco Campos”

A professora Ana é solteira e tem 26 anos de idade. No período entre 2009 e 2015 realizou a licenciatura em Ciências Biológicas em uma universidade pública. Em 2016, nessa mesma universidade deu início ao curso de Pedagogia no período noturno. Mas em 2017, trancou o curso porque desejava “pegar [apenas] as matérias” que gostava e que eram “importantes” para sua formação. Apesar de não ser a “mesma coisa”, está fazendo também o curso particular de Pedagogia à distância com duração de um ano, pois não dá “conta de mais cinco anos de graduação”.

“Desde pequenininha, [Ana] sempre quis ser professora”. “Brincava que queria ser professora e cientista” e no fim, considera que se tornou as duas coisas. Na infância, brincava com suas “bonecas de dar aula e tinha lousinha”. Assim, considera que “duas coisas” a incentivaram a ser professora: 1) Sempre gostou muito de estudar, aprender, ensinar e ajudar seus amigos. Na escola, era representante de classe e ajudava a professora, pois ela “deixava passar a lição na lousa”; 2) Mas é no colegial que “escolhe” a carreira docente, pois tinha “muita dúvida”. “Ficava pensando, analisando, refletindo e pesquisando: Qual profissão [iria] ajudar mais as pessoas ou ajudar mais o mundo? Ah! Eu vou ser presidenta, médica, ambientalista, professora, o que eu vou ser?” Acha que de todos, “ser professora é uma coisa que conseguiria ajudar, mudar bastante coisa e interferir na sociedade e nas pessoas, pois todas as esferas perpassam pelo professor. Está na base de tudo e tem um poder muito grande”.

Ana conta que fez uma “pesquisa bem grande sobre o que cada profissão fazia” No salão de cabelereiro de seus pais, “conversava com muitos professores universitários e com pessoas que já estavam na graduação” para ver “se era realmente isso que queria”. Pesquisava também “na internet” e lia bastante “coisa de vestibular e o guia do estudante”. Fazia “tabelas comparativas” sobre o que cada profissão fazia e até onde cada uma conseguia atingir. Lembra que “antes de entrar na graduação, já tinha visto todas as optativas e eletivas” que poderia fazer na universidade. Viu que “fazendo biologia e sendo professora de ciências dava um leque muito grande” para o que gostava. Portanto, ser professora juntava seu “gosto de criança” mais a concepção de que “realmente era uma coisa muito importante”. Tanto que passou em ecologia e biologia e apesar de gostar muito do primeiro curso e da “grade ser mais legal, não ia poder dar aula”. Dessa forma, foi “decisivo escolher” a biologia visto que abriria um “leque maior e pela questão de dar aula”.

Durante a graduação, relata que o estágio “deu uma boa base” de que tinha “bastante desafio na escola pública”. Ainda durante esse período, ficou “quase três anos no

PIBID” em uma escola de periferia. Foi “*uma experiência bem forte e bem mais profunda*” porque ficou bastante tempo na mesma escola. Assim, “*começou a ajudar e organizar a escola, conhecer funcionário, conhecer bem os alunos, os professores e, por isso, se envolveu bastante*”. Isso fez com que percebesse “*mais as dificuldades*” e apesar de ter “*muito material e uma estrutura legal, viu que toda essa realidade era bem complicada e difícil*” na questão de “*violência, drogas, sexualização precoce dos alunos, brigas, dificuldades de ser professora, riscos envolvidos, salário e sala de aula*”. Com isso, Ana pode ter clareza dos desafios e escolheu “*ser professora*”. Estava “*disposta a encarar essas dificuldades*”. Conta que “*sempre quis atuar na escola pública por questão de ideologia, de atingir a camada popular e queria ser uma boa professora para pessoas que não tinha condição financeira*”.

Terminada a graduação, de 2016 a 2017, Ana trabalhou em um “*jardim de infância*” voltada a “*pedagogia Waldorf*” com crianças de 0 a 6 anos de idade. Conta que foi bem legal e aprendeu muito, “*porque foi uma outra abordagem, uma outra pedagogia*”. No entanto, “*em questões socioeconômicas, é uma pedagogia que não se aplica em várias realidades*”, somente naquele contexto. É uma “*linha pedagógica que as pessoas têm que ser de classe alta. As coisas são caras e a proposta de educação é diferente*”. Nesse caso, “*a abordagem da escola parte de que a família é muito participante na educação das crianças*”. Assim, não se aprende somente na escola, mas em casa e junto com a família. Portanto, é uma “*pedagogia bem enquadrinha*”. Além disso, ela trabalhou com projetos de educação ambiental sendo monitora de grupos em trilhas e visitas a sítios.

Desde fevereiro de 2017, Ana leciona 28 aulas semanais na “*Escola Estadual Francisco Campos*”, localizada na “*periferia*” da cidade, no período da tarde para sete turmas do ensino fundamental II e com mais de 200 alunos. Antes de ir para essa escola, ela foi conhecer e visitar todas as opções que tinha e, portanto, decidiu-se por esse local por quatro motivos: 1) É uma “*escola nova*”. Desse modo, não teria um “*padrão fechado*” no qual teria que “*se enquadrar*”. Acreditava que poderia “*ajudar a construir*” e seria “*um pouco mais maleável para as mudanças*”. Gostou disso porque teria “*liberdade e possibilidade de criar e começar a escola de um jeito diferente*”; 2) A equipe escolar a “*recebeu muito bem*”. Eles foram “*super simpáticos, atenciosos, educados e gentis*”. O diretor foi “*super aberto e super legal. As pessoas se davam bem e se respeitavam*”. Ana gostou muito dessa escola porque nas outras em que foi visitar, “*eles eram meio secos, autoritários e todos grossos*”. Acreditou que a “*Escola Estadual Francisco Campos*” seria um “*ambiente gostoso de trabalho*”; 3) Relata que “*a escola não parece um presídio. Ela é linda, aberta, tem cor e tem um espaço verde grande que dá para fazer uma horta*”. Ficou sonhando com o que poderia fazer. “*Do lado, tem uma reserva de*

cerrado e o portão da garagem dos professores” abre-se para ele. Conta que “o cerrado está quase dentro da escola”. Isso foi uma questão “muito forte” para ela, porque poderia “fazer aulas no cerrado e não precisaria gastar com transporte”. Além disso, a escola tem laboratório “novinho, bonito e arrumadinho. É bom e grande” e as carteiras são novas e, por fim, 4) Por ser um “bairro de periferia”, achou que era “um lugar que precisava muito”.

A “Escola Estadual Francisco Campos” *“não tem funcionário suficiente”*. Ela tinha quatro inspetoras, duas saíram porque o contrato terminou e as outras duas estão *“super sobrecarregadas”* e querendo mudar de escola, ou seja, está um *“caos”* com as inspetoras e sem elas ficará um *“absurdo”*. A escola também *“não tem verbas, não tem material e tudo tem que tirar do bolso para comprar. Se quiser fazer alguma coisa diferente, tem que comprar e fica muito difícil”* e aí não consegue realizar. Assim, na sala de aula, usa *“lousa, giz e caderno e os alunos ficam de saco cheio”*. Com isso, Ana fica *“sem paciência”* e sai da escola *“muito desgastada”*. Considera que *“todas as condições [da escola] são muito precárias e está todo mundo sobrecarregado”*.

Ela conta que *“são muitos [alunos] por sala. Todos passam por dificuldades, problemas psicológicos, de autoestima, econômico e na família”*. Nesse caso, *“a família é desestruturada, ausente e não estimula a educação”*, pois *“não tem pai e nem mãe. [Tem alunos que] moram com a tia ou com a avó”*. Uma vez, um aluno ao invés de fazer sua atividade *“estava escrevendo uma carta para o pai”* que ele não conhecia. Eles são *“muito carentes. Há casos em que “o pai mexe com droga e é traficante. Já a mãe não dá atenção para o filho, briga e grita muito”*. Ou senão, *“os pais batem nos filhos”*.

Ela revela que *“a questão da violência e do tráfico é muito forte”* na escola e acha *“que pega muito porque os alunos crescem no meio disso e acham que é normal xingar e agir com violência. Eles são muito machistas e muito violentos em relação as mulheres. O preconceito é absurdamente forte”*. Considera que os alunos não têm *“a base de valores”*, pois eles têm outros. Muitos deles enfrentam o *“bulling, abuso sexual e a depressão”*. Nesse caso, quando vê que *“eles estão diferentes”*, procura se aproximar dos alunos e conversa depois da aula, pois *“tenta ver o que está acontecendo”*. Percebe que *“eles querem atenção”* porque contam sobre seus problemas. No entanto, considera que está *“tudo muito difícil lidar porque é um começo”*.

Ana relata que está gostando bastante de seu trabalho, mas diz ser *“muito difícil, principalmente para quem está começando”*. Já esperava isso, mas considera que está sendo *“surreal”*. Por ter feito o PIBID, se sentia *“preparada e segura”*, tinha a *“concepção teórica,*

mas na prática nunca tinha visto [algo] desse naipe assim, é muito forte” e tem que dia que não sabe o que fazer.

Ana é coordenadora de uma turma do nono ano. No começo estava “*bem difícil*”, mas agora sente que ficaram bem e se tornaram “*amigos*”. No primeiro dia de aula dessa turma, ela estava “*toda feliz e empolgada*” que iria começar. Era seu “*sonho*”. Ganhou “*uma caixinha de giz e comprou tecido*” para encapá-la “*toda bonitinha*” e pintou com seu nome. Levou também seu computador e pediu para “*eles [escola] separarem o datashow e a caixinha de som usado na recepção*”, dos quais funcionavam normalmente nos dias anteriores. Tinha planejado uma “*aula diferente*” com *datashow*, vídeo e dinâmica e preparado “*um monte de coisa legal, mas quando chegou na escola*” tomou um “*balde de água fria com gelo*” porque “*a tomada não funcionava, não tinha adaptador e a caixinha de som não estava funcionando direito*”. Assim, não conseguiu fazer o planejado, atrasou a aula e teve que improvisar. Considera que foi “*meio caótico*”. Embora tenha pensado em uma “*dinâmica*” percebeu que “*estava ficando cansativo*” para os alunos. No meio da aula, mudou a estratégia e ainda que conseguiu, mas pensou que isso não daria certo com as outras salas “*porque estava esperando uma resposta dos alunos e eles deram outra*”.

Nesse dia, os alunos “*ficaram até numa boa assim, eles gostaram que foi uma aula diferente. Eles estavam participando, mas começaram a ficar cansados*”. Acha que não foi uma “*boa estratégia porque eles eram muito enérgicos e agitados*”. Então, Ana mudou a atividade para as outras salas, pois nessa primeira sala foi “*bem difícil*”. Se sentiu “*meio tristonha*”. Tentou, embora não sabia se iria “*dar certo*”. Esperava que esse dia fosse um “*pouco melhor, mas não deu*”. No entanto, ficou “*numa boa*” e quis ir para a segunda turma. Sabia o que não tinha dado certo e mudaria de estratégia e fez.

Há alguns dias entrou um “*aluno novo*” no nono ano que “*dá muito trabalho*” e considera que a sala está “*um caos pior do que nunca*”. Conta que uma vez não conseguia dar aula e estava “*super calma e segurando a onda*”. Assim, mudou o foco e tentava por duas aulas “*fazer uma roda de conversa*” para falar com os alunos sobre “*preconceito, bullying e xingamentos*”, pois o “*nível de violência estava absurdo*”. Até então nunca tinha acontecido de sair da sala de aula, mas esse dia precisou fazer isso, pois já tinha passado do seu limite. Teve “*vontade de chorar*”, mas se segurou porque tinha que dar um preparatório para olimpíada de astronomia no período da noite. Se ficasse “*com cara de choro*”, os alunos fariam que a “*dona estava chorando*”. Nesse caso, o nono ano ficaria sabendo e falaria que ela teria chorado por causa deles. “*E se achariam por isso*”. Então, não poderia chorar. Tentou manter a calma e

mostrar que eles não estavam atingindo-a, pois senão eles “começariam a zoar mais ainda. É difícil”. Considera que é preciso ter “*muito jogo de cintura para aguentar*”.

Analisa sua experiência como “*trabalhosa*”. É “*um desafio muito grande*”. Imaginava e esperava que seria assim, mas está se “*surpreendendo muito*”. Existe “*muita coisa para preparar*” e tem que “*começar do zero*”. Conta que demora “*muito tempo para preparar uma aula*” para as diferentes turmas. Tem aulas que prepara igual, mas algumas precisa “*fazer adaptação*”. Tem um oitavo ano que ficou “*quase dois meses sem conseguir dar aula*”. Era “*impossível*”, pois é a sala mais numerosa que possui (35 alunos). Considera a turma “*um caos*” porque os alunos conversam muito e eles não tem nenhum respeito. Saem do lugar o tempo inteiro e se pede para um sentar, o outro já está levantando, usando celular e fica “*três horas tentando falar*” e mostrar que ela está na frente da sala.

Tem dia que “*dá uma baqueada*” e sai da escola falando: “*Será que vai adiantar alguma coisa o que estou fazendo?*” Às vezes “*chora*”, às vezes “*desanima*”, acha que “*não está conseguindo*” e se questiona pelo fato de ser “*nova*”: “*Nossa! Será que eu estou dando conta ou não?*” Considera que está se “*esforçando, mas é muito difícil*”. Relata que “*para corrigir qualquer coisa demora um absurdo porque se dá um exercício escrito, tem que ler tudo, corrigir a escrita, pois eles não sabem escrever e nem ler*”.

Ana já foi várias vezes ameaçada, mas com o tempo começa perceber o que é brincadeira dos alunos e o que é sério. Tinha turma que falava assim: “*Ah dona! Eu vou te matar! Depois que você morrer, você não reclama! Vou pegar o revólver*”. Mas sabia que era brincadeira, “*não era ameaça*”, isso é normal para eles. Nesses momentos, “*mantém a calma e não responde*”. Até que um dia disse aos alunos que aquilo não era “*legal de se falar para uma pessoa*” e não gostava que falassem com ela daquela forma. Os alunos “*ficaram meio assim, até que melhoraram*”. Mas de vez em quando “*eles soltam uma dessas*”. Uma vez, após mandar um aluno para fora da sala de aula, teve um outro, um “*pouco mais complicado*” que a ameaçou: “*É dona, se você continuar colocando a gente para fora, qualquer hora você vai sofrer um acidente*”. Quando ele disse isso, Ana o levou até a diretoria, chamou a mãe e conversou com ela.

Conta que uma professora iniciante de matemática “*está surtando*”. Ela tem medo de chegar e ir embora sozinha, pois já foi ameaçada também. No caso dela, são os alunos mais pesados do primeiro colegial. As professoras não sabem “*até que ponto é brincadeira*” ou quando eles “*realmente podem fazer alguma coisa*”. Tem dias que fica até as sete da noite na escola. Por exemplo, de terça, quarta e quinta tem ATPC, reunião dos professores. Nesses dias, estava indo de ônibus, mas começou ir de carro por conta de não ficar sozinha até tarde no

ponto. E lá é um *“breu, escuro e não tem ninguém”*. Fica preocupada com a *“questão de segurança”*.

Ana relata que a principal dificuldade é a violência. Para ela, *“indisciplina, preconceito e bullying”* são modos de violência. *“É muito desrespeito. Eles não têm noção do limite entre eles e o outro. Não tiveram o limite desde criança, então para eles é normal, é muita violência mesmo”*. Quando foi fazer um *“acordo coletivo”*, fez uma pesquisa com eles sobre isso. *“Eles não gostam de ser xingados e humilhados, de passar por preconceito, só que eles fazem isso com os outros. Tem horas que eles brincam, mas ao mesmo tempo, eles tentam atingir um pouco o outro para tocar na ferida. Eles sabem que machuca: pega na mãe e no pai, xinga, humilha e aí eles ficam bravos”*.

Relata que mandar um aluno para fora da sala não *“é o ideal fazer”* porque *“aprende na faculdade que isso não é bom”*, mas tem *“hora que a prática”* a *“pega”*, *“não tem o que fazer, não dá. E tem hora que precisa pôr o aluno para fora”* já que se não coloca, não consegue dar aula e fica *“louca e surta”*. Acha isso *“bem ruim”*, se sente *“muito mal fazendo isso”*. Sabe que *“não é legal”* porque a direção *“dá suspensão de três dias e tem vezes que ligam para os pais”* para irem até a escola. Às vezes, quando o pai chega, Ana desce para conversar com ele. Assim, ela conta o que aconteceu e os pais conversam com os filhos. *“Só que a questão é que eles batem nos filhos, é bem difícil porque os alunos sabem que vão apanhar dos pais”*. Tem momentos que eles pedem para não serem mandados para direção e resolvem parar. Ela sente *“dó”* e dá *“mais uma chance”* para o aluno melhorar. *“Tem hora que vai, mas tem hora que não vai, é bem difícil”*.

A direção, no começo, falava que não era para ficar *“passando nervoso com aluno e qualquer coisa”* podia *“mandar para baixo”* e dão apoio. Mas chegou um momento que a direção não *“estava mais dando conta porque é muita gente indo lá para baixo”* e nesse sentido, precisariam fazer alguma coisa. Assim, eles *“começaram a ligar para os pais na hora e já mandava os alunos ir embora com eles”*. Os pais saíam do trabalho e iam buscar os filhos. Outra solução encontrada pelos professores foi chamar *“os pais para conversar nos ATPC”*. Por um lado, é *“bom”*, por outro *“os pais [ainda] brigam e batem nos filhos porque aprenderam assim. Para eles, isso é normal”*.

Ana relata que recebe muito pouco pelo *“desgaste”*, são *“R\$ 12,00 a hora aula”*. Estava fazendo *“uns cálculos”* e cada aula equivale a 50 minutos de trabalho e não uma hora. Se fosse ver ganha em torno de *“R\$ 7,00”* a hora aula.

Todo dia ela sai da escola com *“dor de garganta porque tem que falar muito alto”*. Tem medo de *“dar calo nas cordas vocais e tem dia que acorda sem voz e não faz nem*

um ano” que começou a dar aulas, apenas *“três meses”*. Nesse tempo de atuação, Ana faltou apenas um dia por conta de *“reformas”* e ter participado de uma paralisação. *“Tirando isso, nunca falta”*.

No começo, Ana se sentia *“meio desesperada”* com o conteúdo, pois fazia muito tempo que não via e achava que não ia conseguir, que precisaria *“estudar tudo de novo, montar as aulas e pesquisar”*. No entanto, sente-se *“impressionada como acha que não sabe as coisas, mas sabe”* porque aprendeu *“as coisas”* e tem *“uma boa bagagem de conteúdo”*. Portanto, lida bem com o conteúdo. Conta que não está dando aula como gostaria de dar por questão de tempo. Relata que gostaria de *“preparar melhor, pesquisar mais, montar uma aula mais organizada e de forma interdisciplinar utilizando materiais e abordagens diferentes com músicas, filmes, poemas e artes. Só que isso demanda tempo e conhecimento. E [isso] é limitado. Sabe onde buscar, mas tem coisas que nunca pesquisou, então é preciso montar esse material e estudar um pouco”*. Por exemplo, *bulling* é uma demanda que vem da diretoria de ensino. Porém, nunca trabalhou esse conteúdo, mas está tendo que trabalhar. Chegou a pesquisar, mas não foi *“uma coisa aprofundada”*. Outras demandas são: *“violência e sexualidade”*. Ana relata que *“essas leis e novas de reforma”* já tiraram do currículo conteúdos de *“sexualidade e questão de gênero”* e estão tirando *“homossexualidade”*. Não são coisas que teve *“muita formação na graduação”*. Alguma coisa teve na graduação, mas não *“dentro das disciplinas”* e foi *“formando por fora”*. Esses conteúdos demandam *“pesquisar, ler, estudar, saber como fazer e aí não dá tempo... E aí é meio ruim assim porque há momentos que tem de ir com que possui. Não que seja ruim”*.

Considera que as *“vivências fora da grade curricular da graduação”* a ajudaram muito na questão de *“ter um olhar amplo na formação mais interdisciplinar e numa abordagem que consegue focar outras disciplinas”*. O PIBID a ajudou bastante na *“segurança de entrar na sala de aula”*. Então, essas questões ajudam bastante na *“formação de professores”*. Os professores falaram para ela: *“Nossa, se você não tivesse me falado que era nova, a gente achava que você não era ingressante porque você está conseguindo, você tem uma postura de segurança”*. E sentiu isso também. Por mais que estivesse com *“frio na barriga”*, estava segura. Por exemplo, conversa bastante com sua colega iniciante para ajudá-la, pois ela não teve a vivência do PIBID, de escola pública e *“ela já está sentindo mais”* na questão de falar, de não conseguir, às vezes de lidar com *“algumas coisas”*, de ser a *“primeira vez que ela está tendo contato”*. Acredita que isso *“dá uma frustrada”*. Ana não se sente *“superpreparada, mas com certa bagagem”* por ter tido contato por bastante tempo com a escola e não ter ingressado *“simplesmente com o estágio”*. Acha que só tivesse o estágio, *“já teria surtado”* e o PIBID deu essa *“assentada”*.

Ana ficou sabendo que abriu remoção para mudar de escola. E relata que “*veio a dúvida: Mudo ou não mudo?*”. Após dar carona e conversando com um professor iniciante de educação física, ele disse que “*estava querendo fazer remoção porque estava muito difícil*”. Conta que nesse processo, pode tentar mudar para várias escolas e se conseguir, escolhe uma, caso contrário, não é removida. Gosta muito de lá, “*pega amor nos alunos*” e escolheu a escola que trabalha, mas ao mesmo tempo considera “*muito difícil*”. Passa por sua cabeça às vezes: “*Será que é essa abordagem? Será que é esse o modelo que eu me enquadro na educação? Será que dando aula no estado dentro desse molde eu vou conseguir fazer aquilo que eu gostaria de realizar? É esse tipo de educação que eu quero?*” Conta que é “*cobrada o tempo inteiro dentro da escola*”. A diretoria de ensino manda “*coisas para fazer e cumprir; ir à reunião, fazer projeto na escola. O que não é seu planejamento e nem realidade da escola é preciso fazer porque eles cobram*”. Escolheu a escola pública porque achava que teria “*mais liberdade*” do que na escola particular”. Mas percebe que tem “*muita rigidez*”.

Assim, Ana se questiona: “*Será que se eu desse cursos ou fizesse projetos de educação, conseguiria atingir mais as pessoas? Porque dentro desse modelo, só o fato de você ser professor, os alunos já têm certo distanciamento. Eles mudam a postura e tem outro comportamento. É como se fosse o papel social do professor dentro da escola. O fato de ser um professor daquela escola muda a relação. É como se eles tivessem um bloqueio ao professor*”. Explica que quando está “*fora da escola, a relação é outra*” e ao encontrar os alunos na rua se tornam “*diferentes. O vínculo é outro. Eles se aproximam, conversam, se abrem e são pessoas boas e educadas*”.

No entanto, relata que o pensamento de querer sair da escola é “*recente*”. Se considerar o tempo que entrou, “*não é muita coisa*”. Acredita que está numa “*fase de idealismo e de esperança*”. Não chegou numa fase de dizer “*que não dá*” embora seja “*difícil*”. Se não “*souber lidar com as coisas, afunda*”. Conta que teve vários professores da escola que chegaram nesse nível de “*conformismo e de anos de trabalho*” e falam para ela: “*Minha filha, não adianta o que você está fazendo, uma hora você vai ver que não vai adiantar*”. São professores que “*dão aula para cinco alunos e deixa o caos na sala porque fala que não adianta e não tem o que fazer*”. Percebe que alguns estão “*bem desanimados*” e alguns que “*tem um pouco de esperança*”.

Considera-se uma professora que “*ainda tem esperança*”. Acha que é isso “*ainda*” a faz querer e acha que tem como “*reverter a situação*”. Acredita que “*dá para mudar. Tem como fazer a escola ser melhor, dar um jeito de mexer na estrutura, de tentar fazer as aulas serem melhores, dos alunos terem interesse, melhorar as questões de violência, só que é um*

negócio a longo prazo, que exige muito". Estar na escola pública é um dos seus sonhos e queria *"fazer uma coisa muito legal"*. *"Queria ser uma boa professora, ter um trabalho eficiente e que mostrasse resultado"*. E quer realizar isso. Por isso, quando saiu *"essa coisa de remoção"*, dizia não querer sair da "Escola Estadual Francisco Campos" porque gosta de *"desafio e queria concretizar isso e ver a mudança acontecer: ver as crianças aprendendo de verdade"*. Acha que esse é um dos seus *"sonhos"* e isso a motiva.

Quanto a sua valorização, embora seja pouco tempo para sentir isso, Ana percebe que isso vem mais dos colegas da escola, inclusive da gestão. Tenta *"fazer as coisas corretamente"* e se esforça. E isso eles enxergam e comentam. Tem alguns colegas *"mais contidos"*, ficam *"meio na deles"* e dizem: *"Essa menina é muito sonhadora. Acha que vai mudar alguma coisa e não vai"*. Às vezes, eles dão *"umas cortadas"* em Ana quando ela vai com *"umas ideias"* e falam: *"Oh filha! Não é assim tá? Aqui não funciona"*. Mas considera que a maioria dos colegas são *"pessoas bem legais que reconhecem o trabalho uns dos outros"*. Já com os alunos, isso é *"relativo"*. Eles são *"muito espertos. Eles sabem quando o professor se esforça e quando prepara a aula"*. Quando as aulas *"são legais, diferentes e com laboratório"*, eles gostam e percebe um *"resultado diferente e eles valorizam mais"*. De alguma forma, Ana acredita que eles reconhecem o trabalho do professor quando eles querem saber algum assunto, mas ao mesmo tempo não, pois *"estar ali ou não, não muda, eles não aproveitam"*, principalmente quando se mantém aulas tradicionais. Considera que tem *"os dois lados da parte dos alunos quanto ao reconhecimento"*.

Ana se vê como uma *"professora iniciante que está se esforçando ao máximo e que está tentando fazer o melhor possível"*. Se considera dedicada e acha que é uma *"boa professora"*. Ao mesmo tempo, não é *"ainda o que gostaria de ser e estar. Não é o ideal e queria que fosse de outro jeito"*. Gostaria de *"estar dando conta melhor. Preparando as aulas com antecedência e com calma"*. Queria estar dando *"aulas muito legais e diferentes uma da outra. [Queria] fazer as coisas fora da sala e que despertasse o interesse dos alunos"*, no entanto, relata que faz *"mais do que deveria"*.

Considera que não recebe nem por aquilo que trabalha e que *"deixa de viver para preparar aula e se mutila"*. Está ficando *"doente"*, pois tem muito o perfil de fazer para os outros e se deixar. Embora tenta não deixar isso acontecer, a escola está exigindo muito e não gosta de fazer seu *"trabalho mal feito"*. Então, trabalha nos feriados e já *"virou noites para entregar as coisas no prazo"*. Os professores não fazem isso. Eles falam: *"Não! Eu não recebo para isso. Eu não vou trabalhar em casa. Eu não vou deixar de fazer minhas coisas por causa disso, eu não vou. Eu vou fazer o que dá para eu fazer"*. Já tem pessoas que *"aceitam fazer um*

além porque gostam". Se acha *"essas pessoas teimosas que ficam lá fazendo um monte, se matando e não é bom"*.

Acredita que mais para frente conseguirá ficar mais satisfeita com seu trabalho porque ainda não está. Uma parte pelas *"condições"* que a escola possui, mas não se conforma com isso. Tem momentos que se sente *"triste"* consigo mesma porque não está conseguindo preparar suas *"super aulas e ter que dar uma improvisada"*, pois é o que conseguiu organizar. E aí *"fica surtando"*, porque queria ter feito, mas não conseguiu. Ai quando manda os alunos para fora, *"fica mal"*. Achava que *"nunca iria perder o controle"*, mas já perdeu. Duas vezes ficou *"brava"* e deu *"sermãozinho neles"*, de ficar nervosa e de *"bater na mesa"*. Nunca pensou que fosse *"gritar"* numa sala de aula e mandar aluno para fora porque se acha *"paciente"*. Considera *"muito ruim perder o controle"*, não gosta e não *"imaginava"* isso. *"Do resto"*, tenta *"respirar"*, mas é *"difícil"*.

Sente que sua formação foi boa, por mais que tenha *"deficiências em algumas coisas"*, acredita que tem *"condições de dar boas aulas"*. Considera que professor *"nunca está 100% pronto"*. Acha que *"sempre"* é necessário *"estudar e pesquisar para preparar aula"*. Para ela, *"não basta só que o sabe"*, tanto que na área de Ciências e Biologia é precisa estar *"toda hora se atualizando"* porque *"muda muito"*.

Pela sua *"vivência"* gosta muito de criança pequena, mas acha que seu *"foco é mais adolescente e adulto"*. Tem *"vontade talvez, de trabalhar com EJA"*, pois gosta bastante. Isso por conta de seu *"perfil"* voltado para o *"lógico, racional e tem que ser um pouco maior para você entender"*. Considera que fala muito e com criança tem que *"sentir, fazer e brincar"*.

Para ser professor é necessário *"saber quais são as dificuldades, ter ciência dos desafios que a carreira exige, conhecer a realidade, ver se gosta e querer exercer"* a profissão. Caso contrário, a pessoa *"se frustra, não aguenta e exonera"*. Às vezes, o motivo pelo qual os professores continuam na profissão é pela questão financeira e porque precisam trabalhar, mas são *"infelizes"*. Na escola, percebe que eles *"estão saturados e sofrem bastante"*, o que na sua opinião, *"sucateia mais ainda"*. Na *"condição precária"* da profissão é preciso ter *"bastante paixão pelo o que faz"*. Mesmo considerando-se uma pessoa que ama a profissão, está *"sofrendo"* e dizia que isso não iria acontecer porque já tinha escolhido e vivido a profissão.

Acredita que se *"der sorte de pegar uma escola um pouco mais estruturada talvez consiga"* se manter na profissão. Mas para Ana, o principal é *"querer e gostar de ser professor"* porque mesmo que os desafios sejam grandes, ele *"consegue se virar. A vontade e a esperança o move para melhorar, tentar, persistir e aprender coisas que não sabe"*. Mesmo que o professor não tenha o *"conhecimento suficiente, mas gosta daquilo, ele tenta, se esforça,*

aprende e faz”. Diferentemente de “*pegar uma pessoa que tem formação maravilhosa, tem toda uma vivência e não quer, não adianta. Ele sai fora*” porque falta “*paixão pela profissão*” que a “*motiva a continuar e aguentar certas coisas que são muito difíceis*”.

Outro ponto importante e acha que facilitaria “*muito os processos [seria] uma formação boa*”. Considera que a formação é “*muito deficiente e precária*” porque tem várias “*lacunas*” e o aluno não se “*sai preparado*” para docência. Relata que não teve “*preparo técnico, prático e teórico suficiente*” e quando entra na escola, é preciso aprender “*muitas coisas*”. Não sabia preencher um diário de classe, pois “*viu mais ou menos uma vez*” na graduação. Está aprendendo na prática porque a coordenadora da escola a ensinou. Na universidade vê muito “*pedacinho de teoria, lê um capítulo, um textinho e não tem base concreta de quais são as melhores teorias da psicologia da aprendizagem, quais são as vertentes da pedagogia, quais são as recentes e mais efetivas em determinado contexto, quais abordagens são melhores para usar e de como lidar com situações reais*”. Fica-se muito na “*teoria e na prática [não sabe] como se resolve [situações de] ‘violência, agressão, preconceito e bullying [que] são desafios do contexto atual da escola.’*” Se soubesse “*teorias da psicologia, comportamento, Vygotski etc., conseguiria trabalhar melhor*”.

Conta que teve “*essa clareza*” ao fazer duas disciplinas de didáticas importantes na Pedagogia e foi a “*luz*” em seu caminho, pois sem elas não teria o resultado de suas ações como professora. Essas disciplinas deram “*uma bagagem muito legal*” quanto as “*psicologias da aprendizagem, teorias pedagógicas, questão da atualidade, de como lidar com violência e agressão, de como fazer um bom plano de aula e como realmente faz as coisas*”. Considera que na graduação “*aprende uma coisa mais ou menos*” e a professora dessa disciplina ensinou “*um negócio muito bom*” que tem como “*modelo*” para fazer o seu. Ana conta que ela não dá “*todas as respostas*”, mas quando se tem uma “*formação mais ou menos, faz mais ou menos porque aprendeu assim, agora quando tem uma formação muito boa, é outra coisa*”.

Ana tem interesse em realizar um mestrado e doutorado na área de educação, mas sente que “*vai demorar dois anos para focar na escola*”. Como está no começo, está preparando os materiais, não do “*jeito*” que gostaria, mas na condição que tem. No fim do ano gostaria de “*pegar e rever tudo. Planejar com calma e aí começar do jeito que gostaria, com as coisas mais organizadas*”. A partir do terceiro ano, acha que vai dar “*uma acalmada*”, pois terá “*materiais prontos e aí uma coisa ou outra*” precisará modificar e atualizar. Considera que terá um “*leque maior de domínio, de saber o que fazer, de improvisar e se precisar mudar, terá uma bagagem*” e estará mais “*tranquila*”.

4.3.1) Interpretando o início da carreira docente de Ana

Ana quando criança, brincava com suas bonecas de escolinha e hoje percebe que essas brincadeiras tiveram influência em sua relação com a docência. Ela relata que sempre quis ser professora, o que nos leva a interpretar que a **escolha pela docência** estaria relacionada a uma predestinação para o magistério, algo que se aproximaria a uma vocação para docência (CAMPOS, 2008). De acordo com Tardif e Raymond (2000, p. 222), muitos professores chegam a dizer “que foram feitos para isso, para ensinar”. Um tal “sentimento” que tende a naturalizar o saber-ensinar e a apresentá-lo como sendo inato”.

Nesse contexto de escolha pela profissão, dois aspectos chamam a atenção. O primeiro é com relação a lembrança que ela teve de sua infância na escola, onde o ambiente era muito agradável, pois quando ajudava os amigos ou era convidada pela professora para auxiliar nas tarefas docentes sentia grande satisfação. Assim, compreendemos que experiências como essas são suficientemente importantes e gratificantes para determinar a escolha da carreira profissional (TARDIF; RAYMOND, 2000). É importante ressaltar também que o valor afetivo das interações com as pessoas tem forte influência para escolha da docência (FERNANDES; PEDROSA, 2012) e que no caso de Ana, é possível compreender que isso se constitui como elemento de permanência na profissão.

O segundo aspecto para a escolha da profissão tem relação com que ela poderia contribuir com a sociedade sendo professora, já que ela percebe na docência, um lugar onde pode realizar seu desejo de modificar o mundo, tendo ao mesmo tempo, um projeto de vida para si e para os outros. De acordo com Diniz-Pereira (2011) consideramos que quando Ana escolhe conscientemente pela docência, ao mesmo tempo ela está assumindo-se como educadora e encaminhando-se para a construção da identidade docente.

Assim, a **entrada na docência** ocorreu com bastante otimismo e antes de começar a atuar Ana tinha a necessidade de conhecer várias escolas. Dentre os motivos de sua decisão pelo local de trabalho, um deles foi a acolhida calorosa das pessoas, sendo muito bem recepcionada na escola. Essa recepção diferenciada se revela como fator importante no início da carreira docente e possibilita a entrada de professores mais motivados e seguros para realizarem seu trabalho (GABARDO; HOBOLD, 2013). No entanto, mesmo Ana recebendo essa acolhida e se dizendo consciente dos desafios que ela poderia enfrentar na escola pública, observamos que a rotina diária não a poupou de passar pelo *choque com a realidade*, um momento característico do início da carreira docente, na qual suas expectativas se confrontam

com o que é vivido na escola, demonstrou assim, grande surpresa com aquilo que enfrentava, trazendo à tona sentimentos de desânimo, insegurança, tristeza e medo.

Com alguns meses de exercício profissional, consideramos que Ana se encontra na fase de exploração da profissão em que ela vai tateando a realidade por tentativas e erros e buscando a melhor forma de atuar na escola. Mesmo dizendo sentir-se segura pelas experiências vivenciadas no PIBID, consideramos que nessa época, ela não se configurava como profissional efetiva, sendo que é na realidade da prática docente que os professores podem perceber melhor a sua rotina de trabalho. Dessa forma, no início da docência, a professora relata o seu grande esforço para lidar com as adversidades e, contrariamente ao encontrado na literatura, nessa fase da carreira, a atenção do professor estaria voltada para si e para o conteúdo de ensino, no entanto, consideramos que ela centra sua atenção também nos alunos (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Nesse sentido, ela revela o desejo de atingir a camada desfavorecida da sociedade e demonstra preocupação em construir valores com os alunos na escola. Nessa perspectiva, para alguns professores, o *papel profissional* significa ajudar e se doar. Quando correlacionamos essa interpretação com o fato dela escolher trabalhar numa escola pública em um bairro localizado na periferia da cidade, esse papel pode ser cumprido. Isso faz sentido quando os professores conhecem o lugar de trabalho e o local social dos alunos, perspectiva essa que aproxima física e emocionalmente professor-aluno. Já no contexto de sala de aula, em alguns momentos, Ana assume também o papel de “psicóloga” e do qual tem a tarefa de suplementar a ação docente (CAMPOS, 2008). Assim, ao perceber alguns problemas pessoais dos alunos, ela solicita que eles a esperem no final da aula e, assim, possam conversar. Portanto, na sua atuação docente, torna-se necessário que ela assuma outros papéis para aproximar-se do aluno.

Na *relação professor-aluno*, Ana tenta construir um vínculo de amizade apoiado no diálogo com a turma e, para isso, trabalha as situações emergentes que ocorrem na sala de aula, pois de certo modo, além de garantir possibilidades de lidar com a violência na escola, proporciona uma aproximação com os alunos, o que possibilita condições mínimas para ensinar Ciências. No estabelecimento dessa relação, já passou por situações em que precisou abandonar a sala, impedir o choro e esconder suas emoções por medo de ser retalhada pelos alunos.

Em situações indisciplinadas na sala de aula, algumas vezes Ana perde o controle da situação, sendo necessário mandar o aluno para direção, mas conhecendo a relação violenta entre pai e filho, isso se torna um obstáculo na estratégia que está tentando construir com os alunos. De modo, mandar um aluno para fora da sala de aula estaria rompendo a construção de

uma relação, portanto, Ana dá “uma chance” para o aluno e, nesse caso, compreende-se a tristeza que é para ela enxergar a condição de vida desse sujeito e ao ajudar, ela também reconhece as dificuldades e o estado de risco em que eles estão expostos (CAMPOS, 2008).

Portanto, compreendemos que nessa relação, Ana possui afetividade pela condição de vida do aluno e dos problemas que eles enfrentam, incluindo uma perspectiva crítica sobre a estrutura familiar. Segundo Tardif e Raymond (2000), muitos professores chegam a persistir na profissão por conta dessa relação afetiva com as crianças, sendo que a proximidade com os alunos possibilita que eles compartilhem seus problemas ao mesmo tempo que ela tenta resguardá-los dos percalços que possam surgir. De acordo com Campos (2008, p. 108), é estabelecida também uma relação de cumplicidade quanto as condições em que estão inseridos, espaço este, marcado pelas dificuldades e adversidades. Assim, o conhecimento da condição social dos alunos conduz Ana a “incorporar ajuda e a doação como dimensão do ser professora” e também a “se dispor afetiva e emocionalmente”. Inclusive essa relação afetiva é reforçada quando ela percebe a desestrutura e o descaso familiar e, em decorrência disso, se responsabiliza em ajudar e se doar, necessidade encontrada pela carência de atenção dos alunos. Dessa forma, para além de transmitir conhecimentos e saberes sistemáticos, a professora reconhece necessidades nos alunos e, por isso, assume outros papéis.

No entanto, ajudar implica algumas consequências para o ensino de Ciências, pois ao se deparar com situações de violência e casos de alunos com depressão dentro da sala de aula sente-se com a responsabilidade de mudar o foco da aula e conversar sobre esses assuntos. Dessa forma, Campos (2008) considera que muitos professores minimizam o ensino de conteúdos específicos, pois encontra outras necessidades. No caso de Ana, ela tem preocupação em conduzir a formação de vida desses alunos.

Em *relação a alguns professores*, Ana percebe que eles fazem pouco caso de suas ideias e quase não sobra espaço para que ela possa compartilhar suas experiências, sentindo-se muitas vezes rotulada por eles. Ponte et al. (2001) consideram que no ambiente escolar, os professores em início de carreira sofrem a indiferença e a desconfiança de colegas mais experientes, o que não favorece a socialização e a realização de projetos em conjunto. Apesar de ser notável essa relação com outros professores, Ana não realça essa dificuldade, pois em sua percepção, há diferentes perfis de professores, tendo aqueles que se dedicam para o trabalho docente e aqueles que desmerecem a profissão.

Em relação ao seu **desenvolvimento**, nos primeiros dias de sua atuação, ela sentia desespero por imaginar que não tinha domínio dos saberes curriculares, mas percebeu que eles eram suficientes para dar aula. Atualmente, apesar de seus saberes disciplinares,

curriculares e experienciais, ainda não consegue relacioná-los para transformar em saberes profissionais e, assim, tem dias que não sabe como agir. No entanto, ao tecer comentários sobre a situação de sua colega de escola, que também é professora iniciante, Ana percebe-se com mais segurança para atuar. Atribui a isso a formação extracurricular que teve, pois, no período de graduação, a busca por esse tipo de conhecimento lhe deu uma grande experiência com o contexto escolar.

Nesse sentido, Ana considera que ainda não trabalha como gostaria, pois falta tempo e conhecimento para preparar melhor suas aulas. Relata que alguns conteúdos não foram abordados durante a sua formação inicial e que, portanto, precisou buscar conhecimentos extracurriculares. De acordo com Guarnieri (2005), é apenas no pleno exercício da profissão que os professores sentem que a formação foi incompleta e há necessidade de buscar por mais conhecimento. Assim, a vivência educacional possibilita que Ana avalie sua prática docente e por perceber a insuficiência de conhecimentos que possui, com autonomia, ela busca em outros cursos de graduação que realiza, nas disciplinas ofertadas, os subsídios que a façam superar as dificuldades enfrentadas no trabalho para ajudá-la a se desenvolver e alcançar os conhecimentos profissionais.

Ela reconhece que sua profissão é muito difícil, mas ao mesmo tempo, é inegável sua importância na vida dos alunos. Imersa nas dificuldades presentes no cotidiano escolar, contrariamente aos seus colegas, ela investe enorme esforço físico e emocional, pois tem amor pelo que faz, inclusive sacrifica parte de sua vida pessoal para realizar seu trabalho. Para ela, ser professora de uma escola pública é alimentar um sonho de criança e, portanto, mantém esperanças por dias melhores. Isso a faz pensar que esteja numa fase de idealismo e de esperança e, por esse motivo, os professores têm a imagem dela como “*menina sonhadora*”.

Por essa percepção sobre a fase que se encontra, leva Ana assumir responsabilidades além do que poderia dar conta. Nesse contexto, Lingert (2011, p. 17) considera que o idealismo leva os professores a buscarem cada vez mais meios de vencer os desafios encontrados diariamente, não medindo tempo e esforço para preparar atividades diferenciadas aos alunos. Contrariamente à essa autora, Ana percebe o desgaste gerado pela sua dedicação, mesmo tendo “ansiedade por se aperfeiçoar e responder às questões que a desafiam”.

Assim, nos primeiros meses de profissão, Ana tem vivenciado aprendizagens intensivas, a ponto de provocar muitos anseios nesse período. Em síntese, Campos (2008) nos ajuda a compreender um pouco da complexidade do que é ser e estar como professora:

Ser professor é, antes de tudo, ter amor pelo que faz, ser zeloso, cuidadoso com a profissão e, principalmente, com os alunos, objeto dos seus esforços. Além do amor, a docência é, também, doação e ajuda. O professor não só ama e cuida, mas também deve se doar ao que faz, por o seu trabalho a serviço daqueles que precisam. O professor como orientador (para a vida), como psicólogo que escuta e como portador de uma missão, expressa essa dimensão. Por outro lado, ser professor é estar aberto a uma constante aprendizagem, seja do ofício, seja das lições de vida. O professor não é apenas o que ensina, mas aquele que também aprende. Por fim, ser professor implica em sofrimento, em sacrifício, implica em reconhecer e admitir que a profissão é “espinhosa” e difícil. Essa dimensão representacional coloca o professor na qualidade de um herói dedicado (CAMPOS, 2008, p. 101-102).

Apesar desse autor relacionar a docência a uma espécie de missão, sacerdócio ou vocação, identificamos que Ana preocupa-se com a formação de vida e construção de valores dos alunos, o que na nossa concepção, essa conduta está diretamente relacionada à formação do cidadão para sociedade e que vai além de transmitir conteúdos específicos e ignorar o contexto em que decorre sua ação docente.

Ana constantemente se depara com a insatisfação do seu trabalho por acreditar que não está conseguindo realizar suas funções da forma como gostaria, assim passa pelo sentimento de mal-estar docente, inclusive por perder o controle de si mesma e com a sala de aula. Nesse contexto, de acordo Jesus (2004), compreendemos que Ana expressa uma crise de identidade, confrontando a todo momento o que ela poderia fazer e o que ela realmente faz:

[...] os professores são atualmente confrontados com novos deveres, exigências e funções. As novas responsabilidades atribuídas ao professor representam uma sobrecarga de trabalho, pois, para além do trabalho na sala de aula, o professor deve ainda organizar atividades extraescolares: preparar aulas, corrigir e avaliar os trabalhos dos alunos, receber os pais ou encarregados de educação, participar em reuniões de professores, ocupar-se de problemas administrativos da escola, etc. (JESUS, 2004, p. 197).

O trecho explicitado acima torna-se mais claro quando identificamos a pressão sofrida por Ana no início da carreira tanto pelas responsabilidades assumidas com o ofício da docência quanto pelas cobranças que são feitas por instâncias superiores ao exigir que ela realize tarefas fora do seu contexto de trabalho. Nesse momento, recordamos Constantin Junior (2017), ao trazer elementos sobre o Curso de Formação Específica e que devido a forma pelo qual foi organizado, inviabiliza a promoção de um espaço de socialização aos professores ingressantes, e impossibilita que os profissionais encontrem recursos que minimizem o impacto negativo vivenciado na prática.

Informada sobre a possibilidade de remoção, Ana por um momento chegou a ter vontade de ir para outra escola, pois sente-se insatisfeita com os resultados obtidos onde está. No entanto, por compreender que está há pouco tempo em exercício docente, ela entende que deve permanecer por mais um tempo para conseguir ver mudanças. De acordo com Lapo e Bueno (2003), o termo remoção é usado pelos professores da rede de ensino público e também pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para referir-se a possibilidade dos professores efetivos se transferirem para outra escola sem perderem o vínculo de emprego com o Estado. Nessa condição, ao relatar o interesse de remoção, compreendemos que Ana busca estratégias de se livrar de conflitos e momentos desagradáveis, o que nem sempre pode ser uma boa alternativa, pois o professor pode encontrar a mesma situação em outra escola.

Apesar de muitos professores ingressarem na profissão com baixa motivação e formularem um discurso negativista sobre a profissão como forma de “se desresponsabilizarem e justificarem o seu baixo empenhamento”, antagonicamente, Ana possui esperança de melhorar seu trabalho e conseguir alcançar a aprendizagem dos alunos. Uma das formas percebida por ela de conseguir atingir seu objetivo é por meio de uma boa formação, aspecto característico apontado por Jesus (2004, p. 198) para promoção do bem-estar docente.

Nesse sentido, o bem-estar docente se refere a “motivação e realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*) que este desenvolve para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento”. Esse autor considera que para promover o bem-estar docente, algumas medidas tornariam isso possível, tais como: “maior valorização social e política da profissão, uma maior participação dos pais na vida escolar dos filhos” e também a realização de uma formação (na obra citada, p. 199). De acordo com esse autor:

A formação de professores pode constituir um instrumento para a aquisição de competências profissionais relevantes, para aumentar a sua autoconfiança e probabilidade de sucesso, tornando-os mais eficazes no confronto com potenciais fatores de estresse. Nesse sentido, os professores deveriam ser treinados em competências que permitissem uma melhor gestão do imprevisível ou do espaço de incerteza que é atualmente a sala de aula, principalmente em aptidões sociais e assertividade (JESUS, 2004, p. 199).

Em oposição ao termo “treinar” utilizado pelo autor, compreendemos que o termo desenvolver seria o mais apropriado quando nos referimos a profissão docente, pois trata-se de uma construção individual e social de saberes necessários à prática docente. Nesse sentido, seria desejável que, em ambiente relacional, o professor desenvolvesse durante a sua formação:

i) Habilidades pessoais e interpessoais; ii) Competências teóricas simulando situações de atuação do trabalho docente e, iii) Competências práticas através de simulações com situações-problemas. Diferentemente de receber “receitas absolutistas ou universais”, um curso de formação estruturado dessa forma poderia contribuir com a prática docente futura e com o sucesso profissional (JESUS, 2004, 199).

Diante das **condições de trabalho** que Ana enfrenta, ela relata a baixa remuneração e vivencia o contexto complexo dos alunos, principalmente, a violência. Compreendemos que a docência tem adquirido um sentido de grande sacrifício, relatado as horas dedicadas as atividades em casa e a pouca recompensa atribuída no seu trabalho, o que tem implicações ao seu profissionalismo docente e identidade profissional (FLORES, 2014). Nesse sentido, Jesus (2004) corrobora com essa autora ao considerar a importância de oferecer condições de trabalho que permitam que o professor concretize com motivação e competência profissional a sua atividade e, assim, consiga realizar um trabalho de qualidade.

Por fim, Romanowski (2016) aponta algumas medidas que poderiam contribuir para o desenvolvimento da profissão no processo de inserção à docência, dentre os quais se destacam: a criação de uma cultura de socialização, na qual, os professores sejam recebidos de forma a superarem o choque com a realidade; delinear programas de apoio e acompanhamento profissional voltado às características desse período; favorecer o trabalho colaborativo, com parceria entre professores a fim de evitar o isolamento, bem como dar continuidade e avançar nos estudos sobre o início da carreira docente.

4.4) CLARA: professora de Ciências da “Escola Estadual Nísia Floresta”

A professora Clara é solteira e tem 28 anos de idade. Quando ingressou na universidade pública no estado do Paraná, sua “*única opção*” era fazer as duas modalidades conjuntas. Assim, inicialmente, obteve o título de licenciada em Ciências Biológicas em 2010 e passado um ano, apresentou o TCC¹⁸ e conseguiu o bacharel. No ano de 2013, fez uma especialização em gestão ambiental e desenvolvimento sustentável. Entre 2014 e 2016, realizou o mestrado em educação ambiental.

Na universidade, “*não queria trabalhar na licenciatura*”, pois ser professora “*nunca*” foi sua vontade. “*Tendo um diploma e sendo recém-formada*” quando chegou em São Carlos procurou emprego em “*outras áreas*” e não conseguiu. “*Dar aula*” acabou sendo sua “*única*

¹⁸ TCC: Sigla para Trabalho de Conclusão de Curso, atividade realizada para término do curso de graduação.

opção”. Diz que não tem *“vergonha em falar porque foi assim mesmo”*, mas depois que começou, gostou e se dedicou muito ao seu trabalho.

Em *“quatro anos”* de docência, Clara trabalhou em cinco escolas. Em 2012, começou a trabalhar na escola “A” como professora *“eventual”* e na metade do ano dava aula *“às vezes no noturno, às vezes na EJA e ficou na área”*. Já na escola “B”, localizada no centro da cidade, lecionou Biologia em cinco primeiros anos no período da manhã e considerava *“muito difícil cumprir qualquer conteúdo”* porque além de ser um *“muito específico”*, tinha que trabalhar, por exemplo, vírus em duas aulas para que na semana seguinte conseguisse abordar outro tema incluindo *“explicação, atividade, correção e revisão”*. Por isso, acabou *“deixando”*.

Se tornou professora efetiva de Ciências em março de 2014 na “Escola Estadual Nísia Floresta” com carga de 20 horas semanais e de Biologia na escola “C” com carga reduzida de 12 horas. Assim, deixou as aulas como eventual. Conta que, geralmente, as *“pessoas”* como efetivas *“continuam pegando aula eventual para cobrir janelas”*, mas ela optou por ficar apenas na sua área. Considera que dar aula como eventual é *“complicado”* porque *“dá aula de toda matéria e manter o controle da classe é difícil”*. Além disso, como fazia mestrado, em julho de 2014, pediu a exoneração da escola “C” e em 2015, sua carga na “Escola Estadual Nísia Floresta” subiu para 40 horas.

A “Escola Estadual Nísia Floresta” *“recebeu bastante professor”* do mesmo concurso que prestou e acredita que entraram *“mais ou menos”* uns seis professores. Possui um *“corpo docente grande, em torno de 40 professores”*, tanto do *“final da carreira”* quanto aqueles *“no estágio intermediário”*. Nessa época, começou a pensar o que estava fazendo da sua vida. Acha que tinha bastante professor em início de carreira comparado as outras escolas e conta que dos seis professores que entraram apenas três continuaram, dos quais um deles ocupa a posição de coordenador.

Acha *“complicado conseguir se inserir numa escola de periferia”*. A diferença entre as escolas “A”, “B” e “D” é que na relação entre ela e os alunos, o tratamento deles é *“gritante”*. Se chegasse na escola “D” e quisesse resolver os problemas com a *“metodologia”* da “Escola Estadual Nísia Floresta”, *“não daria certo, pois são realidades completamente diferentes”*. Relata que a “Escola Estadual Nísia Floresta” está localizada em *“cima de um lixão”*. Tem uma *“área enorme de cerrado lá perto e é descuidada”*, pois *“joga-se entulho e faz-se queimadas, é muita poluição”*. Assim, *“pega do que tem problema lá para poder trabalhar”* com os alunos.

Na “Escola Estadual Nísia Floresta” tem *“muita gente do Nordeste, evangélica e conservadora”*. Acha que a escola tem que *“contextualizar”* os conteúdos, pois cada uma tem um tipo de problema. *“Eles [pessoas da escola] tentam homogeneizar tudo, como se tudo fosse*

uma coisa só, mas não é". Por exemplo, se tem um *"problema local"* como a gravidez, não é oferecida na escola *"uma roda de conversa ou alguma coisa que envolva a família"*. Acha que tudo isso *"acaba sendo fruto"* da *"falta de entrosamento"* entre escola e comunidade. Nesse caso, a comunidade não tem *"liberdade de chegar dentro da escola"* e nem a escola de *"pedir as coisas para comunidade. Isso sempre acaba sendo feito de maneira incisiva"*, a *"ferro e fogo e não tem um diálogo"*. Acha que isso *"afeta muito"*. Não vê assim: *"Oh! A gente está aqui na "Escola Estadual Nísia Floresta" cuidando das crianças de vocês para transformar o próprio bairro num lugar melhor"*.

Diferente de uma escola de centro, a "Escola Estadual Nísia Floresta" é constituída, em sua maioria, por *"negros"*. É *"estranho trabalhar numa sala de aula"* que tem um *"racismo absurdo"*. Isso não percebe em uma escola de centro. Já parou diversas vezes para conversar com os alunos sobre o racismo, pois é *"uma coisa"* que envolve os *"valores dos seres humanos"*. No entanto, correm-se muito mais atrás de *"índices, Saesp"* e considera que o foco tem que ser *"a educação, pois do jeito que está, a tendência é ficar mais atenuada ao longo do tempo"*.

Estando nessa escola, no início, Clara teve *"muita expectativa de mostrar para os alunos que estudar poderia ser uma boa coisa para que eles tivessem outras alternativas"*, mas *"não deu certo"*. Considera *"extremamente difícil colocar na cabeça deles que eles têm capacidade"*. Portanto, mudou seu *"foco"* e começou a trabalhar com os alunos mais a *"questão social"*, *"aconselhamento"* e *"tratar de assunto que era mais recorrente ao cotidiano deles"*, sendo *"mais informal"*. Acredita que essa mudança deu certo, pois eles *"começaram a fazer as coisas"*. Achava que para os alunos era *"estranho"* ter alguém que se importava, pois eles não estavam acostumados. Quando eles começaram a perceber que ela se importava, pois tinha preparado uma aula ou um experimento, *"eles prestavam atenção e se esforçavam"*, nem que fosse somente para agradá-la. *"Na hora de conversar"* com os alunos sobre algum *"problema"* do bairro, costumava *"puxar um assunto"* da aula. Assim, se *"sentia satisfeita porque quando conversava com eles esses assuntos"* via que eles *"mudavam um pouco"*. Considera que é um *"tipo de trabalho que tem que ter continuidade"*, pois *"falar uma, duas vezes quando acontece alguma coisa é difícil"* ver a mudança.

Sua primeira aula na "Escola Estadual Nísia Floresta" foi *"assustadora"* e ficou *"muito nervosa"*. Não sabe se o seu *"nervosismo"* era porque *"estava entrando na sala de aula pela primeira vez como efetiva"* ou se porque *"aquela turma era terrível"*. Nesse dia, os alunos *"foram muito debochados. Tentava explicar as coisas, eles perguntavam"* e ela respondia. Depois de um tempo percebeu que eles estavam perguntando para testá-la e viu que eles fizeram

isso de forma absurda. Depois de um tempo, ao longo do ano, veio descobrir que era a *“pior turma da escola”*, pois essa sala tinha *“muita indisciplina”*.

Desse modo, como professora, pedia que fossem tomadas determinadas atitudes, no entanto, se o aluno estava atrapalhando a aula, chegava *“uma hora que não podia colocar ele para fora da sala porque não tinha aonde colocá-lo. Se ele fosse para fora, ele ficaria solto no colégio porque ou a diretoria já estava cheia de aluno ou porque o diretor estava correndo atrás de algo que seria de competência da dirigente de ensino, mas ela não fez”*. Apesar de ter tentado diversas vezes, chegou uma hora que *“jogou a toalha”*. Então, no último bimestre, essa turma começou ficar muito ruim. Assim, *“dava falta aula”*, não entrava mais naquela turma e permitia que fosse descontado do seu salário. Quando os alunos começaram a perceber isso, eles *“mudaram a postura e começaram a ir atrás”* dela para *“saber porque ela não estava indo mais”*. Considera que era *“coisa bem de adolescente”* e não teve *“maturidade para lidar”* com isso. *“Foi um erro”*.

Clara considera que *“demora um pouco para pegar o jeito de seguir o currículo”*. De maneira geral, a execução de suas atividades é bem-sucedida e gosta de *“fazer atividade diferenciada”*. Apesar de a apostila não ser um material 100%, a de Ciências é boa para trabalhar durante a aula e também ajuda a montar suas atividades. Assim, faz muito roteiro de experimentação e leva *“coisa de fora”*. Clara relata que, geralmente, quando se é professor de Ciências, *“acha que tudo tem que ser mirabolante”*, mas começou *“desenvolver metodologias”* para realizar atividades com os alunos a partir de lista de exercícios, leitura compartilhada, discussão e análise de textos. Conta que realizou com os alunos um trabalho de educação ambiental, associado ao seu mestrado, com uma turma do sexto ano sobre *“representação social da água”*. Assim, em um feriado, levou a turma em uma cachoeira que tinha próximo a escola para eles fotografarem e fazerem um painel. Os alunos gostaram.

Elabora suas atividades com a intenção de *“aproveitar [o material] para turma do ano que vem”*, no entanto, não consegue e faz *“tudo de novo”*, pois sempre *“acaba mudando”* alguma coisa. Assim, possui muitas *“pastas de atividades feitas”*. Quando consegue, manda a escola imprimir, senão ela mesma imprime ou xeroxa. Ainda recorta e entrega para os alunos fazerem e colarem no caderno. Acha que isso é o *“mais legal de fazer”* e também *“meio que aprofunda o conteúdo da apostila”*. Acredita que o aluno *“vai aprender mais na atividade do que na explicação”* e *“dá certo”*, pois percebe isso na *“hora da correção conjunta das atividades”*. Não tem como explicar um conteúdo em 15 minutos, pois passou desse tempo, *“esquece”*. Às vezes se vai *“por pedacinhos, explica um pouquinho, faz um atividadezinha, fica muito picado”*.

Clara conduz suas atividades “*do jeito que acha que tem que ser*”. Quando “*dá uma coisa errada, muda, e se dá certo, continua*”. Na atribuição de aulas, fica com “*muitas turmas iguais e se for fazer igualzinho [as atividades] não tem como*”. Desse modo, “*começa mudar um pouco de uma turma para outra*”, variando as atividades. “*É esgotante dar a mesma aula cinco vezes na semana*”. Isso “*porque gosta de arrumar sarna para se coçar*”, pois passa o final de semana em casa montando aula e atividade, já que usar a “*hora que tem do ATPC*” não é suficiente. “*Pouca gente está disposta a tirar um tempo extra porque é muito cansativo*”. Relata que faz tudo isso porque se sente “*muito empolgada*” e está no “*começo da carreira*”. Não sabe se vai chegar no “*meio para o final da carreira*” com “*pique para sempre*”, por exemplo, “*correr atrás de experimento e chegar de manhã na escola para arrumar a sala*”. Diz que isso vai “*muito além*” do que é sua “*obrigação*”. No entanto, fará seu “*trabalho corretamente*”, pois “*esse é o mínimo que tem que fazer*”.

Para ela, quando vai para o terceiro ano com a mesma turma, tem uma “*relação ótima*”, isso “*até já no segundo ano*”. É “*muito melhor porque os alunos já sabem muita coisa*”, por exemplo, em relação ao comportamento e acordos com os alunos. Considera “*muito mais fácil*” apesar de ser “*desgastante estabelecer esse tipo de relação com eles*”. “*Leva o primeiro bimestre inteiro para conseguir estipular as coisas*” e nesse tempo o que mais faz “*é chamar pai na escola*” para eles verem que “*é sério o negócio*”. Quando fica com a mesma turma de um ano para o outro, “*ganha esse tempo*”. Em relação ao conteúdo muda muito, pois quando “*dá uma vez, na segunda já sabe o que é mais legal de focar ou não*”. Sente que “*tem melhora sim em todos os aspectos e se manter com a mesma turma*”, só vê “*vantagem em continuar e do professor conseguir fazer o acompanhamento*”. Nessa situação, “*o critério é a pontuação*”, por exemplo, “*se o cara quer pegar uma turma e ele tiver mais pontos, ele vai pegar*”.

Em 2015, Clara estava em uma “*situação de ansiedade enorme*”, pois começou a “*desenvolver episódios de pânico*”. Isso se deu porque um aluno testava muito sua paciência. O “*menino foi um problema muito grande na escola. Ele era maldoso e debochado*”. Relata que saiu de si e foi falar com o vice-diretor: “*Pelo amor de Deus, entra você lá porque senão eu vou arrebeitar a cara daquele moleque*”. Isso culminou em sua “*primeira licença*”. Pegou 15 dias de afastamento, no entanto, continuou trabalhando por muito tempo doente e, na realidade, “*foi virando mais desgaste ainda*”. Nesse mesmo ano, não assinou a ata do conselho final de três turmas porque os alunos foram aprovados e por ela teriam sido reprovados. “*Dai começa a se desgastar muito com esse tipo de coisa*”.

Nesse mesmo ano, na “*Escola Estadual Nísia Floresta*”, Clara foi supervisora do PIBID Biologia e disse que a experiência “*foi maravilhosa, ótima e adorou muito*”. O “*PIBID tem uma*

proposta de interdisciplinaridade difícil de ser seguida, de tirar dos bolsistas aquele caráter de estágio". Se realizou muito porque fez *"muito trabalho bacana em muita área"*, relacionada a sexualidade, conservação do cerrado, drogas e que foram *"tendo continuidade"*. Com o professor de Química realizou um trabalho sobre drogas. Nesse caso, a relação era *"estritamente profissional"*, pois ele não era seu amigo. Já com o professor de Língua Portuguesa, era *"mais fácil desenvolver algum trabalho conjunto"* porque ele era seu amigo. Isso não chegava a ser um fator limitante, mas *"infelizmente acabava preferindo fazer os trabalhos sozinha"* porque não sabia o que ia fazer e o jeito que seria feito. Considera *"errado"*, mas achava que *"seria o melhor"*.

Quando os bolsistas iam cumprir horário, eles a ajudavam dentro da sala de aula e se dedicavam bastante, inclusive levava os alunos para passeios. Nessa situação, os alunos queriam ajuda dos bolsistas e não perguntavam mais nada para ela e sentia que não *"existia mais"*. Como estava começando, Clara conseguiu passar um pouco da escola para os bolsistas: *"Oh! Vocês estão pensando que é assim, mas não é bem assim. Vocês vão dar aula no estado de São Paulo, então tá..."* Pedia para eles: *"Dá uma aula tal para mim, só que você vai pegar a situação de aprendizagem da apostila e montar uma aula..."*. Tinha momentos que eles a olhavam *"pedindo socorro"* e ela falava: *"Se vira, é iniciação à docência. Vocês aproveitem que estão aqui, porque é bom para aprender"*. Assim, os bolsistas *"visavam bastante a formação deles"*. Relata que queria ter feito o PIBID. Inicialmente, não *"teria procurado"* porque não era sua *"intenção ser professora"*, mas se soubesse que seria professora teria feito porque acha *"muito ótimo"*. Conseguiram *"apresentar dois banners de trabalhos do PIBID"* que fizeram em sala de aula *"no congresso da SBPC que aconteceu na UFSCar em 2015"* e ainda publicou trabalho de Educação Ambiental na revista brasileira.

Ela se relaciona *"extremamente bem"* com a direção e coordenação. Sempre foi muito *"bem tratada"* inclusive pelo *"pessoal da secretaria"*. Conta que eles *"fazem o possível para atender"* seus pedidos. Quando foi se afastar, a diretora ficou *"meio assim"*, não queria, pois Clara a ajudava muito no período da tarde, principalmente em relação a manter a disciplina. Embora se considere um *"pouco intolerante, isso nunca foi um problema para eles brigar, ignorar ou não atender, muito pelo contrário, conseguia sentar, conversar e acertar as coisas sempre"*. Fora da escola, tem *"um grupo de professores amigos"*, com o restante não *"é muito de conversar"*. *"Só faz coisa de escola"* quando tem as reuniões ou *"coisas"* que precisam ser realizadas.

Na sala de professores, escuta *"coisas horríveis"* dos alunos e acha que os professores deveriam ter *"formação em ciências sociais"* para entenderem que as realidades são bem

diferentes. *“Não se pode medir os outros com a sua fita métrica”*. Conta que a vida inteira estudou em escola particular, fez uma boa faculdade, conseguiu fazer uma pós-graduação e mestrado, mas tudo isso não é porque é *“a melhor”* e sim porque teve uma *“boa formação”*. Muitos alunos da escola são *“muito melhores”* que ela em muitos aspectos, no entanto, eles estão em uma condição *“completamente diferente”*. Acha *“que se o professor não enxergar isso, não tem nem porque lecionar”*. Ela acredita, que muito mais que ensinar, o professor serve de *“inspiração”* para o aluno, seja *“para o bem ou para o mal”* embora isso não seja sua *“obrigação”*.

Uma única vez, teve um conflito com um professor de matemática dentro da direção porque ela não *“aguentava mais ele chegar e não fazer nada, ele resolveu largar mão de tudo”*. Ele dizia que o Estado o pagava do mesmo jeito. Assim, os alunos batiam e chutavam a porta, entravam na sala de Clara e quando ele ia falar no ATPC, *“culpabilizava completamente os alunos”*. Houve um tempo que sua sala coincidia de frente com a dele nas duas últimas aulas, um horário *“já complicado”*. Quando os alunos do professor a viam, eles não entravam em sua sala. Mas um dia, saiu para fazer algo e quando voltou estava *“cheio de aluno”* dele na sua sala. Pegou os alunos, entregou todos para o professor e desceu na direção pedindo para que ela resolvesse a situação dele ou não entraria mais em sala de aula. Nisso, discutiu com o professor.

Considera que fez errado, porque se *“meteu numa coisa que não”* a competia. Já tinha pedido para direção conversar com ele e isso não tinha acontecido e como não estava *“muito bem da cabeça, aquilo foi passando, passando”* e acabou *“brigando”* com o professor. Ele tinha doutorado e era uma pessoa de bastante estudo. Não entrava na cabeça dele porque as crianças simplesmente não sentavam e ficavam quietas olhando para ele enquanto explicava matemática. *“Mas não é assim que funciona”*. Ele tratava as crianças com *“desprezo”* e Clara entende que os alunos *“devolvem o triplo”* do que é feito. Sentia que era *“umas coisas bem pesadas”*. Por isso, foi *“meio que pegando implicância”* com o professor.

Acha que a maior dificuldade que enfrenta é a indisciplina e a falta de interesse. *“Não era muito de culpar o aluno porque na realidade, eles espelham a atitude que eles veem”*. Quando chamava os pais dessas crianças para conversar, *“entendia de onde vinha o problema”*. Acredita que *“80% [das dificuldades] é resultante de problema social”*, por exemplo, *“convivência e de viver em ambiente hostil”*. Relata que *“não adianta chegar e cobrar o aluno para fazer uma coisa se nem os pais dele fazem aquilo”*. Se fosse para destacar um problema seria a indisciplina. Considera que *“perde tempo para disciplinar uma sala”*, mas consegue trabalhar. Nessa questão, o *“pessoal da escola”* reconhece o seu trabalho porque é *“extremamente rígida”* com os alunos. Quando chega na porta da sala, *“eles por conta, levantam*

e vão para o lugar do mapa” da aula de Ciências. Senta, faz a chamada e, enquanto isso, eles conversam. Quando levanta da mesa, “todo mundo fica quieto para começar a prestar atenção na aula”. Mas para chegar nisso demorou e tem bastante “desgaste”.

Se acha uma *“boa professora”* e muitas vezes ouve isso dos seus alunos. Fica satisfeita em relação a disciplina. No entanto, fica *“frustrada”* em *“relação ao outro”*, ou seja, eles têm um déficit muito grande em relação ao que é básico. Por mais que tente por diversas vezes ou de *“um jeito ou de outro”*, não consegue atingir seu objetivo, isto é, não *“consegue ensinar”*. Na realidade, *“falta formação inicial deles”*. Apesar de *“programar uma aula, aos poucos começa a diminuir o nível do que ensina”*. Vai perdendo aquela realização porque *“não existe superação no trabalho”*, então *“começa a fazer o que é possível...”* Assim, chega um momento que *“julga correto”* mudar o foco de sua aula para *“alguma coisa mais proveitosa”* e sente que os alunos gostam bastante dela, pois eles *“reclamam”* quando ela falta.

Clara considera que um *“problema muito grande”* que se tem na profissão é a coincidência entre o que é falado e o que é feito. *“Porque falar qualquer uma fala”*, mas na prática não é isso que se observa. Se entra em greve, *“é vagabundo que não quer trabalhar e a população é a primeira a ir contra o professor. Se não entra, é porque é desunido”*. Aquele que entrou em greve e queria o direito está reclamando, pois *“depois tem que fazer reposição de aula”*. Na realidade, acha que se tem *“muita incoerência”* entre o que se pensa e o que se fala. *“As pessoas não falam o que elas pensam porque se o professor tivesse a valorização que dizem, a situação seria muito diferente”*. *“Infelizmente”*, quando fala que é professor, percebe que *“carrega aquele fardo das pessoas sentirem pena. Isso acontece muito”*.

Na *“Escola Estadual Nísia Floresta”*, se sente valorizada pelas pessoas que estão *“ali todo dia”*. Teve problemas com pai de aluno que *“chegaram a falar”* que ela *“não servia para ser professora”*, mas com relação ao seu trabalho dentro da escola, sempre foi muito valorizada pelos diretores e professores. Acha complicado trabalhar numa condição que às vezes se pergunta: *“Eu estou fazendo o que eu tenho que fazer, estou fazendo o meu melhor, mas será que está dando certo?”* Na realidade, percebe que esse reconhecimento vem *“mais dos colegas que estão lá, tanto quanto você passando por aqueles problemas todos os dias”*. Acha que é porque *“todo mundo está no mesmo barco, porque por parte da comunidade não é assim”*. *“É um ou outro pai que, às vezes, chega e vai ter uma conversa e ele não leva para o lado ruim”*.

Em 2016, Clara retira sua segunda licença. Isso se deu por uma situação que ocorreu na escola no período noturno, na qual, *“dois alunos estouraram uma bomba no banheiro e isso fez voar estilhaço de vidro”*. Conta que dava aula para o irmão de um desses meninos e conhecia a mãe deles. *“Não tinha estabilidade emocional”* para estar presente numa reunião de conselho,

mas pediram para ela participar. Essa reunião era para decidir se os meninos “*teriam transferência compulsória*”. Nessa ocasião, foi dado a chance para eles se retratarem com um pedido de “*desculpas*” e consertassem “*o que havia sido estragado*”, pois “[os professores] *não queriam trabalhar com punição porque não é o correto*”.

Estando presente na reunião, a “*mãe não admitia*” que o filho dela pedisse desculpas e falou que “*a escola deveria ter chamado a polícia*”, pois “*eles eram negros, da favela*” e não sabia porque estava tendo o conselho. Nessa situação, Clara foi “*tentando ficar quieta, só que chegou uma hora*” que não aguentou. “*A mãe estava sendo completamente incoerente*”. Então, pergunta para a mãe: “*Em que ponto seu filho ter uma passagem pela polícia vai resolver mais do que uma conversa ou condição para eles se retratarem?*” Mas a mãe começou a xingá-la, chamou-a de “*loirinha do olho azul*”, que ia na favela dar aula e a olhava “*de cima a baixo*” porque era “*preta...*” e, por fim, “*jogou uma praga*” para professora. Além disso, começou a “*jogar a culpa nas costas [dos professores]*” caso “*o moleque não estudasse mais ou virasse um zé ninguém*”. Foi “*como se todo mundo na escola estivesse muito errado de fazer*”. Ela relata que esse aluno era “*extremamente conhecido, vivia na secretaria e corretamente deveria ter sido expulso já*”. Quando estava em “*crise de ansiedade*”, Clara ficava “*extremamente irritada*”. Assim, exaltada, pediu para mãe “*calar a boca*” porque ela não conhecia sua história de vida.

Nesse dia, os dois alunos foram “*expulsos*”. No dia seguinte, sexta-feira à tarde, o professor de história chegou na sala dos professores e avisou que “*o filho dela estava no portão da escola*” falando que ou “*colocaria um revólver na cabeça ou jogaria uma bomba dentro do carro*” de todos os professores que estavam no conselho. Após ouvir isso, Clara nem entrou para sala de aula e disse que estava “*indo embora*”. Depois desse dia, não voltou mais para escola. Trabalhou apenas fevereiro e em março pediu uma licença de 15 dias. Desde então, começou a pedir para psiquiatra afastamentos de 90 em 90 dias. Voltou na escola apenas “*duas vezes*” para pegar o papel da perícia, sendo uma delas acompanhado por seu pai. Conta que ao entrar na escola, tinha “*ataque de pânico*”. Considera que foi uma “*situação muito pesada*”. Na condição que trabalhava, não tem como voltar.

Nesse caso, o que teria que ser feito não “*competia a escola ou as pessoas da escola*” porque sempre foi “*muito bem cuidada, protegida e defendida*” e teve casos de alunos que a defenderem de “*coisas externas*”. Para ela, “*competia talvez o jeito que o sistema funciona no Estado de relevar tanta situação*”. Os professores “*ficam muito de mão e pé atado*” porque “*infelizmente os meninos são transferidos*”, vão embora e não tem vaga em outra escola. A escola que recebê-los terá que “*mandar dois de expulsão*” para outra. Para “*tentar sanar esse*

tipo de problema, a escola acaba ficando com esse tipo de aluno. Vai ficando. Vai enraizando. O aluno vai tendo comportamentos que são absurdos dentro da escola e nada é feito porque não compensa ser feito". Relata que se *"começa a pesar o que é menos pior e infelizmente o menos pior é ficar com um aluno desse dentro da escola"*.

De certa forma considera que sofria um *"pré-julgamento"* dos alunos, pois acha muito pesado falar que *"sofria preconceito"*, porque *"preconceito de verdade é aquela coisa que machuca"*. Embora os alunos acusassem-na de julgar a aparência deles, eles também estavam fazendo isso. *"Acontecia uma, duas, três vezes"*. Passado o tempo, depois de *"certa intimidade"*, os alunos comentavam com ela e *"viam que não era exatamente isso"*. Dessa forma, Clara *"registrava exatamente tudo"* em seu livro: *"A hora que o aluno ia contestar, ia alegar perseguição, alguma coisa"* ela abria o seu diário de classe e registrava o ocorrido. Então, o aluno assinava embaixo.

Considera que tudo isso que acontece tem *"raízes profundíssimas"* na *"condição socioeconômica"*. Um problema já de *"formação dos pais, talvez os avós já resultem em um tipo de criação..."*. Mas isso também vem da *"desigualdade social, que daí o pai não está ali junto"*, pois está trabalhando. *"Quando existe um pai..."*. Se fosse para falar *"uma coisa que resolveria a muito longo prazo seria a diminuição da desigualdade social. Todo mundo ter a oportunidade primeiro de ter um pai, uma mãe e que esses possam participar da vida escolar da criança e também na questão de valores"*.

Ao longo do tempo como professora, teve *"coisas que poderia viver a sua vida inteira"* e não teria *"aprendido em tão pouco tempo, principalmente trabalhando na "Escola Estadual Nísia Floresta"*, por exemplo: controlar e aproveitar tempo relacionado a metodologia e sala de aula. Tudo depende de *"como olha"*, mas escolheu ter *"um olhar mais crítico"*. No começo de sua carreira *"ficava muito chocada com as coisas que via, mas aos poucos começava a ver as coisas por uma outra ótica"*.

Relata que *"como ser humano"* cresceu *"absurdamente"*. Desconstruiu muita coisa que *"tinha construído"* em sua cabeça e mudou *"o tipo de julgamento que fazia"* porque passou *"a conviver com uma realidade que era diferente da sua"*. Às vezes se apega na criança e sua história e *"teoricamente não pode"*. Como professora desenvolveu *"destreza para falar em público"* e considera que teve mais crescimento pessoal em relação ao profissional, pois acredita que não viu *"tanta diferença assim de quando começou dar aula"* até quando parou. Acha que *"talvez foi pouco tempo. Talvez se ficasse mais tempo dando aula conseguiria melhorar e mudar muita coisa"* porque sabe que *"tinha muita coisa que fazia errado e talvez com o tempo iria aprender, mas não teve esse tempo"*.

Para ingressar na carreira docente é necessária “*empatia pelos alunos e colegas*”, mais pelo primeiro grupo, porque em relação aos colegas, “*infelizmente eles acabam se fechando no grupo deles*”. Para ela, os professores dizem ser “*os maiores sofredores aguentando essas crianças*”, mas não é bem assim porque as crianças também têm os sofrimentos delas. Sabe que não se pode “*misturar uma coisa assim com a outra*”, mas alega que se existisse mais empatia, de colocar-se um pouco no lugar do outro já melhoraria muito.

Atualmente, Clara está morando no estado do Paraná e exonerou seu cargo, pois não pretende voltar para São Carlos. Conta que a docência é uma situação de trabalho “*difícil*” e aproveita a oportunidade de sair “*enquanto ainda é nova*”. Embora “*muita gente fique presa por ser efetiva e funcionário do estado, na realidade não compensa. Mais pelo desgaste psicológico do que pelo desgaste físico, pois ele é muito alto*”. Por mais que goste muito, “*acaba deixando para lá*”. Relata que trabalhava com a “*frustração diariamente*” e via que isso “*estava piorando*”.

No Paraná, pretende “*voltar a lecionar ou no ensino técnico ou superior*”. Tem o técnico em Meio Ambiente e ficou “*muito bem colocada para dar aula de Legislação Ambiental*”. Na faculdade, seria na área de Citologia e Embriologia por “*ter formação como bióloga*”. Diz que “*acaba ficando meio traumatizada*”, no entanto, a condição de seu Estado é muito diferente de São Paulo. Não diz que nunca mais fará, pois pode ser que precise, embora isso não seja seu objetivo, pois pretende trabalhar como bióloga e sair da “*área de lecionar*”. Assim, diz que vai “*ficar ligada à educação pela parte de Educação Ambiental*” que vai trabalhar.

Com relação à docência, ela gosta e acha “*muito prazeroso*” montar e dar aula, bem como “*mostrar uma coisa que uma pessoa não conheceu ou às vezes ela até conhecia, mas não sabia aquilo*”. Acha que é uma coisa muito gostosa, satisfatória e “*sente que está fazendo alguma coisa que é útil mesmo*”. “*Só que na condição da educação básica é que, infelizmente*” não sabe. Pode ser que “*tente dar aula, não consiga, seja um problema*” e tenha que “*deixar isso de lado para sempre*” porque irá priorizar a sua saúde. Nem sempre fazendo o que gosta estará fazendo bem para si.

Pretende esperar dois anos para realizar o doutorado na mesma área do mestrado, no entanto, não para lecionar na área acadêmica. Não tem “*pretensão nenhuma*” e não se interessa de entrar numa universidade grande e dar aula. Se for para dar aula em uma, seria particular, pois o “*ambiente da universidade pública é muito hostil*”.

4.4.1) Interpretando o início da carreira docente de Clara

A professora Clara não tinha o desejo pela licenciatura e associado a isso está a **não escolha pela profissão**. Compreendemos que esse curso não despertou a identificação com a profissão docente e, assim, ela permaneceu por mais um ano na universidade para concluir o curso de bacharelado. Como revela Diniz-Pereira (2011, p. 47), “muitos cursos ainda privilegiam os bacharelados em detrimento das licenciaturas” e, nesse contexto, o desprestígio acadêmico em relação as atividades voltadas à educação, contribui para que haja dificuldade de identificação com a docência, sendo comum encontrar alunos que se autodenominam “biólogos” ao invés de “professores de respectivas disciplinas” nos momentos finais dos cursos de licenciatura em virtude do baixo “*status* das atividades de ensino no campo acadêmico” .

Portanto, compreendemos que a identidade profissional de Clara não estava voltada para docência e que, nesse caso, o ingresso na profissão ocorreu por falta de opção em outra área de interesse, pois tendo um diploma e necessitando de um emprego, ser professora tornou-se uma via alternativa para ter uma profissão. De acordo com esse mesmo autor (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 47) ser educador não se configura uma opção sedutora ou projeto de vida profissional para a maioria dos jovens que cursam licenciatura em vista da desvalorização social, salarial e acadêmica. O fato para não se reconhecerem professores e não escolherem a docência é “função da representação social da profissão, fortemente marcada por um sentimento de inferioridade, mediocridade e incapacidade”, sendo as políticas públicas responsáveis por essa construção e imagem da desvalorização da profissão docente.

Como professora, no início do seu percurso, Clara buscou por melhor estabilidade na profissão e assim, trilhou caminhos na docência para encontrar um local de trabalho em que se sentisse mais satisfeita, portanto, entre escolhas e renúncias de escola, conseguiu regularizar-se em uma. Após a **entrada na profissão**, percebemos que é gerado um sentimento de incerteza quanto a permanecer na carreira, isso porque presenciou o abandono de outros professores iniciantes que tinham acabado de entrar pelo mesmo concurso que ela. No entanto, mesmo vendo essa situação, permaneceu e inserida no espaço escolar, se dedicou bastante.

A escola em que atuava, situa-se na periferia e considera que encontrou muitas dificuldades, a iniciar-se pela localização e o público que a frequentava. Assim, ao passar por várias escolas e conhecer a realidade de cada uma delas, Clara percebeu que em seu *papel profissional* seria necessário contextualizar os conteúdos de acordo com cada espaço de trabalho, de modo que, as metodologias escolhidas favorecessem a significação do

conhecimento pelo aluno. Segundo ela, trabalhar dessa forma, favoreceria o diálogo entre comunidade-escola e que, portanto, poderia tornar o bairro em um lugar melhor para se viver.

Na *relação com os alunos*, Clara tinha expectativa de mostrar através da educação, caminhos que promoveriam a transformação social dos alunos. No entanto, após tentativas frustradas e com autonomia e sensibilidade, percebeu a ineficácia dessa estratégia e isso fez com que ela mudasse. Assim, passou a trabalhar conteúdos do cotidiano dos alunos de maneira mais informal, recorrendo em alguns momentos, a explicação dos conhecimentos específicos, evitando, dessa maneira, a defasagem dos conteúdos curriculares. Compreende-se que a preferência por essa prática se fundamenta na motivação dos alunos para o aprendizado, pois trabalhando com conteúdos próximos ao cotidiano deles conseguiria a sua atenção e, portanto, diminuiria com a indisciplina. Com efeito, consideramos que essas estratégias revelam a necessidade de sobrevivência no início da carreira.

Tardif e Raymond (2000, p. 226) apontam que o início da carreira é uma fase crítica em que os professores iniciantes enfrentam o confronto entre as experiências anteriores e os reajustes que devem ser feitos em função das atuais realidades de trabalho. Isso define para nós o “choque com a realidade, choque de transição ou ainda choque cultural”, pelo qual, os professores se deparam.

No entanto, essas estratégias nem sempre davam certo. Embora tentasse manter o controle dentro da sala de aula, em alguns momentos necessitava do apoio da direção, o que por vezes falhava. Assim, passou a tomar atitudes próprias de resolução dos problemas até perceber que seus esforços estavam sendo em vão e decidiu abandonar uma sala de aula. Lapo e Bueno (2003) levam em consideração que nas relações deve haver a mobilização do professor. Quando ele percebe que o que faz não é compensador, ele deixa de se empenhar, isto é, ele reconhece como não válida o dispêndio de energia e o resultado que será obtido.

Com *relação aos seus colegas de trabalho*, Clara conseguia desenvolver atividades com todos os professores, embora com aqueles que tinha maior afinidade, o trabalho era melhor desenvolvido. No entanto, preferia realizar a maioria de suas atividades de maneira isolada. Nessa situação, entendemos que esse distanciamento dos colegas de profissão ocorria pelo não compartilhamento das ideias expostas sobre os alunos pelos professores durante as reuniões de ATPC. Ela inclusive destaca um conflito que ocorreu entre ela e um professor de matemática e que na ocasião, considerou que faltou experiência profissional para lidar com esse tipo de assunto, visto que não era sua obrigação mostrar ao professor que ele tivesse o mesmo compromisso e a mesma compreensão que ela com o trabalho e com os alunos.

Assim, compreendemos que no seu **desenvolvimento**, Clara dá vários indícios de suas dificuldades e insatisfação com a docência que foram se acumulando durante o seu percurso profissional até culminar no abandono da carreira. Assim, como pudemos perceber na sua história de vida profissional, em situação de conflitos constantes, ela começa a desenvolver quadros de ansiedade e síndrome do pânico. Considera que tinha muito desgaste com a profissão e cada vez mais piorava o seu quadro de saúde. Assim, retirou duas licenças, sendo que a primeira não foi cumprida integralmente e a segunda, culminou no abandono da profissão.

Compreendemos que o abandono de Clara não aconteceu repentinamente ou decorrente de um ato isolado. Esse ato tem relação com a vida pessoal, com a história passada e com o projeto futuro de cada professor. Assim, “trata-se de um conjunto de experiências e expectativas não satisfeitas que, ao longo dos anos, vão se amalgamando até chegarem ao desfecho, nem sempre desejado, do abandono da rede pública ou da profissão docente” (LAPO; BUENO, 2003, p. 74).

O abandono, neste caso, não significa apenas simples renúncia ou desistência de algo, mas o desfecho de um processo para o qual concorrem insatisfações, fadigas, descuidos e desprezos com o objeto abandonado; significa o cancelamento das obrigações assumidas com a instituição escolar, quando o professor pede exoneração do cargo ou, de maneira mais abrangente, o cancelamento das obrigações profissionais, quando deixa de ser professor. Esse cancelamento, visto como a ruptura total dos vínculos necessários ao desempenho do trabalho, pode ser decorrente da ausência parcial e/ou do enfraquecimento anterior desses vínculos (LAPO; BUENO, 2003, p. 75).

Para entendermos melhor o porquê do abandono da profissão, Lapo e Bueno (2003, p. 75) explicam que o professor deve estabelecer vínculos com a escola e com o trabalho, o que depende da “combinação das características pessoais do professor, das formas de organização e funcionamento da escola, do grupo e do contexto social em que ambos (professor e escola) estão inseridos” para que o trabalho seja realizado com satisfação e equilíbrio.

Quando a “organização do trabalho docente e a qualidade das relações estabelecidas dentro do grupo”, incluindo o resultado obtido com a sala de aula não correspondem aos valores e expectativas que o professor espera, este vê dificuldade em estabelecer ou manter os vínculos necessários para desempenhar seu trabalho. Dessa forma, o abandono se configura como a “ausência parcial ou relaxamento dos vínculos”, no qual existe o confronto entre a realidade vivida e idealizada e que, pelas diferenças entre elas, não são passíveis de serem conciliadas pelo professor. Portanto, isso impede que o professor realize as

adaptações necessárias, o que por sua vez, provoca frustrações, desencantos e rejeição da instituição e/ou da profissão (na obra citada, p. 75).

Desse modo, observamos que em vários pontos da narrativa de Clara, era revelado o progressivo afrouxamento dos vínculos com escola, de modo que minimizasse o mal-estar sentido na profissão. Compreendemos que em muitos casos, ela adotou posturas defensivas: i) Surgimento de comportamentos agressivos; ii) Queixas de alunos e professores; iii) Críticas sobre o sistema escolar; iv) Sentimentos de indignação e antipatia; v) distanciamento dos alunos provocado pela renúncia de entrar na sala de aula e vi) Pedidos de licença, restringindo-se assim, ao convívio com os alunos, colegas e diretores no mínimo possível. Todos esses fatores levam a compreender que “o trabalho que está sendo realizado não tem relação com as suas necessidades, expectativas e interesses, ou seja, o trabalho docente não corresponde às representações que o professor tem e nem está sendo suficiente para concretizar o seu projeto de futuro” seja qual for ele (LAPO; BUENO, 2003, p. 78).

De acordo com esses autores (na obra citada, p. 80), alguns aspectos relacionados à docência podem gerar desmotivação com o trabalho e que, nesse caso, coincidem com os conflitos enfrentados por Clara. São eles: sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizava, ausência dos pais, qualidade das relações interpessoais e, por fim, insatisfação com o modo pelo qual o sistema educacional está organizado. Portanto, à medida que a correspondência entre o esperado e o real não são compatíveis e se amplia, aumenta o “enfraquecimento e até mesmo a ruptura de alguns vínculos” com a instituição e com o trabalho, dos quais são nomeados de “abandonos temporários” e que podem levar ao abandono definitivo.

O abandono temporário se caracteriza por faltas, licenças curtas e ainda licenças sem vencimentos, neste último caso, o professor pede um afastamento sem a necessidade de receber remuneração. Por meio do abandono temporário, o professor pode vivenciar duas situações. A primeira reside no fato de pedir o afastamento e “equilibrar-se pelo distanciamento das dificuldades geradoras dos conflitos que está vivenciando”, pois as condições presentes na escola não estão sendo motivos de satisfação ou realização profissional. Assim, nesse tempo, o professor pode dedicar-se em outras atividades, sejam elas de trabalho ou lazer e com isso promover um “ajustamento harmonioso para os conflitos e uma aproximação com seus ideais e projetos”, de modo a compensar ou propiciar a realização. A segunda situação é que na impotência de resolver os problemas cotidianos, o professor pede o afastamento e nesse tempo, ele espera que o conflito se resolva por outras instâncias. No entanto, a tensão, os conflitos e a insatisfação com o trabalho são adiados, pois não há resolução, mas ocorre a fuga dos problemas. Ao retornar, o professor encontra a mesma situação e, portanto, é gerado maior

insatisfação. Nessa situação, esse tempo pode contribuir para o processo que leva até o ápice do abandono definitivo visto que o uso dos abandonos temporários não foi suficiente para resolver os conflitos encontrados sendo que o limite para os suportar foi atingido (LAPO; BUENO, 2003, p. 81).

Em síntese, compreendemos que durante a história de vida profissional de Clara, a docência sempre esteve em rota alternativa, ou seja, ela nunca quis ser professora e, atualmente, esse continua sendo seu desejo. No entanto, como ela mesma expressa, após ingressar na profissão, durante os anos que atuou, ela se dedicou profundamente nas suas atividades e se empenhou nas relações profissionais. Assim, tentou realizar um trabalho da melhor maneira possível e com isso encontrar satisfação e realização enquanto estava na docência. Como observamos em sua narrativa, após duas licenças, ela resolve pedir um afastamento maior e, posteriormente, a exoneração do cargo da rede pública. Ainda mantém a incerteza de continuar lecionando, pois de acordo com sua formação, seu interesse é trabalhar em área específica da Biologia. Compreendemos que as frustrações causadas na docência foram suficientes para que causasse desencanto não somente com a escola, mas principalmente, influenciou na rejeição da profissão docente.

Nesse sentido, “quando a pessoa não consegue adaptar-se a essa situação que vai contra os seus princípios e valores, que contraria o modo pelo qual concebe a sua profissão e a atividade que exerce, a solução encontrada é o abandono definitivo” (LAPO; BUENO, 2003, p. 81). Portanto, deixar a profissão docente foi o modo como Clara encontrou para restabelecer o seu equilíbrio pessoal e psicológico e solucionar o processo de conflitos e insatisfações que vinha se constituindo no seu percurso e que agora, distante dessa situação conflituosa, tem a oportunidade de realizar-se pessoal e profissionalmente.

Nessa condição vivida, Clara considera que tanto ela quanto os alunos eram vítimas do sistema social em que estavam inseridos. Nesse caso, o aluno vivia em condições pessoais hostis, com famílias desestruturadas, com pais ausentes ou pouco presentes e com contexto social desfavorável e ela sofria as **condições de trabalho e de desvalorização docente**. Nesse contexto, compreende-se que a precarização da profissão professor é legitimada pelas políticas educacionais e segundo Carissimi e Trojan (2011, p. 68), o profissional encontra contradições insustentáveis para sua atuação. “De um lado valorizam a educação e o trabalho docente e, de outro, sobrecarregam e precarizam o trabalho dos profissionais”. As autoras consideram que a valorização do trabalho docente depende de três condições: a existência de condições de trabalho adequadas; uma formação de qualidade e um sistema de avaliação que fortaleça a capacidade dos docentes em sua prática. No entanto, as condições de formação,

trabalho e salário se revelam pouco atraentes para o ingresso à profissão e a tendência é que não tenha mudanças.

4.5) RICARDO: professor de Ciências da “Escola Estadual Gustavo Capanema”

O professor Ricardo é casado e tem 33 anos de idade. Inicialmente ingressou em licenciatura em Ciências Biológicas na cidade de Ouro Preto – MG. Após um ano e meio, em 2005, transferiu-se para São Carlos e finalizou o mesmo curso em 2008 na “*última turma*” da modalidade em conjunto: “*licenciatura e bacharelado*”. Relata que pediu transferência primeiro porque ficava “*muito longe*” de sua família, natural de Jaboticabal, interior de São Paulo. Segundo que na universidade onde estudava tinha “*muitos professores substitutos*”. Portanto, como conhecia São Carlos e sabia que “*o curso era bom*” resolveu mudar de cidade. De 2011 a 2013, realizou o mestrado e concomitantemente, de 2012 a 2014, fez uma especialização, ambos cursos na área de Educação em Ciências. Em 2014, deu início ao doutorado na mesma área.

Gostava de Biologia desde o ensino médio por influência de uma professora, pois gostava “*muito do jeito que ela dava aula*”. Relata que sempre estudou em escola pública e “*tinha muito pouco conhecimento de universidade*”. Na época, até seu segundo ano, achava que “*universidade pública era só a UNESP*” que tinha em Jaboticabal e a “*USP, conhecida no Brasil inteiro. Nem imaginava que existia UFSCar e [achava] que UNICAMP era paga*”. Considera que sua “*visão de mundo era restrita*” porque sua “*família é simples*” e foi “*um dos primeiros a entrar em uma universidade*”. No terceiro colegial, quando começou fazer cursinho comunitário da UNESP, teve “*contato com outros conhecimentos*”. Foi aprender e conhecer outras universidades, inclusive as federais. Foi aí que decidiu “*prestar o vestibular*”.

Ricardo conta que “*não tinha ideia*” da diferença entre bacharelado e licenciatura. Como esta “*era menos concorrida na época*” pensou: “*Vou partir para licenciatura*”. Depois descobriu que o curso de licenciatura “*daria para fazer as mesmas coisas*” que no bacharelado.

Quando “*entrou na Biologia, não esperava dar aula*”, pois “*não conseguia falar em público, tinha vergonha e travava total*”. Na graduação, ao fazer apresentação de um seminário, “*não conseguia falar*”. Assim, teve um orientador na ecologia que aprendeu muita coisa na questão de apresentação: “*como dar uma aula bacana, chamar atenção do aluno, preparar pôster e uma apresentação chamativa em power point*”.

Durante o período na graduação, teve professores “*muitos bons na universidade*”, principalmente duas disciplinas do estágio o “*ajudaram e contribuíram bastante*” para sua formação. Conta que realizou seu estágio numa escola municipal que inclusive deu aula depois. Nessa época, a professora da turma também “*foi bacana*” e aprendeu “*bastante com ela. Foi bem interessante*”.

Ricardo se pergunta: “*O que me marcou na licenciatura?*” e responde que entre as disciplinas de Psicologia, Metodologia de Ensino, as que mais marcaram “*foram essas disciplinas de estágio*”. Isso porque achou “*bacana*” a forma como fez o estágio. Lembra que fazia em “*dupla*” e assumiram um bimestre inteiro: “*Era como se a gente fosse professor. Não foi aula pontual em que a gente foi lá e deu duas aulinhas, observou e anotou. A gente acompanhou a professora, fizemos anotações e depois a gente foi dar aula mesmo*”. Considera que tanto o acompanhamento que as professoras deram no estágio de Ciências e de Biologia, “*indicando como poderiam trabalhar com a temática*” tanto com as ideias que ele levava para discutir com o professor supervisor da turma, o ajudou bastante a “*descobrir diferentes formas de trabalhar com o conteúdo*”.

Ele considera que a sua entrada na docência foi “*de supetão*”, pois após mudar-se de cidade, no segundo ano de curso, foi convidado para ser monitor de um “*cursinho comunitário*”. No entanto, não tinha professor e o “*puseram*” na função sem “*nunca ter dado aula*”. Ricardo diz que foi “*aprendendo com o pessoal de lá [cursinho]*”. A coordenadora “*foi super gente boa e foi ajudando bastante*”. A experiência foi boa porque a partir daí começou a “*gostar dessa parte da educação, de ensino e de dar aula*”.

Relata que durante cinco anos, ele atuou em escola particular no ensino médio e foi um dos primeiros lugares que deu aula. Gostava de dar aula e foi “*uma experiência bacana*”. No entanto, a deixou por dois motivos. O primeiro é “*pessoal*” e considera que tem “*uma utopia*”, pois acredita muito no “*ensino público de qualidade. Enquanto tiver escolas particulares, o ensino público nunca vai ser de excelência*”. Nessas escolas, o professor é “*apenas números*” e “*ficava muito chateado*” porque se desse “*alguma mancadinha, já era mandado embora*”. Então, a escola particular é “*muito mercadológica*” e o professor “*vira uma mercadoria*”. Para ele, “*isso não servia*”. O segundo motivo é que como estava com quatro turmas de Ciências para a EJA na prefeitura municipal, três de Ciências no Estado (12 aulas) e tinha iniciado o doutorado, acabou “*largando*”.

Ricardo atuou também como professor temporário no ensino fundamental e conta que teve uma “*experiência traumatizante*” no Estado antes de assumir como efetivo. A escola era grande e os alunos não respeitavam a direção e o agente escolar. Assim, “*virava*

aquela bagunça generalizada". Foi *"muito difícil"*, pois não conseguia dar aula. Os alunos o tratavam com *"indiferença"*. Era como se ele não estivesse presente na sala de aula. Tinha *"cinco, seis alunos que queriam assistir aula"* e a maioria deles *"pulava em cima da carteira, fazia festa, saía e entrava na sala de aula"*. Nesse caso, ao invés da direção ir na sala e ajudar, ela perguntava: *"Meu, que você está deixando os alunos sair para fora?"* e ele dizia: *"Não estou deixando, o que eu posso fazer? Não consigo controlar"*. Ficava *"muito incomodado"* e se perguntava: *"Estou aqui para ensinar alguma coisa para os alunos. Se eu não consigo desenvolver nada e não estou contribuindo, o que eu estou fazendo aqui? Estou ganhando dinheiro e vindo só para isso. Só estou legitimando um negócio que não está funcionando"*. Entrou em crise e largou o cargo depois de seis meses, antes de entrar como efetivo. Então, na passagem por essa escola, teve *"esse embate"* porque é *"diferente o jeito"* do professor lidar com jovens e crianças. Isso o influenciou a não conseguir controlar a *"criançaçada"*.

Em 2014, Ricardo ingressou como professor efetivo de Ciências em cargo efetivo na "Escola Estadual Gustavo Capanema", localizada no distrito rural da cidade de São Carlos. A escola é *"diferente do que vê na cidade. Ela é pequena, mas é toda aberta e não tem grades. Bem bacana a estrutura física dela"*. Relata que tem *"problemas sociais"* assim como qualquer *"escola em geral do Estado"* bem como *"indisciplina e pouca participação dos pais"*. No entanto, a característica marcante dela é que *"não tem tantos alunos por sala"* e a maior possui 35 alunos. Diferentemente de uma escola Estadual de São Carlos que tem em torno de 40, 45 alunos. Relata que ao assumir como efetivo, tinha *"receio de acontecer a mesma coisa"* que na função de professor temporário, porém, sua *"experiência foi boa"* nessa escola.

Quando entrou nessa escola, foi *"bem bacana"*. Tinha um grupo de professores *"bem unidos e receptivos"*. Relata que *"o pessoal se conhecia e tinha o entrosamento"*, mas *"as coisas"* pioraram. Saíram cinco professores e, atualmente, tem muitos em caráter temporário que *"estão lá a pouco tempo"*. Portanto, considera que *"acaba nem conhecendo direito"*. Como a sala de professores é pequena, ficava *"trocando ideia"*, mas *"agora, com essa rotatividade fica complicado [fazer isso] porque às vezes tem um professor lá e se você conversa com ele, amanhã já não está mais lá e é outro. Aí você nem lembra o nome do cara, fica até chato"*.

Não tem lembranças do primeiro dia de aula, mas acredita que como professor novo se apresentou e falou de onde vinha. No entanto, nesse dia, lembra que a reação dos alunos foi *"positiva e tranquila"*. Conta que antes de sua entrada, o professor antigo *"era bom"* e tinha *"proximidade"* com os alunos, mas depois que ele assumiu a coordenação, precisou sair e Ricardo entrou no seu lugar. Considera que teve *"uma boa receptividade"* por ter essa proximidade com os alunos.

Na “*maioria das vezes*”, suas atividades em sala de aula são bem-sucedidas, mesmo tendo “*indisciplina*” e como “*ali [escola] tem menos alunos [33 alunos]*” consegue trabalhar. Às vezes acaba se “*enrolando*” e precisa “*correr*” com o conteúdo. Em alguns casos, percebe que o aluno não aprende com a explicação dada e, assim, passa um “*videozinho, trabalho, buscando várias coisas*”. Quando algo não dá certo é por conta da “*desmotivação*”. Tem alunos que ele não consegue atingir. Pensava que o problema era com ele, mas ao ver outras disciplinas, percebeu que também ocorria a mesma coisa. Nessa situação, chegou a conversar com os alunos porque é algo que o preocupa e não quer estar “*ali de corpo presente*”, mas quer “*contribuir para alguma coisa*”. Então perguntou para os alunos: “*O que acontece? Por que vocês não querem? Por que vocês são desmotivados? O que vocês veem na escola?*” Mas nem os alunos “*sabem responder o que acontece*”. Queria atingi-los de alguma forma, mas considera “*difícil saber o que se passa*”, pois nem mesmo eles sabem.

Relata que possui “*um tempo muito restrito*” para preparação de aula e, assim, procura fazer um “*levantamento de tudo*” o que vai dar no final de semana. No entanto, se durante a semana vai “*surgindo ideias*”, ele resolve “*trazer*” conforme está dando o conteúdo. Por ter poucas turmas no estado, considera que “*está tranquilo*” porque dá aula de manhã e à noite. Diferentemente de “*outros professores que só ficam no estado e acabam pegando mais turmas e turnos*” e acha que “*é bem mais puxado*”.

Ricardo e mais dois professores combinaram de trabalhar conteúdos que se relacionavam entre si. Com o nono ano, enquanto na aula de Ciências era abordada a “*parte de Química e Física*”, o professor de Matemática, em sua aula, focava em “*proporção e notação científica*”. Com o professor de Geografia, os professores abordaram a “*parte de solo na agricultura orgânica e convencional*”.

Nem todo material que precisa usar tem na escola, pois não é mandado “*verba, pelo contrário, são retiradas as coisas*”. Se precisar imprimir algum material, não tem como e tem que levar “*as coisas impressas*”, por exemplo, as provas. “*Não tem nem material para tirar xerox e tiraram todas as máquinas de xerox. Falta até papel higiênico para os alunos*”.

Quando tinha mais coordenadores, Ricardo tinha o apoio deles para realizar as aulas. Agora, com um coordenador e a direção “*fica mais complicado*”, pois eles ficam cuidando “*mais da parte burocrática*”. Não possui problemas com a equipe escolar e recebe ajuda na “*medida do possível, até onde eles podem apoiar*”, por exemplo, a direção o auxilia quando precisa faltar, porque se a diretora não quisesse aprovar suas licenças para realizar formação ou ir a congresso, “*ela poderia fazer*”, no entanto, não faz isso.

Ricardo tem um bom relacionamento com os alunos e, às vezes, a proximidade acaba *“atrapalhando porque eles acabam confundindo”* com liberdade. Relata que teve um problema com o nono ano. Na troca de aula, os alunos têm que ficar na sala de aula e tinha um aluno que *“dava muito trabalho”*. Ele já tinha várias *“passagens”* pela direção e nesse dia, *“o pessoal estava saindo”*, inclusive esse aluno. Então, o professor saindo da sala pediu para que todos entrassem. Ao ver o menino saindo, puxou-o pelo ombro. Mas o aluno sentiu-se empurrado pelo professor e este negou a ação, alegando que se tivesse *“empurrado”*, ele *“estaria no chão”*. O menino começou a xingá-lo. No entanto, o professor virou as costas e saiu. Uma professora vendo o ocorrido, comunicou à direção. Por sua vez, a direção foi falar com o aluno dizendo que ele receberia *“suspensão”*. Nessa situação, o menino foi falar com seu pai que tinha sido agredido. O pai do menino foi até a escola querendo *“bater”* em Ricardo, mas ele não estava nesse dia. *“Ainda bem...”*. Explicou a direção que não tinha feito *“nada de mal para o aluno”*, apenas puxado. A sala foi ouvida pela direção que confirmou a ação do professor de *“só puxar”* o menino. Outra vez o pai foi chamado e *“ele sempre ficava do lado do filho”* e relata que essa situação chateou e *“marcou muito”*. Se *“tivesse feito realmente seria um erro. Nunca que iria agredir um aluno”*. Nunca precisou passar por isso. Percebe que *“o aluno é reflexo do que ele tem em casa. O cara, maior ignorante ali, vai saber como ele trata o menino, vai saber como é que são as coisas”*.

Sua maior dificuldade é lidar com a questão da falta de interesse do aluno, pois não consegue encontrar de onde vem. Acha que são vários fatores, não é uma *“questão só deles”*. Considera que o desinteresse sempre teve, mas percebe que está *“muito marcante”* nas escolas públicas e particulares. Revela que tem uma dificuldade própria de não conseguir *“buscar meios para tentar quebrar esse desinteresse”*. Tenta fazer *“algumas coisas”*, mas vê que é *“muito difícil”*.

Ricardo já pensou em desistir da carreira porque não estava conseguindo *“ensinar”*, de *“tentar fazer com que ele mudasse o pensamento deles quanto a educação e vissem algo a mais”* nela e não como *“um fardo”*. Queria que os alunos vissem a educação como algo que pudesse *“contribuir para mudança social”*, *“deles serem mais críticos e não aceitar as coisas do jeito que são impostas”*. Esperava que *“a maioria pudesse mudar de ideia”*. Isso estava o incomodando muito, a ponto de deixá-lo *“mal de saúde mental”*. E inclusive precisou buscar por *“terapia”* e faz até hoje, porque gosta. Depois percebeu que *“algumas pessoas acabam mudando”* e que não tem como fazer que todos vejam *“aquilo ali e mudem de ideia”*.

Percebe que tem *“muitos professores não estão nem aí”*. Considera *“revoltante”*. Isso que foi incomodando também. Durante a greve dos professores em 2015 muitos

professores não se ajudavam e perguntou-se: “*O que está acontecendo?*” Foi quando pensou “*largar*” a profissão porque não estava dando. Não ficaria dando “*murro em ponta de faca*”. Mas aí pensou melhor, conversou com a esposa, foi fazer terapia e decidiu continuar.

Não gostava de dar aula para criança, mas depois foi aprendendo e gostando a “*lidar com as crianças [bem como] buscar materiais e formas de trabalhar*”. Antes “*não sabia e até hoje apanha um pouco*”. A “*experiência*” que teve “*com os diferentes tipos de público: jovens, crianças e adultos na EJA*” foi importante para “*aprender a lidar com eles*”. Considera que não tem como trabalhar de “*forma igual*” com todos, pois tem as “*peculiaridades de cada um*”. Nessa questão, vai “*aprendendo na prática*”, pois “*só estudando, é difícil entender como vai trabalhar com esses públicos*”.

Como professor não se “*espelha totalmente*” em outros professores porque “*acaba tendo suas particularidades*”. Embora em “*algumas coisas*” acabou “*pegando o jeito de dar aula*” dos professores, foi assumindo “*coisas*” suas também, quanto a “*posicionamento e ideologias*”. Considera que aprendeu bastante coisa na “*graduação, estágio e com os professores*”. Eles “*contribuíram*” para sua formação. Relata que mesmo “*entrando na graduação e não querendo dar aula, eles [professores] acabaram influenciando*” Ricardo num “*modelo ali*” que ele percebia “*que funcionava*”.

Ricardo sente-se desvalorizado pelo o que faz e se propõe a fazer no “*sistema como um todo*”. “*Como muitos outros professores*” falam: “*Ah! Mas tem professor que não merece o que ganha*”. Mas considera que isso é em “*toda profissão*”. “*Por que um médico ganha dez ou vinte vezes a mais que um professor? Às vezes, ele faz menos. Manda alguém botar o dedo de silicone para ele e não vai trabalhar. E o professor não tem como. Se ele não está lá, 30 alunos*” ficarão sem professor e é preciso chamar o substituto.

As pessoas sabem da importância do professor, no entanto, pela desvalorização que a profissão “*vem apresentando cada vez mais*”, elas sentem “*pena*” do que está acontecendo, da falta de respeito com o professor. Elas falam: “*Você é professor? Nossa! Coitado!*”. Acha que essa “*questão do imaginário da população é mais o que eles presenciaram no dia a dia da escola*”, por exemplo: “*o professor dando muitas aulas, alunos e pais desrespeitando o professor. Então, é negócio que acaba virando uma bola de neve*”. O professor “*acaba não sendo visto como profissional, mas aquele cara que tem o dom*”. Relata que “*não tinha dom nenhum*”, aprendeu e estudei para ser professor e estuda até hoje.

Uma das coisas que sempre vê na mídia e concorda é: “*O professor é um coitado, é desvalorizado*”. Não somente a valorização em “*questão de salário, mas apoio e tempo para professor que busca uma formação extra*”. O professor precisa ter “*uma carga*

muito grande para ter um salário razoável e conseguir fazer suas coisas” e falta apoio para formação. Mesmo ele ouvindo: “Ah! Mas tem curso de formação!”, no entanto, considera que é só “para inglês ver, porque eles não dão tempo para o professor fazer” visto que “ele tem que se entupir de aula. Como é que ele vai ter tempo para fazer a formação?” Ele tem que “se desdobrar”. Então, os professores fazem “aquelas formações meia boca, à distância, que muitas vezes não contribui para nada, apenas para ele ter o diploma. O conhecimento mesmo acaba não tendo”. E o “corte de verba” para ter materiais na escola. “Às vezes, vem verba para gastar em duas semanas”. Nesse caso, não se tem “planejamento nenhum em duas semanas e falta muito material”.

Por fim, tem “muita cobrança” da diretoria de ensino, da secretaria de ensino, direção, coordenação. Isso é o que mais o incomoda. Relata que as discussões nos ATPC e nas reuniões de conselho é para discutir “questões burocráticas”, no caso as “ordens da diretoria e secretaria de ensino, sobre qual aluno vão reprovar ou não” ao contrário de discutir a “formação do aluno em si”. Conta que existe um “número máximo de alunos que o professor pode reprovar”, pois se tem muitas reprovações, o “número de reprovações é alto” e, nesse caso, cai o índice da escola e da diretoria de ensino e, conseqüentemente, é “malvisto” pela secretaria de ensino.

“Não que a reprovação seria a solução para o problema, pois se tem outros problemas maiores que acabam gerando a reprovação, mas tem aluno que não tem condições nenhuma. Não é questão nem de punição, mas é questão de aprendizado mesmo. Acaba tendo que passar o aluno por causa de números”. Teoricamente o professor poderia trabalhar de forma “livre”, no entanto, tem-se “todas as pressões vindo de cima, ficando preso a obedecer ao currículo e passar o aluno”. Não se discute nessas reuniões o “problema real” que se tem na escola. Portanto, esses “vários fatores acabam levando o professor repensar a sua profissão. E muitos acabam largando”. Em sua opinião, “é isso que desanima”. “São essas coisas que ficam na mente da população que acaba gerando essas políticas aí que não contribuem em nada para educação, pelo contrário, só vai sucateando cada vez mais”.

Já entrou “em crise por causa desse sistema que não dá apoio, desvaloriza o professor e acaba fazendo com que muitos desistam da área, principalmente os bons acabam saindo porque desanimam”. E não acha que estes devam sair. Não acha que “o professor que faz mestrado e doutorado tenha que sair da educação básica”. Conta que gosta de dar aula e acha que contribui mais na “educação básica do que no ensino superior”. No entanto, o problema é que vê “muita desvalorização na educação básica”. E ela “precisa de professores bons, bem formados”, comprometidos com o ensino e não somente com a “formação do

conteúdo”, mas com a *“formação crítica e social desses alunos”*. Acredita que esses professores bons são os que *“não se entregaram ao sistema, que criticam o que está acontecendo, tentam buscar alguma coisa para mudar, demonstram isso na prática docente e não deixam o barco andar do jeito que está”*. Percebe que *“a galera acaba deixando-se levar para ficar mais fácil”*, pois é *“mais cômodo. A partir do momento que o professor se vê incomodado com o que está acontecendo, é difícil, ele começa a nadar contra a maré”*.

Considera que para ingressar na docência é necessário ter *“formação sólida em teorias de educação, psicologia etc.”* Relata que não teve uma *“formação tão sólida assim”* e, por isso, se lembrou das disciplinas do estágio que *“chamou mais [sua] atenção”*. Acha que *“as licenciaturas teriam que rever muitas coisas”*. Elas precisariam *“ter mais relação com o ensino”*.

Ricardo vê como importante também, a *“formação contínua”* do professor e diz ser necessário oferecer *“mecanismos para isso ocorrer”* de maneira efetiva. Acha que o *“saber notório ferra com a carreira docente e desvaloriza totalmente o profissional. Qualquer um pode dar aula e para que vai ter licenciatura?”* Relata que *“são essas políticas que acaba desvalorizando a profissão, tendo a visão geral do professor como coitado”*. Acredita se aceitar isso, a *“tendência é regredir”*.

Ele não vê mudanças no cotidiano escolar de um ano para o outro porque não tem muitas coisas novas, exceto por algumas diferenças. Entretanto, considera que há mudanças no nível intelectual, por conta das leituras presentes do curso de doutorado. Conta que se aprofundou em alguns referenciais tanto para sua formação profissional quanto pessoal. Relata que *“isso acaba interferindo na sua prática docente”*. O professor *“acaba tendo uma postura ideológica e usando nas suas práticas”*. O cotidiano *“vai mudar a partir do momento”* que o professor *“está se deparando com uma forma de ver aquele cotidiano diferente e isso ele consegue estudando. Ai que está a importância de estudar, porque se você não está estudando, você sempre vai ficar naquilo. Você não consegue ir além”*.

Sua permanência na docência é motivada pela *“esperança de que o ensino público possa ser melhor”*. Não voltaria para o ensino particular por *“questões ideológicas”*, no entanto, se isso acontecesse, o motivo seria por *“questões financeiras”*. Pensa em dar aula no ensino superior, porém, se tivesse *“melhores condições”* no ensino básico, ficaria. *“Queria ficar para tentar essa mudança in loco”*. Estando no ensino superior também poderia contribuir, seja na *“formação de professores”* ou na *“construção de políticas públicas,”* mas *“in loco”* acha que contribuiria mais. Gostaria de continuar no ensino básico, mas *“se um dia surgir a oportunidade de estar no ensino superior”*, ele vai.

4.5.1) Interpretando o início da carreira docente de Ricardo

A escolha pela carreira docente é permeada por fatores sociais, afetivos e político-administrativo da profissão no país e, geralmente, a opção por um curso de licenciatura ocorre em um momento de pouca maturidade e, tampouco, possuem uma posição acerca do que querem para sua vida profissional (TAVARES, SANTOS e FREITAS, 2013).

Durante a graduação, Ricardo recebeu fortes influências de disciplinas relacionadas à Educação e foi algo que o marcou. Nesse sentido, consideramos que isso se configurou como um possível vínculo com a futura profissão. Num primeiro, a **escolha pela docência** não estava clara para esse professor, pois em virtude de sua timidez, não demonstrava interesse em dar aula. No entanto, a partir de um convite para ser monitor de um cursinho comunitário, sentiu-se surpreendido ao ser colocado como professor de Biologia e, a partir desse momento, reavivou o sentimento de agrado a profissão pelos aprendizados obtidos na formação. Assim, passou a gostar da educação e da experiência em dar aula. Portanto, compreendemos que a escolha em ser professor foi decorrente de uma construção a partir de suas vivências profissionais (LENGERT, 2011).

Ricardo vivenciou diversas experiências quanto a **entrada na docência** e cada uma delas despertou reações diferentes. Primeiramente, no cursinho, considerou que aprendeu com as pessoas do local, que a experiência foi agradável e que se sentiu auxiliado pela coordenadora. Em seguida, atuou como professor de uma escola particular e apesar de ter sido uma boa experiência, percebia uma estrutura mercadológica nesse espaço. Posteriormente, foi professor temporário em escola pública. E nesse caso, sua experiência foi traumatizante, pois não conseguia dar aula visto que a maioria dos alunos era indisciplinada. Nessa ocasião, a direção chamava sua atenção porque ele não tinha controle sobre a sala. Isso provocou grande conflito, pois não estava familiarizado com o ensino fundamental e depois de seis meses abandonou o cargo. Na escola em que se efetivou, Ricardo percebeu que os professores eram receptivos e unidos e que ocorria interação entre eles. No entanto, a rotatividade de professores foi algo que o deixou com mal-estar docente, o que muitas vezes causava dificuldade de interação.

Como uma fase da carreira docente, compreendemos que a entrada na carreira merece ser considerada diferente em relação as demais fases da profissão já que possui características próprias definindo, por consequência, sua permanência ou não na carreira. É um período diferenciado ao tornar-se professor (MARCELO GARCÍA, 2008) e ao assumir a profissão, o sujeito se depara com uma experiência abrupta e, muitas vezes, dramática

(FLORES, 2008) sentindo as dificuldades comuns do início da carreira docente, independentemente se o professor muda de nível de ensino, escola ou região (MARCELO GARCÍA, 1999).

Na *relação professor-aluno*, Ricardo considera que possui certa proximidade com os alunos e o que evidencia neles, com grande frequência, é um comportamento de desmotivação e desinteresse. É algo que o preocupa, sendo necessário renovar a maneira de dar aula para que consiga atingir os alunos. Nesse contexto, percebe também a falta de compromisso de outros professores e, desse modo, sentiu-se propenso a desistir da profissão visto que seu objetivo, de ensinar e mostrar aos alunos que a educação seria instrumento de mudança social, não estava sendo atingido.

Segundo Campos (2008), essa relação com os alunos assume uma dimensão social, em que o professor se mostra disposto a preparar o aluno para a vida em sociedade, para ser um cidadão crítico e reflexivo. Assim, podemos compreender que seu papel profissional vai ao encontro do papel social da instituição escolar que seria “trazer à consciência dos sujeitos novas perspectivas de vida e profissão”. Portanto, a relação de Ricardo com o aluno e por sua vez, aluno e conhecimento poderiam contribuir para mudança de vida deles (FERNANDES; PEDROSA, 2012), o que em contexto escolar, essa ação é ainda pouca atingida, o que deixava o professor desmotivado em estar na profissão. No entanto, após algum tempo, Ricardo levou em consideração de que não seria todos que se interessariam em aprender, o que o fez ficar menos apreensivo. Jesus (2004, p. 195) considera que “o desinteresse e a indisciplina dos alunos têm sido relacionados com a obrigatoriedade escolar, tendo em conta que muitos jovens em idade de trabalhar são obrigados a permanecer na escola contra a sua vontade” e muitos deles não percebem utilidade em frequentar a escola.

Nesse sentido, considerando a sala de aula como um espaço social de aprendizagem, os conteúdos ensinados devem ir além da transmissão de conteúdos, visto a necessidade de contextualizar os conhecimentos científicos à vida do aluno e com a intenção de motivar os alunos (LOBATO, 2008). Esse autor relata que se os educadores conseguirem levar para sala de aula situações que permitam o aluno se identificar, haverá maior interação em sala de aula, pois ele percebe relação com seu cotidiano. Portanto, a contextualização mostra-se como uma boa estratégia de dinamizar o ensino, envolvendo os alunos com o conteúdo, significando sua aprendizagem, pois está inserido no seu mundo de vida (na obra citada).

Ricardo realizou o curso de Biologia, no qual, as modalidades bacharelado e licenciatura eram feitas em conjunto. Nessa ocasião, ele destaca aspectos positivos da

licenciatura em que é marcado pelas experiências vivenciadas nas disciplinas de estágio. Desse modo, consideramos que o **desenvolvimento** da docência esteve presente desde a formação inicial, construindo conforme compreendemos, os saberes da formação profissional, incluindo os saberes pedagógicos, os saberes disciplinares e curriculares. Nessa vivência, ele tinha a colaboração dos colegas de graduação e era acompanhado pelas professoras da universidade e escola. Isso nos remete a articulação pelo professor dos conhecimentos teóricos-acadêmicos, contexto de trabalho e prática docente destacado por Guarnieri (2005) e que são necessários no processo de aprendizagem da docência.

Um aspecto importante durante o desenvolvimento de Ricardo é que mesmo tendo os conhecimentos teórico-acadêmicos, compreendemos que é na prática, ao lidar com diferentes públicos de alunos que a sua aprendizagem vai se consolidando. Assim, apesar de ter influências de outros professores para sua formação, é no exercício profissional que ele adquire suas características de ensino. Sobre isso, Tardif e Raymond (2000) consideram que:

[...] a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos preparatórios para o trabalho. Mas, mesmo assim, raramente acontece que essa formação teórica não tenha de ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210).

Como podemos perceber, a aprendizagem ocorre em processo, no qual o sujeito vai assimilando rotinas e práticas do trabalho ao mesmo tempo em que recebe formação referente as regras e valores dos estabelecimentos escolares e do significado que isso tem para os professores. Portanto, de acordo com Tardif e Raymond (2000, p. 211), os saberes estão ligados ao trabalho e são temporais, “pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável”. Importante ressaltar que essa aprendizagem ocorrida na prática, não se limita a esse período, pois entendemos que ela perpassa toda a vida do sujeito, portanto, os professores aprendem o ofício antes mesmo de iniciá-lo e continua ao longo da sua vida profissional.

De acordo Tardif e Raymond (2000, p. 229), é no início da carreira docente que a “estruturação do saber experiencial é mais forte e importante, estando ligada à experiência de trabalho”. Nessa ocasião, consideramos que Ricardo vai adquirindo progressivamente certezas sobre o contexto de trabalho, integração ao ambiente profissional e com isso, confirma sua capacidade de ensinar. Assim, esses saberes adquiridos profissionalmente desempenham papel

predominante quando estão relacionados ao conhecimento do “eu profissional nesse ofício de relações humanas, conhecimento esse que vai dar ao professor experiente uma coloração idiossincrática”.

Também compreendemos que a “tomada de consciência em relação aos diferentes elementos que fundamentam a profissão e sua integração na situação de trabalho leva à construção gradual de uma identidade profissional” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 229), condição extremamente necessária para quando se refere aos professores iniciantes. Nesse contexto, Flores (2015) destaca a importância de favorecer durante a formação, estratégias que potencializem a reflexão crítica pelos alunos, sobretudo problematizar as crenças e teorias implícitas sobre o ensino e o tornar-se e ser professor, uma vez que se trata da formação da identidade profissional do sujeito.

De facto, o desenvolvimento da identidade profissional constitui um elemento decisivo na formação de professores no sentido de proporcionar a tomada de consciência e a reflexão sobre o modo como os alunos se veem enquanto professores e o tipo de professores que aspiram vir a ser, bem como sobre a natureza e lugar da profissão docente tendo em conta o contexto político, social, cultural, geográfico e económico em que ela se inscreve (FLORES, 2015, p. 144).

Portanto, para Ricardo, a formação inicial favoreceu que ele fosse construindo uma identificação com a docência tanto pela maneira que conduzia a sua formação como pelo papel profissional que assume na educação de seus alunos e o desejo de formar cidadãos críticos e conscientes da realidade em que se inserem. No entanto, de acordo com Diniz-Pereira (2011, p. 47), mesmo que esse sujeito tenha experimentado vivências docentes anteriores, é “só a partir da experiência concreta” que o processo de construção da identidade é desencadeado.

Ricardo destaca que a formação sólida do sujeito é **condição** para o ingresso e permanência na profissão, o que tem grande interferência na prática docente, em virtude da avaliação do professor sobre sua postura frente ao ensino. Compreendemos que “a finalidade do ensino é confrontar o sujeito com as falhas do conhecimento possível, para que ele seja convidado a não se satisfazer com isso, mesmo que consista na última descoberta científica.” Através do ensino, o sujeito encontra ajuda, reconhecimento e suporte para os limites humanos e pessoais, encaminhando-o para o processo de busca contínua do saber que se articula com sua própria verdade subjetiva (VILLANI, 1998, p. 129).

Dessa forma, Diniz-Pereira (2011, p. 48) aponta para indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para o trabalho docente tais como: “salários dignos

autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos” uma vez que podemos correr o risco de assumir a “tese da culpabilização” adotada pelas secretarias de educação, na qual tudo que acontece de ruim no contexto escolar é culpa do professor e de sua má formação. Ou então, adotar a “tese da vitimização” colocada pelos sindicatos dos professores, em que os docentes não têm nada a ver com os problemas atuais da escola e que seriam “vítimas de um sistema social e educacional perverso e excludente”. Nesse caso, são duas teses “pouco produtivas” e que não contribuem para o avanço desse debate.

Como descreve Ricardo e apontado na literatura, está ocorrendo uma perda de prestígio e de **valorização da profissão** docente, tanto pela sociedade em geral, como pelos próprios professores. Jesus (2004) explica que com a industrialização nos anos 60 e 70 anos, a necessidade era combater o analfabetismo e democratizar o ensino através da expansão da escolaridade obrigatória. Com isso, gerou-se massificação do ensino e houve um grande número de aluno, de escolas e de professores. Assim, esse fenômeno ocasionou que muitos alunos frequentassem as escolas de maneira obrigada, gerando insatisfação, incertezas e desinteresse, o que conseqüentemente dificultou a atividade do professor em sala de aula.

Até essa década, o esforço esteve voltado a ampliação da infraestrutura do sistema e alargar para todos a possibilidade de ingresso a uma escola. No entanto, os esforços atuais devem ser de melhoria da educação e tanto o professor como as políticas públicas têm papéis fundamentais na conquista desse objetivo (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Ricardo sente-se desvalorizado, pois a profissão permite que qualquer um seja professor e menciona que as políticas públicas encaminham para isso aumentar cada vez mais. Isso vai ao encontro da crítica feita por Jesus (2004, p. 195) em que “a profissão docente tornou-se pouco seletiva, levando a que muitos a exercessem sem habilitações específicas, com pouca qualificação e preparo profissional”, criando a base do estereótipo em que “qualquer um pode ser professor” e, portanto, permitindo o funcionamento da educação escolar como “mão-de-obra barata”. Além disso, muitos professores ingressam na profissão de forma transitória, por falta de outras opções. Desse modo, “muitos dos sujeitos que ingressam na profissão docente apresentam baixa preparação e, provavelmente, baixa competência profissional, para além de uma reduzida motivação para a profissão docente”.

Outro aspecto de desvalorização da profissão docente diz respeito aos valores sociais. A esse respeito, o autor (na obra citada, p. 195) explica que no passado, era “valorizado o conhecimento, a reflexão, a profundidade na análise dos problemas, bem como a vocação e o

espírito de missão. Atualmente, assistimos a um predomínio dos valores individualistas e economicistas” e que contribui para a desvalorização de profissões mal remuneradas, como a docência. Ele considera que permanecendo no ensino básico pode contribuir muito mais do que se estivesse na educação superior, no entanto, caso surja oportunidade, ele irá.

De acordo com Lapo e Bueno (2003, p. 71), dois motivos podem gerar a preparação para o pedido de exoneração. O primeiro tem relação com a obtenção de um diploma de pós-graduação, pois isso possibilita “novas perspectivas e amplia as oportunidades no mercado de trabalho”. O segundo refere-se a pequena valorização dos professores que possuem pós-graduação e atuam no ensino público.

Para além das condições de desvalorização profissional docente, entendemos que a procura por outros cargos, áreas ou níveis de ensino pode se dar também em decorrência da atual dinâmica do mercado de trabalho, em que os profissionais mais jovens e mais qualificados gestam o percurso de suas carreiras e, assim, sentem-se com o desejo de explorar novas oportunidades (JESUS, 2004).

Considerações Finais

Na busca por “compreender como os professores de Ciências e Biologia percebem o início da carreira docente”, consideramos que uma parte dos nossos resultados corroboram com aspectos encontrados por outros autores: Guarnieri (2005), Marcelo García (1999, 2002, 2010), Tardif (2012), Huberman (2000) e Tardif e Raymond (2000). Todavia, em nosso estudo, surgiram elementos do início da carreira docente que ampliam os conhecimentos sobre esse período. Inicialmente, apresentaremos um panorama dos resultados encontrados e, posteriormente, faremos considerações mais específicas, destacando alguns pontos de nosso estudo.

Baseando-se nas quatro categorias escolhidas, o propósito é apresentar de maneira geral alguns destaques que nos chamam a atenção. Em relação a primeira categoria, **escolha da profissão docente**, observamos que não houve um motivo que conseguiu agrupar as opções feitas pelos professores. Observamos que Simone e Clara não desejavam ser professoras, pois queriam uma profissão que estivesse relacionada a área específica da Biologia e, provavelmente, isso se deu pela percepção do *status* social pouco privilegiado da docência em detrimento do prestígio social elevado de outras carreiras.

Nota-se que, nos últimos anos, a escolha pela carreira docente vem sofrendo um declínio, o que fica evidente na baixa procura pelos cursos de licenciaturas. Além disso, tornar-se professor pode ser encarado como uma carreira alternativa, sendo que os estudantes têm como última opção a docência, e somente escolhem por essa profissão quando não conseguem algo em outra área de interesse. Portanto, para as professoras mencionadas, a opção pela docência foi decorrente da falta de opção na área em que gostariam de trabalhar.

Quanto a Ricardo, no início do curso de licenciatura, ele não tinha esclarecimentos sobre ser professor, pois revela que era bastante tímido. No entanto, a partir de suas vivências educacionais na graduação e no cursinho, ele adquiriu gosto pela docência, fazendo-o se decidir por essa carreira. Compreendemos que essa percepção foi ressignificada tendo em vista que ele encontrou um sentido para desenvolver sua profissão ao ser tomado de entusiasmo por suas professoras de Estágio.

Nesse sentido, entendemos que o estágio disciplinar nos cursos de licenciatura tem grande importância na trajetória profissional do sujeito. Para alguns alunos, o estágio se torna uma experiência aterrorizante durante a graduação, enquanto que para outros, esse momento se configura como uma mola propulsora em direção a carreira docente. Para Ricardo,

o estágio foi um período da vida acadêmica muito importante, possibilitando relacionar teoria e prática e favorecendo maior identificação com a profissão docente. Cabe destacar que as discussões e reflexões proporcionadas pelos professores da graduação se tornam momentos de grande aprendizado para os estudantes, pois nesse espaço, eles podem trocar experiências positivas e negativas.

Quanto aos professores Jorge e Ana, os dois fizeram opções esclarecidas pela profissão em momentos distintos da trajetória pessoal. Como vimos, Jorge foi motivado à docência por meio de um elogio de um professor durante a graduação e Ana foi mobilizada por um desejo desde criança. Entendemos que dois aspectos validam essa escolha pela carreira. O primeiro se refere ao encontro de elementos significantes nas disciplinas específicas e/ou pedagógicas e que os despertaram para a docência. Já o segundo aspecto envolve um comportamento de resiliência frente as dificuldades que encontram na trajetória profissional.

Sabemos que são poucos os professores que demonstram um esclarecimento consciente sobre a escolha da profissão docente, dado o conhecimento de que há um desprestígio social bem como são vivenciadas condições de trabalho pouco favoráveis. Desse modo, muitos professores que desejam a profissão acabam “nadando contra a maré”, pois eles estão imersos em um campo em que os que são professores ou reclamam ou estão desanimados ou desistem da profissão e, aqueles que não são, tampouco desejam sê-los.

Esse contra fluxo é vivenciado desde o momento em que o jovem vai se decidir por uma carreira e, mesmo após a sua escolha, ele continua persistindo durante o ingresso escolar e se mantendo no convívio com os colegas. Jorge e Ana não deixaram se intimidar com a imagem desvalorizada da profissão e engajados na transformação do contexto de vida dos alunos, ambos possuem a tarefa de superar os conflitos encontrados.

Nesse ponto, nos recorda Giroux (1997) quanto ao papel que o professor deve exercer na educação, principalmente na forma de ver, questionar e interpretar o espaço em que estão inseridos. Para esse autor, os professores devem se distanciar do papel de técnicos e assumirem o de intelectuais transformadores, ou seja, é necessário que promovam uma educação voltada à formação de cidadãos ativos e críticos socialmente em detrimento de sujeitos passivos e acríticos.

Outra categoria que discutimos em nosso trabalho foi sobre a **entrada na carreira**, sendo que, em nos nossos resultados, todos os professores apontaram dificuldades durante esse período. Em linhas gerais, no *âmbito pessoal*, alguns aspectos foram mais frequentemente mencionados por eles quanto:

- As expectativas negativas ao iniciar a profissão;

- Ao enfrentamento do choque com a realidade;
- A necessidade de rápida adaptação em contexto “desconhecido”;
- A necessidade de aprenderem intensivamente a profissão e dar conta de responder as situações enfrentadas diariamente;
- Aos sentimentos de medo, insegurança, incerteza e desânimo que emergiram na ação docente e foram responsáveis por amplificar as percepções que tinham das dificuldades enfrentadas na escola;
- O desgaste físico e emocional.

No *âmbito profissional*, os professores se depararam com:

- A pouca relevância da formação inicial na prática docente;
- A falta de experiência com a docência;
- O acolhimento pouco caloroso dos professores na escola;
- O relacionamento conflitante com os pares, pais, direção e alunos;
- A falta de apoio em geral (escola e universidade);
- A sobrecarga de tarefas escolares;
- O cumprimento de tarefas extraescolares aos finais de semana como, por exemplo, a correção de atividades, avaliações e planejamento de aulas;
- Os ritmos diferentes de aprendizagem dos alunos;
- O desinteresse e desmotivação dos alunos;
- A responsabilidade com turmas difíceis;
- A violência escolar (física e psíquica).

Por fim, no *âmbito institucional*, a maioria dos professores apontam para o cumprimento de exigências inadiáveis quanto:

- O atendimento obrigatório às instâncias superiores no alcance de índices escolares satisfatórios, realização de projetos e programas educacionais do Estado desvinculados do contexto de sala de aula;
- A participação obrigatória no Curso de Formação Específico da EFAP nos primeiros anos da carreira.

Como podemos observar, as dificuldades mencionadas pelos professores nos três âmbitos estão associadas ao caráter de *sobrevivência* no contexto escolar. Marcadamente evidenciado, os professores deste estudo demonstraram, primeiramente, a necessidade de resolver problemas mais emergentes de sala de aula para, em seguida, conseguirem dar aula. Tais situações enfrentadas contribuíram para que alguns professores revelassem não saber o que fazer, tendo que conduzir o trabalho individualmente no interior da escola.

Além de identificarem a necessidade de assumir situações difíceis, muitos professores revelam sobre as exigências a serem cumpridas na escola e que não atendem aos desafios enfrentados por eles. Entendemos que isso acarreta uma sensação de fracasso e impotência diante dos conflitos vividos na prática. Os professores sentem-se pouco autônomos, o que por sua vez, os tornam mais distantes da profissão e desejosos de buscarem por outra carreira.

Como já evidenciado por Tardif e Raymond (2000), é nesse período, com o passar do tempo, que os professores iniciantes julgam negativamente a formação inicial que tiveram e percebem que foram mal preparados para enfrentar as dificuldades do início da carreira docente. Também apontam que os conhecimentos teóricos não possuem relação com a prática e que os conteúdos e discursos promovidos nas disciplinas pedagógicas estão distantes da atuação docente.

Nesse sentido, sabemos que a formação inicial é indispensável para o futuro profissional do sujeito. É durante a graduação que os licenciandos desenvolvem grande parte dos seus saberes. Entretanto, no âmbito universitário, é compreensível que existam algumas lacunas de conhecimentos, dada a complexidade da docência.

Desse modo, diante de inúmeras exigências educacionais, há de se pensar e propor estratégias durante a formação inicial (bem como no exercício profissional, por meio da formação contínua) para preparar o futuro professor, principalmente no que tange a resolução de conflitos e atenuar as percepções de desânimo, solidão, fracasso ou impotência.

Importante destacar nesse contexto, que para além da necessidade de os professores desenvolverem ou aprimorarem competências e habilidades por meio de formações contínuas, é necessária uma nova configuração das instituições escolares quanto ao papel exercido por elas na recepção de novos professores e acompanhamento dos mesmos. Em nosso entendimento, deve haver uma sintonia entre professor, escola e colegas, uma vez que essa relação tem repercussão com no trabalho com os alunos.

Ana e Ricardo reconhecem a necessidade de se ter uma boa formação. Desse modo, por se depararem com situações novas, eles percebem a necessidade de buscarem por conhecimentos que deem conta de resolver os problemas surgidos na prática docente. Assim, enquanto Ana inicia um novo curso de graduação (Pedagogia) e seleciona disciplinas que permitam sanar suas dificuldades, Ricardo cursa um doutorado e considera que as disciplinas realizadas possibilitam a construção de um novo olhar para a realidade.

Em contraste com as dificuldades, consideramos que os professores também desfrutam de experiências positivas. Assim, eles apontam para os sentimentos de: otimismo em

relação ao ingresso na escola; satisfação profissional; reconhecimento do trabalho docente pelos alunos e, em menor proporção, da equipe escolar; alcance de disciplina na sala de aula e cumprimento de aulas planejadas. Esses aspectos estão associados ao caráter de *descoberta* e são capazes de manter os professores motivados para a profissão por um tempo.

Portanto, tanto a *sobrevivência* como a *descoberta* são vividos paralelamente, no entanto, na maior parte do tempo, durante o exercício profissional, os professores realçam e enfatiza os aspectos referentes à sobrevivência, visto que, há uma exigência pessoal e profissional maior quanto ao esforço de lidar com os conflitos.

Na terceira categoria focamos o **desenvolvimento profissional** e nesse contexto foram discutidos os saberes docentes. Além disso, levando em consideração o percurso realizado na escola pelos professores, foi possível identificar os motivos que justificam a permanência ou desistência da profissão docente.

Em relação aos saberes docentes, pudemos compreender que os *saberes profissionais* são construtos da inter-relação com outros saberes - formação profissional, pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais. Cada um desses saberes é validado no início da carreira e utilizado com maior ou menor importância na prática docente.

Com efeito, os professores que participaram de nosso estudo falaram de seus saberes profissionais, principalmente, dando maior ênfase aos saberes experienciais, pedagógicos e curriculares. Eles apareceram nas narrativas por meio do conhecimento que o professor tem da disciplina que ensina, do planejamento das aulas, da organização e das regras que estabelecem para a sala de aula.

De maneira geral, observa-se maior importância dos professores para os saberes experienciais, pois é consenso entre eles de que partir dos conhecimentos próximos aos alunos desperta o interesse e diminui a indisciplina. Portanto, a princípio, isso parece fundamentar a competência do seu saber ensinar.

Damos um destaque para Ricardo e Ana que explicitaram maior relação com os saberes da formação profissional e com os saberes disciplinares, sendo que os demais professores demonstraram rejeição ou abandono aos conhecimentos obtidos na formação inicial. Contudo, consideramos que Ricardo é o professor que mais desenvolve *saberes profissionais*, pois no exercício de sua prática, há uma interação entre os diversos saberes.

Com relação aos motivos apontados pelos professores para permanecer ou sair da docência, identificamos sempre mais de uma razão para justificar a escolha feita por eles. Assim, de maneira geral, evidenciamos que um dos aspectos que favorece a permanência na carreira é o estabelecimento de vínculos com os alunos. Assim, por meio da afetividade e do

diálogo em sala de aula, Jorge, Ana e Simone conseguiram evitar o abandono nos primeiros três anos da carreira e se mantêm na profissão.

De maneira específica, outros motivos foram apontados por cada um deles. No caso da professora Ana, ela reconhece o pouco tempo na profissão e, por isso, deseja permanecer um tempo na escola que iniciou para ter possibilidade de conhecer melhor o seu trabalho antes de tomar qualquer decisão de abandono. O professor Jorge considera que o estabelecimento de vínculos fortalece a importância de seu papel profissional na vida dos alunos, o que faz com que tenha o desejo de continuar trabalhando. A professora Simone permanece interessada no ensino público pela condição de ser funcionária pública, sendo que a estabilidade no emprego se torna atraente para continuar exercendo sua profissão até que consiga outra oportunidade.

Adicionalmente, Ricardo, Clara e o professor Jorge relataram sobre o desejo de mostrar aos alunos que por meio da educação, eles poderiam transformar a realidade que viviam. Nesse sentido, essa concepção de ensino exercida pelos professores permite que os alunos visualizem uma importância maior de seu aprendizado do que somente o de absorver e memorizar conteúdos. Consequentemente, os professores podem desfrutar de uma satisfação profissional, conseguindo se manter na carreira.

Sabemos que para alcançar a satisfação profissional plena, os professores dependem do equilíbrio de inúmeros outros atributos (bem-estar físico e emocional, condição de trabalho favorável e trabalho em equipe). Nesse caso, quando algum desses fatores deixa de ser atendido, o vínculo com a docência é afrouxado e numa condição de desgaste físico e emocional, é possível que eles abandonem a docência, caso em que constatamos para a professora Clara.

Por fim, uma última constatação para permanência na docência, mas que não está associada ao ensino público é evidenciada pela trajetória de Simone e Ricardo. No caso da professora Simone, ela indica o desejo de lecionar em cursinhos e em escolas particulares e que estar no ensino público é apenas uma garantia de emprego. Já Ricardo aponta para a possibilidade de ir para o ensino superior e isso se torna possível pelo curso de pós-graduação que realiza.

Na quarta categoria, abordamos sobre a **condição e valorização do trabalho docente**. Evidenciamos o relato de professores que se encontram desmotivados na profissão em consequência da falta de condições para exercer a docência e do não reconhecimento da profissão pela sociedade.

Cabe destacar novamente, a baixa atratividade pela docência. E isso se observa desde muito cedo na escolha de uma carreira profissional e que se mantém durante a graduação. Muitos professores apresentaram receio em trabalhar com o ensino, primeiramente em virtude da imagem de uma profissão pouco reconhecida pela sociedade e, posteriormente, pelas condições de trabalho, principalmente em escolas públicas.

A escolha pela docência gera um reconhecimento de que essa opção não foi acertada e isso logo é demonstrado pelos membros da família. Posteriormente, outros familiares, amigos e até mesmo profissionais da área podem validar essa demonstração, indicando que a profissão docente não é uma boa opção de emprego.

Dessa forma, mesmo com influências externas, mas sendo uma escolha individual, quando os futuros professores decidem-se pela carreira e notam condições desfavoráveis da docência (falta de apoio ao trabalho docente, desrespeito dos alunos, violência, dependência de instâncias superiores, falta de materiais pedagógicos, baixa remuneração etc.), os mesmos corroboram com as afirmações colocadas por seus familiares e colegas e passam a enfrentar momentos de instabilidade profissional.

Consideramos urgente a necessidade de maiores investimentos e incentivos à educação para que todos os alunos tenham condições e oportunidades de exercer satisfatoriamente a carreira profissional escolhida. É preciso também que haja a elaboração e a implementação de políticas públicas que efetivamente invistam em melhorias na profissão docente, com a finalidade de atrair mais alunos e licenciandos para docência. Entendemos que esses investimentos devem propiciar condições para uma formação de qualidade e dar subsídios financeiros, materiais e humanos para que permaneçam na profissão.

Portanto, como já discutimos, destacamos algumas particularidades identificadas em nosso estudo e nos parece relevante assinalar, tendo em vista que observamos poucas citações na literatura. Nesta pesquisa, vimos que *a trajetória pessoal e profissional do licenciando pode encaminhá-lo para escolha da carreira docente*, independentemente se a opção é feita de maneira esclarecida ou não. Em alguns casos, a escolha da docência se concretiza durante a graduação por meio de disciplinas realizadas e/ou de *características profissionais reveladas por docentes da universidade*.

Percebemos que no início da docência, uma forma que alguns professores encontraram de *amenizar o choque com a realidade foi conhecer o meio que iam se inserir*. Consideramos que aprender mais sobre a profissão docente pode despertar uma nova relação com a carreira profissional escolhida e, com isso, os professores são capazes de compreender melhor as dificuldades e estabelecer maior vínculo e identificação com a docência.

Identificamos que na literatura, na fase de exploração, os professores preocupam-se mais com o conteúdo e consigo mesmo, no entanto, vimos que eles trazem outras inquietações. Assim, percebemos que *os professores iniciantes têm a preocupação por estabelecer um sentimento de afeição pelos alunos*. Consideramos que essa conduta adotada pelo professor possibilita atenuar as dificuldades vivenciadas no contexto da sala de aula, pois entendemos que isso se torna uma forma de garantir a disciplina, facilitar a aprendizagem e controlar a violência de alguns alunos. Para além disso, compreendemos que esse vínculo de amizade com os alunos permite que *os professores se autoanalise, uma vez que o seu papel profissional é também avaliado pelos alunos*.

Por fim, dentre os fatores que estimulam a permanência dos professores na profissão, dois nos chamam a atenção. O primeiro fator refere-se ao *desenvolvimento de uma relação “amigável” com os alunos*, o que pode parcialmente facilitar o desejo em continuar na carreira, até mesmo porque outros fatores estão envolvidos no interesse em ficar ou permanecer na profissão.

O segundo fator se dá pela percepção de uma *garantia de emprego estável*, uma vez que o ingresso ocorre por concurso público. Nesse caso, percebemos a pouca identificação com a profissão, o que nos revela que tão logo o vínculo com a docência pode ser rompido, basta que surjam outras oportunidades ou que as condições enfrentadas não sejam mais suportadas pelos professores.

Queremos finalizar este trabalho com algumas provocações. Assim, para além dos aspectos que destacamos, trouxemos três reflexões: a primeira delas refere-se a imagem que os professores há mais tempo atuando na profissão (pares) têm dos professores iniciantes; a segunda mostra a amplitude da racionalidade prática nas atividades dos professores docentes e, por fim, a terceira explicita um modelo de papel profissional que poderia ser desenvolvido antes ou durante o exercício da profissão docente.

Na maioria das narrativas, percebemos que os professores iniciantes são constantemente rotulados por professores que estão há mais tempo na escola, nos fazendo pensar sobre uma imagem já pré-concebida dos professores em início de carreira. Notamos que a chegada desses professores na escola provoca um comportamento de aversão dos pares, o que se mostra evidente em algumas expressões: *“ele (a) quer se aparecer”*; *“faz tudo isso porque ainda é novo (a); ele (a) está no início”*; *“ele (a) é sonhador (a)”*; *“acha que vai mudar alguma coisa e não vai”*; *“ele (a) vai ver que não é assim”*, entre outras.

Em geral, esses professores se sentem “ameaçados” pela introdução de novidades na escola como aulas diferentes, uso de laboratórios, saídas de campo etc., sendo que

para eles, a rotina é a melhor forma de conduzir o dia a dia escolar e manter a disciplina dos alunos. Há ainda os colegas que aceitam bem essas atividades, no entanto, não as praticam, pelo mesmo motivo que o anterior, ou seja, a aplicação de atividades pedagógicas no modelo tradicional facilita a prática docente.

Dessa forma, percebemos que os professores iniciantes ao contrariar a “ordem” escolar correm o risco de não ter um bom relacionamento com os colegas e, de certa forma, ao trazer “novidades” surte efeitos negativos nos professores e positivos nos alunos. Ao mesmo tempo que os professores iniciantes causam “incômodos” nos colegas na maneira de dar aula, os alunos se sentem atraídos pela nova ação docente.

No entanto, enfrentar essa “resistência” do meio escolar não é fácil, até mesmo porque o professor iniciante ingressa na escola com poucos conhecimentos profissionais e tão logo deseja minimizar essas interferências com ações práticas e rápidas próprias do seu saber fazer e adquirir habilidades necessárias para o exercício da profissão. Nesse sentido, pudemos perceber em nossos resultados, a proporção que a racionalidade prática tomou nas ações dos professores iniciantes.

Assim, a maioria dos professores iniciantes que exercem a sua função baseada apenas na prática reflete o modelo tradicional aplicado e desejado pelos colegas. Desse modo, o papel que a racionalidade prática cumpre nessa forma de dar aula é de lidar com a emergência de cobranças e de situações cotidianas, não dando tempo para que os professores possam conhecer profundamente seu ambiente de trabalho.

Consideramos que as respostas dadas pela racionalidade prática não são suficientes para subsidiar o trabalho docente e, portanto, torna-se necessário associá-la com uma dimensão teórica. No entanto, muitos licenciandos, ao terminarem o curso, e até mesmo os professores desse nosso estudo dizem que a formação inicial não contribuiu para que tivessem conhecimentos suficientes para exercer a profissão.

De fato, a formação inicial não permite dar todas as respostas aos problemas da realidade profissional, até mesmo porque ocorrem em momentos distintos. O que verdadeiramente acontece é falta de condição para o exercício da profissão docente e, nesse caso, a finalidade da formação inicial seria a de preparar profissionais cada vez mais questionadores da realidade, de serem capazes de problematizar as condições (in) existentes da profissão docente em detrimento de profissionais que saiam da graduação e ingressem no mercado de trabalho e, no máximo, consigam dizer se a formação inicial foi suficiente ou não para darem aula.

Compreendemos que a ruptura entre a formação inicial e o exercício da docência está no momento em que os professores não investem mais no seu desenvolvimento profissional e não se posicionam frente as condições que precisam ser enfrentadas e transformadas. No entanto, isso só acontecerá quando os profissionais tomarem partido dessa realidade e perceberem que são sujeitos desse processo, tornando importante a sua atuação para mudança desse cenário.

Como vimos neste trabalho, as dificuldades vivenciadas pelos professores iniciantes nos três âmbitos da docência (pessoal, profissional e institucional) são muito intensas e, muitas vezes, os desestabilizam. Em geral, eles vivenciam satisfações profissionais parciais e raramente torna-se possível alcançar uma satisfação plena. Nesse sentido, consideramos que os professores entrevistados sofrem interferência das dificuldades para sua realização profissional, refletindo na decisão de permanecer ou não na carreira.

Dessa forma, sabendo que todos os professores sofrem a ação tanto de fatores internos (pessoais) quanto de fatores externos (profissional e institucional), qual papel deveria ser exercido por eles nesse período? Assumindo um papel de educador crítico e reflexivo, os professores, enquanto intelectuais transformadores (GIROUX, 1997) podem ser capazes de questionar as condições da profissão, a burocracia escolar, os cursos de formação no início da carreira docente, a padronização do ensino, a prioridade dos conhecimentos práticos em detrimento dos conhecimentos intelectuais, entre outros.

Como intelectuais, os professores possuem condições de identificarem as injustiças econômicas, políticas e sociais nos espaços onde se inserem e mesmo que seja uma luta difícil, “vale a pena travar” (GIROUX, 1997, p. 163), até porque de outro modo, estariam sujeitos a aceitar as condições que lhe são impostas. Portanto, nessa perspectiva, com capacidades intelectuais, os professores são capazes de inovar, mudar e melhorar a sua prática pedagógica para contribuir com a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Referências

- AMORIM, M.M.T. **A prática pedagógica do professor iniciante**: um estudo das dificuldades enfrentadas no início da carreira. 2002, 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- BEHRENS, M.A. O paradigma da complexidade na formação e desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre - RS, n. 3 (63), p. 439-455, 2007.
- BORDENAVE, J.E.D. **Alguns fatores pedagógicos**. Tradução por Maria Thereza Grandi, OPAS, Brasília, 1983.
- BRZEZINSKI, I. (Org). **Formação de Profissionais da Educação (1997-2000)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.
- CAMPOS, J.R. **Era um sonho desde criança**: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas-PB. 2008. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas: Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal - RN, 2008.
- CARISSIMI, A.C.V.; TROJAN, R.M.A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. **Jornal de Políticas Educacionais**, n.10, p. 57-69, 2011.
- CASCIANO, R.L. **A profissionalidade docente de professores iniciantes**: um estudo com licenciados em Pedagogia e em Biologia. 2016. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- CAVACO, M.H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António S. (coord.). **Profissão Professor**. Porto/Portugal: Porto Editora, p. 155-191, 1995.
- CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F.M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa; tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ª ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 250p., 2015.
- CLEMENTE, C.M.; SOUZA, D.S. A relação com o saber, o desejo pela docência e o sentido da formação do professor de matemática da rede pública estadual cearense. **Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática**, n.º. 1, p. 17-33, 2017.
- CONSTANTIN JUNIOR, J.C. **Professores iniciantes do Estado de São Paulo**: a proposta de formação de ingressantes da SEE/SP, 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2017.
- CUNHA, M.I. Conta-me agora!: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23 n. 1-2, 1997.

DINIZ-PEREIRA, J.E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, 2011.

FERNANDES, N.L.R.; PEDROSA, R.S. Ser professor iniciante: Um estudo sobre a constituição da docência de professores de matemática. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v.2, n.1, 2012.

FIORENTINI, D.; COSTA, G.L.M. Enfoques da formação docente e imagens associadas de professores de matemática. **Contrapontos**, Itajaí – SP, ano 2, n. 6, p. 423-437, 2002.

FONSECA, J.; CARVALHO, C.; CONBOY, J.; SALEMA, H.; VALENTE, M. O. Feedback na prática letiva: Uma oficina de formação de professores. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga – Portugal, n. 28 (1), pp. 171-199, 2015.

FLORES, M.A. (Des) ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v.12, n. 1, p. 171-204, 1999.

_____. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. In: MARCELO GARCÍA, C. **El profesorado principiante**: Inserción a la docência. Barcelona: Octaedro, p. 59-98, 2008.

_____. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceptuais. **Revista Brasileira de Educação**, v.19, n.59, p.36-5851-869, 2014.

_____. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des) continuidades. **Educação**, Porto Alegre - RS, v. 38, n. 1, p. 138-146, 2015.

FREITAS, A.A.A. **Professores iniciantes na educação de jovens e adultos: por que ingressam? O que os faz permanecer?** 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2014.

GABARDO, C.V.; HOBOLD, M.S. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 85-97, 2011.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. 2a ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GATTI, B.A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, 1996.

GIORDAN, M.Z. **Professores iniciantes dos anos finais do ensino fundamental: desafios e dilemas**. 2014. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação: Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014.

GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas. 270 p., pp. 157-164, 1997.

GUARANY, A.L.A. **Conflitos e saberes no início da carreira de professores de ciências e biologia**. 2013. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

GUARNIERI, M.R. O início da carreira docente: Pistas para o estudo do trabalho do professor. In: _____. **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, p. 5-23, 2005 (Polêmicas do nosso tempo).

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 2000.

LENGERT, R. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura**. v. 16. n. 2, 2011.

LIMA, E.F.A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria - RS, v. 29, n. 2, p. 85-98, 2004.

LIMA, E.F.; CORSI, A.M.; MARIANO, A.L.S.; MONTEIRO, H.M.; PIZZO, S.V.; ROCHA, G.R.; SILVEIRA, M.F.L. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem os estudos. **Educação & Linguagem**, ano 10, nº 15, p. 138-160, 2007.

LIPPE, E.M.O.; BASTOS, F. Formação inicial de professores em biologia: fatores que influenciam o interesse pela carreira do magistério. In: Bastos, Fernando; Nardi, Roberto. **Formação de professores e práticas pedagógicas no ensino de ciências: contribuições da pesquisa na área**. São Paulo: Escritura Editora, 2008.

LOBATO, A.C. **Contextualização: um conceito em debate**. 2008.

LAPO, F.R.; BUENO, B.O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65-88, 2003.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Editora Vozes Limitada, 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 1ª ed. São Paulo, EPU 99p., 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional de professores. In: _____. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora. p. 136-258, 1999 (Ciências da Educação – século XXI).

_____. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Educator**, v. 30, p. 27-56, 2002.

_____. Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente el desarrollo profesional docente. In: **El profesorado principiante: Inserción a la docência**. Barcelona: Octaedro, p. 7-58, 2008.

_____. La evaluación del desarrollo profesional docente. In: MEDRANO, Consuelo Vélez de; VAILLANT, Denise. **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid: Santillana. p. 119-127, 2009.

MARCELO GARCÍA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Rev. Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, 2010.

MARIANO, A.L.S. A pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características. In: 29º REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, GT-08/2119, 2006, Caxambu-MG, **Anais...** Caxambu-MG. p.1-5, 2006.

MIRA, M.M.; ROMANOWSKI, J.P. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: revisão sistemática. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 07, n. 13, p. 85-98, 2015.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

_____. Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

JESUS, S. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Revista Katálisis**, vol. 7, nº 2, p. 192-202, 2004.

NUNES, C.P.; OLIVEIRA, D.A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017.

OLIVEIRA, S.M.M. **Memórias de professores de ciências e biologia no início de carreira docente: conflitos e tensões**. 2004. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Universidade Federal do Pará, 2004.

PAPI, S.O.G.; MARTINS, P.L. O. Professores iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. **Revista Semestral da Faculdade de Educação - UnB - Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, p. 251-269, 2009.

PASSOS, C.L.B.; GALVÃO C. Narrativas de formação: Investigações matemáticas na formação e na atuação de professores. **Interacções**. n. 18. Pp.76-103, 2011.

PEREIRA, Flaviane F. S. **Indicadores de mal-estar docente em escolas públicas municipais de Salvador**. 2011. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação: Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

PIMENTA, S.G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v.22, n.2, p. 72-89, 1996.

PONTE, J.P. Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. In: ENCONTRO SOCIEDADE PORTUGUESA DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. s/ nº, Luso – Portugal. **Anais...** Luso: SPIEM. 1-20, 1995.

_____. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: **Actas do ProfMat**, p. 27-44. Lisboa: APM, 1998.

PONTE, J.P.; GALVÃO, C.; TRIGO-SANTOS, F.; OLIVEIRA, H. O início da carreira profissional de jovens professores de Matemática e Ciências. **Revista de Educação**, 10 (1), p. 31-46, 2001.

QUADROS, A.L.; GOMES, A.F.S.; ALMEIDA, A.M.D.; ALEME, H.G.; FONSECA, M.T.; FIGUEIREDO, R.A.; SILVEIRA, V.A. Professor em início de carreira: relato de conflitos vivenciados. **Rev. Varia Scientia**, Cascavel – PR, v. 06, n. 12, p. 69-84, 2006.

RANGEL, C.A.B.; CANELLO, Júlio. **Cartilha do estágio probatório**, 2011.

REIS, P. El potencial educativo e investigativo de las narrativas. In: REIS, P.; CLIMENT, N. **Narrativas de Profesores**: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional. Universidad Internacional de Andalucía, Sevilla, p. 21-32, 2012.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas/Roberto Jarry Richardson; colaboradores José Augusto de Souza Peres (et al.) - 3. ed. - 14. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2012.

ROMANOWSKI, J.P. Avanços dos programas de inserção profissional de professores no Brasil. In: V Congreso Internacional sobre el profesorado principiante y la inducción a la docência. **Libro de Actas - V Congreso Internacional sobre el profesorado principiante y la inducción a la docência**. Sevilla- Espanha: Grupo de investigación I.D.E.A Universidad de Sevilla. v. único. p.515 – 525, 2016

_____. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: III Congreso Internacional Sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, 195, Santiago do Chile, **Anais...** Santiago do Chile, 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P.L.O. Desafios da formação de professores iniciantes. **Pág. Educ.**, Montevideo, vol. 6, no. 1, 2013.

RUIZ, M.J.F. O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freireano à formação do professor. **Revista Iberoamericana de Educación**. nº 33, p.55-70, 2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **REGULAMENTO**: Curso Específico de Formação aos Ingressantes nas Classes Docentes do Quadro do Magistério – Etapa 1 – Fundamentos Básicos, São Paulo, 5ª edição, 2017a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **REGULAMENTO**: Curso Específico de Formação aos Ingressantes nas Classes Docentes do Quadro do Magistério – Etapa 2 – Ensino em Foco, São Paulo, 3ª edição, 2017b.

SILVA, A.C.H. **Os processos de socialização e a formação da identidade profissional docente**: o caso dos professores de ciências em início de carreira. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) Escola de Artes, Ciências e Humanidades: Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Rev. Educ. e Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, 2000.

TASSONI, E.C.M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. **Psicologia, análise e crítica da prática educacional**. Campinas: ANPED, p. 1-17, 2000.

VEENMAN, S. “Perceived Problems of Beginning Teachers.” **Review of Educational Research**, vol. 54, no. 2, p. 143–178, 1984.

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

VILLANI, A. Psicanálise e educação: Tarefas “intrigantes”? **Estilos da Clínica**. 1998.

XAVIER, M. **A aprendizagem profissional da docência de professores de ciências e biologia**: um estudo por meio das histórias de vida. 2014, 169f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTAS REALIZADO COM OS PROFESSORES INICIANTES

1. Escolha pela docência

- a) O que te levou a escolher a docência como profissão? (Consciente ou Influência?)
- b) Você sempre quis atuar como professor?

2. Percepção sobre imagem e autoimagem

- a) Qual a imagem que você acha que as pessoas têm da profissão professor?
- b) Como você se vê como professor? (Que representação tem de si como pessoa e profissional?)

3. Início de carreira

- a) Sempre trabalhou nessa escola? Em quantas escolas já atuou? Há quanto tempo atua nessa escola?
- b) Quais foram suas expectativas, anseios, medos, percepção e concepção antes de entrar na escola? E como está sendo?
- c) Como vem se dando seu processo de aprender a ensinar?

4. Valorização da profissão

- a) Você se sente valorizado na escola? Como você percebe isso?
- b) Como você entende a valorização que as pessoas têm sobre a sua profissão?
- c) Você se espelha em alguém para ser professor?

5. Desafios da profissão

- a) Quais as principais dificuldades que você encontrou nesse tempo de atuação docente (alunos, colegas, conteúdo, salário, tempo para preparar aulas, carga horária excessiva)?
- b) Você já pensou em desistir da carreira? O que te levou a pensar isso? (Alguma influência?)
- c) Conte algum acontecimento escolar que não te agrada ou que te causa estresse.
- d) Você recebe algum incentivo/apoio da escola?

6. Desafios da sala de aula

- a) Como foi a primeira vez na sala de aula? (Expectativas? Medos?)
- b) Como foi o contato/receptividade com os alunos? Eles tiveram alguma reação positiva/negativa?
- c) Em sua maioria como é a execução das atividades na sala de aula? Sucedidas? Malsucedidas?
- d) Você já repetiu atividades de seus professores com seus alunos? Como foi?

7. Relações interpessoais com os colegas

- a) Como foi a receptividade dos colegas de trabalho?
- b) Você consegue ou já conseguiu trabalhar em coletivo?
- c) Já teve algum conflito com os colegas, diretores ou pais na escola?

8. Saberes docentes

- a) Você considera algo necessário para ingressar na carreira docente?
- b) Suas experiências anteriores te ajudaram na docência?
- c) Houve diferença de um ano para o outro na experiência docente?

9. Identificação com a docência

- a) Diante de tudo o que me contou, o que você acha que te faz permanecer na profissão?

APÊNDICE B: SOLICITAÇÃO DE DOCUMENTO JUNTO À DIRETORIA DE ENSINO (DE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
 PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
 Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
 Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356
 CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil

Eu, Tassya Hemília Porto Gomes, portadora do RG _____, CPF _____ residente em São Carlos, aluna de mestrado em Educação sob orientação da Profa Drª Denise de Freitas da Universidade Federal de São Carlos, venho por meio desta, pedir à **dirigente do gabinete Débora Gonzalez Costa Blanco** algumas informações referentes aos professores em exercício na cidade de São Carlos.

Para desenvolver minha pesquisa sobre o tema início de carreira, peço, por gentileza, que informe o **número total de professores de ciências e o número total de professores de biologia atuando na rede de ensino bem como o tempo de serviço de cada um desses professores**. Esclareço que isso será de extrema importância, uma vez que para minha pesquisa é necessário levantar o tempo de serviço dos professores dessas áreas de conteúdo.

Desde já agradeço a atenção e a colaboração. Coloco-me à disposição para qualquer dúvida a respeito da pesquisa.

(RG: _____ **Tassya Hemília Porto Gomes** _____)
 CPF: _____ Tel.: _____)

São Carlos, 23 de junho de 2016.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE SÃO CARLOS

Ofício: 409/2016
Assunto: Informações para Pesquisa

São Carlos, 08 de julho de 2016.

Prezada Sra.,

Conforme solicitado, seguem os dados solicitados:

Professores de BIOLOGIA	Tempo de Serviço em Dias	Professores de CIÊNCIAS	Tempo de Serviço em Dias	Professores de CIÊNCIAS - Continuação	Tempo de Serviço em Dias
1	1606	1	4077	26	8119
2	934	2	782	27	4568
3	4051	3	9206	28	2355
4	6072	4	3641	29	417
5	723	5	6072	30	4862
6	8096	6	9192	31	8595
7	3332	7	9148	32	6434
8	8317	8	9996	33	12060
9	3043	9	8877	34	8796
10	6408	10	731	35	2597
11	2355	11	723	36	5807
12	417	12	4168	37	8583
13	4862	13	4741	38	8392
14	6434	14	8096	39	6527
15	8296	15	4041	40	811
16	12060	16	1570	41	6311
17	1778	17	679	42	1200
18	1525	18	816	43	1081
19	8507	19	3848	44	6715
20	1638	20	8317	45	1244
21	8967	21	3043	46	6618
22	6780	22	6235	47	6836
23	1586	23	830	48	3159
24	1948	24	6408		
25	3605	25	5418		

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356

CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

_____, você está sendo convidada (o) a participar da minha pesquisa de mestrado, sob o título "**A entrada na carreira docente: O que dizem as narrativas dos professores de Ciências e Biologia**". A qualquer momento antes da conclusão deste trabalho você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa não trará nenhum prejuízo em relação à mim ou à instituição. O objetivo deste estudo é **compreender como os professores de Ciências e Biologia percebem o início da carreira docente**. Para aprofundar o entendimento dessas percepções, propusemos cinco objetivos específicos que permitem i) identificar como se deu a escolha pela profissão; ii) identificar as motivações dos professores para entrada na docência; iii) identificar os principais desafios enfrentados e os saberes construídos no início de suas carreiras; iv) caracterizar o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes no exercício da profissão e v) levantar as principais condições que limitam ou estimulam a permanência na docência. Sua colaboração para essa pesquisa se dará de maneira voluntária. Assim, realizaremos uma conversa e peço sua autorização para **gravar apenas o áudio**. Posteriormente, essas informações serão transcritas e serão retornadas até você para que tome ciência da narrativa. Isso permitirá a fidedignidade dos dados e maior compreensão do início da carreira docente. Pode haver desconforto com a minha presença ou constrangimento em relação algumas questões, entretanto, o uso dessas informações será **apenas acadêmico-científico, tendo você, total liberdade de não querer respondê-las**. Esclareço, ainda, que o seu **nome e o da escola serão alterados**. Para isso, serão utilizados **nomes fictícios** de forma a manter o compromisso com a **sua integridade e o sigilo da fonte dos dados**. Ademais, a sua participação na pesquisa trará **benefícios** no sentido de que ao **compreender a percepção dos professores iniciantes possibilita ampliar os conhecimentos já presentes na literatura, bem como, criar possibilidades ou melhorias de programas de apoio e ações formativas para essa fase da carreira futuramente**. Você receberá uma cópia deste termo em que constam os meus dados documentais e o meu número de telefone, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto agora ou a qualquer momento. Por fim, esclareço que esse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar.

Tassya Hemília Porto Bernardo (tassya.gomes@gmail.com)

Mestranda em Educação – PPGE – UFSCar

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, _____

Assinatura do participante

(RG: _____ / CPF: _____ / Tel.: _____)

Email: _____

APÊNDICE D: EXEMPLO DE UM TRECHO DA ENTREVISTA TRANSCRITA REALIZADA COM A PROFESSORA CLARA

T: Clara, você está morando no Paraná?

C: Agora eu estou. Eu fui semana passada [para São Carlos], eu fui defender [o mestrado] e eu não tenho previsão de voltar pra aí na verdade.

T: E você está no estágio probatório?

C: Sim, ainda é probatório [...] ele congelou no segundo ano porque como eu comecei a tirar licença, o probatório congela e ele [retoma a contagem] quando eu voltar a lecionar. Mas na realidade, acabando essa licença que eu estou, eu vou exonerar.

C: Mas é que nem eu te falei, eu tenho cinco anos de docência, até eu me afastar.

T: Mas essa docência você atuou como temporária?

C: Sim! Na verdade são quatro anos porque esse ano eu tive afastada. Mas em 2012, eu comecei como eventual. No meio de 2012 eu já peguei aula como professora de ciências. Aí eu fui ciências, biologia, às vezes noturno, às vezes no EJA, mas daí eu já fiquei na área. E aí, a partir do momento que eu peguei aula [como efetiva], eu não peguei mais aula como eventual porque daí, geralmente, as pessoas pegam aula, elas continuam pegando aula eventual para cobrir as janelas. Eu não! Dar aula [como] eventual, na realidade, é muito complicado porque você dá aula de toda matéria e manter controle de classe é difícil. Aí eu preferi ficar só na minha área mesmo.

T: Aí no caso você entrou como efetiva em que ano?

C: Março de 2014.

T: Clara, você se afastou por motivo de saúde?

C: Isso, ligado à docência. Eu comecei a desenvolver episódios de pânico e crises de ansiedade. Acabei tendo depressão e eu trabalhei por muito tempo, na realidade, estando doente. Então, em 2015, eu tive um afastamento de 15 dias, só que continuei trabalhando e isso, na realidade, foi virando mais desgaste ainda. Daí, nesse ano, eu trabalhei fevereiro. Quando deu lá no mês de março, mais ou menos, eu pedi um afastamento de 15 dias e, desde então, eu não voltei mais. A psiquiatra começou pedir de 90 em 90, tanto que, o que eu pedi agora, final de outubro vence dia 24 de janeiro. Acabando, eu vou exonerar. Porque para mim não tem condição de eu voltar, na condição que eu trabalhava não tem condição de eu voltar. ~~E acho que ficou só eu lá. Do meu concurso de ciências e biologia foi, mas entrou bastante professor. O (nome) já saiu também, que é de matemática, (nome) que era de artes saiu também, ficou um ano e saiu. É muito difícil, é uma situação, eu não sei se é esse o foco da... do meu trabalho de pesquisa mas é uma situação de trabalho que ela é muito difícil. Então, a gente acaba aproveitando a oportunidade de encontrar [outra coisa] enquanto ainda é novo e saindo. Embora muita gente fique preso "Ah, é efetivo", funcionário do estado, mas na realidade não compensa. Não compensa mais pelo desgaste psicológico do que o desgaste físico mesmo sabe? Que é muito complicado.~~

T: E você dava aula de ciências?

C: Sim. Eu passei no concurso de ciências e biologia e [nessa] escola eu peguei o cargo de ciências de 20 horas e peguei reduzida lá em (cidade, escola 2). E daí, no ano em que eu fui chamada, que foi em 2014, como eu fui chamada logo em março, eu assumi os dois cargos, só que eu fazia o mestrado. Então, eu acabei deixando a carga reduzida de 12 horas que eu tinha (escola 2). Quando deu em julho, eu pedi exoneração de um cargo. Aí, eu fiquei com um cargo só [...]

APÊNDICE E: EXEMPLO DA ELABORAÇÃO DAS UNIDADES DE ANÁLISE

Trechos destacados em amarelos: Em “*quatro anos*” de docência, Clara trabalhou em **cinco escolas**. Em 2012, começou a trabalhar na escola “A” como professora “*eventual*” e na metade do ano dava aula “*às vezes no noturno, às vezes na EJA e ficou na área*” [...]

Trechos destacados em rosa: [...] Atualmente, Clara está morando no estado do Paraná e exonerou seu cargo, pois não pretende voltar para São Carlos. Conta que a docência é uma situação de trabalho “*difícil*” e aproveita a oportunidade de sair “*enquanto ainda é nova*”. Embora “*muita gente fique presa por ser efetiva e funcionário do estado, na realidade não compensa. Mais pelo desgaste psicológico do que pelo desgaste físico, pois **ele é muito alto***”.

APÊNDICE F: PARTE DA NARRATIVA DA PROFESSORA CLARA

Sua primeira aula na “Escola Estadual Nísia Floresta” foi “*assustadora*” e ficou “*muito nervosa*”. Não sabe se o seu “*nervosismo*” era porque “*estava entrando na sala de aula pela primeira vez como efetiva*” ou se porque “*aquela turma era terrível*”. Nesse dia, os alunos “*foram muito debochados. Tentava explicar as coisas, eles perguntavam*” e ela respondia. Depois de um tempo percebeu que eles estavam perguntando para testá-la e viu que eles fizeram isso de forma absurda. Depois de um tempo, ao longo do ano, veio descobrir que era a “*pior turma da escola*”, pois essa sala tinha “*muita indisciplina*”.

ANEXO I: PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 1.728.320

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_738466.pdf	30/06/2016 11:33:13		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoTassya.pdf	30/06/2016 11:31:31	Tassya Hemilia Porto Gomes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	30/06/2016 11:02:59	Tassya Hemilia Porto Gomes	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodeaceitacaodabolsaCNPq.pdf	13/06/2016 11:42:34	Tassya Hemilia Porto Gomes	Aceito
Declaração do Patrocinador	DeclaracaoCNPq.pdf	13/06/2016 11:41:19	Tassya Hemilia Porto Gomes	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	13/06/2016 11:39:14	Tassya Hemilia Porto Gomes	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 15 de Setembro de 2016

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9683 E-mail: cephumanos@ufscar.br