

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Em Educação

Experiências de (re)início da docência na educação básica: a profissionalidade em foco

Maria Cecília Cerminaro Derisso

SÃO CARLOS-SP
2020

Maria Cecília Cerminaro Derisso

Experiências de (re)início da docência na educação básica: a profissionalidade em foco

Doutorado em Educação

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Professora Doutora Emília Freitas de Lima.

SÃO CARLOS
2020

Ficha Catalográfica



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Maria Cecília Cerminaro Derisso, realizada em 17/12/2020.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Emilia Freitas de Lima (UFSCar)

Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos (PUC-SP)

Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski (PUC-PR)

Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti (UFSCar)

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano (UNIFAL)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

À minha pequena Helena que me acompanhou nesta jornada, desde seus primeiros dias de vida – ainda quando eu escrevia o projeto para a seleção – até a finalização deste estudo. São cinco anos de vida dela que é minha luz e que, mesmo tão pequena, renunciou tantas vezes para que esse meu sonho se tornasse possível. Amo-te, filha.

Ao meu amado esposo Cesar pela generosidade e amorosidade em acompanhar minha jornada, companheiro leal que durante esta trajetória levou a mim e a nossa filha pelas mãos, com paciência, respeito e amor.

AGRADECIMENTOS

O processo de escrita desta tese nunca foi solitário. Embora no mais das vezes eu a tenha escrito isolada com meu computador em mesas de muitos lugares (de fato foram muitos e muitos os lugares onde me escondi durante esse processo) eu nunca estive só. São inúmeras pessoas que me acompanharam e contribuíram nessa caminhada. Contribuições acadêmicas, emocionais, pessoais, uma verdadeira rede de apoio para a qual palavras não são suficientes para expressar minha gratidão, meu respeito e meu amor. Ainda assim, farei a tentativa.

À minha querida orientadora professora doutora Emília Freitas de Lima, tomo a liberdade de emprestar as palavras de Elis Regina e Tom Jobim e lhe digo: “É, só tinha de ser com você...”. Agradeço pela honra de sua orientação sempre amorosa, generosa, pelo carinho e amizade construída, por sua sensibilidade inigualável, por me guiar com tanta sabedoria e tanto afeto neste longo caminho. Agradeço por me ouvir, por ser amiga, presente em todos os momentos da escrita e ainda em tantos e tantos momentos importantes da minha vida pessoal. Agradeço por respeitar minhas escolhas, sobretudo quando me disse que eu deveria estudar aquilo que fizesse “meu coração bater”, aprendi com você que a academia se faz sim, com amor e você traduz o que eu chamo de exemplo. Obrigada.

Às professoras doutoras Laurizete Ferragut Passos e Joana Paulin Romanowski e aos professores doutores André Luiz Sena Mariano e Celso Luiz Aparecido Conti, aquelas primeiras pelas valiosas colaborações no exame de qualificação, acompanhadas por estes últimos nas significativas contribuições na banca de defesa deste estudo.

Às professoras doutoras Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva e Thaís Juliana Palomino pelas significativas participações e grandes contribuições no exame de qualificação.

Ao professor doutor Guilherme do Val Toledo Prado a quem tenho como exemplo em minha trajetória acadêmica e profissional, presente em meu TCC, em meu mestrado e, não poderia ser diferente, nesse momento. Obrigada por me ensinar a importância da escola e da sala de aula. Obrigada por estar aqui, acompanhar a banca de defesa deste trabalho, por suas imensuráveis contribuições, por representar para mim carinho e respeito desde os remotos tempos de graduação na UNICAMP. Obrigada permitir que eu te leve para a vida com a mais sincera admiração.

Ao meu amado esposo Cesar Derisso, meu alicerce nessa caminhada, fortaleza que com delicadeza e amor conduziu nossa família durante todo este árduo percurso que é nosso: meu, dele e da pequena Helena. Nosso pois não se lança a grandes voos aqueles que não têm a base para retornar e você certamente foi a base. Meu apoio emocional, meu colo nas tantas horas de choro, as palavras amigas nos momentos difíceis, os incentivos nos momentos de pane geral, todas as transcrições das entrevistas, a compreensão mediante

minha ausência ou, como dito em outros tempos, durante minha insuportável presença sobretudo nos momentos finais da escrita. Te amo, amor meu.

À minha pequena e amada filha Helena, minha luz, minha companheira. Desde a escrita de meu projeto inicial, quando ela tinha poucos dias de vida, até o dia de hoje cinco anos se passaram e foi a caminhada de uma vida: a vida dela. Ela que nunca teve uma mãe que não estivesse, irritantemente, ‘doutorando’. Com tão pouca idade e com tanto discernimento, tanta compreensão, aceitou essa dolorosa e inevitável divisão entre ela e uma tese e eu só posso agradecer por ser uma criança tão especial e que, enfim, terá uma mamãe para ela, só para ela (ao menos, por hora, rs).

À minha amada e incomparável avó Helena pelos sábios conselhos, pela casa sempre aberta para acolher, pelas caminhadas pela praia que tanto me aliviaram na reta final, por ser meu exemplo de amor.

À minha mãe, Regina e sua companheira Renata, minhas irmãs Taiane e Ana Clara, meus irmãos João e Diego, minhas sobrinhas Kayra e Raysa e meu sobrinho Pedro por serem a expressão do amor de uma família, os exemplos, as broncas, as tretas e, acima de tudo, a união e o respeito que são essenciais na caminhada da minha vida.

Às minhas tias Marilda e Maria Helena, pelos cuidados de mãe, pelos pousos, pelas comidinhas, pelo afeto e amor deste período e de toda uma vida.

À minha tia de coração Maria Lúcia Derisso, por cuidar do Cesar, da Helena e de mim, por cada marmitinha de comida que me mandou nos meus finais de semana de isolamento, cada pedaço de bolo de cenoura e pelas portas da casa e do coração sempre abertas a acolher com amor cada um de nós.

Ao meu pai Antonio que, na sua presença ou ausência é parte fundamental daquilo que sou hoje.

À minha prima-irmã Mariana pelas leituras do meu texto, pelo apoio, pelo incentivo e pela vida compartilhada desde a infância e também na academia.

À minha amiga de uma vida Rosimara Correia por toda sua generosidade em partilhar seus conhecimentos, pela disponibilidade de leitura sempre atenta, por me auxiliar na construção dos instrumentos, me incentivar, me dar broncas e me apoiar durante toda a construção deste estudo com amorosidade e respeito, me auxiliando a corrigir, refazer e, acima de tudo, me incentivando a nunca desistir.

À minha grande amiga e companheira de todos os dias Larissa Dornfeld por me ouvir, me incentivar, me colocar pra cima quando eu mais preciso, pelo nosso encontro na vida que faz de mim uma pessoa melhor, por esta relação construída com tanto carinho e generosidade, por não me permitir passar um dia sem sua companhia e seu afeto.

À minha amiga Liandra Gregoracci, minha parceira, minha amiga da escola, do doutorado, da vida, por estar sempre pronta a me ouvir e me ler, por me incentivar, pela disponibilidade em tantos momentos, pelos elogios sinceros e respeito incondicional que nos une.

Às professoras e professoras participantes deste estudo que generosamente possibilitaram a realização da pesquisa.

Aos meus alunos e alunas que fazem com que eu tenha certeza da minha escolha todos os dias e por reafirmarem a mim que eu tenho a profissão mais desafiadora e gratificante que existe.

Às professoras, professores e equipes gestoras da EMEB Janete Lia durante esses anos, pela vida que partilhamos, por serem minhas companheiras e companheiros de profissão, pela compreensão em tantos momentos e apoio dado no dia a dia.

À Silvana Felix, secretária do PPGE e ao Marcos Gonçalves, representante discente do PPGE pelo suporte dado ao longo destes quase cinco anos.

Muito obrigada!!!

RESUMO

CERMINARO-DERISSO, Maria Cecília. **Experiências de (re)início da docência na educação básica**: a profissionalidade em foco. 230 fls. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2020.

O objetivo desta pesquisa foi analisar como se configura a profissionalidade do(a) professor(a) com mais de cinco anos de exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental ao tornar-se professor(a) iniciante em uma outra etapa de ensino – educação infantil – buscando identificar os aspectos da experiência anterior que se mantêm e aqueles que são (re)construídos. Partimos da hipótese de que o(a) professor(a) que possui experiência em uma etapa da educação e se inicia em uma nova etapa – sentindo-se novamente, e em certa medida, professor(a) iniciante – desenvolve suas ações a partir de um conjunto de aprendizagens consolidadas por meio da experiência que se conservam e transitam entre as etapas de ensino e, ao mesmo tempo, (re)constrói nova profissionalidade em um núcleo que se refaz, ou seja, de aprendizagens que se caracterizam com base na especificidade da etapa em que atua. Desse modo, a questão de pesquisa foi a seguinte: *Quais aspectos da profissionalidade docente se mantêm e quais se refazem quando o(a) professor(a) inicia sua atuação em nova etapa da educação básica?* De natureza quanti-qualitativa, a pesquisa foi desenvolvida em uma rede municipal de ensino no interior do estado de São Paulo, tendo como instrumentos de obtenção dos dados o questionário e a entrevista semiestruturada. O primeiro buscou identificar o grau de concordância destas profissionais com relação a aspectos diversos que são característicos do início da docência, tal como revelam as produções da área. A análise dos dados dos questionários serviu de base à definição dos participantes e à elaboração do instrumento para a realização da segunda etapa da pesquisa, a entrevista semiestruturada, a fim de aprofundar o entendimento acerca da construção e reconstrução da profissionalidade das professoras no reinício da docência. Os dados, confirmando nossa hipótese inicial, indicam que as participantes vivenciaram aprendizagens em sua primeira experiência docente que contribuíram significativamente para a qualidade das experiências na nova etapa no que se refere aos saberes relacionais e disciplinares. De outro lado, com relação àquilo que se refaz, encontram-se os saberes pedagógicos que, por sua vez, constituem o ponto central da (re)construção da profissionalidade docente nos inícios da docência, visto que estes guardam características, conhecimentos, habilidades e competências específicas à etapa em que se atua, sendo diretamente influenciados pelo contexto. O estudo ratifica a necessidade de maior atenção e de se criar formas mais adequadas de “iniciações” à docência – considerando a particularidade desta fase da carreira –, e amplia este entendimento – a partir da consideração da profissão docente em suas especificidades – tendo em vista que o início da docência não pode ser considerado como um único momento na profissão, e numa defesa dos “inícios” – no plural – da docência, uma vez que o tempo de experiência docente não garante, por si só, os conhecimentos e saberes específicos aos distintos níveis, etapas e modalidades de ensino, já que em cada novo início, o(a) professor(a) depara-se com a necessidade de (re)construção de sua profissionalidade, num movimento em que vivencia as inseguranças, preocupações e aprendizagens intensivas características ao(à) professor(a) iniciante.

Palavras-chave: Inícios da Docência. Profissionalidade Docente. Experiência.

ABSTRACT

CERMINARO-DERISSO, Maria Cecília. **Experiences of (re) starting of teaching in basic education: professionalism in focus.** 230 fls. 2020. Thesis (Doctorate in Education). Federal University of São Carlos, São Carlos-SP, 2020.

The objective of this research was to analyze how the professionalism of the teacher with more than five years of teaching practice in the early years of elementary school is shaped when he/she becomes a beginning teacher in another stage of education - early childhood education - trying to identify the aspects of previous experience that are maintained and those that are (re)built. We start from the hypothesis that the teacher who has experience in one stage of education and starts in a new stage - feeling himself/herself again and, to a certain extent, a beginning teacher - develops his/her actions based on a set of learning experiences that are consolidated by means of experience and that are kept and move between the stages of education and, at the same time, (re)builds a new professionalism in a core that is remade, that is, of learning that is characterized according to the specificity of the stage in which he/she works. In this way, the research question was the following: *Which aspects of the teaching professionalism are maintained and which are remade when the teacher starts working in a new stage of basic education?* Being of a quantitative nature, the research was developed in a municipal teaching network in the countryside of the state of São Paulo, using a questionnaire and a semi-structured interview as instruments to obtain the data. The first sought to identify the degree of agreement of these professionals in relation to various aspects that are characteristic of the beginning of teaching, as revealed by the literature in the area. The data analysis of the questionnaires served as a basis for the definition of the participants and the elaboration of the instrument for the second stage of the research, the semi-structured interview, in order to deepen the understanding about the construction and reconstruction of the professionalism of female teachers at the beginning of their teaching career. The data, confirming our initial hypothesis, indicate that the participants experienced learning in their first teaching experience that contributed significantly to the quality of the experiences in the new stage with regard to relational and disciplinary knowledge. On the other hand, in relation to what is remade, we find the pedagogical knowledge that constitutes the central point of (re)construction of the teaching professionalism at the beginning of the teaching career, since it holds characteristics, knowledge, skills and competencies specific to the stage of performance, being directly influenced by the context. The study ratifies the need for greater attention and to create more appropriate ways of "initiating" teaching - considering the particularity of this career stage - and extends this understanding - from the consideration of the teaching profession in its specificities - taking into account that the beginning of teaching cannot be considered as a single moment in the profession, and in a defense of the "beginnings" - in the plural - of teaching, since the time of teaching experience does not guarantee, by itself, the knowledge and specific know-how to the different levels, stages and types of teaching, since at each new beginning, the teacher is faced with the need of (re)building his/her professionalism, in a movement in which he/she experiences the insecurities, concerns, and intensive learning characteristic of the beginning teacher.

Keywords: Beginnings of Teaching. Teaching Beginnings. Teaching Professionalism. Experience.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Organização dos trabalhos quanto à instituição de origem e tipo

Quadro 2: Organização dos trabalhos selecionados para estudo

Quadro 3: Professores iniciantes por etapa da RME no ano de 2017

Quadro 4: Distribuição dos professores de acordo com a etapa em que estavam iniciando e aquela em que possuíam experiência

Quadro 5: Plano de montagem do questionário

Quadro 6: Contato com professores e devolutivas do instrumento

Quadro 7: Ocorrência do aspecto “Trânsito” nas dimensões durante as entrevistas

Quadro 8: Ocorrência do aspecto “O que ensinar” nas dimensões durante as entrevistas

Quadro 9: Ocorrência do aspecto “Como ensinar” nas dimensões durante as entrevistas

Quadro 10: Ocorrência do aspecto “Aprendizagem das crianças” nas dimensões durante as entrevistas.

Quadro 11: Ocorrência do aspecto “Carreira e Condições de Trabalho docente” nas dimensões durante as entrevistas.

Quadro 12: Ocorrência do aspecto “Apoio x Solidão” nas dimensões durante as entrevistas.

Quadro 13: Ocorrência do aspecto “Disciplina x Indisciplina” nas dimensões durante as entrevistas.

Quadro 14: Ocorrência do aspecto “Relação com pais e familiares” nas dimensões durante as entrevistas

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Comparação entre os Padrões de Respostas aos Itens do Questionário Referentes à Dimensão Solidão Pedagógica

Tabela 2- Frequência de resposta em cada item, moda, média e desvio padrão referentes à Dimensão Solidão Pedagógica

Tabela 3- Comparação entre os Padrões de Respostas aos Itens do Questionário Referentes a Dificuldades no Trato com os Familiares.

Tabela 4- Frequência de resposta em cada item, moda, média e desvio padrão Referentes a Dificuldades no Trato com os Familiares.

Tabela 5- Comparação entre os Padrões de Respostas aos Itens do Questionário Referentes à Dimensão Choque da Realidade.

Tabela 6- Frequência de resposta em cada item, moda, média e desvio padrão Referentes à Dimensão Choque da Realidade.

Tabela 7- Comparação entre os Padrões de Respostas aos Itens do Questionário Referentes à Dimensão Aprendizagem dos Alunos

Tabela 8- Frequência de resposta em cada item, moda, média e desvio padrão Referentes à Dimensão Aprendizagem dos Alunos.

Tabela 9- Comparação entre os Padrões de Respostas aos Itens do Questionário Referentes à Dimensão Disciplina

Tabela 10- Frequência de resposta em cada item, moda, média e desvio padrão Referentes à Dimensão Disciplina.

Tabela 11- Comparação entre os Padrões de Respostas aos Itens do Questionário Referentes à Dimensão Aspectos Didáticos.

Tabela 12- Frequência de resposta em cada item, moda, média e desvio padrão Referentes à Dimensão Aspectos Didáticos.

Tabela 13- Comparação entre os Padrões de Respostas aos Itens do Questionário Referentes à Dimensão Integração com a Cultura Escolar e Socialização.

Tabela 14- Frequência de resposta em cada item, moda, média e desvio padrão Referentes à Dimensão Integração com a Cultura Escolar e Socialização.

LISTA DE SIGLAS

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

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica

EAD – Ensino à Distância

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PMSC – Prefeitura Municipal de São Carlos

PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

RME – Rede Municipal de Ensino

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFRS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNB – Universidade de Brasília

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. Introdução	17
2. Revisão De Literatura	22
2.1 Estudos Correlatos	22
2.1.1 Discussões presentes nos estudos selecionados	26
2.1.2 Apreciação geral dos estudos	34
3. Fundamentos Teóricos Da Pesquisa	37
3.1 O Lugar do Início da Docência no Ciclo de Vida Profissional Docente	37
3.2 Características do Início da Docência	44
4. Metodologia	50
4.1 O tipo de pesquisa	50
4.2 As fontes de informação	52
4.3 A escolha da rede de ensino	53
4.4 O contato com a rede de ensino	54
4.5 Instrumento: questionário	56
4.6 O contato com as professoras e a aplicação dos questionários	61
4.7 Instrumento: entrevista semiestruturada	63
4.8 O contato com as professoras e a realização das entrevistas	65
4.9 Análise de dados	66
5. Apresentação dos Dados	68
5.1 Primeira fase da pesquisa	68
5.1.1 Dados de Identificação das participantes	70
5.1.2 Dimensões da Experiência de Docência	72
5.1.2.1 Solidão Pedagógica	73
5.1.2.2 Trato com os pais e responsáveis de alunos	78
5.1.2.3 Choque da Realidade	81
5.1.2.4 Aprendizagem dos Alunos	85
5.1.2.5 Disciplina	88
5.1.2.6 Aspectos Didáticos	91

5.1.2.7 Integração com a cultura escolar e socialização	96
5.2 Segunda fase da pesquisa	103
5.2.1 Caracterização das participantes	103
5.2.2 Eixos de Análise	105
5.2.3 Núcleo Dificuldades	105
5.2.3.1 Trânsito entre Escolas x Escolha de Sede	105
5.2.3.2 O que ensinar: conteúdos	113
5.2.3.3 Como Ensinar	120
5.2.3.4 Aprendizagem das Crianças	127
5.2.3.5 Carreira e Condições de Trabalho Docente	135
5.2.3.6 Apoio x Solidão	140
5.2.4 Não Dificuldades	148
5.2.3.7 Disciplina	148
5.2.3.8 Relação com os pais e familiares	155
6. Sobre a profissionalidade e a experiência	160
6.1 A Experiência	160
6.2 A Profissionalidade	168
7. O que os resultados sinalizam	190
REFERÊNCIAS	198
ANEXOS	207
APÊNDICES	212

O menino que carregava água na peneira

*Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.*

*A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.*

*A mãe disse que era o mesmo
que catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos.*

*Quis montar os alicerces
de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até infinitos.*

*Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito,
porque gostava de carregar água na peneira.*

*Com o tempo descobriu que
escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.*

*No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.*

*O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.*

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

*O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor
A mãe reparava o menino com ternura.*

*A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.*

*Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus
despropósitos!*

1. INTRODUÇÃO

A construção da profissionalidade docente e a iniciação na carreira são temáticas amplamente estudadas, no entanto, a entrada na carreira em uma etapa do ensino diferente daquela na qual se tem experiência constitui problemática que merece especial atenção, uma vez que o processo de compreensão sobre a profissionalidade neste novo contexto apresenta aspectos singulares em que a experiência já adquirida dialoga – ao mesmo tempo em que entra em conflito – com a nova experiência. Esse movimento, em que um conjunto de aprendizagens consolidadas se mantém concomitantemente à construção de uma nova profissionalidade, a partir de um núcleo que se refaz, constitui nosso objeto de pesquisa.

O interesse por esta problemática surgiu, assim, a partir do momento em que verificamos – na própria experiência e nas trocas com os pares que se encontravam na mesma situação – insegurança por parte de professores tidos como “experientes” que se iniciavam em uma nova etapa da educação básica. Essa insegurança certamente se reflete em suas práticas e é muito provável que acabe por interferir negativamente nos estudantes. A problematização da trajetória docente em sua fase inicial – acreditamos que esta, em certa medida e de certa forma, é inicial a cada etapa da educação em que o(a) professor(a) se insere – apresenta dificuldades de inserção profissional e necessidade de ações de apoio e, nesse sentido, pretendemos identificar e auxiliar na construção de um corpo de conhecimentos que possa contribuir com os profissionais que se encontram neste momento de construção da sua profissionalidade.

O interesse em adentrar o campo de estudos voltados à formação de professores – mais especificamente os estudos relacionados ao início de carreira – iniciou-se quando a pesquisadora assumiu efetivamente um segundo concurso, como professora de Educação Infantil, na rede municipal de ensino do município de São Carlos, após quase dez anos de exercício nos anos iniciais do ensino fundamental. O surgimento da preocupação com a temática deu-se a partir do momento em que ela tornou-se responsável por uma turma de crianças entre quatro e cinco anos de idade e, mesmo já tendo superado o início da docência, nos moldes do que a literatura acerca do assunto nos coloca, viu-se perdida e insegura frente a este desafio. Nesse contexto, reviveu os momentos pelos quais havia passado anos atrás, sentindo como se jamais tivesse entrado em uma sala de aula e

temendo não corresponder, sentia-se sozinha, com inúmeras dificuldades, confusa acerca das especificidades pedagógicas da turma, inexperiente e não sabia por onde buscar caminhos para o desenvolvimento do meu trabalho pedagógico com vistas às necessidades dos alunos.

A experiência é importante, porém não é a única forma de aprender a docência, pois esta é algo complexo que envolve uma multiplicidade de dimensões, de modo que "aprender a ser professora é aprender a lidar com todas elas ao mesmo tempo" (LIMA 2006, p. 37).

Este estudo pretende, dessa forma, contribuir para o aprofundamento da temática relativa aos professores iniciantes e à sua inserção profissional em diferentes etapas da educação básica, acreditando na necessidade da estruturação de mecanismos de apoio pedagógico e pessoal, para que esse profissional seja capaz de superar os obstáculos e construir as teias de relações que se somarão à sua experiência anterior e fortalecerão suas práticas.

Partimos da hipótese de que o(a) professor(a) que possui experiência em uma etapa da educação e inicia em uma nova etapa – sentindo-se novamente, e em certa medida, professor(a) iniciante – desenvolve suas ações a partir de um conjunto de aprendizagens consolidadas a partir da experiência que se conservam e transitam entre as etapas de ensino e, ao mesmo tempo, (re)constrói nova profissionalidade em um núcleo que se refaz, ou seja, de aprendizagens que se caracterizam a partir da especificidade da etapa em que atua. O termo “professor(a) iniciante”, assim, não traria consigo a premissa de que a aprendizagem em um único momento da experiência profissional o torna apto e experiente de modo a transitar nas diversas etapas da educação básica, mas a de que, dependendo da etapa ou modalidade de ensino na qual o(a) professor(a) estiver se inserindo, estará se sentindo iniciante novamente em muitos aspectos.

A realidade multifacetada que compõe as etapas da educação básica é composta por movimentos que congregam situações e vivências múltiplas. Do ponto de vista do(a) professor(a) mais experiente, essas situações reforçam condutas que se sobrepõem ao longo dos anos de docência, dando ao(a) profissional mais referência e subsídios à sua prática pedagógica. Todavia, ao(a) docente iniciante, mesmo sendo ele(a) experiente em outras etapas, se colocam desafios os quais são característicos desta nova profissionalidade e, ainda que suas aprendizagens acumuladas lhes forneçam subsídios à

prática, eles(as) irão se deparar com situações para as quais sua possibilidade de atuação ou suposição ainda não estejam consolidadas.

Partindo desses pressupostos, pretendemos com esta pesquisa identificar como estes(as) professores(as) se inserem profissionalmente em diferentes etapas da educação básica, apontando a forma como a nova profissionalidade se configura, quais aspectos são conservados da experiência adquirida e quais se refazem contribuir para o aprofundamento dessa problemática a fim de oferecer elementos capazes de contribuir para o repensar de maneira crítica as concepções, motivações e estratégias que se configuram em torno dos processos de constituição da profissionalidade docente e nos permitam compreender os diferentes desafios e motivações que têm se constituído em torno desta nova profissionalidade.

Diante da situação exposta é que adveio o nosso interesse em responder, nesta Tese, à seguinte **questão de pesquisa**: *Quais aspectos da profissionalidade docente se mantêm e quais se refazem quando o(a) professor(a) inicia sua atuação em nova etapa da educação básica?*

Nossa intenção é problematizá-la para alcançar o **objetivo geral** de analisar como se configura a profissionalidade do(a) professor(a) com mais de cinco anos de exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental ao tornar-se professor(a) iniciante em uma outra etapa de ensino – educação infantil – buscando identificar os aspectos da experiência anterior que se mantêm e aqueles que são (re)construídos, a fim de elaborar um conhecimento sistematizado capaz de contribuir para o entendimento dos distintos momentos de inserção profissional docente e para o aprofundamento dessa problemática.

Este objetivo geral se desdobra nos seguintes **objetivos específicos**:

1. Descrever e analisar as principais aprendizagens da docência dos(as) participantes em seus anos de atuação no ensino fundamental;
2. Descrever e analisar a reconstrução da profissionalidade docente em novo início na educação básica;
3. Identificar quais são os elementos da profissionalidade docente que se mantêm e quais os que são reconstruídos no processo de tornar-se professor(a) em uma nova etapa de ensino;
4. Oferecer elementos capazes de contribuir para repensar de maneira crítica os diferentes momentos de inícios da docência.

O relatório da pesquisa desenvolvida é apresentado nas 7 seções que compõem o presente documento, das quais esta Introdução constitui a primeira.

Na Seção 2 apresentamos os resultados de um levantamento de pesquisas correlatas a esta, tendo como foco o início da docência na educação básica, obtidas no banco de dados de Teses e Dissertações organizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para a seleção das pesquisas utilizamos os seguintes descritores de busca: professor iniciante, professor principiante, início da docência e inserção profissional docente. Esse levantamento teve por objetivo localizar a pesquisa que estamos realizando no âmbito da produção acadêmica nacional sobre a temática.

A Seção 3 aborda algumas referências teóricas para a construção do estudo, versando sobre: a fase de início da docência no ciclo de vida profissional docente e as principais características da fase de início da docência.

Na Seção 4 descrevemos os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa, apresentamos a rede de ensino onde foi realizada, sua estrutura organizacional e principais informações que nos auxiliam a caracterizá-la. Descrevemos, ainda, o percurso da obtenção dos dados realizada em dois momentos distintos, um quantitativo e o outro qualitativo, assim como esclarecemos como os dados foram analisados em cada um desses momentos.

Na Seção 5 apresentamos os dados da pesquisa. A apresentação dos dados foi dividida em duas subseções, a primeira delas referente à parte quantitativa e a segunda à parte qualitativa. A primeira subseção, por sua vez, também foi subdividida em duas, a primeira das quais apresenta os resultados obtidos na parte inicial dos questionários aplicados aos(as) professores(as) composta pelos dados de identificação e caracterização dos sujeitos. A segunda corresponde à apresentação dos dados relativos a diferentes dimensões da experiência docente destes professores em etapa distinta daquela em que era “experiente”, alvo principal de preocupação deste estudo. Os dados apresentados na segunda subseção são aqueles obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, organizadas em eixos de análise subdivididos, de um lado, em um núcleo referente às dificuldades e, de outro, em aspectos que **não** apresentaram desafios importantes no novo início da docência.

A seção seis contempla a análise dos dados por meio de categorias teóricas correspondentes aos dois conceitos-chave do estudo: experiência e profissionalidade. Sobre aquela primeira problematizamos a definição de “professor(a) experiente” a partir do conceito de experiência – numa perspectiva de experiências significativas (Jonh Dewey, 1976) – apostando na conotação subjetiva desta e desassociando a experiência docente de uma perspectiva exclusivamente temporal. Acerca da profissionalidade trazemos as buscas pela definição do conceito, apontando os elementos que a compõe evidenciados pelos principais autores que discutem a temática trazendo para a análise os dados construídos no estudo, identificando o conjunto de saberes advindos da experiência no Ensino Fundamental, os quais permitiram lidar com determinados aspectos da ação docente na Educação Infantil e o núcleo de saberes que se refaz no movimento de (re)construção da profissionalidade docente dada a especificidade do contexto da etapa de ensino. Assim temos na dimensão didática da profissionalidade o centro de nossa análise, entretanto, na busca por ampliação no entendimento do conceito analisamos ainda aspectos referentes ao contexto, aos conhecimentos, valores e atitudes docentes.

A sétima seção é a das considerações finais, na qual fazemos uma retomada das várias partes da pesquisa, revisitamos nossos objetivos específicos de modo a indicar o que deles alcançamos e sintetizamos a problematização acerca da experiência e da profissionalidade docentes. Indicamos nesta seção recomendações a partir do resultado da pesquisa e, ainda, indicações de estudos em continuidade a esta.

2. REVISÃO DE LITERATURA

A presente seção contempla a Revisão da Literatura sobre a temática dos inícios da docência na qual selecionamos e apresentamos os estudos correlatos a esta pesquisa, caracterizando suas discussões de modo a situar nossa pesquisa neste contexto de discussão. A seção apresenta três subdivisões, sendo elas: Estudos Correlatos; Caracterizando as discussões dos estudos selecionados e Apreciação geral dos estudos.

2.1 Estudos Correlatos

A pesquisa em busca de estudos correlatos ao que nos propomos investigar foi realizada junto ao catálogo de Teses e Dissertações organizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que promove a divulgação digital de dissertações e teses produzidas pelos programas de mestrado e doutorado reconhecidos em território nacional.

Tendo como foco verificar se os trabalhos que existem sobre o início da docência na educação básica, no banco de dados da CAPES abordam o início da docência como tendo diferentes momentos, o descritor de partida para a seleção das pesquisas correspondeu ao termo “professor iniciante” e a busca gerou 118 resultados de pesquisas em 47 instituições diferentes. Neste momento optamos por considerar a base de dados como um todo sem aplicar filtro temporal a fim de vislumbrar o panorama geral das produções nacionais acerca da temática.

A fim de focar nossa análise naquelas instituições com maior representatividade no estudo da temática sobre professor(a) iniciante, selecionamos o conjunto de dez instituições com maior número de produções, sendo elas: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) com 13 resultados; Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com 11 resultados; Universidade de São Paulo (USP) com 8 resultados; Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) com 5 resultados; Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) com 5 resultados; Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), com 4 resultados; Universidade de Brasília (UNB), com 4 resultados; Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), com 4 resultados; Universidade Federal da

Paraíba (UFPB) com 4 resultados; Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) com 4 resultados.

A opção pela delimitação destas instituições se justifica para que possamos nos aproximar dos grupos de pesquisa que têm se debruçado sobre a temática com maior profundidade e dedicação, os quais são verificados pela maior constância de trabalhos publicados. Localizamos, desta forma, 62 trabalhos, sendo 41 mestrados, 18 doutorados e 3 mestrados profissionais.

Na sequência utilizamos o descritor “professor principiante” com os filtros referentes às instituições acima indicadas. Localizamos apenas 1 trabalho de doutorado proveniente da Universidade de São Paulo. Importante ressaltar que este termo foi pesquisado devido às variações regionais e o uso indistinto dos termos ‘principiantes e iniciantes’, e a fim de não excluir resultados que pudessem contribuir com o estudo da temática.

O terceiro descritor pesquisado foi “início da docência”, utilizando como filtro as 10 instituições mencionadas, chegando aos seguintes dados: 21 trabalhos, sendo 14 mestrados e 7 doutorados. A análise deste resultado nos levou à exclusão dos trabalhos que se repetem nos descritores anteriormente (num total de 06 trabalhos já indicados no descritor “professor iniciante”), acrescentando, dessa forma ao nosso estudo, 15 novos trabalhos, sendo 09 mestrados e 06 doutorados, distribuídos entre a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar – 08 resultados), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP – 2 resultados), a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) apresentaram 02 resultados cada uma e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) com 01 trabalho.

O último descritor pesquisado foi “inserção profissional docente” e, com a aplicação dos filtros das instituições que privilegiamos em nossa busca, tivemos como resultado 01 trabalho de mestrado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

A busca por meio dos descritores selecionados com a utilização dos filtros referentes às 10 instituições que apresentaram maior número de produção no descritor “professor iniciante” e a exclusão das pesquisas que se repetiram em mais de um descritor, gerou, dessa forma, um conjunto de 75 trabalhos nesta primeira etapa. O quadro 1 apresenta a distribuição destes resultados.

Quadro 1: Organização dos trabalhos quanto à instituição de origem e tipo.

Nome da Instituição	Número de Trabalhos	Tipo
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	19	13 mestrados
		06 doutorados
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	15	07 mestrados
		08 doutorados
Universidade de São Paulo (USP)	11	08 mestrados
		03 doutorados
Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	05	05 mestrados
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS)	05	04 mestrados
		01 doutorado
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	04	04 mestrados
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR)	04	03 mestrados
		01 doutorados
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	04	04 mestrados
Universidade de Brasília (UNB)	04	04 mestrados
Universidade Federal da Paraíba	04	04 doutorados
TOTAL	74	51 mestrados 23 doutorados

Fonte: elaboração própria

A etapa posterior teve como objetivo selecionar as pesquisas objetos de análise de acordo com o foco do nosso estudo. Realizamos, assim, a leitura dos resumos de todos os trabalhos localizados na primeira etapa, a fim de identificar quais eram correspondentes à nossa temática. As pesquisas deveriam ter como foco o(a) professor(a) iniciante e o início da docência na educação básica. A exclusão de algumas pesquisas, dessa forma, adveio da leitura mais detalhada dos resumos e foi ocasionada por não corresponderem à educação básica e por não ter o(a) professor(a) iniciante e o início da docência como foco (fazendo apenas referência a estes ou tendo estes como sujeitos de pesquisa, mas cujo foco de discussão não fosse a temática). Em alguns momentos a leitura do resumo não se mostrou suficiente para a identificação do foco da pesquisa e, diante disso, fizemos a leitura do texto integral daqueles a que conseguimos acesso. Chegamos a um total de 17 pesquisas correspondentes ao nosso objeto – início da docência na educação básica e professor(a) iniciante – sendo 13 referentes a pesquisas de mestrados acadêmicos e 4 de doutorado.

O quadro 2 apresenta o resultado sintetizado desta etapa e sua distribuição de acordo com as instituições de origem, o qual encontra-se no APÊNDICE A com todas as informações referentes a cada estudo. Observa-se que, dentre as dez instituições selecionadas inicialmente, três (Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Rio Grande do sul e Universidade Federal da Paraíba) não tiveram pesquisas selecionadas visto que os focos dos trabalhos não correspondiam ao objeto de nosso trabalho, sobretudo por não se dedicarem à educação básica.

Quadro 2: Organização dos trabalhos selecionados para estudo.

Instituição	Número de Estudos Identificados	Estudos selecionados para estudo	Tipo	Autores
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	14	04	3 mestrados	Santos (2014) Castro (1995) Gomes (2014)
			1 doutorados	Lima (2014)
Universidade Federal de São Carlos	14	07	5 mestrados	Mariano (2006) Corsi (2002) Silveira (2002) Rocha (2005) Pizzo (2004)
			2 doutorados	Guarnieri (1996) Palomino (2009)
Universidade de São Paulo	08	00	-	-
Universidade Federal de Mato Grosso	05	01	1 mestrado	Sousa (2015)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	05	01	-	-
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	04	02	1 mestrado	Pienta (2007)
			1 doutorado	Papi (2011)
Universidade Católica Dom Bosco	04	01	1 mestrado	Chaves (2013)
Universidade de Brasília	04	01	1 mestrado	Duarte (2014)

Universidade Federal da Paraíba	04	00	-	-
Universidade Federal de Ouro Preto	04	01	1 mestrado	Cardoso (2013)
TOTAL			17 estudos sendo: 13 dissertações de mestrado acadêmico 4 teses de doutorado	

Fonte: Elaboração própria

2.1.1. Discussões presentes nos estudos selecionados

Faremos, neste momento, a apresentação das pesquisas selecionadas como nosso objeto de análise, as quais foram selecionadas por abordar o ingresso na carreira docente nas distintas etapas da educação básica, compreendem as dificuldades enfrentadas no início da docência, as relações entre a formação inicial e a realidade efetiva dos professores iniciantes nas escolas, de acordo com o percurso metodológico explicitado na seção anterior.

A. Universidade Federal de São Carlos

Guarnieri (1996) propõe-se em sua pesquisa a investigar como o(a) professor(a) iniciante aprende a ensinar ao exercer a própria prática, analisando o aprendizado de se tornar professora de uma professora alfabetizadora em início de carreira, tendo como autores de referência Hubberman; Gonçalves; Veenman e Shulman. Na primeira etapa da pesquisa desenvolveu um estudo exploratório e teve como fonte de coleta de dados questionários e entrevistas aplicados a cinco professores iniciantes que estavam entre seu primeiro e terceiro ano de exercício da profissão. A segunda etapa constituiu-se de um estudo de caso e analisou, por meio da observação da prática pedagógica, a atuação de uma professora iniciante nas séries iniciais do ensino fundamental. A autora conclui que é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, assim, o aprendizado da profissão docente se constrói a partir de seu exercício. Em sua análise a autora aponta que os estudos que se dedicam a caracterizar as fases de desenvolvimento profissional apresentam uma tendência evolucionista que sugere que, conforme o(a)

professor(a) avança na carreira, adquire naturalmente mais conhecimentos e capacidades devido à experiência. Guarnieri, em contrapartida, afirma que embora a experiência profissional seja marcante, as condições objetivas em que a prática ocorre devem ser consideradas, uma vez que, os problemas existentes no contexto escolar podem dificultar esse desenvolvimento. Assim, segundo a autora, não se pode afirmar que a competência docente dependa do tempo de exercício da profissão.

Em uma pesquisa de tipo bibliográfico, Mariano (2006) busca responder à seguinte questão de pesquisa: o que dizem os trabalhos apresentados na ANPED e no ENDIPE sobre o processo de aprendizagem profissional da docência ocorrido no início da carreira? O aporte teórico de sua pesquisa traz como escopo Mizukami; Marcelo Garcia; Huberman; Cavaco; Veenman; Tardif como autores que fazem a discussão sobre a temática de professor(a) iniciante e início da docência. Em sua pesquisa o autor aponta que existe um consenso de que o início da carreira compreende os cinco primeiros anos de profissão, estendendo este período, de acordo com alguns autores que são referência para a pesquisa, até o limite do sétimo ano. Apesar da constatação deste consenso, Mariano (2006) traz em sua pesquisa a constatação de Marcelo Garcia (1999) de que a sensação de início e todas suas implicações podem ocorrer cada vez que se troca de escolas ou de nível de ensino, por exemplo. No entanto, a análise dos dados referentes aos sujeitos participantes dos estudos selecionados para sua pesquisa corrobora com a afirmação de que o início da docência é o período compreendido até o sétimo ano de exercício profissional, visto que, nenhum dos professores considerados iniciantes por estes estudos possuía tempo superior a seis anos de experiência.

Buscando compreender como se caracteriza a aprendizagem do início da docência de uma professora doutora em Educação atuando nas séries iniciais do ensino fundamental e estabelecer a existência (ou não) de diferenças entre a aprendizagem profissional desta professora e outras professoras iniciantes, sem a mesma experiência acadêmica, investigadas em outros estudos, Rocha (2004) teve como autores de referência para o início da docência: Tardif e Raymond; Zabalza; Marcelo Garcia; Huberman; Guarnieri; Veenman. As considerações acerca do início na carreira nesta pesquisa pautam-se na temporalidade e consideram, variavelmente, que este é o período até o sétimo ano de experiência profissional, o que reflete diretamente na escolha do sujeito da pesquisa que foi uma professora em seu primeiro ano de exercício do magistério. A partir

de narrativas escritas e entrevistas concluiu que o primeiro ano na docência da professora doutora foi um período marcado por grandes dificuldades e dúvidas, tal como indica a literatura na área. Revelaram que os saberes docentes são temporais, plurais, sociais, existenciais e pragmáticos, corroboraram a ideia de que pensamento e atuação não é linear sendo que a origem e o sentido da ação devem ser buscadas nas condições situacionais particulares em que a prática se produz. Destaca a importância da relação com os alunos, os pares, os estudos teóricos e a política institucional enquanto fontes de aprendizagem profissional da docência e identificou alguns diferenciais promovidos pelo fato de a professora ser doutora em educação – aparentemente esse fato se evidenciou mais nas concepções que nas formas de agir.

Pizzo (2004), em sua dissertação, dispôs-se a responder a seguinte questão de pesquisa: que aspectos professoras de primeira a quarta séries do ensino fundamental em final de carreira rememoram se sua trajetória profissional, e mais especificamente, de seus processos iniciais de aprender a ser professoras? Tendo como fonte de dados entrevistas e pautando-se em autores como Huberman; Veenman; Marcelo Garcia; Guarnieri, concluiu que o início da carreira é realmente, como mostra a literatura, um momento difícil, de muitas novidades, conflitos, marcado por expectativas, momentos inusitados e, às vezes, pelo choque da realidade; o desenvolvimento da carreira está relacionado com as experiências de vida e com a trajetória pessoal de cada professora; as professoras valorizam a aprendizagem profissional pela experiência como fundamental ao processo de se tornarem professoras. A reflexão é vista como um importante elo de ligação entre as teorias adquiridas na formação inicial e a prática na sala de aula. A autora, na análise de seus dados, aponta que estes ao mesmo tempo em que convergem com a literatura sobre o “choque de realidade” no início da carreira também divergem, uma vez que, algumas professoras de seu estudo não passaram por este processo e uma delas passou tardiamente, com mais de dez anos de profissão. Dessa forma, Pizzo (2004) afirma que as fases da carreira propostas por Huberman não são lineares e as experiências tidas como características de fases de início da carreira podem acontecer em outros momentos. Tal constatação permitiu à autora discutir a teoria a respeito do “choque de realidade” proposta por Veenman e também as fases da carreira propostas por Huberman.

Silveira (2002), em sua dissertação de mestrado, buscou responder à seguinte questão de pesquisa: como se configura a aprendizagem profissional da docência de uma

professora iniciante, na tentativa de superação do fracasso escolar de alunos de uma segunda série do ensino fundamental? A autora apresentou um referencial teórico pautado em quatro eixos: a problemática do fracasso escolar e a aposta no sucesso escolar; o processo de mediação e significação em Vygotsky; o processo de alfabetização e as características da atuação docente no início da carreira. Na análise de dados a autora abordou a sua visão como professora iniciante quanto às aprendizagens possíveis no momento da entrada na carreira segundo as características desta fase de acordo com Huberman (1999): a sobrevivência e a descoberta. Em seus resultados Silveira (2002) descreve, no que se refere à aprendizagem da docência, a relação com os aspectos institucionais, o relacionamento entre os pares, o trato com as categorias da base de conhecimento segundo Shulman, especialmente quanto ao conhecimento pedagógico do conteúdo.

A tese de Palomino (2009) originou-se de pesquisa realizada com uma professora iniciante em seus dois primeiros anos de exercício no magistério (com duas turmas de primeira série) com o objetivo de auxiliá-la no processo de construção de práticas pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade. Os dados foram coletados por meio de um curso de formação e, posteriormente realizadas observação e entrevistas. Para tanto, no que se refere ao início da docência, a autora apoiou-se nos seguintes autores: Veenman; Guarnieri; Marcelo Garcia; Tardif e Raymond e utilizou como instrumentos de coleta de dados curso de formação, observação e entrevista. A conclusão do estudo apontou que a professora passou por todas as dificuldades inerentes ao início da carreira apontadas na perspectiva de fases, sobretudo no que se refere ao “choque de realidade”: a solidão profissional, as oscilações entre descoberta e sobrevivência, o desejo de abandonar a carreira eram sentimentos relatados por ela.

A pesquisa realizada por Corsi (2002) buscou responder à seguinte questão: como professoras iniciantes enfrentam situações que consideram difíceis e que significado atribuem à sua própria atuação diante de tais situações? As participantes do estudo foram duas professoras que estavam no segundo ano de atuação profissional e os instrumentos de coleta de dados foram diários reflexivos e entrevistas. O aporte teórico da pesquisa teve como principais autores Marcelo Garcia; Tardif e Raymond; Huberman e Veenman. Os dados coletados nesta pesquisa indicam que as aprendizagens da prática

ocorrem a partir de situações e momentos distintos, dependendo do enfoque das professoras e do contexto de trabalho.

B. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

O estudo de Santos (2014) buscou elucidar quem é o(a) professor(a) iniciante nos dias atuais, como tem adentrado no espaço escolar, buscando saber quais as emoções e sentimentos envolvem o início da carreira deste profissional, tecendo considerações sobre como o coordenador pedagógico ou os pares (professores experientes) podem contribuir nesse início da docência, por meio de questionários de caracterização e entrevista semiestruturada. Apoiando-se nos estudos de Veenman; Huberman; Marcelo Garcia; Inbernón e Nóvoa, a autora conclui apontando sugestões para diretrizes de políticas educacionais dentre as quais se destacam: planejar o processo de formação continuada que considere o perfil dos professores iniciantes, suas experiências, expectativas, anseios e os conhecimentos já construídos mesmo que de forma fragmentada. A autora pauta sua pesquisa no ciclo de vida profissional de Huberman e considera sua temática dentro das duas primeiras fases (estabilidade e diversificação), considerando como professor(a) iniciante sujeitos que estejam nos três primeiros anos do exercício profissional. Aponta, em sua conclusão, que se faz necessário considerar que a atuação do(a) professor(a) iniciante perpassa pela necessidade do apoio da equipe escolar e do esforço próprio em busca de uma ação docente mais significativa.

Investigar os fatores que facilitam ou dificultam a ação pedagógica de professores iniciantes e como percebem seus acertos e desacertos foi o objetivo de Castro (1995) em sua dissertação de mestrado. Tendo as entrevistas como instrumento de coleta de dados, a autora teve como sujeitos de sua pesquisa doze professores com até cinco anos de exercício da docência e conclui, tendo como referência os autores Schön; Nóvoa; Wallon; Zeichner apontando a necessidade de que as agências produtoras do conhecimento, como a universidade, assumam o papel de colaborar no aprimoramento da formação contínua de professores, viabilizando momentos de reflexão individual e coletiva em um constante movimento de troca de saber e senso crítico para que eles mesmos efetuem possíveis transformações na sua prática pedagógica.

Em sua tese, Lima (2014) buscou responder à seguinte questão de pesquisa: como ocorre o desenvolvimento profissional dos egressos do Curso de Pedagogia a partir

da formação inicial e da sua prática docente? Os sujeitos da pesquisa possuíam, no momento da coleta de dados, entre um e três anos de exercício na docência. Por meio questionário e entrevista e tendo como autores de referência Nóvoa, Formosinho, Huberman, Imbernón, a autora aponta a necessidade de uma formação que possibilite ao(a) professor(a) iniciar na profissão de forma mais eficiente e segura, sobretudo, no que se refere à vivência de situações de aprendizagens da docência a serem consolidadas desde o estágio curricular supervisionado. Destaca, ainda, a necessidade de que o(a) professor(a) iniciante seja preparado para articular a teoria e a prática, como uma das formas de enfrentamento e de superação dos desafios impostos pelo contexto docente.

Gomes (2014), em sua dissertação de mestrado, teve como objetivo analisar a relação entre iniciação à carreira e dificuldades didáticas enfrentadas. Para tanto, utilizou questionário com escala, entrevista, observação em sala de aula e um questionário online, apoiando-se nos seguintes autores: Huberman; Marcelo Garcia, Papi e Veenman. Os sujeitos da pesquisa possuem entre um e dois anos e meio de exercício da docência. A autora concluiu que os professores estão iniciando a carreira docente sem os conhecimentos necessários para o exercício da função de professor.

C. Universidade Federal de Mato Grosso

Sousa (2015) teve por objetivo analisar a inserção do(a) professor(a) iniciante na escola, acompanhado por um(a) professor(a) experiente investigando como esse egresso vai constituindo sua identidade profissional docente nos anos iniciais da profissão, tendo como aporte teórico Lima; Marcelo Garcia; Huberman; Imbernón; Nóvoa; Papi; Tardif; Vaillant. A pesquisa, de método (auto)biográfico, fez uso de memoriais da trajetória de formação profissional e entrevistas narrativas e considerou como professores iniciantes aqueles que possuem até três anos de exercício da docência. Os resultados evidenciaram os principais dilemas e desafios desses egressos no processo de inserção no ambiente escolar, destacou a relevância e as contribuições do acompanhamento de um(a) professor(a) experiente como forma de apoio nas escolas onde trabalhavam, ressaltou a importância da atuação de um grupo de pesquisa na realização da formação desses iniciantes, minimizando suas dificuldades por meio de um acompanhamento sistematizado e reflexivo do processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos no

ambiente escolar, contribuindo assim, para a constituição da identidade docente desses egressos.

D. Pontifícia Universidade Católica do Paraná

O estudo de Papi (2011) busca, por meio de um estudo de caso, utilizando-se das técnicas de coletas de dados o grupo focal, a entrevista semiestruturada e a observação participante, compreender como se constitui o desenvolvimento profissional de professores iniciantes bem sucedidos. A pesquisa tem como sujeitos professores das séries iniciais do ensino fundamental e aporte teórico do estudo tem como base os seguintes autores: Guarnieri; Huberman; Imberón; Lima; Marcelo Garcia; Mizukami e Nóvoa . O trabalho considera como professores em início de carreira aqueles que possuem até cinco anos de exercício profissional e constatou que seu desenvolvimento está estreitamente relacionado a quatro eixos interdependentes, quais sejam: formação profissional, aspectos da dinâmica da organização pedagógica da escola, desafios da prática pedagógica e políticas de descentralização.

Pienta (2007), em sua dissertação de mestrado, apresenta a pesquisa que teve como objetivo a compreensão de como se dá a construção da práxis pedagógica do(a) professor(a) iniciante e onde e como o(a) professor(a) se faz professor(a), delineando suas principais dificuldades nessa fase profissional e as suas iniciativas para enfrentá-las. Enquanto sujeitos de pesquisa foram delimitados professores em seu primeiro ano de exercício profissional A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como eixo epistemológico a teoria como expressão da prática. Para coleta dos dados foram utilizadas as técnicas de grupo focal e entrevistas semiestruturadas. Os autores que dão base ao estudo compreendem: Guarnieri; Huberman; Marcelo Garcia; Vázquez; Veiga; Imberón e Nóvoa. O estudo mostrou que dadas as condições em que o(a) professor(a) inicia sua carreira implica brutal choque com a realidade. Na maioria das vezes, os profissionais nunca se depararam com situações de vida tão precárias como as que encontram no entorno da escola, não estando preparados para encará-las na sala de aula e que, não obstante as condições adversas de trabalho desses professores, eles tomam iniciativas para fazer frente às dificuldades daí decorrentes, buscando a colaboração de outros professores iniciantes e da equipe pedagógica, ou ainda criando redes informais de formação.

E. Universidade Católica Dom Bosco

A dissertação de mestrado de Chaves (2013) procurou investigar os percursos de aprendizagens da docência de professoras iniciantes na Educação Infantil, por meio de relatos orais e escritos. Considerou-se como professores iniciantes aqueles que possuem entre um e três anos de atuação na carreira. Os principais autores nos quais se baseou foram Veenman, Huberman, Tardif, Marcelo Garcia e Nóvoa. A autora constatou elementos presentes na história de vida das professoras que as constituem como tal: dificuldades enfrentadas, seus anseios, a opção pela carreira, seus maiores incentivadores, os sentimentos e concepções sobre o ser professora da Educação Infantil, os principais impactos da inserção na carreira e de que forma os enfrentaram, além dos modelos que inspiram a sua prática.

F. Universidade de Brasília

Duarte (2014), em sua dissertação de mestrado buscou compreender como ocorre o processo de constituição da profissionalidade de professores em início de carreira, a partir da inserção desses no cotidiano de uma escola pública do Distrito Federal. Considerou-se como professores iniciantes os docentes com até quatro anos de carreira. Utilizou-se, portanto, a classificação elaborada por Gonçalves (1992), na qual esse período corresponde à fase de entrada. Os principais autores que embasaram o estudo foram Huberman, Veenman, Gonçalves e Tardiff. Por meio de observação, questionários e grupo focal, constatou que o início da carreira da forma como tem ocorrido não tem possibilitado a construção da especificidade da profissão docente, ou melhor, não tem possibilitado uma relação consciente com essa especificidade. Cabe, portanto, encontrar alternativas de enfrentamentos dos problemas que invadem o espaço escolar e minimizam as possibilidades de realização de um trabalho capaz de garantir a real transformação da escola e promover a emancipação docente.

G. Universidade Federal de Ouro Preto

Tendo como objetivo compreender os desafios e dilemas das professoras iniciantes que atuam na Educação Infantil da rede Pública Municipal da abrangência da 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, MG, Cardoso (2013) utilizou

como instrumentos de coletas de dados o questionário, a observação e a entrevista semiestruturada. Os principais autores que embasaram o estudo foram Marcelo Garcia; Huberman; Tardif e Raymond e Lima. O estudo revelou que as professoras iniciantes, as quais, de acordo com a consideração da pesquisa, possuem até cinco anos de exercício docente na Educação Infantil, vivenciam diversos dilemas e tensões nos primeiros anos da carreira, identificados em sua fala por meio da constatação de fatores que, ao mesmo tempo, levam ao encanto e/ou desencanto. A pesquisa revelou a necessidade de se reconhecer a importância e a necessidade de construção de propostas, programas e ações de iniciação à docência de maneira a possibilitar uma maior aproximação da prática educativa na Educação Infantil.

2.1.2 – Apreciação Geral dos Estudos

Tendo em vista o delineamento das pesquisas sobre início da docência e professor(a) iniciante nos Programas de Pós-Graduação Brasileiros, verificamos que os seguintes autores que se dedicam à pesquisa de professores iniciantes permeiam todos os trabalhos descritos neste estudo: Veenman, Huberman, Marcelo Garcia, Imbernón, Nóvoa e Raymond e Tardif.

As pesquisas buscam, de forma geral, definir os princípios envolvidos nesta temática, na busca pela definição acerca do que é ser um(a) professor(a) iniciante e quais as principais características do início da docência pautadas, sobretudo, na perspectiva do ciclo de carreira docente de Huberman (1992). No Brasil predomina a visão fortemente influenciada pelos estudos deste autor que define o ciclo de carreira a partir de fases as quais devem ser superadas numa concepção linear que considera sobretudo a temporalidade como fator central na discussão acerca do início da docência e do(a) professor(a) iniciante.

Essa perspectiva linear de ciclo de carreira fez escola na academia brasileira embora não seja a única maneira de entender o início da docência. Autores como Marcelo Garcia, Nóvoa e Tardif apontam numa direção não linear em que essas fases não são conclusivas em si e a aposta teórica de nosso estudo convergem com essa interpretação ao apostar na perspectiva de início(s) da docência. Dentre as pesquisas que analisamos

duas apontam para esta ideia de início de carreira que não seja linear, conclusiva: Guarnieri (1996) e Pizzo (2004).

Guarnieri (1996) indica que, embora a experiência profissional seja marcante, as condições objetivas em que a prática ocorre devem ser consideradas visto que estas podem dificultar o desenvolvimento profissional devido aos problemas específicos do contexto escolar, questionando a ideia de que os anos de experiência conferem ao(a) professor(a) maior competência no exercício da profissão.

Pizzo (2004), por sua vez, deparou-se em sua pesquisa com um fato característico do início da docência, correspondente à fase de “choque de realidade” (Veenman 1988) ocorrido com uma professora quando esta já possuía mais de dez anos de experiência e isso possibilitou a discussão acerca da teoria a este respeito e também as fases da carreira de Huberman (1992). Aponta, com isso que as fases da carreira não são lineares e que, com cada professor, podem ocorrer experiências que são tidas como características de uma fase em distintos momentos da carreira.

Nesta trajetória de estudo tivemos acesso ainda à pesquisa de doutorado de Príncipe (2017) que, embora ainda não conste do banco de dados por ter sido defendida recentemente, também aponta nessa direção que atrela os diferentes inícios na carreira às diferentes escolas em que as pessoas começam. Para esta autora cada vez que o(a) professor(a) inicia em uma nova escola é um novo início. Sua tese propõe uma política: fixar os professores em escolas o quanto antes para que não se iniciem novamente em certa medida a cada vez que mudam de escola.

A ideia de início da docência, ao postular que o(a) professor(a) passa por essa experiência uma única vez ao longo de sua carreira, ignora variáveis tais como: início em uma nova etapa de ensino, início em uma distinta etapa de ensino, início em uma nova escola ou rede de ensino, dentre outras. Assim, acreditamos na interpretação da temática enquanto início(s) da docência ao considerar essas múltiplas dimensões que fazem com que o(a) professor(a) reviva sua condição de iniciante inúmeras vezes no decorrer de seu desenvolvimento profissional.

Apontamos a necessidade, dessa forma, da construção de um instrumental que nos auxilie na compreensão das necessidades e especificidades do(s) início(s) da docência, articulado às condições concretas de exercício da prática pedagógica. Isso nos leva ao questionamento sobre estas condições em distintos momentos da profissão docente nos

quais, apesar da experiência anterior, o(a) professor(a) revive situações características de um novo início, seja por adentrar em nova etapa da educação, em etapa diferente, em uma nova escola, entre outros, os quais levam o(a) professor(a) ao movimento de busca de soluções para o seu fazer cotidiano a partir do enfrentamento de questões que pautam essa problematização do sentido de início(s) da docência.

3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

A Seção 3 aborda o referencial teórico que subsidia a base da construção do estudo, versando sobre: a fase de início da docência no ciclo de vida profissional docente e as principais características da fase de início da docência. Optamos, neste momento, por centrar a discussão teórica na temática acerca do início da docência e contemplar o referencial sobre a experiência e a profissionalidade, categorias de análise deste estudo, na Seção 7 a fim de aproximar a discussão dos conceitos à análise dos dados construídos.

3.1 O lugar do início da docência no ciclo de vida profissional docente

Na investigação do desenvolvimento profissional docente, diversos autores realizaram modelagens e/ou esmiuçaram períodos específicos de ciclos vivenciados no decorrer da carreira (BURKE, CHRISTENSEN & TESSLER, 1984; HUBERMAN, 1992; GONÇALVES, 1992; LIMA, 2004; FERREIRA, 2017, entre outros).

Burke, Christensen & Tessler (1984) conceituam a carreira do(a) professor(a) como um ciclo, apontando para uma perspectiva dinâmica e flexível que se afasta de um modelo estático ou um conjunto fixo de fases. Os autores identificam como aspectos principais que influenciam diretamente na carreira docente os aspectos pessoais e organizacionais. Apontam como componentes deste ciclo de carreira os oito seguintes estágios os quais sintetizamos a seguir:

- a) *Formação de professores*: corresponde ao período de preparação inicial (geralmente realizado em um curso de graduação), mas que também pode ser um a atualização para uma nova atribuição;
- b) *Indução*: é a fase que corresponde aos primeiros anos de exercício da docência, momento em ocorre a socialização do(a) professor(a) no sistema de ensino. Este período caracteriza-se pelo esforço do(a) professor(a) em encontrar um nível de conforto e segurança para lidar com os problemas do cotidiano e também em ser aceito por estudantes, pares e superiores. Importante ressaltar que estes autores destacam que o período de indução pode ser experimentado também quando há uma mudança de escola ou de nível de ensino.

- c) *Construção de competências*: é a fase do ciclo em que o(a) professor (a) se esforça continuamente para melhorar suas habilidades de ensino, encara seu trabalho como desafiador e recebe bem novas ideias e propostas de formação contínua.
- d) *Entusiasmado e Crescente*: o estágio em que o(a) professor(a) chega a um alto nível de competência em seu trabalho e, ainda assim, continua progredindo como profissional.
- e) *Frustração de carreira*: este período se caracteriza por uma frustração e desilusão com o ensino, onde a satisfação com a profissão diminui e surgem os questionamentos acerca da mesma.
- f) *Estável e estagnada*: corresponde à fase em que o(a) professor(a) trabalha pelo salário, cumpre seus contratos, mas caracterizam-se por uma desmotivação que não o permite maiores esforços dentro da profissão.
- g) *Carreira Desanuviando* este estágio corresponde àquele momento em que o(a) professor(a) está se preparando para abandonar a profissão.
- h) *Saída da Carreira*: consiste na efetiva saída do(a) professor(a) devido à aposentadoria ou, ainda, saída temporária por questões pessoais ou para assumir outras funções não docentes, como a gestão, por exemplo.

Os autores apontam que, embora exista uma tendência em visualizar este ciclo de carreira como fases estanques as quais se sucedem, na realidade, os professores podem transitar por cada um destes estágios, num ciclo de idas e vindas diretamente influenciado pelas condições pessoais e organizacionais do ambiente em que estão inseridos. Assim, o ciclo não é estático, mas um movimento contínuo ao longo da carreira docente.

Huberman (1992) conduz as análises de ciclos ou fases da carreira docente a partir de correntes sociológicas, pelas quais ele examina a socialização de adultos e como sua carreira profissional é determinada. O foco de seu trabalho é a experiência e consideração dos indivíduos atuantes, levando em conta aspectos de satisfação, motivação, cansaço e desilusão frente à prática exercida, os docentes participantes de seu estudo eram atuantes no nível de ensino secundário, focado em professores sem funções administrativas, mas sim que se encontram na realidade da sala de aula. Deste modo o autor parte de questões chave a serem respondidas, tais como: segundo a percepção do professor, existem ciclos no ensino? Os docentes passam todos pelas mesmas fases e problemas ao longo de suas

carreiras? Como esse profissional se enxerga nas diferentes etapas da profissão? Os profissionais enxergam as mudanças que ocorrem em suas relações, estado de ânimo, planejamentos, metodologias etc.? Esse profissional se torna mais capacitado com o passar do tempo de prática na docência? Qual é o nível de satisfação na docência? O que provoca momentos de tédios, desgaste, crise? Como conseguem reagir a eles? Existe aproximação com o ambiente de trabalho? A vida particular reflete no trabalho escolar? Como saber que chegou ao final da docência? E esse final é feliz?

Para tentar chegar às respostas, Huberman estrutura o ciclo de vida profissional dos professores a partir de uma perspectiva clássica, a da “carreira”. Essa carreira passa por etapas, que aparecem em diferentes indivíduos de uma mesma profissão assim como em profissões diferentes. O próprio autor ressalta a importância da dimensão não linear de tais fases, ou a duração comum de uma para outra, por mais que autores como Ferreira (2017), Gonçalves (1992) tenham em seus estudos apontado uma estimativa cronológica de duração de cada uma das fases. Consideramos como essencial neste trabalho a identificação das questões e anseios que caracterizam cada uma, admitindo a maleabilidade de espaço/tempo para cada indivíduo, não buscando enquadrar o docente em determinada etapa de seu desenvolvimento profissional em função unicamente dos anos de exercício que possui. As sequências formuladas pelo autor consistem em:

1. Entrada na carreira:

Essa fase é marcada pelos estágios de “sobrevivência” que também caracterizam como “choque do real”; que seria o contato inicial da realidade da sala de aula, abarcando as primeiras relações pedagógicas, o ensinar e aprender, como usar o material pedagógico, como entender os alunos e suas multiplicidades.

Essa fase também é marcada pela “descoberta”, no qual o(a) professor(a) está empolgado com o início da docência e vai experimentar, sentir sua responsabilidade de uma sala de aula, vivenciando fortemente os ideais construídos durante sua formação e a realidade em sala de aula dentro de uma escola.

Muito frequentemente os estudos tratam esses dois estágios como análogos, porém podem ocorrer em momentos distintos um do outro, além da

possibilidade de aparecerem com outras características como: indiferença a profissão, professores com experiência, frustrados etc.

2. *Fase de Estabilização:*

A fase de estabilização surge como um momento de transição. Podem ser compreendidos com a sensação de compromisso definitivo, os sujeitos “passam a ser professores”, ganham mais segurança e domínio das situações no plano pedagógico (HUBERMAN, 1992). Fuller (1969) e Burden (1971) elaboram um modelo pedagógico que salienta nesse estágio o(a) professor(a) mais confiante, exercendo assim a docência de maneira mais eficaz. De acordo com Huberman (1992) é nesta etapa que está mais intensa a escolha e construção de uma identidade profissional, que geralmente vem acompanhada de um comprometimento por meio de uma nomeação oficial do professor. Esse momento é também de emancipação frente aos colegas, havendo um sentimento de competência pedagógica que melhora a visão de si mesmos sobre a carreira e conseqüentemente nas relações com os alunos e com a docência que exercida. Huberman (1992) em seu estudo lidou com professores do ensino secundário, e salienta que neste momento conflitam-se a decisão de caminhos para tais profissionais, entre efetivarem-se professores ou investirem na carreira de pesquisador e bacharel.

3. *A fase de diversificação:*

Nesse momento a partir das experiências adquiridas, o(a) professor(a) começa a diversificar o material didático, as avaliações, como organizar a sala e os alunos, revendo suas relações estabelecidas com o alunado e com os colegas docentes bem como demais sujeitos da escola. É como se sentisse conhecendo todos os trâmites da vida escolar e sua prática e assim, ele se sente confiante para enfrentar o sistema de ensino. A motivação com a profissão nesta fase da carreira é oriunda da busca por novos desafios não se deixando cair na rotina da prática profissional, na medida em que já foram vivenciados vários processos e situações da profissão.

4. *Pôr-se em questão:*

Após a fase de diversificação surge um período que o(a) professor(a) questiona se está entrando numa rotina, sendo a pergunta central: teria a sua prática se tornando monótona? Trata-se de um momento de ausência de inovações significativas, de rotina, desencanto, e sensação de ter vivenciado todas as possibilidades da carreira.

Esse momento segundo alguns autores, seria considerado “o meio” da carreira, na faixa entre os 35 e 50 anos de idade, ou entre o 15º e 25º anos de ensino (HUBERMAN 1992). O(A) professor(a) faz um balanço de sua vida profissional e se questiona se continua seguindo em frente, ou segue outros rumos de atuação profissional, considerando e validando os ideais que o sustentaram na escolha docente.

Deve-se evidenciar que nem todo mundo passa por essa fase, sendo causados por vários fatores, internos ou externos ao professor, Huberman (1992) salienta a diferença destes questionamentos nos homens e mulheres visto que muitos outros fatores influenciam, havendo em seus resultados o sentimento mais precoce nos homens. Ferreira (2017) também ressalta a diferenciação na duração das etapas de ciclo profissional docente a depender do gênero, visto que muitas questões sociais e culturais influenciam a prática dos sujeitos.

5. *Serenidade e distanciamento afetivo:*

A etapa de serenidade é um momento que nem todos atingem na profissão, e para Huberman a melhor definição é encontrada nos estudos de Peterson (1964 *apud* HUBERMAN, 1992), no qual o(a) professor(a) se compadece de como era antes (tanto em suas relações como em sua prática), visto que agora se tornou menos sensível ou vulnerável ao julgamento alheio, se tornam mais serenos, a ponto de aceitar uma dicotomia entre o EU ideal e o EU real no âmbito profissional, havendo concomitantemente um sentimento de saudosismo das aventuras já vividas em sala de aula. Esta serenidade se desdobra também frente aos acontecimentos em sala, na medida em que os anos de experiência consolidam uma previsão da dinâmica em sala promovendo um maior controle da turma.

O autor relata ainda distanciamento afetivo nas relações, pois, os alunos adolescentes principalmente, que estão imersos em uma fase de idolatrias de individualidades e personalidades, tendem a se aproximar e interagir mais com os professores jovens, enquanto o(a) professor(a) mais velho(a) remete a semelhança de seus pais, criando certo distanciamento que dificulta a abertura para o diálogo e trocas, visto que é comum existir um olhar de julgamento moral por parte do(a) professor(a) mais velho(a), com base nas suas próprias experiências vivenciadas.

6. *Conservantismo e lamentações:*

Quando os professores se encontram na faixa etária entre 50 e 60 anos, ele entra na fase conservadora, pois acreditam que as evoluções que ocorrem com os alunos, atitudes, ensino, chegando até o âmbito das políticas educacionais estão cristalizadas no meio social. Os anos de experiência atuam como “calos”, enrijecendo sua percepção e fazendo emergir certo dogmatismo frente ao futuro. Com isso, tornam-se resistente às inovações, vivendo da nostalgia do passado e tecendo críticas aos alunos e professores mais jovens.

7. *Desinvestimento:*

O fim da carreira dos professores é um momento de recuo e de interiorização. Nesse momento as pessoas se libertam do trabalho e passam a investir tempos em si mesmos, canalizando sua energia para outros fins, se desprendendo do trabalho, e por fim desacelerando sua atuação tanto nos processos pessoais como institucionais. É como se a doação ao social estivesse desgastada frente a todas as situações vivenciadas no decorrer da vida, trata-se de um momento em que a profissão e vida pessoal se confluem, não existindo mais força e motivação para atuação pungente, entusiasmante e de caráter transformador da realidade. Os questionamentos e indagações estão soterrados pelas experiências vivenciadas.

Acerca das fases de desenvolvimento profissional, Huberman (1992) salienta que tais fases possuem relação com a idade cronológica dos sujeitos, mas não são condicionantes, premissas para o enquadramento nos diferentes ciclos. As experiências

são múltiplas e variadas para cada docente, sendo estes apenas aspectos comuns de sensação com a prática pedagógica exercida.

Este trabalho de Huberman (1992) contribuiu para a formulação e compreensão da carreira docente e seu vínculo com o desenvolvimento pessoal na pesquisa realizada por Gonçalves (1992 *apud* FERREIRA, 2017), que construiu um modelo semelhante de cinco fases, onde a profissionalização e a socialização do(a) professor(a) são construídas: a estabilidade; a divergência; a serenidade e renovação do interesse e desencanto. Ainda usufruindo das contribuições de Huberman que pesquisou a carreira docente no contexto europeu (especificamente a Suíça), Ferreira (2017) buscou em sua pesquisa identificar períodos da carreira docente sob a égide de um modelo brasileiro, atento às conjunturas específicas em que estamos imersos. Na medida em que o contexto social e as vivências cotidianas são fatores determinantes na prática exercida, o ciclo profissional docente poderá ter diferenças, inclusive mais intensas entre homens e mulheres, de condições de formação, de meios de trabalho, chegando até mesmo ao contexto social e político em uma escala menor, em que a escola está inserida.

Com base em diversas referências de pesquisadores que trabalharam com as etapas da docência, Ferreira (2017) apresenta seu modelo de ciclo de vida profissional docente, ressaltando o caráter não fixo das fases, ainda sujeitas de serem afetadas por fatores de ordem pessoal e social, de gênero, e das variações entre o sistema público ou privado de ensino.

A fase de iniciação se refere ao momento de validação da formação inicial recebida pelo docente e a identificação das lacunas existentes entre a formação e a realidade da escola. É seguida por um período de estabilização, onde há uma maior maturidade pedagógica, permitindo a prática docente mais flexibilidade e segurança. Posteriormente há uma fase de variação, que afeta a forma do desenvolvimento do trabalho docente, na busca de novos desafios na profissão que são confrontados por um período de examinação, onde os questionamentos dão ensejo a um momento de avaliação da carreira. A fase seguinte seria de serenidade quanto à profissão, independente se os questionamentos tiverem sido positivos ou negativos, neste período há um distanciamento afetivo dos alunos, uma libertação do vínculo entre o trabalho/escola e vida pessoal, se preparando para a última fase, de finalização, onde a aposentadoria e/ou afastamento da rotina escolar se aproximam (FERREIRA, 2017).

3.2 Características do início da docência

Os estudos sobre o início da docência configuram-se como uma temática que vem sendo gradualmente explorada e as preocupações acerca dela centram-se, majoritariamente, nas questões da passagem entre a formação inicial e a docência. O início da carreira profissional se configura, de acordo com diversos autores (MARCELO GARCIA, 1999; HUBERMAN, 1992; LIMA, 2004; GUARNIERI, 2005; MARIANO, 2006, entre outros) como um processo em que o docente se vê diante de inúmeros desafios, os quais geram incertezas, inseguranças, medos e frustrações. Acerca da carreira docente, Marcelo Garcia (1999, p.112), diz que é preciso reconhecer que os professores passam por distintas fases no processo de aprendizagem do ensinar, fases estas que são marcadas por “exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas”.

Também retomando as pesquisas de Huberman (1992) como uma das principais referências no processo de inserção de docentes na prática profissional, Lima (2004) realiza uma revisão bibliográfica e apresenta resultados de pesquisas brasileiras, buscando analisar principalmente a fase de início da docência. Esse período pode durar entre 2-3 anos é permeado por dificuldades comuns como as imitações acríticas da prática de outros professores, um sentimento de isolamento no ambiente de trabalho, e em sala de aula diferentes dificuldades didáticas, desde relacionadas ao conteúdo até ao controle e disciplina em sala (VALLI, 1992 *apud* LIMA, 2004). Como anteriormente abordado, Huberman (1992) nos informa sobre este período, afirmando que os docentes, em sua maioria, deparam-se com dois aspectos marcantes: o da sobrevivência e o da descoberta, sendo que o primeiro se refere à fase em que este docente se choca com a complexidade da situação profissional e da realidade do contexto escolar. A passagem da condição de aluno para a condição docente, assim, se traduz em diversos questionamentos acerca da sua nova condição, do distanciamento entre o que foi idealizado a partir da teoria e a prática cotidiana, a qual se apresenta permeada pelas dificuldades dos alunos, pelos conflitos nas relações, aspectos estes que contribuem para o sentimento de angústia e ansiedade no enfrentamento aos desafios iniciais. O aspecto da descoberta, por sua vez, caracteriza-se pelo entusiasmo inicial diante da responsabilidade pela profissão, pela conquista em assumir seus alunos e pelo sentimento de pertença ao grupo de professores

do qual começa a fazer parte. Estes dois aspectos, ainda de acordo com o autor, caminham juntos e um pode predominar em relação ao outro durante este período de início da carreira. De acordo com Lima (2004, p.8):

a fase inicial da construção da docência configura-se como um período de aprendizagens intensas e de grandes dificuldades, de modo que superá-las e conseguir permanecer na profissão implica mesmo um verdadeiro processo de sobrevivência.

A pesquisa na área aponta que o aspecto da descoberta é responsável pela superação daquele da sobrevivência e permite ao docente seguir no percurso da carreira, entretanto, as dificuldades e frustrações características deste período, por vezes, acabam por levar os professores a desistir. Huberman (1992) afirma ainda que o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos.

O período correspondente ao início da docência, segundo a literatura, representa os cinco primeiros anos de exercício da profissão. Entretanto, conforme aponta Marcelo Garcia (1999), quando este(a) professor(a) experiente em uma determinada etapa da educação muda de nível de ensino, revive os sentimentos e experiências desafiadoras que caracterizam o início da carreira. Nestes casos, segundo o autor, as sensações características do início da docência reaparecem como dúvidas e incertezas sobre esta nova etapa e, com elas, surge a necessidade pessoal de buscar ajuda e formação, a qualquer tempo de sua carreira. O processo de aprendizagem da docência, dessa forma, seria específico em cada nível de ensino no qual o(a) professor(a) passa a atuar e, diante disso, faz-se necessária especial atenção, análise e discussão mais aprofundada sobre os diversos momentos, o que implica considerar as especificidades do(a) professor(a) principiante nos diferentes níveis de ensino e seu aprendizado da docência. No entanto, as pesquisas na área que forneçam subsídios nestes aspectos ainda são incipientes, como apontam Marcelo Garcia (1999), Mariano (2005) e Lima (2006), autores que identificam que há uma escassez e uma carência significativa de pesquisas sobre o assunto.

Para Ferreira (2017) o enfoque de maior importância, de cunho essencial para sua experiência enquanto docente é também a etapa da formação inicial, englobando tanto a educação formal que vivenciou como os processos não formais nos primeiros anos da docência. A autora centraliza esse período como determinantes para o(a) professor(a) que se constrói. Deste modo a importância da formação inicial e das experiências vivenciadas

como aluno, atua fortemente em sua futura prática profissional, e esse processo se repete de geração em geração em um círculo vicioso de reprodução ou negação das experiências. A autora salienta, ainda, que em situações nas quais o(a) professor(a) mude a modalidade de ensino exercida, a fase de iniciação de repete, também revivendo e ressignificando suas próprias experiências de aluno para construir sua atuação profissional. Com isso torna-se essencial uma visão crítica do(a) professor(a) para a práxis de sua atuação (FERREIRA, 2017), rompendo as amarras do ensino formal recebido, e das experiências solidificadas enquanto aluno, admitindo assim a complexidade de sua prática pedagógica e necessidade de reinvenção constante, visto estar inserido em outro espaço tempo, outro contexto social e com sujeitos diferentes.

Ainda, neste momento de início da atuação profissional, é comum de acordo com os resultados das pesquisas apresentadas por Lima (2004) a necessidade do(a) professor(a) iniciante de controlar todas as situações em sala de aula, sentimento que vem acompanhado de uma prática experimental, de aprendizagem intensiva de tentativas e erros sob diferentes modelos de ensino, sobrecarregada ainda com a preocupação de domínio do conteúdo. No que concerne à realidade social do ambiente escolar, esse momento inicial para o docente, em que há o “choque de realidade” existe ainda um conformismo quanto às normas e regras impostas, não havendo questionamentos sobre a estrutura social da escola. Os resultados de Rocha (2004 *apud* LIMA, 2004), por meio de um estudo do processo de construção do primeiro ano de docência por profissionais acadêmicos, apresentam como principais problemas enfrentados pelo(a) professor(a) o estabelecimento de relações com o alunado, que conseqüentemente atuará sobre o controle da disciplina dos mesmos em sala. Ainda a disparidade dos níveis de aprendizagem entre os alunos são fatores que tornam mais complexa a ainda incipiente prática pedagógica do(a) professor(a) iniciante.

O trabalho de Lima (2004) apresenta ainda a pesquisa de Pizzo (2004 *apud* LIMA, 2004) que focaliza o início da docência e desenvolvimento profissional de acordo com a perspectiva de professores no final da carreira escolar, com cerca de 20 anos de exercício da profissão. Este olhar histórico sobre o início da profissão revela as mesmas dificuldades de início da carreira supracitadas, havendo apenas a diferença por não relatarem esse choque com a realidade, muito comum nas pesquisas atuais sobre o início da docência. Podemos visualizar que neste período, de aproximadamente 30 anos atrás,

as transformações sociais do contexto escolar brasileiro, com expressivo aumento de vagas e obrigatoriedade da educação básica, acompanhadas das lacunas da etapa de formação dos professores nos ajudam a compreender essa problematização. O estudo de Pizzo (2004 *apud* LIMA, 2004) apresenta também as dificuldades relatadas pelos professores com salas multisseriadas, muito comuns em áreas rurais do interior do país. Lima (2004) faz nesse sentido uma analogia quanto às atuais séries de anos iniciais no sistema público de ensino brasileiro, em que a coexistência de diferentes níveis de aprendizagem entre os alunos, tal como apresentado em Rocha (2004 *apud* lima, 2004) demandando dos professores práticas e atenções direcionadas e paralelas sobre cada aluno. A forma como os professores iniciantes lidam com esses desafios compõe o trabalho de Corsi (1992 *apud* LIMA, 2004), no qual por meio de diários reflexivos, duas professoras no segundo ano de exercício, relatam as dificuldades de desafios acerca do comportamento dos alunos, da relação com os pais e dos colegas docentes e gestão pedagógica da escola.

Ainda para Lima (2004) o início da carreira de professor(a) é um momento em que existe uma forte influência das experiências vividas enquanto aluno, reproduzindo comportamentos e padrões. Neste sentido, buscando transformações e melhorias significativas na educação a partir do trabalho de formação inicial e continuada de professores, torna-se essencial criar espaços e momentos de acolhimento e trocas entre os professores. Lima apresenta neste sentido as proposições de Fullan (1999 *apud* LIMA, 2004) que defende a criação de uma cultura colaborativa na escola, bem como de McDiamird (1995 *apud* LIMA, 2004) que considera a necessidade de os professores precisarem para sua formação constante, serem partes de uma comunidade de aprendizagem.

A atenção e consideração de tais espaços (físicos) e de tempo disponível para o acolhimento destes novos profissionais, com o intuito de cuidar, olhar para cada novo(a) professor(a) e a sua busca pessoal para desenvolver o desafio de isolamento, são ações capazes de transformar e/ou aliviar muitas das dificuldades tão comuns no início da docência, fase da carreira em que está em formação a identidade profissional, nesta transição entre ser aluno e torna-se professor(a) (LIMA, 2004). Neste mesmo sentido, Ferreira (2017) salienta a necessidade em se enxergar o local de trabalho como espaço de formação, o que contribui para a transformação do desenvolvimento da prática

pedagógica, criando redes de apoio entre os pares no ambiente escolar: o(a) professor(a) iniciante e o(a) experiente, os gestores e alunos, os alunos e funcionários.

A iniciação docente é um momento de embate entre experiências vivenciadas como aluno e projeções teóricas adquiridas na etapa formal de preparação. A maioria das instituições de ensino superior, sejam vinculadas ao sistema público ou privado de ensino, não dão conta de formação das necessidades atuais da profissão docente, de acordo com Marcelo Garcia (2009) vivenciamos um divórcio entre teoria e prática, em que o conhecimento acadêmico é fragmentado, sem conexão e diálogo com a realidade. O autor apresenta como sugestão o encurtamento de tempo da formação teórica inicial e ampliando atenção à iniciação docente, e a vivência de experiências concretas no ambiente escolar (MARCELO GARCIA, 2009).

Ferreira (2017) também considera a iniciação da carreira como um período de confrontação entre formação adquirida e a realidade, onde a transição do aluno para o(a) professor(a) é o momento em que este se aprende a ensinar ensinando, e se confrontando. Marcelo Garcia (2009) corrobora em afirmar que as crenças trazidas na formação iniciais construídas por meio de experiências na escola enquanto alunos influenciam na forma como os professores aprendem e nos processos de mudança que possam injetar (RICHARDSON, 1996 *apud* MARCELO GARCIA, 2009.). As experiências podem ser pessoais ou formais, predizem condutas e solidificam as crenças, “que possuem funções afetivas e valorativas, atuando como filtro de informação que influencia a forma como se usa, guarda e recupera o conhecimento” (GESS-NEWSOME, 2003, p. 55 *apud* MARCELO GARCIA, 2009).

A retomada e investigações sobre tais crenças explicam muitas condutas adotadas pelos professores, espelhando padrões e comportamentos. Disso justificam-se ainda mais a necessidade de compreensão dos processos de crescimento profissional vivenciados pelos professores, com o intuito de promover mudança no conhecimento e crenças dos professores influenciando diretamente suas práticas e conseqüentemente nas relações e nos resultados de aprendizagens dos alunos (MARCELO GARCIA, 2009). Deste modo a mudança de crenças não viria somente da aquisição de novos saberes, mas também da vivência empírica e comprovação de seus resultados, (GUSKEY e SPARKS, 2002 *apud* MARCELO GARCIA, 2009).

Neste momento inicial, paralelamente à reprodução de crenças e padrões vivenciados enquanto aluno existe ainda a assimilação da rede escolar em que se insere. A partir da citação de Silva (1997 *apud* FERREIRA, 2017) o autor apresenta e discute cinco categorias de manifestação indicadoras do choque docente com a realidade: a fase de percepção dos problemas; as mudanças de comportamento; as mudanças de atitudes; a mudança de personalidade e por fim, o abandono da profissão (FERREIRA, 2017). Cada uma destas fases pode evoluir chegando ao abandono da profissão ou serem digeridas por cada docente transformando-se assim em alimento, combustível para a resiliência e capacidade de sobrevivência do professor. O caráter reflexivo das práticas docentes que serão construídas a partir de tais choques é esmiuçado por Ferreira (2017) considerando as contribuições Perrenoud (1993 *apud* FERREIRA, 2017), que se baseando em Bourdieu, discute a didática escolar e o conceito filosófico de *habitus*. Segundo o autor o *habitus* está presente na prática, e é formado por experiências, por rotinas onde o imprevisto acontece, havendo situações em que a necessidade, muitas vezes, é de resolução rápida de problemas. Neste sentido, no *habitus*, não há respostas pré-programadas nem questões pré-concebidas e por isso, torna-se um grande gerador de práticas (PERRENOUD, 1993 *apud* FERREIRA, 2017). A analogia com o cotidiano escolar e a prática docente iniciante é justamente essa capacidade de imprevisto e resgate das experiências vivenciadas como aluno, que paulatinamente atuam na construção da identidade docente.

4. METODOLOGIA

A Seção 4 está organizada de modo a contemplar os procedimentos adotados na construção do estudo, subdividindo-se em nove subseções nas quais apresentamos o tipo de pesquisa realizada, as fontes de informação utilizadas, a escolha da rede de ensino para o desenvolvimento do estudo, o contato feito com a rede, os instrumentos de pesquisa – questionários e entrevistas semiestruturadas – a realização das coletas de dados e o encaminhamento para as análises destes.

4.1 O tipo de pesquisa

A realização da pesquisa envolvendo professores nos leva à preocupação em contribuir com estes sujeitos na compreensão e no encaminhamento de respostas às dificuldades inerentes à sua realidade. Com o objetivo de investigar os inícios da docência e a construção/reconstrução da profissionalidade docente de professoras iniciantes em uma nova etapa da Educação Básica, procurando aprofundar o entendimento sobre o modo como se caracteriza a aprendizagem nos inícios da docência, optou-se pelo tipo de pesquisa quanti-qualitativa por considerarmos o método mais pertinente para tratar o problema proposto e assumindo, desta forma, um posicionamento contra a tese da dicotomia e incompatibilidade entre estudos quantitativos e qualitativos, defendendo a complementaridade entre estes, visto que, os propósitos deste estudo não seriam satisfatoriamente alcançados por uma única abordagem. Nesta perspectiva de complementaridade, apoiamo-nos em Minayo e Sanchez (1993) que afirmam:

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247)

Neste mesmo sentido Gatti (2002) pondera acerca da não dissociação entre quantidade e qualidade na pesquisa, visto que a quantidade é uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se apresenta que, por sua

vez, precisa ser interpretada qualitativamente, pois não possui significação em si sem relação a algum referencial. A opção pelo estudo quanti-qualitativo justifica-se, assim, por sua potencialidade de combinação de metodologias com vistas a contemplar o objetivo proposto. Relativo ao desenho metodológico da pesquisa, consistiu naquele denominado por Creswell e Clark (2007) de *embutido*, no qual um conjunto de dados (quantitativos) apoiam os outros dados (qualitativos). Já a integração, combinando os dados qualitativos e quantitativos, foi efetivada por conexão, no qual a análise de um tipo de dado (no caso o quantitativo) demanda um segundo tipo de dado (no caso o qualitativo).

Este estudo foi realizado na rede municipal de ensino de São Carlos, localizando, por meio de questionário enviado às escolas de educação infantil e ensino fundamental, os/as profissionais que com tempo superior a cinco anos de exercício da docência em uma etapa de ensino e iniciantes em outra. Identificado este grupo de profissionais, entramos em contato por e-mail para apresentação da proposta de pesquisa e obtenção do consentimento e do envolvimento.

A primeira etapa da pesquisa foi desenvolvida por meio de questionário *online* aplicado a todas as professoras que se dispuseram a participar. Tal questionário foi dividido em duas partes: 1) caracterização dos sujeitos e 2) escala Likert com a finalidade de identificar o grau de concordância destas profissionais com relação a aspectos diversos que são característicos do início da docência, de acordo com a literatura da área.

A análise dos dados de caracterização dos sujeitos neste primeiro momento nos encaminhou à definição dos sujeitos e a elaboração do instrumento para a realização do segundo momento da pesquisa.

No segundo momento da pesquisa realizamos entrevistas semiestruturadas com vistas a aprofundar o entendimento acerca da construção e reconstrução da profissionalidade das professoras nos inícios da docência. As entrevistas, permitem ver, ouvir e registrar os eventos, visando entender e validar os significados das ações, a partir da descrição, análise e interpretação dos dados. Os dados, a propósito, foram organizados partindo do contexto mais amplo para o particular, favorecendo a microanálise, bem como a interpretação e explicação dos resultados.

Sobre a forma de análise dos dados construídos a partir das entrevistas:

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.45).

Por meio deste princípio de abordagem qualitativa de Lüdke e André é que foram estudados, comparados e analisados os dados da pesquisa. A questão de selecionar os pontos centrais que deverão ser mais explorados e enfatizados durante a pesquisa está relacionada às necessidades e às características específicas da situação estudada. Desse modo, dados novos poderão surgir durante as diversas etapas do trabalho, o que é natural e um produto esperado do tipo de abordagem escolhida. Como afirmam Lüdke e André (1986, p.45):

Tomamos então várias decisões sobre áreas que necessitam de maior exploração, aspectos que devem ser enfatizados, outros que podem ser eliminados e novas direções a serem tomadas. Essas escolhas são feitas a partir de um confronto entre os princípios teóricos do estudo e o que vai sendo “aprendido” durante a pesquisa, num movimento constante que perdura até a fase final do relatório.

As etapas deste trabalho incluíram, desta forma: pesquisa bibliográfica – a fim de mapear o tema e localizar esta pesquisa nele, pesquisa de campo para a coleta e posterior análise de dados. Ao longo de todo o período foram realizadas leituras de autores selecionados, relacionados com o referencial teórico e teórico-metodológico do estudo, devidamente aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo seres humanos, conforme parecer constante do ANEXO 1.

4.2 As fontes de informação

Na primeira etapa da pesquisa utilizamos questionários direcionados aos professores da Rede Municipal de Ensino que se encaixavam dentro do perfil que selecionamos, ou seja, aqueles que tinham mais de 5 anos de atuação docente em qualquer etapa da educação básica – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio ou educação de jovens e adultos – e que eram iniciantes em uma etapa distinta daquela na

qual possuam experiência. De acordo com a literatura da área de formação de professores são considerados iniciantes professores com até 5 anos de exercício da docência. Na segunda etapa da pesquisa, por sua vez, realizamos entrevistas semiestruturadas com cinco professoras iniciantes na Educação Infantil e com tempo de atuação docente no Ensino Fundamental superior a dez anos, sendo que a definição deste grupo surgiu da análise dos dados de caracterização oriundos dos questionários da primeira etapa, tal qual delimitaremos mais adiante. Analisamos, ainda, documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação (SME) e da Prefeitura do Município de São Carlos e utilizamos dados do Censo da Educação Básica de 2017 e do Censo Demográfico do mesmo ano.

4.3 A escolha da rede de ensino

A opção por realizar o estudo na Rede Municipal de Ensino de São Carlos justifica-se pelos seguintes fatores:

- A Rede Municipal de Educação de São Carlos realizou concurso público de acesso para as funções de Professor I (Educação Infantil), Professor II (Ensino Fundamental) e Professor III (especialista – anos finais do Ensino Fundamental) e Professor IV (Educação de Jovens e Adultos) no ano de 2015;
- O concurso realizado no ano de 2015 permitiu que os professores já efetivos da rede ingressassem novamente, ficando assim com dois concursos pela Prefeitura Municipal de São Carlos. Esse fato amplia nosso universo de sujeitos visto que, muitos dos aprovados, já exerciam atividade docente na rede municipal;
- Os professores aprovados nos referidos concursos acima iniciaram na rede no ano de 2016, dessa forma, no momento de realização da pesquisa possuíam tempo inferior a cinco anos de exercício da docência;
- Pela facilidade de acesso por parte da pesquisadora à equipe técnico pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, da qual fazia parte no momento da coleta de dados, bem como às informações e aos informantes que contribuíram nas etapas de produção de dados.

4.4 O contato com a rede de ensino

A Secretaria Municipal de Educação de São Carlos definiu, no ano de 2017, uma normativa que orienta pesquisadores e orientadores no que se refere aos procedimentos para submissão de projetos de pesquisa a serem desenvolvidos nas escolas e/ou com os profissionais e/ou alunos do município, com objetivo de tornar padrão estes procedimentos. Tendo esta normativa como primeiro passo, entregamos, via protocolo, uma via impressa do projeto e carta de encaminhamento aos cuidados do Secretário Municipal da Educação e enviamos, ainda, uma via do projeto e carta de encaminhamento para o e-mail indicado pela Secretaria para análise do projeto de pesquisa. Este primeiro passo foi dado no início do ano de 2017 e a aprovação da Secretaria demorou cerca de um mês.

Tendo sido aprovada para desenvolvimento na Rede Municipal de Ensino de São Carlos, iniciamos a pesquisa por meio de contato com as direções de todas as escolas do município a fim de localizarmos os professores iniciantes (com menos de cinco anos de exercício) que já possuíam experiência superior a cinco anos de exercício em outra etapa da educação básica. Este contato foi feito via e-mail, no qual anexamos uma tabela para preenchimento, que continham as seguintes informações a serem preenchidas pelos próprios professores: nome da escola de origem, nome completo do (a) professor (a), e-mail do (a) professor (a), telefone para contato, tempo de atuação na etapa em que é ingressante (somente até 5 anos) e tempo de atuação nas demais etapas da educação básica. Todas as 56 unidades nos retornaram esta tabela e identificamos na rede municipal de ensino, no ano de 2017, a seguinte quantidade de professores iniciantes:

Quadro 3: Professores iniciantes por etapa da RME no ano de 2017.

Etapa	Quantidade de professores iniciantes
Educação Infantil	137
Ensino Fundamental – anos iniciais	11
Ensino Fundamental – anos finais	01
Educação de Jovens e Adultos	06

Experiências de (re)início da docência na educação básica: a profissionalidade em foco

Total	155
--------------	-----

Fonte: elaboração própria.

A etapa seguinte consistiu em identificar, dentre estes professores iniciantes, aqueles que possuíam experiência superior a cinco anos em uma etapa distinta daquela que estavam ingressando. Isso foi feito por meio da tabulação dos dados contidos nas planilhas. Dessa forma chegamos ao universo de sujeitos que correspondiam ao nosso objeto de estudos. Dentre os 155 professores que, de acordo com a literatura na área são considerados iniciantes por possuírem tempo de exercício da docência de até cinco anos, no ano de 2017 na Rede Municipal de Ensino de São Carlos, 29 possuíam experiência superior a cinco anos em etapa da educação básica distinta daquela em que eram considerados iniciantes. No quadro 5 apresentamos a distribuição dos professores de acordo com a etapa em que estavam iniciando e aquela em que possuíam experiência.

Quadro 4: Distribuição dos professores de acordo com a etapa em que estavam iniciando e aquela em que possuíam experiência.

Iniciantes da Educação Infantil	
Experientes no Ensino Fundamental I	18
Experientes no Ensino Fundamental II	08
Experientes na Educação de Jovens e Adultos	--
Experientes no Ensino Médio	01
Experiente nos Ensinos Fundamental I, II e Educação de Jovens e Adultos	01
Iniciantes do Ensino Fundamental I	
Experientes na Educação Infantil	01
Total	29

Fonte: elaboração própria

4.5 Instrumento: Questionário

A definição dos aspectos contemplados na primeira etapa da coleta de dados, através dos questionários aplicados à totalidade do número de professores identificados na rede de estudada como ingressantes em um nível distinto daquele que em que já exerceu (ou ainda exerce) a docência, deu-se a partir dos dados cotejados em pesquisas que se debruçaram sobre a temática do início da docência. Nesse sentido, buscamos contemplar no questionário, através de sete dimensões, as principais características e dificuldades que assolam o início da docência, apontadas pela literatura da área.

A opção por investigar, num primeiro momento, estas características e dificuldades associadas ao início da docência e ao(a) professor(a) iniciante, objetiva identificar, nos professores iniciantes, quais destes aspectos, caracterizados por dilemas e dificuldades, são vivenciados novamente, apesar da experiência anterior e quais são apontados como superados, ou seja, podem ter sido sentidos enquanto professores iniciantes, mas não o foram novamente ao ingressar em uma nova etapa da educação. Ressaltamos que, mesmo quando consideramos o início da docência e o(a) professor(a) iniciante, nem todos os dilemas e dificuldades são vivenciados pela totalidade dos professores, dado o caráter idiossincrático da profissão docente.

A partir deste mapeamento feito na primeira etapa e da identificação dos dilemas e dificuldades vivenciados novamente e aqueles que foram superados, buscaremos, no segundo momento da pesquisa, aprofundar o entendimento da construção da profissionalidade destas professoras ingressantes identificando o conjunto de saberes consolidados a partir da experiência anterior que lhes possibilita facilidade no manejo das situações que, em seu início, eram conflitantes, bem como aprofundar o entendimento acerca das dificuldades que são novamente vivenciadas e de que forma se deram nesta etapa em comparação à etapa que possuem experiência anterior.

A literatura sobre o início da docência, em seus âmbitos nacional e internacional, converge para o apontamento de uma série de dificuldades e dilemas que caracterizam este período da profissão docente. Nesse sentido, os estudos de Valli (1992) destacam: o isolamento; a imitação acrítica de condutas de outros professores; a dificuldade na transferência do conhecimento adquirido na formação inicial e o desenvolvimento de uma concepção mais técnica de ensino. Veenman (1988) é responsável pela expressão “choque

da realidade”, o qual se refere, primordialmente, à diferença entre aquilo que é aprendido durante a formação inicial e aquilo que é encontrado no cotidiano das escolas, ou seja, o(a) professor(a) iniciante vivencia, ao chegar às escolas, uma realidade fundamentalmente distinta daquela que idealizava. Este autor aponta os seguintes problemas relacionados ao início da docência: manutenção da disciplina e estabelecimento de regras de conduta dos alunos; motivação e trato com as características individuais dos alunos; preocupação com a própria capacidade e competência; relacionamento com pais de alunos e comunidade; cansaço físico e mental no exercício da docência.

Lima (2004) apresenta uma importante compilação das características do início da docência elencadas a partir dos estudos dos seguintes autores: Tardif (2002; 2000); Tardif e Raymond (2000); Marcelo Garcia (1999) e Zabalza (1994). São elas: necessidade de controle das situações; insegurança; preocupações; submissão à opinião dos profissionais considerados superiores; aprendizagens intensivas por processos de tentativas e erros; geração de expectativas e sentimentos fortes e por vezes contraditórios que pode, no limite, determinar a continuidade ou não na profissão; elevado conformismo às normas e regras sociais existentes na realidade de ensino e desejo de agradar os pares; tendência em se identificar com os valores e crenças da maioria; problemas de disciplina; preocupação com o domínio dos conteúdos; experimentação de diversos modelos de ensino sem a devida reflexão sobre a escolha de um ou de outro; entre outros.

Tendo por base este referencial os questionários foram organizados de modo a contemplar, dentre de sete dimensões, essas características e dificuldades, as quais são apresentadas a seguir: 1) Solidão Pedagógica; 2) Trato com Pais de Alunos; 3) Choque da Realidade; 4) Aprendizagem dos Alunos; 5) Disciplina; 6) Aspectos Didáticos e 7) Integração com a Cultura Escolar e Socialização.

O primeiro momento da pesquisa se utilizou, basicamente, do instrumento questionário. Foi utilizado um questionário disponibilizado em plataforma online e enviado por meio de e-mail pessoal, contendo as seguintes variáveis:

- a) Dados pessoais
- b) Formação e aperfeiçoamento profissionais
- c) Atividades profissionais e carga horária
- d) Experiência docente e trajetória na rede de ensino

- e) Dimensões humanas e técnicas da experiência de docência em etapa distinta daquela que possui experiência

Os questionários constaram de quatro seções: a primeira referente a dados de identificação, formação e experiência profissional; a segunda a variáveis relativas à experiência docente em que os sujeitos possuem tempo superior a cinco anos de exercício; a terceira a variáveis referentes à experiência na docência com tempo inferior a cinco anos e a quarta seção, também com referência à experiência na docência com tempo inferior a cinco anos, constituía-se da Escala Likert.

As seções I, II e III do referido questionário foram compostas de questões que tinham por objetivo caracterizar os sujeitos, sua formação inicial e aperfeiçoamento profissional, sua experiência docente e caracterizar, brevemente, sua trajetória na rede municipal de ensino de São Carlos.

Pela peculiaridade que caracteriza a seção IV do instrumento, dedicamo-nos, aqui a um esclarecimento detalhado. Compõe-se de 72 afirmações que representam comportamentos possíveis de serem manifestos pelos professores em início de docência. Os professores deveriam indicar seu grau de concordância em relação a cada uma destas afirmações, sendo: (1) o menor grau de concordância e (4) o maior grau de concordância. Os itens desta seção foram organizados de modo que cada afirmação apresenta um par que corresponde a ela, de modo negativo, ou seja, os itens foram elaborados tendo por base as principais características e dificuldades que a literatura sobre início da docência apresenta e cada aspecto foi disposto no questionário em um par de itens, os quais faziam a afirmação e a negação da característica.

O instrumento foi elaborado tendo por base sete dimensões que são características do início da docência e, os itens foram dispostos estas dimensões da forma descrita a seguir. Dos 72 comportamentos listados, 11 referem-se à Solidão pedagógica; 06 referem-se ao Trato com os pais de alunos; 11 referem-se ao Choque da Realidade; 06 à Aprendizagem dos Alunos; 07 à Disciplina; 15 referem-se aos Aspectos Didáticos e 16 à Integração com a Cultura escolar e Socialização.

Assim, dentro de cada dimensão apresentamos este par de itens de modo a confrontar o comportamento dos professores em relação ao grau de concordância com a afirmação proposta. Sabendo que tendo apresentado comportamento positivo em relação à afirmação, no que concerne à negação desta afirmação, o comportamento apresentado

deve ser negativo, o que indica o comprometimento de respostas do sujeito aos itens. O arranjo dos itens no questionário foi feito por meio de sorteio, misturando-se todas as dimensões, às quais os respondentes não tinham acesso à separação feita.

A construção do questionário, fundamentada na revisão da literatura e na realidade da rede pesquisada, baseou-se, concretamente, nos resultados dos seguintes procedimentos:

- a) Elaboração da primeira redação, tomando por base as leituras dos referenciais teóricos sobre início da docência;
- b) Validação de conteúdo feita por cinco professores, sendo três especialistas em técnicas de pesquisa e dois no conteúdo específico do trabalho;
- c) Elaboração da segunda redação, baseada na validação de conteúdo;
- d) Pré-teste em três professoras experientes no ensino fundamental e iniciantes na educação infantil (nesta fase solicitou-se às professoras que, após responderem o questionário, preenchessem uma ficha de avaliação sobre ele (APÊNDICE B) os resultados deste procedimento foram muito valiosos como subsídios para a construção da versão definitiva do instrumento.
- e) Redação final tendo em vista os resultados do pré-teste (APÊNDICE C).

Quadro 5: Plano de montagem do questionário

Seções	Variáveis	Itens
I	Dados de Identificação e Formação	1 a 12
II	Informações sobre experiência docente superior a cinco anos	13 a 15
III	Informações sobre experiência docente inferior a cinco anos	16 a 18
IV	Dimensão 1 – Solidão Pedagógica	46, 37, 32, 18, 33, 60, 56, 22, 44, 55, 68
	Dimensão 2 – Trato com Familiares	26, 09, 01, 17, 62, 50
	Dimensão 3 – Choque da Realidade	59, 36, 13, 16, 04, 07, 57, 40, 20, 41, 61
	Dimensão 4 – Aprendizagem dos Alunos	67, 25, 29, 08, 58, 05
	Dimensão 5 – Manutenção da Disciplina	47, 24, 02, 53, 39, 42, 64
	Dimensão 6 – Aspectos Didáticos	48, 19, 03, 43, 66, 28/54, 10, 21, 27, 38, 45, 49, 51, 63
	Dimensão 7 – Integração com a Cultura Escolar e Socialização	12, 15, 11, 65, 06, 52, 14, 31, 71, 23, 30, 34, 69, 70, 72, 35

Fonte: Elaboração própria

Ainda com relação ao instrumento, os objetivos de verificar quais variáveis influenciam no escore total das dimensões, verificar se os itens das escalas de dimensões são válidos e classificar os indivíduos em positivo ou negativo de acordo com as respostas dadas nas dimensões foram estabelecidos a fim de analisar e validar o instrumento. Para atingir os objetivos propostos utilizou-se:

- a) **Comparações:** para as variáveis com duas categorias de respostas realizamos o teste não paramétrico de Wilcoxon (Conover, 1981) para amostras não pareadas. Este teste verifica se a hipótese nula de que as duas amostras provêm de uma mesma população; para as variáveis com mais de duas categorias de respostas realizamos o teste não paramétrico de Krukál Wallis que é uma extensão do teste de Wilcoxon-Mann-Whitney. Ele é usado para testar a hipótese nula de que todas as populações possuem funções de distribuição iguais contra a hipótese alternativa de que ao menos duas das populações possuem funções de distribuição diferentes.

- b) **Validação:** o coeficiente alfa de Cronbach (Cronbach, 1951) que mede a confiabilidade de um questionário por meio da correlação de seus itens. Encontra-se na literatura que valores acima de 0,7 são considerados aceitáveis para um questionário confiável (Bisquerra, 2004); a correlação item-total, que mede a correlação entre o escore de cada um dos itens a serem analisados e a soma dos demais itens do instrumento (Spector,1992). Geralmente itens com correlações item-total superiores a 0,3 são considerados adequados para o questionário (Vargas, 2011) (ANEXO 2).

4.6 O contato com as professoras e a aplicação dos questionários

O primeiro contato com as professoras foi feito por e-mail, enviado individualmente a cada uma, no qual me apresentei, falei sobre minha atuação profissional e sobre a pesquisa. Expliquei em linhas gerais os objetivos e informei a importância da participação para a realização do estudo. Identifiquei a autorização da Secretaria Municipal de Educação para a realização, o compromisso com os participantes

na preservação de suas identidades e a garantia de que os dados seriam utilizados única e exclusivamente para os fins acadêmicos aos quais se dedica a pesquisa. Dessa forma, enfatizei que a pesquisa em nada se relaciona à minha atuação profissional na Prefeitura Municipal de São Carlos. Diante destas informações solicitei o aceite ou não no preenchimento de um formulário online. Importante ressaltar que o formulário não foi enviado neste primeiro contato, aguardei o aceite de cada professora para posterior encaminhamento.

Foram enviados e-mails às 29 professoras, sendo que destas, 19 retornaram afirmando aceitar participar, 1 retornou informando não aceitar e 9 não responderam o e-mail. Dentre os 19 professores que aceitaram participar 15 responderam o formulário online. Este processo demorou aproximadamente quatro semanas e, ao longo deste tempo reenviamos os e-mails por duas vezes tanto àqueles que não retornaram quanto àqueles que aceitaram participar, mas não responderam o formulário online. Desta forma obtivemos a participação de 58,6% dos sujeitos nessa primeira etapa de produção dos dados.

Quadro 6: Contato com professores e devolutivas do instrumento.

Professores contatados	29
Professores que retornaram o contato	20
Professores que aceitaram participar	19
Professores que não aceitaram participar	1
Total de devolutivas de formulários respondidos	17

Fonte: Elaboração Própria.

4.7 Instrumento: Entrevista Semiestruturada

O segundo momento da pesquisa foi elaborado com base na análise dos dados dos questionários, os quais nos encaminharam à definição dos sujeitos a serem entrevistados e aos aspectos a serem explorados e aprofundados nas entrevistas semiestruturadas. De acordo com Lüdke e André (1986) tal instrumento caracteriza-se por sua adequação e flexibilidade para o trabalho de pesquisa em educação visto que permite acesso imediato à informação desejada, com variados informantes e sobre assuntos diversos. Ainda de acordo com as autoras “a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que se tornam sobremaneira eficaz na obtenção de informações desejadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.3-4).

Retomamos, neste momento, os questionários a fim de explicitar como os dados destes nortearam a construção da segunda fase da pesquisa. Numa escala Likert as afirmações são dispostas em pares, em distintos momentos ao longo do preenchimento, sendo que cada par de declarações se refere a um elemento a ser analisado, e contempla uma afirmativa e uma negativa deste mesmo elemento, a análise dos dados originados da escala, por sua vez, nos possibilitou a construção do instrumento da entrevista a partir da validação dos elementos relacionados pelos professores à nova experiência, o que se deu quando, em sua totalidade, a opção pela declaração afirmativa foi confirmada com a opção pela declaração negativa daquele mesmo item. Tomemos como exemplo a fim de elucidar o par de declaração: “Tenho preocupação com o domínio dos conteúdos nesta etapa da educação” / “Não tenho preocupação com o domínio dos conteúdos nesta etapa da educação”, uma vez que a maioria dos professores respondentes se colocou de forma a concordar com a primeira declaração, para que o elemento fosse validado para a análise e contemplação no roteiro da entrevista, a maioria deveria se colocar de forma a discordar da segunda declaração, visto que isso implica coerência das respostas. A opção por este instrumento deu-se justamente pela possibilidade de, no conjunto de características referenciadas pela literatura acerca do início da docência, identificarmos quais eram sinalizadas como presentes no novo início pelos(as) professores(as), a fim de aprofundarmos o entendimento destas no segundo momento da pesquisa.

Tendo por base os dados validados a partir dos questionários, o roteiro das entrevistas semiestruturadas foi organizado de modo a contemplar: 1) Caracterização

Pessoal e Profissional; 2) Atuação Docente; 3) Início na Docência no Ensino Fundamental; 4) Início na Docência na Educação Infantil e 5) Dimensões características do início da docência. O roteiro (APÊNDICE D), dessa forma, continha as seguintes variáveis:

- a) Dados pessoais;
- b) Formação inicial e continuada;
- c) Atuação docente no Ensino Fundamental;
- d) Atuação docente na Educação Infantil;
- e) Início na docência no Ensino Fundamental;
- f) Início na docência na Educação Infantil;
- g) Dimensões humanas e técnicas nos inícios da docência.

O roteiro constava, assim, de quatro seções: a primeira referente a dados de identificação, formação e experiência profissional; a segunda a variáveis relativas à atuação docente em que os sujeitos possuem tempo superior a cinco anos de exercício – Ensino Fundamental; a terceira a variáveis referentes à atuação docente com tempo inferior a cinco anos – Educação Infantil e a quarta seção, as dimensões referências aos inícios da docência, elencadas a partir da análise dos questionários, sendo elas: motivação; solidão; apoio; não-saber; trato com pais e familiares de alunos; choque da realidade; aprendizagem e desenvolvimento dos alunos; disciplina; ensino; integração com a cultura escolar e socialização.

A manipulação dos dados dos questionários nos levou à identificação de que a etapa da Educação Básica com maior número de professores ingressantes era a Educação Infantil e que estes professores, em sua maioria, possuíam tempo de atuação docente superior a cinco anos no Ensino Fundamental. Desse modo, delimitamos as informantes para a segunda etapa da coleta de dados: professoras iniciantes na Educação Infantil e com tempo de atuação docente no Ensino Fundamental superior a cinco anos. Foram identificadas, no universo de 17 professoras respondentes dos questionários da primeira etapa, um total de oito professoras com perfil correspondente ao necessário para a participação nas entrevistas.

O processo de elaboração do instrumento demandou tempo e um movimento de reflexão que contou com a colaboração de pesquisadores e profissionais da SME. Num

primeiro momento o roteiro ficou demasiadamente extenso e sentimos dificuldades em torná-lo mais assertivo assim, optamos por realizar uma entrevista teste com uma pesquisadora, professora da rede municipal de ensino e que participou da primeira etapa da coleta de dados mas que não se enquadrava no perfil necessário para a participação nas entrevistas visto que possuía maior tempo de atuação na Educação Infantil e estava ingressando no Ensino Fundamental, assim, possuía características da amostra escolhida, além da experiência como pesquisadora, aspectos estes que foram fundamentais para a validação do nosso instrumento. Enviamos o roteiro anteriormente e realizamos a entrevista que durou cerca de duas horas e meia, na sequência pedimos para a professora suas análises e sugestões acerca do roteiro e do processo de realização da entrevista. As sugestões e colaborações foram fundamentais para a revisão do roteiro que, após este teste, foi reformulado de modo a ser mais assertivo, menos moroso e contemplar os aspectos de interesse do estudo.

4.8 O contato com as professoras e a realização das entrevistas

Naquele primeiro momento da coleta de dados, através dos questionários, informamos a todas as participantes acerca deste segundo momento e explicitamos que a participação naquele não gerava a obrigatoriedade de participação neste. Dessa forma, as professoras estavam cientes de que poderiam ser contatadas para esta segunda etapa e este contato foi feito, novamente, através do envio de e-mails às oito professoras com as características que delimitamos: atuantes há mais de cinco anos no EF e iniciantes na EI. Obtivemos retorno de cinco delas, as quais se dispuseram a participar, uma retornou afirmando que havia sido convocada a assumir vaga coordenação pedagógica na rede e e por isso não contemplava mais as características necessárias e duas delas não nos deram retorno, embora tenhamos tentado contato por mais de uma vez via e-mail e telefone. Desta forma obtivemos a participação de 62,5% dos sujeitos nessa segunda etapa de produção dos dados.

As entrevistas foram realizadas em dias e locais à escolha das entrevistadas, sendo que em sua maioria (quatro no total) optaram pela ida da pesquisadora até a escola de origem de cada uma delas em horários de HTPC ou no contraturno de atuação e uma

optou pela realização em um estabelecimento comercial – tipo café. A duração média de cada entrevista foi de uma hora e meia, todas foram gravadas com autorização das participantes mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – APÊNDICE E. O material foi transcrito e encaminhado para leitura das professoras a fim de complementações que julgassem necessárias. Durante o processo de transcrição e também posteriormente, durante a manipulação inicial dos dados, realizamos contatos via aplicativos de mensagens a fim de dirimir algumas dúvidas decorrentes da leitura do material.

4.9 Análise de dados

As categorias teóricas da pesquisa foram definidas *a priori*, advindas do referencial teórico, e foram chamadas de “dimensões”, sendo elas: motivação; solidão; apoio; não-saber; trato com pais e familiares de alunos; choque da realidade; aprendizagem e desenvolvimento dos alunos; disciplina; ensino; integração com a cultura escolar e socialização. A análise dos questionários foi precedida da tabulação dos dados e de sua representação em gráficos e tabelas, a fim de facilitar a visualização das respostas obtidas. Num segundo momento foram feitas as análises estatísticas, no intuito de validar, isto é, localizar, no conjunto de dados da escala Likert, as respostas coerentes mediante o par afirmação/negação relativas às características do início da docência a fim de aprofundarmos os entendimentos destas características – no contexto do novo início da docência – na segunda etapa de construção dos dados, por meio de entrevistas semiestruturadas.

O conteúdo das entrevistas, por sua vez, foi transcrito literalmente e separadamente por participante. No total das cinco entrevistas chegamos a um conjunto de 153 páginas. Num primeiro momento as respostas passaram por um tratamento individual no qual buscamos, para cada pergunta da entrevista, sintetizar, por meio de um quadro (APÊNDICE 5) as respostas de cada participante. A partir desta sintetização fizemos uma exaustiva leitura deste quadro, a fim de identificar as dimensões relativas ao início da docência presentes nas falas das professoras, por meio do uso de grifos em diferentes cores. Chegamos, então, à identificação dos aspectos recorrentes, presentes em diversos momentos de fala, os quais nos levaram à construção de 7 eixos de análise, sendo

eles: 1) Trânsito entre escolas x Escolha de sede; 2) O que ensinar; 3) Como Ensinar; 4) Aprendizagem das crianças; 5) Disciplina; 6) Relação com os pais e familiares; 7) Condições de Carreira e Trabalho Docente. Dessa forma, as categorias teóricas definidas *a priori* e presentes na primeira fase foram, nessa segunda fase, reagrupadas a partir da leitura e organização dos dados construídos. As categorias teóricas gerais da pesquisa, por sua vez, são aquelas correspondentes aos seus conceitos-chave: a “profissionalidade” e a “experiência”, à luz das quais aprofundamos as discussões a que nos propomos na pesquisa a partir da análise dos dados construídos.

5. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Na Seção 5 apresentamos os dados da pesquisa divididos em duas subseções, a primeira delas referente à parte quantitativa e a segunda à parte qualitativa. A primeira subseção, por sua vez, também foi subdividida em duas, a primeira das quais apresenta os resultados obtidos na parte inicial dos questionários aplicados aos(às) professores(as) composta pelos dados de identificação e caracterização dos sujeitos. A segunda corresponde à apresentação dos dados relativos a diferentes dimensões da experiência docente destes professores em etapa distinta daquela em que era “experiente”, alvo principal de preocupação deste estudo. Os dados apresentados na segunda subseção são aqueles obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, organizadas em eixos de análise subdivididos, de um lado, em um núcleo referente às dificuldades e, de outro, em aspectos que **não** apresentaram desafios importantes no novo início da docência.

5.1 Primeira fase da pesquisa

Todos os dados obtidos através dos questionários foram tratados por meio de processo manual. Os dados referentes às seções I, II e III do questionário tiveram o seguinte tratamento: foram elaborados gráficos de frequência simples e percentual, cuja análise baseou-se na comparação entre os percentuais encontrados.

No tratamento dos dados fornecidos pela seção IV, inicialmente realizou-se uma análise exploratória dos dados, com o objetivo básico de sumarizar os valores, organizando e descrevendo os dados de duas maneiras: por meio de tabelas com medidas descritivas e de gráficos. As variáveis contínuas foram expressas em termos de estatística descritivas básicas (média, mediana, desvio padrão, entre outras), já as variáveis categorias estão expressas em termos de frequência e percentual.

Em cada dimensão considerada (Solidão pedagógica; Trato com os pais de alunos; Choque da Realidade; Aprendizagem dos Alunos; Disciplina; Aspectos Didáticos e Integração com a Cultura escolar e Socialização) foram elencados os itens do questionário referentes a elas. Os itens foram elaborados tendo por base as principais características e dificuldades que a literatura sobre início da docência apresenta. Cada aspecto foi disposto

no questionário em um par de itens, os quais faziam a afirmação e a negação da característica, como já foi explicado anteriormente.

Para a apresentação dos dados, dentro de cada dimensão apresentamos este par de itens de modo a confrontar o comportamento dos professores em relação ao grau de concordância com a afirmação proposta. Sabendo que tendo apresentado comportamento positivo em relação à afirmação, no que concerne à negação desta afirmação, o comportamento apresentado deve ser negativo. Dessa forma, verificado que o padrão de resposta dos professores foi mantido, o item foi validado para a análise da temática e considerados na descrição e análise dos dados dentro da dimensão.

A apresentação estatística, por sua vez, apresenta os dados referentes a somente um dos itens (aquele que no questionário contempla o dado que queremos investigar com referência à literatura e aos aspectos que esta traz sobre o início da docência).

Cada item validado foi submetido à análise estatística a fim de apresentar a tendência de comportamento dos professores em relação ao aspecto considerado. Esta análise contempla a disposição de respostas dos professores em relação ao seu grau de concordância com a afirmação (de 1 a 4, sendo que 1 representa menor grau de concordância e 4 maior grau de concordância), a moda (valor que mais aparece no conjunto de dados) e a média que corresponde ao resultado da soma de todas as informações do conjunto de dados dividida pelo número de informações que foram somadas, o que nos fornece a medida de centralidade dentro do conjunto. Esta medida de centralidade é calculada pela seguinte fórmula:

$$\bar{X} = \frac{\sum x_i}{n}, \text{ onde:}$$

$\sum x_i$ = soma de todos os valores do conjunto de números;

n = número de elementos que compõe o conjunto.

Em nossa análise consideramos:

$$\begin{aligned} \bar{X} < 2,5 &= \text{padrão discordância} \\ \bar{X} \geq 2,5 &= \text{padrão concordância} \end{aligned}$$

A análise dos dados será realizada a partir deste padrão (de discordância ou concordância), onde nos debruçaremos nestes dados. Adiantamos que os padrões

negativos são itens que, neste novo início da docência, não se repetem, ou seja, poderemos refletir sobre estes aspectos fazerem parte do núcleo de aprendizagem que se mantém. Já os itens considerados positivos, são itens que são vividos novamente, apesar da experiência anterior.

A organização deste tópico compreende dois momentos. No primeiro serão apresentados os resultados obtidos por meio da parte inicial dos questionários aplicados a professores que tinha como referência os dados de identificação e caracterização dos sujeitos. O segundo momento corresponde à apresentação dos dados relativos às dimensões humanas e técnicas da experiência de docência destes professores em etapa distinta daquela que possui experiência, alvo principal de preocupação deste estudo.

5.1.1 Dados de Identificação dos(as) participantes

Os resultados referentes à seção I do questionário são apresentados de forma a proporcionar uma visão geral dos sujeitos respondentes do questionário.

Do total de professores respondentes do questionário, os quais somam dezessete, quatorze são do sexo feminino, o que corresponde a 82,35% e três são do sexo masculino, ou seja, 17,65%. No aspecto referente à cor/raça dos respondentes, quatorze pessoas se autodeclararam brancas (82,35% do total), duas se autodeclararam pardas (11,76%) e uma se autodeclarou negra (5,88% do total). Em relação à idade dos respondentes à época da aplicação dos questionários, a média de idade foi de 37 anos, sendo que o mais novo tinha 30 anos e o mais velho 62 anos.

A formação acadêmica dos está distribuída da seguinte forma: respondentes está 52,94% do total possui graduação em Pedagogia, 17,65% possui graduação em outras áreas do conhecimento e outros 17,65% possuem outra licenciatura que não seja Pedagogia. Por fim, 11,76% não possui curso superior, tendo feito o Ensino Médio na modalidade magistério como formação inicial. Em relação ao tipo de instituição frequentada pelos respondentes em sua formação inicial, 58,82% afirmaram ter frequentado instituição pública e 41,18% instituição privada de ensino. Acerca do ano em que o respondente concluiu ou irá concluir sua formação inicial. Observamos que, dentre os dezessete respondentes, seis deles possuem mais de dez anos de formados, o

que corresponde a 35,28%. Dez possuem entre nove e cinco anos de formados, o que totaliza 58,81% do total e um respondente que possui o magistério e está cursando a graduação em Pedagogia com previsão de término no ano 2021, correspondendo a 5,88% do total.

No que se refere à pós-graduação, dez dos dezessete respondentes indicaram que possuem essa formação, assim distribuídos: sete deles fizeram pós graduação na modalidade Especialização, o que corresponde a 41,18% do total; dois fizeram além do curso de Especialização, o curso de Mestrado Acadêmico, o que corresponde a 11,76% do todo e um concluiu o curso de Doutorado, sendo 5,88% do total. Dentre os respondentes sete indicaram que não fizeram qualquer modalidade de pós-graduação, o que corresponde a 41,18% do total.

A respeito do exercício profissional dos respondentes, 47,06% não exerce outra atividade profissional além do exercício da docência na rede municipal de ensino de São Carlos; 29,42% exerce atividade docente também na rede estadual de educação; 11,76% exerce atividade docente em outra rede municipal de educação além da rede de São Carlos; 5,88% exerce atividade como gestor em outra rede de ensino e outros 5,88% exercem outra atividade não vinculada ao ensino. Quanto à jornada de trabalho destes docentes no ano de 2018, 52,95% deles trabalhava 45 horas ou mais semanalmente; 35,29% trabalhavam entre 30 e 34 horas semanais; 5,88% entre 35 e 39 horas e 5,88% entre 20 e 24 horas semanais.

Em relação à experiência docente dos respondentes, o gráfico 10 nos mostra em qual etapa da educação básica eles possuem tempo superior a cinco anos de efetivo exercício. 52,94%, o que corresponde a nove docentes, possui experiência superior a cinco anos nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º a 5º ano); 17,65% (três do total) na Educação Infantil; outros 17,65% (3 do total) nos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano) e 11,76% (2 respondentes) possui experiência superior a cinco anos no Ensino Médio.

Com relação ao tempo que os respondentes possuem de exercício do magistério na etapa da educação básica em que possuem maior experiência. Observamos que a maioria deles, 29,41% possui entre 7 e 8 anos e onze meses de experiência; 23,54% possui entre 9 e 11 anos e 11 meses; 17,65% entre 12 e 14 anos e 11 meses e a mesma quantidade

(17,65%) entre 5 e 6 anos e 11 meses e 11,76% possui mais de 15 anos de experiência no exercício do magistério.

Ainda com relação ao exercício da docência na etapa da educação básica em que possuem maior experiência, caracterizamos a quantidade de escolas da rede municipal de ensino de São Carlos em que estes docentes atuaram ao longo deste tempo. Dentre os respondentes, sete deles indicaram que trabalharam em três escolas, o que corresponde a 41,18% do total; cinco trabalharam em duas escolas (29,42% do total); dois trabalharam em apenas uma escola (11,76% do total) e outros dois em cinco ou mais escolas (11,76%); por fim, um respondente indicou ter trabalhado em quatro escolas, o que corresponde a 5,88% do total.

Ainda no aspecto referente à experiência docente, no que se refere à experiência na etapa da educação básica em que os respondentes possuem tempo inferior a cinco anos de efetivo exercício identificamos que 58,82% estão há menos de cinco anos atuando na Educação Infantil; 23,53% na Educação de Jovens e Adultos e 17,65% nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º a 5º ano). Sobre o período de tempo exato que os respondentes possuem de exercício no magistério na etapa da educação básica em que possuem menor experiência. Pudemos observar que a maioria deles, 29,41% do total possui entre 2 anos e 2 anos e 11 meses de experiência; 23,53% entre 4 anos e 4 anos e 11 meses; 23,53% entre 1 ano e 1 ano e 11 meses; 17,65% entre 3 anos e 3 anos e 11 meses e 5,88% possui menos de um ano de experiência na etapa da educação básica em que ingressaram recentemente.

No que diz respeito à quantidade de escolas em que estes docentes atuaram na rede municipal de ensino de São Carlos desde que ingressaram nesta etapa da educação em que possuem menor tempo de experiência. 47,06% deles já atuaram em três escolas neste período de tempo; 23,53% em cinco ou mais escolas; 17,65% em três escolas e 11,76% atuou em apenas uma escola nesse período de tempo.

5.1.2 Dimensões da experiência de docência

Os resultados referentes à seção II do questionário são apresentados de forma a proporcionar uma visão geral dos comportamentos relativos à experiência na docência na

etapa de ensino em que estão iniciando, ou seja, na etapa em que possuem tempo inferior a cinco anos de docência.

Conforme explicitamos na descrição da Metodologia, em cada dimensão considerada (Solidão pedagógica; Trato com os pais de alunos; Choque da Realidade; Aprendizagem dos Alunos; Disciplina; Aspectos Didáticos e Integração com a Cultura escolar e Socialização) foram elencados os itens do questionário referentes a elas. Os itens foram elaborados tendo por base as principais características e dificuldades que a literatura sobre início da docência apresenta. Cada aspecto foi disposto no questionário em um par de itens, os quais faziam a afirmação e a negação da característica.

Para a apresentação dos dados, dentro de cada dimensão apresentamos este par de itens de modo a confrontar o comportamento dos professores em relação ao grau de concordância com a afirmação proposta. Sabendo que tendo apresentado comportamento positivo em relação à afirmação, no que concerne à negação desta afirmação, o comportamento apresentado deve ser negativo. Dessa forma, verificado que o padrão de resposta dos professores foi mantido, o item foi validado para a análise da temática e considerados na descrição e análise dos dados dentro da dimensão.

5.1.2.1 Solidão Pedagógica

. Característica do início da docência, o sentimento de solidão e conseqüente isolamento, deve-se a distintos aspectos que se referem tanto ao nível micro (realidade dentro da escola) quanto ao nível macro (realidade institucional). No contexto macro identificamos, na realidade educacional brasileira, ausência de políticas públicas e iniciativas de acolhimento ao(a) professor(a) iniciante. Este(a) profissional, ao adentrar nas escolas, não encontra quaisquer programas de apoio direcionados à condição de iniciante, de tal modo que possam buscar subsídios para lidar com as dificuldades com as quais se deparam, tampouco apoio dos colegas com maior tempo de experiência na carreira docente. O termo “Solidão Pedagógica” foi cunhado por Isaia (2006) e é definido como “o sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo” (ISAIA, 2006, p.373).

A dimensão que contempla os aspectos referentes à Solidão Pedagógica aborda os seguintes temas: A) motivação; B) apoio da equipe; C) apoio dos colegas de trabalho; D) necessidade de apoio institucional; E) reconhecimento do não saber e F) pedido de apoio.

A tabela 1 apresenta os dados referentes ao grau de concordância destes professores em relação (A) à desmotivação para o desenvolvimento do trabalho nesta etapa da educação em que inicia; (B) ao recebimento ou não de apoio da gestão da escola para o desenvolvimento de seu trabalho; (C) ao recebimento ou não de apoio dos colegas de trabalho da escola para o desenvolvimento de seu trabalho; (D) à assunção da necessidade de apoio institucional por parte dos professores para o melhor desenvolvimento de seu trabalho; (E) à percepção sobre a assunção do não saber e (F) a quem estes professores recorrem para solicitar ajuda . Para tanto, em cada aspecto dois itens foram dispostos no questionário de forma a verificar a percepção sobre o assunto a partir de uma frase afirmativa e, em outro momento, o mesmo assunto, a partir de uma frase negativa a fim de confirmar o padrão de respostas ao tema. Assim, quando ocorre com maior frequência o comportamento negativo (1 e 2) a um dos itens, para que seja validada a análise do tema, deve ocorrer a predominância do comportamento positivo (3 e 4). Dessa forma, os itens serão validados para a análise da temática e considerados na descrição e análise dos dados dentro da dimensão 1.

Tabela 1: Comparação entre os Padrões de Respostas aos Itens do Questionário Referentes à Dimensão Solidão Pedagógica.

Item/Concordância		NEGATIVO		POSITIVO	
		1	2	3	4
A	Sinto-me motivado (a)	1	6	5	5
		41,18%		58,82%	
	Sinto-me desmotivado (a)	9	3	3	2
		70,58%		29,42%	
B	Sinto-me sozinho, com pouco apoio da equipe gestora.	6	8	2	1
		82,35%		17,65%	
	Acredito que recebo apoio da equipe gestora	2	4	6	5
		35,29%		64,71%	
		7	8	1	1

Experiências de (re)início da docência na educação básica: a profissionalidade em foco

C	Sinto-me sozinho, com pouco apoio dos colegas de trabalho.	88,24%		11,76%	
	Acredito que recebo apoio dos colegas de trabalho.	0	3	8	6
		35,29%		64,71%	
D	Necessito de apoio institucional para o desenvolvimento de meu trabalho	2	8	3	4
		58,82%		41,18%	
	O desenvolvimento de meu trabalho não necessita de apoio institucional	12	3	2	0
		88,24%		11,76%	
E	Sinto vergonha de assumir o “não saber”	15	1	1	0
		94,12%		5,88%	
	Assumo aquilo que não sei e busco ajuda dos colegas mais experientes	2	2	6	7
		23,53%		76,47%	
F	Solicito ajuda de colegas experientes de outras escolas	1	0	7	9
		5,88%		94,12%	
	Solicito ajuda de colegas experientes da própria escola	6	8	2	1
		82,35%		17,65%	

A tabela 1 nos mostra que todos os aspectos (A, B, C, D, E e F) relativos à dimensão da Solidão Pedagógica foram validados para a análise, visto que uma vez identificado o comportamento negativo em um dos itens que compõe o aspecto, no item que se opõe àquele, ocorre com maior frequência o comportamento positivo e o mesmo ocorre quando o comportamento positivo é identificado em um dos itens, sendo localizado o comportamento negativo naquele que faz oposição ao item. Dito de maneira simplificada, para exemplificar, quando a maioria dos professores nega que se sentem motivados eles precisam, em contrapartida, afirmar que se sentem desmotivados a fim de validar a respostas ao item referente à motivação. Dessa forma, os itens são validados para a análise da temática e considerados na descrição e análise dos dados dentro da dimensão 1 – Solidão Pedagógica.

Validados o tema para a descrição dos dados, apresentamos na tabela 2 a análise estatística referente às respostas dos professores aos itens que correspondem ao nosso interesse de análise, de acordo com a literatura sobre professor(a) iniciante, sendo eles: A) Desmotivação; B) Falta de apoio da equipe gestora; C) Falta de apoio dos colegas de

trabalho; D) Assunção da necessidade de apoio institucional para o melhor desenvolvimento do trabalho; E) Assunção do não saber e solicitação de ajuda a colegas mais experientes; F) Solicitação de ajuda a colegas mais experientes, o qual foi dividido a fim de identificar se recorrem a colegas de outras escolas ou da própria escola.

Tabela 2: Frequência de resposta em cada item, moda, média e desvio padrão referentes à Dimensão Solidão Pedagógica.

Item	Frequência das respostas				Moda	Média	Desvio Padrão	
	1	2	3	4				
A	Desmotivação	1	6	5	5	2	2,82	0,95
B	Falta de apoio da equipe gestora	6	8	2	1	2	1,88	0,86
C	Falta de apoio dos colegas de trabalho	7	8	1	1	2	1,76	0,83
D	Assunção da necessidade de apoio institucional para o melhor desenvolvimento do trabalho	2	8	3	4	1	2,53	1,01
E	Assunção do não saber e solicitação de ajuda a colegas mais experientes	15	1	1	0	1	1,18	0,53
F	Solicitação de ajuda a colegas mais experientes de outras escolas	1	0	7	9	4	3,41	0,8
	Solicitação de ajuda a colegas mais experientes da própria escola	6	8	2	1	2	1,88	0,86

$\bar{X} < 2,5 = \text{padrão discordância}$

$\bar{X} \geq 2,5 = \text{padrão concordância}$

A tabela 2 nos mostra que em relação ao item A) Desmotivação, a moda é igual a 2, ou seja, o valor que ocorre com maior frequência ou o valor mais comum neste conjunto de dados é o item 2. A média, por sua vez, é 2,82, o que nos indica que grupo de professores respondentes apresenta, dessa forma, um padrão de comportamento de concordância em relação à afirmação. Estes dados nos indicam que os professores, em sua maioria, se sentem desmotivados.

Relativos ao item B) Falta de apoio da equipe gestora, a moda é igual a 2, ou seja, o valor que ocorre com maior frequência ou o valor mais comum neste conjunto de dados

é o item 1. A média, por sua vez, é 1,88, o que nos indica que grupo de professores respondentes, apresenta, dessa forma, um padrão de comportamento de discordância em relação à afirmação. Estes dados nos indicam que os professores, em sua maioria, não se sentem sozinhos, com pouco apoio da equipe gestora.

No que se refere ao item C) Falta de apoio dos colegas de trabalho, a moda é igual a 2, ou seja, o valor que ocorre com maior frequência ou o valor mais comum neste conjunto de dados é o item 2. A média, por sua vez, é 1,76, o que nos indica que o grupo de professores respondentes apresenta, dessa forma, um padrão de comportamento de discordância em relação à afirmação. Estes dados nos indicam que os professores, em sua maioria, não se sentem sozinhos, com pouco apoio dos colegas de trabalho.

O item D) Assunção da necessidade de apoio institucional para o melhor desenvolvimento do trabalho, por sua vez, apresenta moda igual a 2, ou seja, o valor que ocorre com maior frequência ou o valor mais comum neste conjunto de dados é o item 2. A média, por sua vez, é 2,53, o que nos indica que grupo de professores respondentes apresenta, dessa forma, um padrão de comportamento de concordância em relação à afirmação. Estes dados nos indicam que os professores, em sua maioria, assumem a necessidade de apoio institucional para o melhor desenvolvimento de seu trabalho pedagógico.

O item E) Assunção do não saber e solicitação de ajuda a colegas mais experientes apresenta a moda igual a 1, ou seja, o valor que ocorre com maior frequência ou o valor mais comum neste conjunto de dados é o item 1. A média, por sua vez, é 1,18, o que nos indica que grupo de professores respondentes apresenta, dessa forma, um padrão de comportamento de discordância em relação à afirmação. Estes dados nos indicam que os professores, em sua maioria, não sentem vergonha de assumir o “não saber” nesta etapa devido ao fato de possuir experiência em outras etapas da educação.

Finalizando, o item F) Solicitação de ajuda a colegas mais experientes, o mesmo foi dividido de modo a identificar a quais colegas estes professores recorrem para apoiá-los. Na primeira opção, referente à busca de apoio em colegas de outras escolas, a moda é igual a 4, ou seja, o valor que ocorre com maior frequência ou o valor mais comum neste conjunto de dados é o item 4, a média, por sua vez, é 3,41, o que nos indica que grupo de professores respondentes apresenta, dessa forma, um padrão de comportamento de concordância em relação à afirmação, o que indica que os professores solicitam ajuda

de colegas experientes de outras escolas. No que se refere à busca de colegas experientes da própria escola, quando se vêem diante do “não saber”, a moda é 2, ou seja, o valor que ocorre com maior frequência ou o valor mais comum neste conjunto de dados é o item 2, a média, por sua vez, é 1,88, o que nos indica que grupo de professores respondentes apresenta, dessa forma, um padrão de comportamento de discordância em relação à afirmação, o que indica que os professores não solicitam ajuda de colegas experientes da própria escola.

5.1.2.2 Trato com os pais e responsáveis de alunos

O relacionamento com os pais ou responsáveis pelos alunos é apontado como uma das dificuldades sentidas pelos professores em início de carreira. Autores como Tardif (2002) e Marcelo Garcia (1999) pontuam que o início da docência consiste em uma fase em que os profissionais são acometidos por uma grande falta de segurança em si próprios. Considerando, de acordo com Lima (2004), que “os professores, quando se iniciam na profissão logo após terem concluído a formação inicial, estão em fase de exploração da vida adulta”, a necessidade de lidar com os pais dos alunos, correspondendo de maneira satisfatória às dúvidas e anseios destes com relação ao processo educativo de seus filhos, implica em um aspecto dificultoso visto que requer destes professores o manejo de uma série de conhecimentos sobre a profissão e habilidades pessoais e, neste momento inicial, estes são aspectos ainda não consolidados e, diante disso, o trato com os pais e responsáveis caracteriza-se como uma das dificuldades do início da docência.

A dimensão que contempla os aspectos referentes ao trato com os pais dos alunos aborda os seguintes temas: a) dificuldades no trato; b) clareza de responsabilidades; e c) integração dos familiares.

A tabela 3 apresenta os dados referentes a A) Apontamento de dificuldades no trato com os pais dos alunos por parte dos professores; B) Clareza de responsabilidades e C) Integração dos familiares. Para tanto, em cada aspecto dois itens foram dispostos no questionário de forma a verificar a percepção sobre o assunto a partir de uma frase afirmativa e, em outro momento, o mesmo assunto, a partir de uma frase negativa a fim de confirmar o padrão de respostas ao tema. Assim, quando ocorre com maior frequência

o comportamento negativo (1 e 2) a um dos itens, para que seja validada a análise do tema, deve ocorrer a predominância do comportamento positivo (3 e 4). Dessa forma, os itens serão validados para a análise da temática e considerados na descrição e análise dos dados dentro da dimensão 2.

Tabela 3: Comparação entre os Padrões de Respostas aos Itens do Questionário Referentes a Dificuldades no Trato com os Familiares.

Item/Concordância		NEGATIVO		POSITIVO	
		1	2	3	4
A	Sinto dificuldades no trato com os familiares dos alunos	8	4	4	1
		70,58%		29,42%	
	O trato com os familiares dos alunos é bastante tranquilo	0	5	7	5
		29,42%		70,58%	
B	A falta de clareza nas definições entre o que é de responsabilidade da família e o que é da escola dificulta meu trabalho e relação com os familiares de alunos.	8	4	3	2
		70,58%		29,42%	
	A relação estabelecida com os familiares dos alunos é facilitada devido à clareza que tenho sobre o que compete à família e o que compete à escola.	2	4	5	6
		35,29%		64,71%	
C	Acredito na necessidade de um trabalho institucional de inclusão efetiva dos familiares na escola.	0	2	4	11
		11,76%		88,24%	
	Os familiares estão efetivamente integrados à escola devido ao trabalho institucional feito neste sentido	11	4	2	0
		88,24%		11,76%	

A tabela 3 nos mostra que todos os aspectos (A, B e C) relativos à dimensão Trato com pais e responsáveis de alunos foram validados para a análise, visto que uma vez identificado o comportamento negativo em um dos itens que compõe o aspecto, no item que se opõe àquele, ocorre com maior frequência o comportamento positivo e o mesmo ocorre quando o comportamento positivo é identificado em um dos itens, sendo localizado o comportamento negativo naquele que faz oposição ao item. Dessa forma, os itens são validados para a análise da temática e considerados na descrição e análise dos dados dentro da dimensão 2 – Trato com pais e responsáveis de alunos.

Validados o tema para a descrição dos dados, apresentamos na tabela 2 a análise estatística referente às respostas dos professores aos itens que correspondem ao nosso interesse de análise, de acordo com a literatura sobre professor(a) iniciante, sendo eles: A) Apontamento de dificuldades no trato com os pais dos alunos por parte dos professores; B) Clareza de responsabilidades e C) Integração dos familiares.

Tabela 4: Frequência de resposta em cada item, moda, média e desvio padrão referentes a Dificuldades no Trato com os Familiares.

Item	Frequência das respostas				Moda	Média	Desvio Padrão	
	1	2	3	4				
A	Sinto dificuldades no trato com os familiares dos alunos.	8	4	4	1	1,88	0,99	
B	A falta de clareza nas definições entre o que é de responsabilidade da família e o que é da escola dificulta meu trabalho.	8	4	3	2	1,94	1,09	
C	Acredito na necessidade de um trabalho institucional de inclusão efetiva dos familiares na escola	0	2	4	11	4	3,53	0,72

$\bar{X} < 2,5 = \text{padrão discordância}$

$\bar{X} \geq 2,5 = \text{padrão concordância}$

A tabela 4 nos mostra que em relação ao item A) Dificuldades no trato com familiares, a moda é igual a 1, ou seja, o valor que ocorre com maior frequência ou o

valor mais comum neste conjunto de dados é o item 1. A média, por sua vez, é 1,88, o que nos indica que grupo de professores respondentes apresenta, dessa forma, um padrão de comportamento de discordância em relação à afirmação. Estes dados nos indicam que os professores, em sua maioria, não sentem dificuldades no trato com os familiares dos alunos.

Já no que se refere ao item B) Clareza de responsabilidades, a moda é igual a 1, ou seja, o valor que ocorre com maior frequência ou o valor mais comum neste conjunto de dados é o item 1. A média, por sua vez, é 1,94, o que nos indica que grupo de professores respondentes apresenta, dessa forma, um padrão de comportamento de discordância em relação à afirmação. Estes dados nos indicam que os professores, em sua maioria, não acreditam que a falta de clareza nas definições entre o que é de responsabilidade da família e o que é da escola dificulta seu trabalho.

No tocante ao item C) Integração com os familiares, a moda é igual a 4, ou seja, o valor que ocorre com maior frequência ou o valor mais comum neste conjunto de dados é o item 4, o qual revela maior grau de concordância com a afirmação. A média, por sua vez, é 3,53, o que nos indica que grupo de professores respondentes apresenta, dessa forma, um padrão de comportamento de concordância em relação à afirmação. Estes dados nos indicam que os professores, em sua maioria, acreditam na necessidade de um trabalho institucional de inclusão efetiva dos familiares na escola.

5.1.2.3 Choque da Realidade

Conforme apontado no Capítulo 2, a expressão “choque da realidade”, cunhada por Veenmam (1988), faz referência à diferença entre aquilo que se aprende na formação inicial e o que se encontra ao deparar-se com a realidade escolar. Este choque de realidade é relatado, dentro dos estudos sobre o início da docência, caracteriza-se por sentimentos fortes e conflitantes, questionamentos com relação à escolha profissional e sua continuidade, desmantelamento de expectativas, dentre outras situações que podem, no limiar, determinar a continuidade ou não no exercício da docência.

A dimensão que contempla os aspectos referentes ao choque da realidade aborda os seguintes temas: A) sentimentos fortes e conflitantes; B) questionamento à

Experiências de (re)início da docência na educação básica: a profissionalidade em foco

continuidade da docência na etapa da educação; C) expectativa versus realidade encontrada; D) relacionamento entre o conhecimento teórico e prático; e E) expectativas em relação ao início nesta etapa da educação.

Tabela 5: Comparação entre os Padrões de Respostas aos Itens do Questionário Referentes à Dimensão Choque da Realidade.

Item/Concordância		NEGATIVO		POSITIVO	
		1	2	3	4
A	Apresento sentimentos fortes (positivos e negativos) e por vezes contraditórios em relação ao meu trabalho nesta etapa da educação.	3	4	7	3
		41,18%		58,82%	
	O início nesta etapa da educação não gerou sentimentos conflitantes em mim.	10	3	1	3
		76,47%		23,53%	
B	Os sentimentos fortes e conflitantes me fazer questionar a continuidade ou não na docência nesta etapa da educação.	9	3	3	2
		70,58%		29,42%	
	Nunca questioneei a continuidade na docência nesta etapa da educação.	6	3	8	0
		52,94%		47,06%	
C	Acredito que a realidade encontrada nesta etapa de ensino é fundamentalmente diferente daquilo que idealizava.	2	5	8	2
		41,18%		58,82%	
	A realidade desta etapa de ensino é bastante semelhante ao que eu idealizava.	1	10	4	2
		64,71%		35,29%	
	Sinto dificuldades em relacionar meu conhecimento teórico sobre esta etapa com a	3	7	6	1
		58,82%		41,18%	

Experiências de (re)início da docência na educação básica: a profissionalidade em foco

D	efetiva prática em sala de aula.				
	Meu conhecimento teórico é efetivamente relacionado à minha prática em sala de aula	1	6	9	1
		41,18%		58,82%	
E	O início nesta etapa da educação gerou expectativas em mim.	0	0	4	13
		0%		100%	
	O início nesta etapa da educação não gerou expectativas em mim.	5	9	3	0
		82,35%		17,65%	

A tabela 5 nos mostra que os aspectos (A, C, D e E) relativos à dimensão Choque da realidade foram validados para a análise, visto que uma vez identificado o comportamento negativo em um dos itens que compõe o aspecto, no item que se opõe àquele, ocorre com maior frequência o comportamento positivo e o mesmo ocorre quando o comportamento positivo é identificado em um dos itens, sendo localizado o comportamento negativo naquele que faz oposição ao item. O aspecto B relativo ao questionamento à continuidade da docência na etapa da educação, por sua vez, não foi validado para análise, visto que, identificado o comportamento negativo em um dos itens que compõem o aspecto, no item que a ele se opõe ocorreu com maior frequência, novamente, o comportamento negativo. Dessa forma, os itens A, C, D e E são validados para a análise da temática e considerados na descrição e análise dos dados dentro da dimensão 3 – Choque da Realidade.

Validados o tema para a descrição dos dados, apresentamos na tabela 6 a análise estatística referente às respostas dos professores aos itens que correspondem ao nosso interesse de análise, de acordo com a literatura sobre professor(a) iniciante, sendo eles: A) Sentimentos fortes e contraditórios; C) Expectativa versus Realidade Encontrada; D) Relacionamento do conhecimento teórico à prática e E) Expectativas em relação ao início na etapa da Educação Básica.

Tabela 6: Frequência de resposta em cada item, moda, média e desvio padrão referentes à Dimensão Choque da Realidade

Item	Frequência das respostas				Moda	Média	Desvio Padrão
	1	2	3	4			
A	Apresento sentimentos fortes (positivos e negativos) e por vezes contraditórios em relação ao meu trabalho nesta etapa da educação	3	4	7	3	2,59	1,00
C	acredito que a realidade encontrada nesta etapa de ensino é fundamentalmente diferente daquilo que idealizava	2	5	8	3	2,59	0,87
D	Sinto dificuldades em relacionar meu conhecimento teórico sobre esta etapa com a efetiva prática em sala de aula.	3	7	6	2	2,29	0,85
E	O início nesta etapa da educação gerou expectativas em mim.	0	0	4	13	4	3,76

$\bar{X} < 2,5 = \text{padrão discordância}$

$\bar{X} \geq 2,5 = \text{padrão concordância}$

A tabela 6 nos mostra que, em relação ao item A) Sentimentos fortes e contraditórios, a moda é igual a 3, ou seja, o valor que ocorre com maior frequência ou o valor mais comum neste conjunto de dados é o item 4. A média, por sua vez, é 2,59, o que nos indica que grupo de professores respondentes apresenta, dessa forma, um padrão de comportamento de concordância em relação à afirmação. Estes dados nos indicam que os professores, em sua maioria, identificam que apresentam sentimentos fortes e contraditórios em relação ao trabalho nesta etapa da educação.

Referente ao item C) Expectativa versus Realidade Encontrada, a tabela 6 nos mostra que a moda é igual a 3 ou seja, o valor que ocorre com maior frequência ou o valor mais comum neste conjunto de dados é o item 3. A média, por sua vez, é 2,59, o que nos

indica que grupo de professores respondentes apresenta, dessa forma, um padrão de comportamento de concordância em relação à afirmação. Estes dados nos indicam que os professores, em sua maioria, acreditam que a realidade encontrada nesta etapa de ensino é fundamentalmente diferente daquilo que idealizava.

Os dados referentes ao item D) Relacionamento do Conhecimento Teórico à Prática apresentam moda igual a 2 ou seja, o valor que ocorre com maior frequência ou o valor mais comum neste conjunto de dados é o item 2. A média, por sua vez, é 2,29, o que nos indica que grupo de professores respondentes apresenta, dessa forma, um padrão de comportamento de discordância em relação à afirmação. Estes dados nos indicam que os professores, em sua maioria, não sentem dificuldades em relacionar seu conhecimento teórico sobre esta etapa com à efetiva prática em sala de aula.

O item D) Expectativas em relação ao início nesta etapa da educação, por fim, apresenta moda igual a 4 ou seja, o valor que ocorre com maior frequência ou o valor mais comum neste conjunto de dados é o item 4, que revela o maior grau de concordância em relação à afirmativa. A média, por sua vez, é 3,76 o que nos indica que grupo de professores respondentes apresenta, dessa forma, um padrão de comportamento de concordância em relação à afirmação. Estes dados nos indicam que os professores, em sua maioria, apresentaram expectativas com relação ao início nesta etapa da educação.

5.1.2.4 Aprendizagem dos Alunos

Aspectos referentes à aprendizagem dos alunos figuram dentre as dificuldades apontadas por professores iniciantes, sobretudo no que se refere à motivação dos alunos para a aprendizagem (Vennman, 1988). Soma-se a estas as dificuldades destes professores com relação aos aspectos de gestão de tempo e da classe, as quais, segundo Gauthier (1998) fazem com que o professor(a) iniciante dedique muito tempo ao planejamento e labora este de maneira fragmentada, pensando o ensino por unidades, sem uma visão global do mesmo. Neste contexto e diante de alunos com distintos níveis de aprendizagem, a garantia desta se configura entre os problemas enfrentados no início da docência.

A dimensão que contempla os aspectos referentes à aprendizagem dos alunos aborda os seguintes temas: a) dificuldades com relação à garantia da aprendizagem; b) dificuldades quanto aos diferentes ritmos de aprendizagem; c) influência das definições curriculares.

Tabela 7: Comparação entre os Padrões de Respostas aos Itens do Questionário Referentes à Dimensão Aprendizagem dos Alunos

Item/Concordância		NEGATIVO		POSITIVO	
		1	2	3	4
A	Sinto dificuldades em relação à garantia da aprendizagem dos alunos nesta etapa da educação.	0	7	7	3
		41,18%		58,82%	
	Não sinto dificuldades em relação à garantia da aprendizagem dos alunos nesta etapa da educação.	6	6	4	1
		70,58%		29,42%	
B	Sinto dificuldades em relação à diferenciação dos ritmos de aprendizagem dos meus alunos.	2	3	5	7
		29,42%		70,58%	
	Os distintos ritmos de aprendizagem dos alunos não dificultam meu trabalho.	8	2	5	2
		58,82%		41,18%	
C	A ausência de parâmetros curriculares bem definidos dificulta meu trabalho pedagógico.	2	7	5	3
		52,94%		47,06%	
	A presença de parâmetros curriculares bem definidos facilita meu trabalho pedagógico	1	8	5	3
		52,94%		47,06%	

A tabela 6 nos mostra que os aspectos (A e B) relativos à dimensão Aprendizagem dos Alunos foram validados para a análise, visto que uma vez identificado o

comportamento negativo em um dos itens que compõe o aspecto, no item que se opõe àquele, ocorre com maior frequência o comportamento positivo e o mesmo ocorre quando o comportamento positivo é identificado em um dos itens, sendo localizado o comportamento negativo naquele que faz oposição ao item. O aspecto C relativo ao questionamento acerca da presença ou ausência de parâmetros curriculares bem definidos e a interferência deste no trabalho pedagógico por sua vez, não foi validado para análise, visto que, identificado o comportamento negativo em um dos itens que compõem o aspecto, no item que a ele se opõe ocorreu com maior frequência, novamente, o comportamento negativo. Dessa forma, os itens A e B são validados para a análise da temática e considerados na descrição e análise dos dados dentro da dimensão 4 – Aprendizagem dos Alunos.

Validados o tema para a descrição dos dados, apresentamos na tabela 8 a análise estatística referente às respostas dos professores aos itens que correspondem ao nosso interesse de análise, de acordo com a literatura sobre professor(a) iniciante, sendo eles: A) Dificuldades com relação à garantia de aprendizagem dos alunos e B) Dificuldades quanto aos diferentes ritmos de aprendizagem.

Tabela 8: Frequência de resposta em cada item, moda, média e desvio padrão referentes à Dimensão Aprendizagem dos Alunos

Item	Frequência das respostas				Moda	Média	Desvio Padrão	
	1	2	3	4				
A	Sinto dificuldades em relação à garantia da aprendizagem dos alunos nesta etapa da educação	0	7	7	3	2-3	2,76	0,75
B	Sinto dificuldades em relação à diferenciação dos ritmos de aprendizagem dos meus alunos	2	3	5	7	4	3	1,06

$\bar{X} < 2,5 = \text{padrão discordância}$

$\bar{X} \geq 2,5 = \text{padrão concordância}$

A tabela 8 nos mostra que, em relação ao item A) Dificuldades com relação à garantia da aprendizagem a moda se apresenta numericamente igual nos itens 2 e 3, ou seja, os valores 2 e 3 ocorrem com a mesma frequência neste conjunto de dados, e em maior predominância com relação aos demais valores, o que revela o maior grau de concordância em relação à afirmativa. A média, por sua vez, é 2,76, o que nos indica que grupo de professores respondentes apresenta, dessa forma, um padrão de comportamento de concordância em relação à afirmação. Estes dados nos indicam que os professores, em sua maioria, apresentaram dificuldades em relação à garantia da aprendizagem dos alunos nesta etapa da educação.

Já relativo ao item B) Dificuldades quanto aos diferentes ritmos de aprendizagem, a tabela 8 nos mostra que a moda é igual a 4 ou seja, o valor que ocorre com maior frequência ou o valor mais comum neste conjunto de dados é o item 4, que revela o maior grau de concordância em relação à afirmativa. A média, por sua vez, é 3, o que nos indica que grupo de professores respondentes apresenta, dessa forma, um padrão de comportamento de concordância em relação à afirmação. Estes dados nos indicam que os professores, em sua maioria, apresentaram dificuldades quanto aos diferentes ritmos de aprendizagem, o que interfere no desenvolvimento de seu trabalho.

5.1.2.5 Disciplina

De acordo com Venman (1988), o principal problema a ser enfrentado pelos professores iniciantes é a indisciplina de seus alunos, assim a manutenção da disciplina e o estabelecimento de regras de conduta dos alunos consistem em um problema central com o qual os professores em início de carreira têm de lidar.

Nesta dimensão procuramos agrupar os aspectos que se referem à manutenção da disciplina em sala de aula e sua interferência no desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores. Assim, são contemplados os seguintes temas: a) preocupação em relação à manutenção da disciplina em sala de aula; b) interferência da disciplina dos alunos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e c) relacionamento entre os alunos e interferência deste relacionamento junto ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Tabela 9: Comparação entre os Padrões de Respostas aos Itens do Questionário Referentes à Dimensão Disciplina

Item/Concordância		NEGATIVO		POSITIVO	
		1	2	3	4
A	A disciplina em sala de aula é um fator que me causa preocupação.	2	3	9	3
		29,42%		70,58%	
	A disciplina dos alunos em sala de aula não interfere em meu trabalho.	9	4	2	2
		76,47%		23,53%	
B	A manutenção da disciplina em sala de aula é um aspecto central em meu trabalho cotidiano.	2	4	6	5
		35,29%		64,71%	
	O meu trabalho não é afetado pela manutenção da disciplina dos alunos.	9	4	2	2
		76,47%		23,53%	
C	O manejo da sala de aula decorrente de agressões físicas ou verbais entre os alunos é um fator determinante em meu trabalho.	6	6	3	2
		70,58%		29,42%	
	O relacionamento entre os alunos não interfere em meu trabalho.	8	7	2	0
		88,24%		11,76%	

A tabela 9 nos mostra que os aspectos (A e B) relativos à dimensão Disciplina foram validados para a análise, visto que uma vez identificado o comportamento negativo em um dos itens que compõe o aspecto, no item que se opõe àquele, ocorre com maior frequência o comportamento positivo e o mesmo ocorre quando o comportamento positivo é identificado em um dos itens, sendo localizado o comportamento negativo naquele que faz oposição ao item. O aspecto C relativo ao relacionamento entre os alunos

e interferência deste relacionamento junto ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, por sua vez, não foi validado para análise, visto que, identificado o comportamento negativo em um dos itens que compõem o aspecto, no item que a ele se opõe ocorreu com maior frequência, novamente, o comportamento negativo. Dessa forma, os itens A, e B são validados para a análise da temática e considerados na descrição e análise dos dados dentro da dimensão 5 – Disciplina.

Validados o tema para a descrição dos dados, apresentamos na tabela 10 a análise estatística referente às respostas dos professores aos itens que correspondem ao nosso interesse de análise, de acordo com a literatura sobre professor(a) iniciante, sendo eles: A) preocupação em relação à manutenção da disciplina em sala de aula e B) interferência da disciplina dos alunos no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Tabela 10: Frequência de resposta em cada item, moda, média e desvio padrão referentes à Dimensão Disciplina

Item	Frequência das respostas				Moda	Média	Desvio Padrão	
	1	2	3	4				
A	A disciplina em sala de aula é um fator que me causa preocupação.	2	3	9	3	2,76	0,90	
B	Interferência da disciplina dos alunos no desenvolvimento do trabalho pedagógico.	2	4	6	5	3	2,82	1,01

$\bar{X} < 2,5 = \text{padrão discordância}$
 $\bar{X} \geq 2,5 = \text{padrão concordância}$

A tabela 10 nos mostra que, em relação ao item A) preocupação em relação à manutenção da disciplina em sala de aula, a moda é igual a 3 ou seja, o valor que ocorre com maior frequência ou o valor mais comum neste conjunto de dados é o item 3. A média, por sua vez, é 2,76, o que nos indica que grupo de professores respondentes apresenta, dessa forma, um padrão de comportamento de concordância em relação à afirmação. Estes dados nos indicam que os professores, em sua maioria, apresentaram preocupação em relação à manutenção da disciplina em sala de aula.

Referente ao item B) Interferência da disciplina dos alunos no desenvolvimento do trabalho pedagógico a moda é igual a 3 ou seja, o valor que ocorre com maior frequência ou o valor mais comum neste conjunto de dados é o item 3. A média, por sua vez, é 2,82, o que nos indica que grupo de professores respondentes apresenta, dessa forma, um padrão de comportamento de concordância em relação à afirmação. Estes dados nos indicam que os professores, em sua maioria, apontam a manutenção da disciplina em sala de aula como um aspecto central em seu trabalho cotidiano.

5.1.2.6 Aspectos Didáticos

Os professores iniciantes manifestam, de acordo com Lima (2004), ao compilar as características manifestas pelos professores quando na fase da de aprendizagem de ser professor(a) apontadas por autores como Tardif (2002); Tardif e Raymond (2000); Marcelo Garcia (1999) e Zabalza (1994), preocupação com o domínio do conteúdo; aprendizagens intensivas por processos de tentativas e erros; experimentação de diversos modelos de ensino e prevalência dos aspectos didáticos sobre os pessoais ou organizacionais (LIMA, 2004, p. 87-88). Tais características, acrescidas daqueles que são apontados por Marcelo Garcia (1999) como os quatro erros que acometem os professores iniciantes (a saber: 1) repetição acrítica de condutas observadas nos pares; 2) isolamento de seus colegas; 3) dificuldade em efetuar a transposição didática dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial e 4) assumir uma concepção técnica de ensino), corroboram para o enfrentamento de problemas ligados diretamente à dificuldade de ensinar.

Nesta dimensão procuramos agrupar os aspectos que se referem à didática nesta etapa de ensino em que os professores são iniciantes. Assim, são contemplados os seguintes temas: a) Prática caracterizada por tentativas e erros; b) Domínio do conteúdo; c) Uso de modelos de ensino; d) Novas aprendizagens da docência; e) Percepção acerca da facilidade de lecionar em nova etapa devido à experiência anterior f) Busca de novos subsídios para lecionar; e g) Dificuldades.

Tabela 11: Comparação entre os Padrões de Respostas aos Itens do Questionário Referentes à Dimensão Aspectos Didáticos.

Item/Concordância		NEGATIVO		POSITIVO	
		1	2	3	4
A	Passo um processo de aprendizagem intensiva caracterizado por tentativas e erros.	35,29%	64,71%	35,29%	64,71%
		3		4	
	Meu processo de início em uma nova etapa da educação não se pauta em tentativas e erros pois sou experiente.	70,58%	29,42%	70,58%	29,42%
		35,29%		64,71%	
B	Tenho preocupação com o domínio dos conteúdos nesta etapa da educação.	6	4	7	0
		58,82%		41,18%	
	O domínio dos conteúdos nesta etapa da educação não é um fator que me causa preocupação.	0	2	4	11
		11,76%		88,24%	
C	Faço a experimentação de diversos modelos de ensino.	1	3	6	7
		23,53%		76,47%	
	Faço uso de um modelo de ensino bem delimitado e com segurança.	3	10	4	0
		76,47%		23,53%	
D	Penso que a entrada em uma nova etapa de ensino traz consigo novas aprendizagens em relação à docência, apesar da experiência anterior.	0	0	1	16
		0%		100%	
	Penso que a entrada em uma nova etapa de ensino não apresenta novas aprendizagens ao(a) professor(a) já experiente em outra etapa.	16	1	0	0
		100%		0%	
	Acredito que o(a) professor(a) que tem experiência em uma	70,58%	29,42%	70,58%	29,42%
		0		2	

Experiências de (re)início da docência na educação básica: a profissionalidade em foco

E	etapa do ensino pode, facilmente, lecionar em outras etapas.				
	Acredito que, apesar da experiência em uma etapa do ensino o(a) professor(a) pode apresentar dificuldades em lecionar em outra etapa.	11,76%	88,24%	11,76%	88,24%
		70,58%		29,42%	
F	Minha experiência em outra etapa do ensino me dá os subsídios que necessito para ensinar nessa.	2	8	5	2
		58,82%		41,18%	
	Apesar da minha experiência em outra etapa do ensino, nesta nova experiência necessito buscar novos subsídios para ensinar.	0	1	2	14
		5,88%		94,12%	
G	Senti dificuldade na nova etapa apesar de já ser experiente em outra etapa de ensino.	1	3	5	8
		23,53%		76,47%	
	Não senti dificuldades na nova etapa visto que já tinha experiência em outra etapa de ensino.	8	8	1	0
		94,12%		5,88%	

A tabela 11 nos mostra que todos os aspectos (A, B, C, D, E, F e G) relativos à dimensão Aspectos Pedagógicos foram validados para a análise, visto que uma vez identificado o comportamento negativo em um dos itens que compõe o aspecto, no item que se opõe àquele, ocorre com maior frequência o comportamento positivo e o mesmo ocorre quando o comportamento positivo é identificado em um dos itens, sendo localizado o comportamento negativo naquele que faz oposição ao item. Dessa forma, os itens são validados para a análise da temática e considerados na descrição e análise dos dados dentro da dimensão 6 – Aspectos Didáticos.

Experiências de (re)início da docência na educação básica: a profissionalidade em foco

Validados o tema para a descrição dos dados, apresentamos na tabela 12 a análise estatística referente às respostas dos professores aos itens que correspondem ao nosso interesse de análise, de acordo com a literatura sobre professor(a) iniciante, sendo eles: A) Prática caracterizada por tentativas e erros; B) Domínio do conteúdo; C) Uso de modelos de ensino; D) Novas aprendizagens da docência; E) Percepção acerca da facilidade de lecionar em nova etapa devido à experiência anterior F) Busca de novos subsídios para lecionar; e G) Dificuldades

Tabela 12: Frequência de resposta em cada item, moda, média e desvio padrão referentes à Dimensão Aspectos Didáticos.

Item	Frequência das respostas				Moda	Média	Desvio Padrão	
	1	2	3	4				
A	Passo um processo de aprendizagem intensiva caracterizado por tentativas e erros.	2	4	6	5	3	2,82	1,01
B	Tenho preocupação com o domínio dos conteúdos nesta etapa da educação.	6	4	7	0	3	2,06	0,9
C	Faço a experimentação de diversos modelos de ensino.	1	3	6	7	4	3,12	0,93
D	Penso que a entrada em uma nova etapa de ensino traz consigo novas aprendizagens em relação à docência, apesar da experiência anterior.	0	0	1	16	4	3,94	0,24
E	Acredito que o(a) professor(a) que tem experiência em uma etapa do ensino pode, facilmente, lecionar em outras etapas.	7	5	4	1	1	1,94	0,97
F	Apesar da minha experiência em outra etapa do ensino, nesta nova experiência necessito buscar novos subsídios para ensinar.	2	8	5	2	2	2,41	0,87

G	Senti dificuldade na nova etapa apesar de já ser experiente em outra etapa de ensino.	1	3	5	8	4	3,18	0,95

$\bar{X} < 2,5 = \text{padrão discordância}$

$\bar{X} \geq 2,5 = \text{padrão concordância}$

A tabela 12 nos mostra que, em relação ao item A) Prática caracterizada por tentativas e erros a moda é igual a 3 ou seja, o valor que ocorre com maior frequência ou o valor mais comum neste conjunto de dados é o item 3. A média, por sua vez, é 2,82, o que nos indica que grupo de professores respondentes apresenta, dessa forma, um padrão de comportamento de concordância em relação à afirmação. Estes dados nos indicam que os professores, em sua maioria, apontam que sua prática é caracterizada por tentativas e erros.

Referente ao item B) Domínio do conteúdo a moda é igual a 3 ou seja, o valor que ocorre com maior frequência ou o valor mais comum neste conjunto de dados é o item 3. A média, por sua vez, é 2,06, o que nos indica que grupo de professores respondentes apresenta, dessa forma, um padrão de comportamento de discordância em relação à afirmação. Estes dados nos indicam que os professores, em sua maioria, apontam que não tem preocupação com o domínio dos conteúdos nesta etapa da educação.

O item C) Uso de modelos de ensino apresenta a moda igual a 4 ou seja, o valor que ocorre com maior frequência ou o valor mais comum neste conjunto de dados é o item 4, o qual revela o máximo grau de concordância dos professores respondentes à afirmação. A média, por sua vez, é 3,12, o que nos indica que grupo de professores respondentes apresenta, dessa forma, um padrão de comportamento de concordância em relação à afirmação. Estes dados nos indicam que os professores, em sua maioria, apontam fazem a experimentação de diversos modelos de ensino.

No item D) Novas aprendizagens da docência, por sua vez, a moda é igual a 4 ou seja, o valor que ocorre com maior frequência ou o valor mais comum neste conjunto de dados é o item 4, o qual revela o máximo grau de concordância dos professores respondentes à afirmação. A média, por sua vez, é 3,94, o que nos indica que grupo de professores respondentes apresenta, dessa forma, um padrão de comportamento de concordância em relação à afirmação. Estes dados nos indicam que os professores, em

sua maioria, apontam que a entrada em uma nova etapa de ensino traz consigo novas aprendizagens em relação à docência, apesar da experiência anterior.

Em relação ao item E) Percepção acerca da facilidade de lecionar em nova etapa devido à experiência anterior, a moda é igual a 1 ou seja, o valor que ocorre com maior frequência ou o valor mais comum neste conjunto de dados é o item 1, o qual revela o mínimo grau de concordância dos professores respondentes à afirmação. A média, por sua vez, é 1,94, o que nos indica que grupo de professores respondentes apresenta, dessa forma, um padrão de comportamento de discordância em relação à afirmação. Estes dados nos indicam que os professores, em sua maioria, apontam que o(a) professor(a) que tem experiência em uma etapa do ensino pode, facilmente, lecionar em outras etapas.

O penúltimo item desta dimensão, item F) Busca de novos subsídios para lecionar, apresenta a moda igual a 2 ou seja, o valor que ocorre com maior frequência ou o valor mais comum neste conjunto de dados é o item 2. A média, por sua vez, é 2,41, o que nos indica que grupo de professores respondentes apresenta, dessa forma, um padrão de comportamento de discordância em relação à afirmação. Estes dados nos indicam que os professores, em sua maioria, apontam que, nesta nova experiência na docência, não necessitam buscar novos subsídios para ensinar.

Finalizando a dimensão, o item G) Dificuldades apresenta moda igual a 4 ou seja, o valor que ocorre com maior frequência ou o valor mais comum neste conjunto de dados é o item 4, o qual corresponde ao máximo grau de concordância em relação à afirmação. A média, por sua vez, é 3,18, o que nos indica que grupo de professores respondentes apresenta, dessa forma, um padrão de comportamento de concordância em relação à afirmação. Estes dados nos indicam que os professores, em sua maioria, sentem dificuldade na nova etapa apesar de já ser experiente em outra etapa de ensino.

5.1.2.7 Integração com a cultura escolar e socialização

A última das dimensões contempladas neste momento da pesquisa refere-se à inserção do(a) professor(a) iniciante na cultura que é própria e característica da instituição escolar. O chamado “senso comum pedagógico”, composto pelas regras e normas de

conduta implícitas no ambiente escolar, no início da docência, apresenta-se como um desafio que impõe dificuldades a este docente por não dominar normas próprias de agir e de dialogar com a cultura escolar. Tardif (2002), ao definir três fases balizadoras dos saberes profissionais construídos pelos professores, indica que uma delas refere-se ao contato do(a) professor(a) novo com um grupo de professores experientes que irá iniciá-lo no sistema de normas da unidade escolar. Desse modo os professores novatos devem ser inteirados do sistema informal de hierarquias entre os(as) professores(as) e essa dificuldade é apontada como um dos problemas concernentes ao início da docência.

A dimensão 7 refere-se à integração do(a) professor(a) com a cultura escolar e socialização na nova etapa de ensino em que está iniciando. Este item foi contemplado no questionário por meio dos seguintes temas: a) Controle das situações e preocupação com a opinião dos outros sobre este aspecto; b) Submissão à opinião dos profissionais mais experientes; c) Conformação e Questionamento às regras da escola; d) Necessidade de agradar os pares; e) Identificação e questionamento aos os valores e crenças da maioria dos profissionais da escola no que se refere à aprendizagem dos alunos; f) Submissão à opinião da chefia; g) Identificação e questionamento aos os valores e crenças da maioria dos profissionais da escola no que se refere ao papel da escola; e h) Identificação e questionamento aos os valores e crenças da maioria dos profissionais da escola no que se refere às famílias e sua participação no ambiente escolar.

Tabela 13: Comparação entre os Padrões de Respostas aos Itens do Questionário Referentes à Dimensão Integração com a Cultura Escolar e Socialização.

Item/Concordância		NEGATIVO		POSITIVO	
		1	2	3	4
A	Sinto necessidade de controle das situações, insegurança e preocupações quanto à opinião dos professores mais experientes nesta etapa da educação.	6	10	1	0
		94,12%		5,88%	
	A opinião dos professores mais experientes não me causa preocupação, uma vez que lido bem com as minhas	4	5	5	3
		52,94%		47,06%	

Experiências de (re)início da docência na educação básica: a profissionalidade em foco

	inseguranças e não penso ser necessário ter o controle de todas as situações.				
B	Submeto-me à opinião dos profissionais mais experientes.	3	4	5	5
		41,18%		64,71%	
	Não me submeto à opinião dos profissionais mais experientes	10	7	0	0
		100%		0%	
C	Sinto-me conformada às normas e regras sociais existentes na escola.	7	8	2	0
		88,24%		11,76%	
	Questiono frequentemente as normas e regras sociais existentes na escola.	2	8	4	3
		58,82%		41,18%	
D	Sinto desejo de agradar meus pares.	4	4	6	3
		47,06%		52,94%	
	Não me importo em desagradar meus pares	6	7	4	0
		76,47%		23,53%	
E	Apresento tendência a me identificar com os valores e crenças da maioria dos profissionais da escola no que se refere à aprendizagem dos alunos.	2	6	9	0
		47,06%		52,94%	
	Quando e se necessário, discordo dos valores e crenças da maioria dos profissionais da escola no que se refere à aprendizagem dos estudantes.	0	9	5	3
		52,94%		47,06%	
F	Submeto-me à opinião dos profissionais superiores (chefia) a mim.	0	1	8	8
		5,88%		94,12%	
	Não me submeto à opinião dos profissionais superiores (chefia) a mim.	9	6	1	1
		88,24%		11,76%	

Experiências de (re)início da docência na educação básica: a profissionalidade em foco

G	Apresento tendência a me identificar com os valores e crenças da maioria dos profissionais da escola no que se refere ao papel da escola.	2	8	7	0
		58,82%		41,18%	
	Quando e se necessário, discordo dos valores e crenças da maioria dos profissionais da escola no que se refere ao papel da escola.	1	4	7	5
		29,42%		70,58%	
H	Apresento tendência a me identificar com os valores e crenças da maioria dos profissionais da escola no que se refere às famílias e sua participação no ambiente escolar.	2	8	7	0
		58,82%		41,18%	
	Quando e se necessário, discordo dos valores e crenças da maioria dos profissionais da escola no que se refere às famílias e sua participação no ambiente escolar.	0	0	10	7
		0%		100%	

A tabela 13 nos mostra que todos os aspectos (B, D, E, F, G e H) relativos à dimensão Integração com a Cultura Escolar e Socialização foram validados para a análise, visto que uma vez identificado o comportamento negativo em um dos itens que compõe o aspecto, no item que se opõe àquele, ocorre com maior frequência o comportamento positivo e o mesmo ocorre quando o comportamento positivo é identificado em um dos itens, sendo localizado o comportamento negativo naquele que faz oposição ao item. Os itens A e C relativos ao controle das situações e preocupação com a opinião dos outros sobre este aspecto e conformação e questionamento às regras da escola, respectivamente, não foram validado para análise, visto que, identificado o comportamento negativo em um dos itens que compõem o aspecto, no item que a ele se opõe ocorreu com maior frequência, novamente, o comportamento negativo. Dessa forma, os itens (B, C, D, E, F,

G e H) são validados para a análise da temática e considerados na descrição e análise dos dados dentro da dimensão 7 – Integralização com a Cultura Escolar e Socialização.

Validado o tema para a descrição dos dados, apresentamos na tabela 12 a análise estatística referente às respostas dos professores aos itens que correspondem ao nosso interesse de análise, de acordo com a literatura sobre professor(a) iniciante, sendo eles: B) Submissão à opinião dos profissionais mais experientes; D) Necessidade de agradar os pares; E) Identificação e questionamento aos os valores e crenças da maioria dos profissionais da escola no que se refere à aprendizagem dos alunos; F) Submissão à opinião da chefia; G) Identificação e questionamento aos os valores e crenças da maioria dos profissionais da escola no que se refere ao papel da escola; e H) Identificação e questionamento aos os valores e crenças da maioria dos profissionais da escola no que se refere às famílias e sua participação no ambiente escolar.

Tabela 14: Frequência de resposta em cada item, moda, média e desvio padrão referentes à Dimensão Integração com a Cultura Escolar e Socialização.

	Item	Frequência das respostas				Moda	Média	Desvio Padrão
		1	2	3	4			
B	Submeto-me à opinião dos profissionais mais experientes.	3	4	5	5	3-4	2,71	1,1
D	Sinto desejo de agradar meus pares.	4	4	6	3	3	2,47	1,07
E	Apresento tendência a me identificar com os valores e crenças da maioria dos profissionais da escola no que se refere à aprendizagem dos alunos.	2	6	9	0	3	2,41	0,71
F	Submeto-me à opinião dos profissionais superiores (chefia) a mim.	0	1	8	8	3-4	3,41	0,62
G	Apresento tendência a me identificar com os valores e crenças da maioria dos	2	8	7	0	8	2,29	0,69

	profissionais da escola no que se refere ao papel da escola.							
H	Apresento tendência a me identificar com os valores e crenças da maioria dos profissionais da escola no que se refere às famílias e sua participação no ambiente escolar.	2	8	7	0	2	2,29	0,69

$\bar{X} < 2,5 = \text{padrão discordância}$

$\bar{X} \geq 2,5 = \text{padrão concordância}$

A tabela 14 nos mostra que referente ao item B) Submissão à opinião dos profissionais mais experientes, a moda é igual a 3-4, ou seja, os valores que ocorrem com maior frequência ou os valores mais comuns neste conjunto de dados são, em igualdade, os itens 3 e 4. A média, por sua vez, é 2,71, o que nos indica que grupo de professores respondentes apresenta, dessa forma, um padrão de comportamento de concordância em relação à afirmação. Estes dados nos indicam que os professores, em sua maioria, submetem-se à opinião dos profissionais mais experientes.

No que tange ao item D) Necessidade de agradar os pares a moda é igual a 3 ou seja, o valor que ocorre com maior frequência ou o valor mais comum neste conjunto de dados foi o item 3. A média, por sua vez, é 2,47, o que nos indica que grupo de professores respondentes apresenta, dessa forma, um padrão de comportamento de discordância em relação à afirmação. Estes dados nos indicam que os professores, em sua maioria, não sentem desejo de agradar seus pares.

O item E) Identificação e questionamento aos valores e crenças da maioria dos profissionais da escola no que se refere à aprendizagem dos alunos, por sua vez, apresenta moda igual a 3 ou seja, o valor que ocorre com maior frequência ou o valor mais comum neste conjunto de dados foi o item 3. A média, por sua vez, é 2,41, o que nos indica que grupo de professores respondentes apresenta, dessa forma, um padrão de comportamento de discordância em relação à afirmação. Estes dados nos indicam que os professores, em sua maioria, não apresentam tendência a se identificar com os valores e crenças da maioria dos profissionais da escola no que se refere à aprendizagem dos alunos.

Para o item F) Submissão à opinião da chefia, a tabela 14 aponta que a moda é igual a 2-3, ou seja, os valores que ocorrem com maior frequência são, igualmente, 3 e 4. A média, por sua vez, é 3,41, o que nos indica que grupo de professores respondentes apresenta um padrão de comportamento de concordância em relação à afirmação. Estes dados nos indicam que os professores, em sua maioria, apresentam comportamento de submissão à opinião da chefia.

No item G) Identificação e questionamento aos os valores e crenças da maioria dos profissionais da escola no que se refere ao papel da escola, a moda é igual a 2 ou seja, ou seja, o valor que ocorre com maior frequência ou o valor mais comum neste conjunto de dados foi o item 2. A média, por sua vez, é 2,29, o que nos indica que o grupo de professores respondentes apresenta um padrão de comportamento de discordância em relação à afirmação. Estes dados nos mostram que os professores, em sua maioria, não apresentam tendência a se identificar com os valores e crenças da maioria dos profissionais da escola no que se refere ao papel da escola.

Finalizando esta dimensão, o item H) Identificação e questionamento aos os valores e crenças da maioria dos profissionais da escola no que se refere às famílias e sua participação no ambiente escolar apresenta moda igual a 2 ou seja, ou seja, o valor que ocorre com maior frequência ou o valor mais comum neste conjunto de dados foi o item 2. A média, por sua vez, é 2,29, o que nos indica que o grupo de professores respondentes apresenta um padrão de comportamento de discordância em relação à afirmação. Estes dados nos mostram que os professores, em sua maioria, não apresentam tendência a se identificar com os valores e crenças da maioria dos profissionais da escola no que se refere às famílias e sua participação no ambiente escolar.

O conjunto de dados obtidos nos questionários nos permitiram uma primeira aproximação com os aspectos referentes aos inícios da docência e nos possibilitaram a delimitação dos sujeitos para a realização das entrevistas, assim como a elaboração do instrumento para a realização destas, de modo a nos aprofundarmos no objeto deste estudo.

5.2 Segunda fase da pesquisa

5.2.1. Caracterização das participantes

Apresentamos nesta seção os dados referentes à identificação das professoras participantes das entrevistas a fim de proporcionar uma visão geral acerca de sua caracterização pessoal, profissional e atuação docente. Do total de professoras respondentes dos questionários, as quais somam cinco, todas são do sexo feminino, têm idade entre 31 e 39 anos e residem no município de São Carlos – SP.

No que se refere à formação inicial das respondentes, quatro delas cursaram graduação em Pedagogia na modalidade presencial em universidades públicas (estas se formaram entre os anos de 2007 e 2009) e uma cursou o Ensino Médio na modalidade magistério (término em 1998), todas dedicaram-se somente aos estudos, não tendo conciliado estes com outras atividades remuneradas durante esta formação inicial. Questionadas acerca dos motivos que as levaram optar pela docência, duas mencionaram influência das mães, também professoras, uma indicou influência da madrastra que acreditava ser esta a melhor opção para mulheres, uma optou pela carreira por gostar de crianças e uma informou ser esta sua escolha pelo desejo de exercer a docência.

Indagadas acerca da contribuição da formação inicial para sua prática em sala de aula e das lacunas que esta deixou, ou seja, do que sentiram falta, as quatro professoras que cursaram a graduação em pedagogia convergem na afirmação de que o curso lhes deu as bases teóricas necessárias para a compreensão do meio escolar, do desenvolvimento da aprendizagem; por outro lado, apontam lacunas no que se refere a metodologias que indicassem caminhos para a prática diária em sala de aula, informando que estas foram menos aprofundadas, ficando restritas aos estágios – em sua maioria, de observação. A professora que cursou o Ensino Médio na modalidade magistério, por sua vez, afirmou que sua formação inicial foi bastante deficitária, centrando-se nas práticas de elaboração de pastas de atividades para os alunos. No que se refere à formação continuada, a professora que cursou o Magistério está cursando a graduação em pedagogia na modalidade EAD e uma delas cursou licenciatura em história, também nesta modalidade.

Ainda no campo da formação continuada, todas as professoras cursaram ao menos um curso de pós graduação *latu senso* – modalidade especialização, sendo que duas

cursaram dois e uma cursou três cursos nesta modalidade. Dentre as cinco professoras entrevistadas três delas cursaram pós graduação *strictu sensu*, obtendo a titulação de mestres em educação, entre os anos de 2012 e 2013. Questionadas acerca de cursos de extensão ou outras formações que tenham feito e que contribuíram para sua atuação na Educação Infantil, todas responderam negativamente.

No tangente à atuação docente destas professoras buscamos, num primeiro momento, contextualizar essa atuação no Ensino Fundamental, etapa da educação básica em que exercem a docência há mais tempo. Nesse sentido identificamos que elas ingressaram nesta etapa do ensino entre os anos de 2006 e 2010 tendo, assim, no ano de realização das entrevistas, entre dez e quatorze anos de atuação no Ensino Fundamental. As cinco professoras ingressaram em redes públicas de ensino e mantém a atuação nestas atualmente. Durante este tempo, três delas transitaram entre todos os anos/séries da etapa, uma atuou em quatro anos/séries e uma atuou em três. Acerca das preferências, duas delas indicam que preferem o segundo ciclo (4º e 5º anos) e três indicaram preferência pelas turmas iniciais (1º, 2º e 3º anos).

Acerca da atuação na etapa do ensino em que são iniciantes – Educação Infantil – as professoras iniciaram entre os anos de 2017 e 2018 tendo, assim, entre dois e três anos de atuação nesta etapa. Optaram por esta etapa pelo desejo de aprender a trabalhar com crianças bem pequenas e pequenas (duas professoras), por gostar de crianças pequenas (uma professora) e por vontade de entender a defasagem com que as crianças chegam no Ensino Fundamental (uma professora). Todas as cinco professoras afirmam que mantém a atuação docente em ambas as etapas de ensino (dupla jornada) por necessidade financeira, com carga horária semanal de 66 horas de trabalho. No que diz respeito à quantidade de escolas em que estes docentes atuaram na rede municipal de ensino de São Carlos desde que ingressaram nesta etapa da educação em que possuem menor tempo de experiência, duas delas passaram por duas escolas e três passaram por três escolas, o que caracteriza que, a cada ano trabalhado, estiveram em uma escola diferente.

5.2.2 Eixos de Análise

A leitura exaustiva dos dados obtidos através das entrevistas, conforme explicitado no capítulo referente à metodologia deste estudo, resultou na identificação de oito eixos, os quais denominamos eixos de análise. Tais eixos contêm aspectos identificados como recorrentes nas falas das professoras nas diferentes dimensões exploradas na entrevista. A apresentação destes eixos está organizada em dois núcleos de modo a identificar, à luz da literatura sobre o início da docência e as principais dificuldades de professores iniciantes, quais foram os aspectos ligados às maiores dificuldades no novo início da docência e quais não incorreram em grandes desafios neste novo início. Desse modo, correspondem ao primeiro núcleo, relacionado às dificuldades, os seguintes eixos: trânsito entre escolas x escolha de sede. No núcleo referente aos aspectos não relacionados a dificuldades, por sua vez, identificamos. A seguir discorreremos acerca dos dados em cada um destes núcleos.

5.2.3 Núcleo Dificuldades

5.2.3.1 Trânsito entre Escolas x Escolha de Sede

O trânsito, entendido neste trabalho como as mudanças entre escolas ou entre os anos/séries, apareceu como um aspecto diretamente relacionado às inseguranças do período inicial na docência, tendo sido citado em seis das dez dimensões contempladas nas entrevistas, como podemos ver no quadro 7:

Trânsito (entre escolas e entre anos/ séries)	
Dimensões em que aparece	Solidão
	Apoio
	Não saber
	Choque da realidade
	Ensino
	Integração com a cultura escolar e socialização

Quadro 7: Ocorrência do aspecto “Trânsito” nas dimensões durante as entrevistas

Os dados referentes ao início na docência das professoras no Ensino Fundamental indicam durante quanto tempo sentiram-se iniciantes. Para três delas – Laura, Mariana e Patrícia – este tempo foi de dois anos; Ana indicou que o tempo foi de 3 anos e Clara entre 3 a 4 anos. Neste período indicado e relacionado pelas professoras à insegurança, Ana, Clara e Patrícia transitaram entre duas escolas, Mariana transitou entre três escolas e Laura, por sua vez, permanece na mesma escola desde que iniciou no Ensino Fundamental, tendo vivenciado esse trânsito apenas entre os diferentes anos/ séries. As professoras associam o tempo em que se sentiram inseguras no Ensino Fundamental diretamente às mudanças de escolas e às mudanças entre os anos/séries da etapa de ensino; assim, o trânsito constitui fator relacionado a sentir-se iniciante naquela etapa de ensino.

[...] Nessa outra escola, eu fiquei dois anos. Aí, eu acho que no segundo ano na escola eu já estava me sentindo um pouco mais tranquila, mas eu tive que retornar para aquela primeira escola; então, eu acho que o fato de transitar entre as escolas, de estar entre uma escola e outra nesses três, quatro primeiros anos, fazia com que eu sentisse insegurança. (Professora Clara)

[...] transitar entre uma série e outra é, na verdade, um fator que gera insegurança. Porque você não está acostumada com o que aquela série precisa, como que é diferente da outra, então foi bem conturbado nesse sentido, eu sentia insegurança por conta disso, por conta de transitar entre diferentes turmas e por conta de transitar entre diferentes escolas. (Professora Patrícia)

Diretamente relacionado ao trânsito entre escolas identificamos a solidão e o desconforto pelo trabalho solitário no início da carreira destas professoras as quais indicam que a chegada em uma escola é sempre acompanhada da falta de conhecimento de seu funcionamento, da necessidade de construção das relações com equipe a escolar, da apropriação do modo próprio de existir daquela instituição. Neste contexto, estas professoras, em seu início na carreira, sentiam-se solitárias diante do ambiente desconhecido e do medo do julgamento pelos pares, fossem eles colegas ou superiores, aspectos estes geradores desta solidão e relacionados à insegurança.

[...] eu tinha um desconforto muito grande de me sentir sozinha, eu me sentia muito sozinha, eu me sentia muito sufocada, eu tinha muito medo de não dar conta, ao mesmo tempo eu não tinha ajuda (Professora Clara).

*[...] é medo de não dar conta, de o aluno não aprender, de não saber dar aula, não dar conta do conteúdo, todas essas coisas, eu tive muito medo, insegurança do julgamento dos colegas e da gestão também.
(Professora Ana)*

O afastamento destas inseguranças, no Ensino Fundamental, deveu-se juntamente à escolha de sede, momento em que se fixaram em uma escola e que, de acordo com as professoras, constituiu aspecto importante no processo de passagem de professor(a) iniciante para experiente.

*[...] a partir do momento em que eu escolhi minha sede e que eu consegui começar a pegar as turmas que eu gostava, que era sempre o final do ciclo eu comecei a sentir mais segurança, porque aí você já tem mais um ritmo de trabalho, o que aquela turma precisa saber, você já conhece melhor os conteúdos curriculares do ano, da série. Eu acho que isso vai fazendo com que a gente tenha uma segurança maior.
(Professora Clara)*

Dessa forma, na etapa em que não são iniciantes, este sentimento foi superado, dando lugar a um sentimento de pertença. As professoras afirmam que o fato de pertencerem ao grupo e à mesma escola há bastante tempo faz com que não se sintam sozinhas, encontrando apoio quando solicitam.

No fundamental não tenho essa solidão porque a gente tem planejamento, tem HTPC, a gente troca atividade, a gente tem mais diálogo, acho que por pertencer àquele lugar, tem mais intimidade para trocar experiências, então, no fundamental eu não me sinto tanto, não. Apesar de, na nossa escola, ter muitas pessoas entram e saem para direção, para cargo, mas a gente sempre tem um grupo que está ali, um grupo consolidado. (Professora Mariana)

*[...] no fundamental eu não tenho sentimento de solidão. Eu não sei se é porque eu estou há bastante tempo na mesma escola, e a gente tem uma ligação forte ali do grupo, da escola, das pessoas que trabalham. Por exemplo, se você está com 4º ano, e chega uma criança que está com uma dificuldade bem primária, se você falar com a professora do segundo ano, do primeiro, vai ter apoio, ela vai mostrar, ela vai passar atividade. Tem uma troca muito grande no fundamental, então não me sinto sozinha. Nós somos um grupo, um grupo forte, um grupo unido, um grupo, que compartilha muito, então, eu não tenho essa solidão.
(Professora Clara)*

Este sentimento de pertença, seja ele ao grupo ou à escola, constitui aspecto que contribuiu para a aquisição de segurança das professoras e, conseqüentemente, de não mais se sentirem iniciantes.

Eu acho que pertencer a uma escola, saber que eu ia ficar ali “para sempre”. (Professora Mariana)

Este mesmo movimento relatado acerca da época de início no EF é apontado pelas professoras em seu ingresso na EI. Assim, o sentimento de solidão, que já não mais se faz presente no EF, volta a se manifestar no início do exercício da docência na EI. Deste modo, o sentimento que outrora era presente no início em uma etapa é superado, como vimos, pela fixação das professoras em uma escola, se faz presente no novo início em etapa distinta, relacionado, mais uma vez, ao trânsito entre escolas ou entre as fases da EI.

Ana indica que no início na EI sentiu-se isolada, sozinha, estranha ao lugar, sobretudo pelas mudanças de escola, e informa que o sentimento melhorou no ano em que se fixou em uma escola pelo segundo ano consecutivo, como podemos observar em sua fala:

No comecinho eu me sentia estranha no ninho. Porque eu estava lá sem experiência, mesmo trabalhando com fase 2 com outro na sala, eu me sentia estranha, diferente, porque não estava acostumada com aquilo eu me sentia perdida, eu me sentia sozinha. Agora não, eu estou há dois anos na mesma escola, antes cada ano eu estava numa escola e quando você tá pegando entrosamento com a turma, você muda de escola. Aqui eu estou melhor depois que eu fiquei fixa aqui, no meu segundo ano. No começo você é nova na escola, não é excluída, mas todo mundo tem os grupinhos. Então, a solidão é disso, é todo mundo enturmado e você não; como uma estranha, um corpo estranho naquele grupo, como se fosse estranha àquele lugar. Deve ser isso a solidão. (Professora Ana)

Percebemos, assim, que a falta de apropriação do modo próprio de existir de cada escola constitui aspecto relacionado à insegurança docente e que, a partir do momento em que se fixam em uma escola, aprendendo suas normas, rotinas, regras e modo de funcionamento, os desafios e dificuldades enfrentados pelos sujeitos começam a ser superados. Neste sentido, a compreensão e adaptação à organização da instituição e o conhecimento da cultura específica da escola constituem aspectos fundamentais à superação das dificuldades do início da docência, tanto para professores que nunca

lecionaram quanto para aqueles que estão iniciando em uma etapa distinta daquela em que já lecionou.

O trânsito entre escolas constitui aspecto dificultador no início da docência, exigindo do(a) professor(a) esforços relativos à apropriação e incorporação à organização e funcionamento da instituição. A este respeito Tardif e Raymond (2000) indicam que a incorporação, pelos indivíduos, das práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho são fundamentais à carreira docente:

[...] do ponto de vista profissional e de carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas valores e regras (TARDIF; RAYMOND, p. 217).

Sobre esta organização e funcionamento da instituição, ela está assentada na interação constante entre todos aqueles que partilham do ambiente específico de cada escola. Segundo Carvalho (2001), “pode-se falar, assim, na existência de uma cultura própria, no âmbito da Escola e do Sistema Educativo, que reflecte todo um conjunto de práticas, valores e crenças, partilhados por todos aqueles que interagem no seu âmbito”, (CARVALHO, 2001, p.4). A cultura da escola, de acordo com Pérez-Gomez (2001). A cultura específica da escola que, desse modo, é desenvolvida e reproduzida por cada instituição, e refere-se àquele contexto de forma particular, segundo Pérez-Gomez (2001) implica um conjunto de significados e comportamentos que a escola produz enquanto instituição social:

As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se reforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar (PÉREZ-GOMES, 2001, p.131)

Sobre esta cultura da escola, Príncipe (2017) nos informa que, embora esta seja influenciada, em grande medida, pelas características próprias da rede de ensino, ou seja, por fatores externos, o modo peculiar de funcionamento de cada escola constitui-se a partir de suas relações internas, sendo “produto das relações vividas por todos aqueles que integram a equipe escolar, bem como as interações que são estabelecidas com a comunidade externa à escola” (PRÍNCEPE, 2017, p. 148). Neste sentido, o trânsito e a

rotatividade entre escolas impõem dificuldades aos professores que, quando começam a se adaptar ao modo de vida da escola, necessitam mudar para outra e iniciar este processo novamente. Tais dificuldades, como vimos, referem-se à insegurança, solidão, choque da realidade, falta de apoio e integração com a cultura escolar e socialização.

Ainda à semelhança do que foi relatado acerca do início no EF, as professoras apontam também inseguranças relativas ao desconhecimento do desenvolvimento do trabalho com todas as fases da EI. Ana e Clara, conforme falas a seguir, apontam que suas aprendizagens estão se consolidando à medida que vão trabalhando com fases com as quais ainda não trabalhou:

[...] cada vez eu pego uma faixa etária e tenho que aprender nessa faixa etária, é a minha primeira vez na fase 3, então eu estou aprendendo, mas estou gostando, eu gosto dos menores. (Professora Ana)

[...] no fundamental eu já tenho esse domínio, acho que esse medo, essa insegurança, prevalecem, ainda, na educação infantil porque como eu falei, eu só dei meio ano de aula numa fase 5, um ano na fase 3, e agora começando a fase 3 de novo. Então é muito pouca experiência, eu não tenho contato com as outras fases, as outras turmas, ainda não consigo ver esse desenho todo da educação infantil, de quando começa até quando eles saem, então, isso me causa essa insegurança, esse medo. (Professora Clara)

A rotatividade entre turmas, assim como a rotatividade entre escolas, implica uma fragmentação e conseqüente fragilização do trabalho docente por diversos aspectos. Estes aspectos se relacionam às incertezas e instabilidades referentes aos conhecimentos curriculares específicos, ao trabalho pedagógico e aprendizagem das crianças em determinada faixa etária. Sobre isso, Príncipe (2017, p. 144) analisa que:

Cada série/ano comporta um público específico, com necessidades diferentes que também precisam ser respeitadas. O papel do professor se intensifica diante de situações singulares como o início da alfabetização ou a forma de abordar saberes de maneira mais aprofundada para os anos finais. O desenvolvimento da criança também tem peculiaridades que trazem exigências diferentes ao trabalho. Organizar o processo de aprendizagem de uma determinada série/ano exige do docente tempo, investimento para estudo, pesquisas, muita discussão e reflexão e uma formação que tenha como norte o olhar sobre a prática e os desafios enfrentados.

No início na Educação Infantil verificamos, ainda, a manifestação de um sentimento de pertença advindo da atuação docente anterior no que se refere ao pertencimento à rede de ensino. Dentre as professoras entrevistadas, todas que já pertenciam à SME manifestam segurança nas questões relacionadas ao funcionamento da rede de ensino, como observamos na fala a seguir:

[...] eu acho que eu também sei como lidar com as burocracias da escola, da rede, a gente já sabe como que a rede funciona, coisa que quando a gente está chegando a gente não sabe nada (...). Eu não sabia nada sobre gestão, sobre direção, como é que as coisas funcionavam, eu acho que tudo isso vai fazendo a gente se tornar mais segura. (Professora Patrícia)

[...] por já ter trabalhado, conhecer um pouco o sistema já facilita, você entra já sabendo onde você está pisando. (Professora Laura)

Nesse sentido, consideramos o conhecimento da especificidade da cultura própria da SME que, no início no Ensino Fundamental, constituía aspecto gerador de insegurança, como superado quando iniciam na Educação Infantil, visto que possuem familiaridade com seu funcionamento. Assim, o conhecimento da rede de ensino é relacionado por Laura, Clara, Mariana e Patrícia como um aspecto em que se sentem seguras, visto que já conhecem seu funcionamento e suas burocracias. De acordo com Clara:

Hoje, na educação infantil, eu tenho segurança de saber como que a rede funciona, porque eu já trabalho na rede, eu já estou no fundamental há mais de 10 anos, então eu tenho segurança de saber como as coisas funcionam, das questões de burocracias, de atribuição de aula e eu acho que todas essas vivências que não diferem de uma etapa para outra, eu me sinto segura, eu tenho segurança em lidar. (Professora Clara)

Dessa forma, as professoras indicam se sentirem integradas às regras da rede de ensino, visto que já atuam nela há bastante tempo, apesar deste sentimento não ser semelhantes em relação à sua integração às escolas e grupos devido ao trânsito entre escolas nestes primeiros anos que levam ao sentimento de não pertencimento, como vemos a seguir:

[...] não é uma coisa que difere muito por ser a mesma rede, por já saber como é que funciona a rede mesmo, tem algumas coisas que são específicas de cada escola, mas eu acho que depois que você já está dentro do ambiente escolar você aprende a lidar com essas questões de forma tranquila. E ao grupo, eu não tenho nenhum problema de inimizade, de relacionamento, mas eu fico muito na minha na educação infantil. É a terceira escola pela qual eu estou passando, então, é a terceira vez que eu estou chegando, a terceira vez que eu sou nova num grupo. Então, a gente começa meio quieta, meio acuada. Converso com tudo mundo, mas não tenho ainda aquela liberdade, aquela construção enquanto grupo, que tenho no fundamental por conta do tempo já que eu estou com as meninas do fundamental na mesma escola. Então, se eu for falar que eu me sinto integrada, ainda não, eu acho que não estou integrada, estou chegando, começando. (Professora Clara)

Às regras, sim. Ao grupo, não. As regras a gente sabe o que a gente deve fazer e como deve se portar numa escola, em qualquer escola. Mas, quanto ao grupo, nunca me senti, porque, era muito essa questão de: “Ah, você não pertence ao grupo...”. Mesmo que não falassem explicitamente, a gente entende. “Ah, mas são os efetivos da casa que têm que opinar nesse caso, e você está chegando agora, você não tem experiência”. Então não tinha interação nenhuma. (Professora Mariana)

Em oposição, a professora Ana, única que não pertencia à SME e está ingressando na rede neste início na Educação Infantil, aponta as dificuldades derivadas deste desconhecimento da cultura própria da rede de ensino, afirma estar se integrando às regras da rede e da escola neste momento em que está começando a se integrar ao grupo agora que escolheu sede:

Eu estava acostumada com o funcionamento do Estado, quando cheguei aqui na prefeitura era tudo diferente, então eu ainda não sei exatamente como as coisas funcionam na prefeitura, ainda estou aprendendo e isso me deixa insegura, porque lá no Estado eu já conheço bem, sei como é a organização e aqui ainda não. (Professora Ana)

Dessa forma, constatamos que o trânsito entre escolas e entre anos/séries, constitui aspecto relacionado à insegurança nos inícios na docência em seus distintos momentos. O não pertencimento a um grupo e uma escola, nos primeiros anos da atuação docente, acarreta um medo de julgamento pelos pares, fator este que leva as professoras à solidão docente, mesmo quando os sujeitos já possuem experiência docente anterior. Este sentimento de solidão tende a diminuir à medida que o sentimento de pertença ao grupo

e à escola ganha espaço e isso se dá a partir do momento em que as professoras se fixam em uma escola, na chamada escolha de sede. Este movimento foi identificado tanto no início da docência no Ensino Fundamental, quanto na Educação Infantil. Assim, o conhecimento da cultura da escola e o sentimento de pertença a ela, são imprescindíveis no desenvolvimento da segurança e, conseqüentemente na passagem de iniciante a experiente. De forma diferente, verificamos que o conhecimento da cultura escolar e dos modos próprios de funcionamento da SME, advindos da primeira experiência, são aspectos consolidados e que geram segurança nas professoras que já atuavam na rede e que iniciam em nova etapa.

5.2.3.2 O que ensinar: conteúdos

O conhecimento do currículo, dos conteúdos e a dificuldade acerca da compreensão daquilo que devem ensinar foram aspectos referidos como geradores de inseguranças no início na docência no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Estes aspectos apareceram em sete das dimensões contempladas nas entrevistas, como podemos ver no quadro 8:

O que ensinar: currículo e conteúdos	
Dimensões em que aparece	(des) Motivação
	Solidão
	Apoio
	Não saber
	Choque da realidade
	Aprendizagem e desenvolvimento das crianças
	Ensino

Quadro 8: Ocorrência do aspecto “O que ensinar” nas dimensões durante as entrevistas.

No referente à docência no Ensino Fundamental, as professoras indicaram que o domínio do conteúdo a ser ensinado constituiu aprendizagem fundamental para o exercício da docência. Sobre isso a fala da professora Clara pode elucidar:

[...] esse domínio do conteúdo curricular, do que as crianças precisam aprender, ele está diretamente ligado à minha segurança, que é coisa que eu não tinha no começo. (Professora Clara)

Observamos que, no início na Educação Infantil, essas professoras apontam dificuldades no que se refere aos conteúdos que devem ser ensinado, aspecto ao qual atribuem insegurança na atuação docente na etapa de ensino. As falas de Mariana, Clara e Patrícia ilustram esta constatação:

Eu acho que a falta de currículo, a gente não ter um currículo pra seguir, cada um faz o que quer, do jeito que quer, da forma que quer. [...] eu acho que essa questão do currículo dificulta muito mais, porque não tem um plano. (Professora Mariana)

Eu tenho muita dificuldade porque, sinceramente, eu não sei o que tem que ser ensinado em cada fase, me falta esse conhecimento sobre o que eu devo ensinar e quando a gente procura ajuda da direção também não encontra esse esclarecimento, vou fazendo com base no que eu vejo as outras professoras fazendo. (Professora Patrícia)

[...] quando eu ia buscar ajuda, essas ajudas eram muito escassas. Eu percebia e percebo que as pessoas não sabem, de fato, o que a criança precisa aprender na fase 1, o que ela precisa aprender na fase 2, fase 3. Então eu tenho uma dificuldade muito grande em relação a isso. (Professora Clara)

Identificamos o desconhecimento relativo ao currículo formal da Educação Infantil como um dos pontos cruciais relativos à dificuldade neste novo início na docência. Nesse sentido, a mudança de etapa de ensino, traz consigo uma novidade a ser aprendida que é fundamental para o exercício da docência em qualquer etapa de ensino: a especificação acerca daquilo que deve ser ensinado. As professoras entrevistadas, numa alusão explícita a esta dificuldade, percorrem um caminho comparativo entre Ensino Fundamental e Educação Infantil, informando que naquela primeira etapa o currículo, embora inicialmente também tenha constituído dificuldade, o currículo é “mais fácil” de ser identificado, e apontando uma “ausência” de currículo na Educação Infantil. Neste

contexto, faz-se necessário referir que esta indicação de “ausência” curricular se refere ao fato de a rede de ensino pesquisada não possuir um currículo formal próprio para a Educação Infantil, ou seja, não há um documento normativo específico do sistema de ensino. No entanto, esta perspectiva de “ausência” traz consigo discussões fundamentais referentes à relação entre a questão curricular e os inícios da docência.

No campo da legislação, a construção do currículo da Educação Infantil tem origem com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) que, em seu artigo 29, reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Em decorrência desse reconhecimento, no ano de 1998, publica-se o Referencial Nacional Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), primeiro documento considerado um parâmetro norteador das propostas pedagógicas das instituições desta etapa do ensino. No ano de 2009, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil marca um importante avanço nas definições curriculares para a Educação Infantil, trazendo em seu texto orientações sobre aspectos como diversidade cultural, religiosa, étnica e racial, assim como a concepção de Educação Infantil, de criança, de currículo, e de proposta pedagógica. Mais recentemente, no ano de 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que determina o conjunto de competências gerais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica — que inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No tocante à EI, organiza a etapa definindo seis direitos de desenvolvimento e aprendizagem, trazendo os Campos de Experiência que substituem as áreas do conhecimento no Ensino Fundamental e, em cada campo, o documento contempla objetivos de aprendizado e desenvolvimento do aluno.

Isto posto, é preciso discutir a ideia de uma “ausência” de currículo para a Educação Infantil como citado pelas professoras. Entretanto, há de se questionar a falta de apoio pedagógico a estas neste novo início, e a ausência de discussões coletivas referentes ao currículo, tanto no contexto da escola, quanto no contexto da rede de ensino e o consequente desconhecimento do Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Este dado corrobora os dados obtidos por Príncipe (2017) que, em sua pesquisa aponta:

É grande o percentual de professores que foi direcionado à escola, no momento da contratação na RME, sem nenhum tipo de

orientação/formação/acompanhamento por parte da rede de ensino. Ou seja, sem conhecer a proposta pedagógica, o modo de funcionamento das escolas, e também as questões funcionais e de carreira.” (PRÍNCEPE, 2017, p.162)

Constata-se, assim, que estas professoras ingressam nas escolas e é na vivência dentro destas que terão de aprender sobre os diversos aspectos que envolvem suas regras, rotinas e sobre os aspectos pedagógicos e curriculares. Esta constatação reafirma o que é apontado pela literatura revista que indica que a inserção na escola se marca pela ausência de apoio, fato este que, conforme os dados apresentados, se repete nos diferentes inícios (GARCIA 2010; CORSI 2002; MONTALVÃO 2008; ROCHA 2005; GUARNIERI 2014; MARIANO 2006; LIMA et al 2006). No que concerne aos aspectos curriculares o agravamento decorrente desta falta de apoio afeta diretamente as ações docentes em sala de aula e no processo de ensino e aprendizagem, acarretando prejuízo nos alunos estas dificuldades características do início da docência (LIMA, 2006).

As professoras apontam que a falta de clareza acerca do que devem ensinar gera inseguranças nesta etapa do ensino, como podemos ver nos seguintes excertos:

O que eu falei sobre o que ensinar, essa falta de clareza do que eu devo ensinar, isso é o que me deixa mais insegura. Quando eu pego uma turma no fundamental existe um planejamento de onde devemos iniciar e onde pretendemos chegar, no infantil não vi isso. (Professora Patrícia)

[...] eu tenho muita coisa para aprender da educação infantil, tenho muita coisa ainda que eu preciso saber para que eu me considere segura enquanto professora de educação infantil, e eu acho que basicamente em relação a isso que eu te falei, em relação ao que que essa criança precisa aprender. O que que cabe a cada idade? O que que cabe a cada fase? O que que eu tenho que ensinar? “Ah, vamos ensinar as cores”. A gente vai ensinar as cores e eu vejo a professora lá da fase 2 fazendo, da fase 3 fazendo, da fase 4 fazendo, da fase 5 também. E eu fico pensando que não tem encadeamento e isso gera muita insegurança. (Professora Clara)

Nestas falas ficam evidentes as dificuldades relativas à operacionalização de discussões fundantes da prática pedagógica específicas à docência na EI e à especificidade do currículo nesta etapa. Príncipe (2017) aponta, em sua revisão de literatura, que na maior parte dos casos, os professores iniciantes buscam apoio em seus

pares para, dentre outras necessidades, aquelas correlatas à aprendizagem dos alunos e ao planejamento das aulas. Em consonância, verificamos que as dificuldades relacionadas àquilo que deve ser ensinado na Educação Infantil, apareceram, sistematicamente, nas dimensões referentes ao apoio e solidão. Nesse sentido, as professoras necessitam de uma assistência intensiva e sistematizada sob a égide da escola, de uma formação continuada no âmbito escolar, a fim de dirimir estas dificuldades e vislumbrar os caminhos da prática pedagógica nesta etapa.

Patrícia e Clara, ao discorrerem sobre os maiores desconfortos, as maiores ansiedades e tensões vivenciados na Educação Infantil indicam essa falta de clareza sobre o que devem ensinar, como podemos ver no seguinte excerto:

O pedagógico é um desconforto para mim. Esse ano que estou sozinha na sala, eu estou começando a pensar, a desenvolver um trabalho que seja mais meu mesmo, mais pessoal, porque eu não tenho que dividir a sala com ninguém e não vou ter que, digamos, que dar satisfação pra outra pessoa que esteja ali, mas, o pedagógico é, com certeza, o meu maior desconforto. Não saber, não ter a clareza do que que essa criança precisa aprender. (Professora Clara)

O aspecto aparece também quando as professoras falam acerca daquilo que não sabem, do seu não saber. Ana, Clara e Patrícia indicam que possuem grandes dificuldades relacionadas a não saber quais conteúdos devem ser ensinados em cada fase¹ na Educação Infantil, como podemos ver a seguir:

É o pedagógico eu tenho medo de não saber, ou de saber equivocadamente o que que eu preciso ensinar pra aquela criança, então, a maior dificuldade que eu tenho é essa, que, pra mim, no fundamental é muito claro e no infantil ainda é muito nebuloso. Não é específico o que eu tenho que ensinar e diferentes formas de ensinar. (Professora Clara)

Eu tenho muita dificuldade sobre o que eu preciso ensinar, eu acho que eu realmente ainda não sei. Não sei o que cada fase precisa aprender, como está essa separação, o que é específico de cada idade. (Professora Patrícia)

¹ A rede municipal de ensino pesquisada organiza a Educação Infantil em fases, sendo elas: fase 1 (crianças de 4 meses a 1 ano), fase 2 (crianças de 1 a 2 anos), fase 3 (crianças de 2 a 3 anos), fase 4 (crianças de 3 a 4 anos) e fase 5 (crianças de 4 anos a 5 anos) e fase 6 (crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses).

Tenho dificuldades sobre qual atividade dar para criança na fase de desenvolvimento dela, a questão de conteúdo mesmo. (Professora Ana)

Tendo em vista que as dificuldades relacionadas a o que ensinar estavam presentes no início no Ensino Fundamental e aparecem fortemente no início na Educação Infantil, buscamos compreender em que elas se assemelham ou diferem em cada etapa e fomos informadas de que são semelhantes; no entanto, as professoras apontam que, no Ensino Fundamental, foi mais fácil de encaminhar as dificuldades devido aos momentos de HTPC e ao currículo mais bem organizado e sistematizado, como podemos ver na fala a seguir:

Em relação às dificuldades que eu tive no fundamental, eu tive essas mesmas dificuldades, de pensar o que eu precisava ensinar, e como eu precisava ensinar, mas eu acho que o fundamental, ele tinha duas vantagens que a educação infantil não tem: primeiro, que eram os momentos de trabalho pedagógico coletivo, o HTPC, de uma certa forma ele funciona no fundamental, dependendo da gestão e de como que encaminha isso, então, eram momentos que eu podia ouvir outras pessoas, que eu podia colocar essas dúvidas. E a outra questão é o currículo bem organizado. Embora a rede tenha aquele livro verde, que seria currículo geral, as escolas que eu passei no fundamental, elas tinham um currículo bem organizado, de cada ano, de cada bimestre, então isso facilita sanar o nosso não saber. Então, essa sistematização curricular que tem no fundamental e não tem no infantil, é uma dificuldade muito grande. E os momentos de formação que no fundamental eu sempre vi acontecer, e no infantil é quase zero. O momento de HTPC do infantil é um tempo que a gente perde na escola, e que até hoje eu não vi funcionar, de verdade, parece que não tem essa preocupação de discutir de fato a aprendizagem desses alunos. Eu não sei se eu trago muito essa visão do fundamental e gostaria que fosse igual no infantil, ou se, de fato, isso não tem e precisa ter, mas é uma coisa que me faz falta e acaba sendo dificultoso no meu trabalho. (Professora Clara)

[...] a questão de não ter um plano para se seguir, os conteúdos, as professoras só focarem nesse cuidar, eu acho que esse é o choque de realidade, esse foi o choque maior quando vim trabalhar na educação infantil e no fundamental não foi assim, pois foi mais fácil de me localizar apesar da inexperiência, tinha um norte. (Professora Mariana)

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) faz parte da jornada regular das professoras da SME, constituindo a carga horária de duas horas semanais a serem

cumpridas em dia e horário preestabelecido, reunindo toda equipe docente e gestão das escolas. Sobre o trabalho coletivo, de acordo com Príncipe (2017):

O trabalho coletivo, a depender da maneira como é conduzido para apoiar o professor iniciante a enfrentar as questões educacionais partir da troca de ideias e da busca de alternativas para o enfrentamento dos desafios. E, para tanto, é preciso romper com o isolamento para dar lugar ao compartilhamento de experiências, reflexão sobre as demandas cotidianas do trabalho, visando a melhoria da qualidade da atividade desenvolvida. (PRÍNCEPE, 2017, p.160)

Neste sentido, para as professoras que estão iniciando na EI, os momentos de trabalho coletivo poderiam constituir, a partir da colaboração, da troca de saberes, das reflexões sobre a prática, momentos privilegiados da formação construída dentro da profissão que, de acordo com Nóvoa (2009) reforça a importância das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe e da intervenção conjunta nos projetos educativos.

As cinco professoras referem que, no Ensino Fundamental, os conteúdos a serem ensinados são mais fáceis de serem identificados, visto que, de acordo com elas, há uma maior sistematização deles. Embora as professoras não tenham feito este destaque, acrescentamos que, nesta etapa do ensino, os livros didáticos “indicam” o currículo. Neste contexto, Mariana, Clara e Patrícia apontam dificuldades na definição daquilo que deve ser ensinado na Educação Infantil, como vemos a seguir:

[...] no fundamental os conteúdos são mais claros para nós, temos os conteúdos para seguir, a escola nos apresenta o currículo logo no início de cada ano, aquilo precisa ser ensinado naquele ano, é bem claro para nós o nosso papel. Agora, no infantil, é meio complicado, eu acho que por não ter essa diretriz algumas escolas ensinam, outras não ensinam, a hora que chega no primeiro ano algumas escolas recebem crianças excelentes, no sentido de estarem no nível de desenvolvimento que deveriam para aquela faixa etária, e tem escolas que as crianças não estão. (Professora Mariana)

Bom, no fundamental, a criança vai aprender aqueles conteúdos curriculares que estão elencados lá para a série, para o ano que ela faz parte, é aquilo que ela tem que aprender pelo menos. Todas as escolas de fundamental que passei eu recebia esse currículo da escola no planejamento, a gente discutia, modificava. É claro que a gente sabe que tem o currículo oculto e tudo mais que se envolve ali no momento de uma aula, da sala de aula, mas, assim, o que ela deve aprender está prescrito. No infantil eu tenho muita dificuldade em saber o que ela vai

aprender [...] a minha dificuldade é o que ela tem que aprender, como caminha essa aprendizagem, porque, por exemplo, eu sei que essa criança, por exemplo, ela tem que chegar no final da fase 6 sabendo a relação número/quantidade até 10, não basta ela saber contar até 10, ela tem que saber a relação número/quantidade a partir do uso de objetos. Mas, assim, quando começa? Quando termina eu sei, mas quando começa? Até onde vai? Essa divisão que não está muito clara para mim, do que que ela precisa aprender em cada fase. (Professora Clara)

A dificuldade acerca da definição dos conteúdos que devem ser ensinados, como vimos, esteve presente no início na docência das professoras no Ensino Fundamental, sendo que sua superação naquela etapa é diretamente relacionada à aquisição de segurança advinda, entre outros, do domínio dos aspectos curriculares e à passagem de iniciante para experiente de acordo com as professoras. Na Educação Infantil, por sua vez, a dificuldade prevalece e aparece associada às dimensões relativas às inseguranças, desconfortos, ansiedades e tensões, bem como ao não saber, sendo um dos pontos nevrálgicos na discussão acerca da construção da profissionalidade docente nesta etapa.

No que se refere às falas contundentes associadas à uma ausência de currículo na EI, ressaltamos que desde a promulgação da LDB (9394/96) tais discussões vêm ganhando força não apenas no âmbito legal, como também nas discussões acerca da própria profissionalidade do(a) professor(a) de EI. Os dados nos mostram a confusão acerca do lugar dos saberes das disciplinas ou saberes escolares na Educação Infantil. Ao contrário do EF, esta etapa do ensino não possui caráter instrucional, dessa forma, não existe um currículo preestabelecido com conhecimentos e saberes elencados sob forma de componentes curriculares e atribuímos a este fato o apontamento de “ausência de currículo” por parte das professoras. Neste contexto, evidencia-se a urgente necessidade do desenvolvimento dos saberes curriculares (TARDIF e LESSARD, 1991) destas professoras, a fim de dirimir estas dificuldades e facilitar o encaminhamento dos processos de ensino e aprendizagem por elas desenvolvidos na EI.

5.2.3.3 Como Ensinar

O conhecimento do modo próprio de ensinar na EI foi outro dos aspectos apontados como gerador de inseguranças no início na docência no Ensino Fundamental e

na Educação Infantil. Nesta última, ele foi associado ao não saber das professoras que estão iniciando na etapa, sendo associado à desmotivação e caracterizando um dos fundamentos que necessitam de apoio e que podem, por outro lado, levar à solidão docente. Estes aspectos apareceram em sete das dimensões contempladas nas entrevistas, como podemos ver no quadro 9 a seguir:

Como ensinar	
Dimensões em que aparece	(des) Motivação
	Solidão
	Apoio
	Não saber
	Choque da realidade
	Aprendizagem e desenvolvimento das crianças
	Ensino

Quadro 9: Ocorrência do aspecto “Como ensinar” nas dimensões durante as entrevistas.

O domínio da forma de ensinar, à semelhança do que foi relatado em relação a o que deve ser ensinado, foi um aspecto referido como gerador de inseguranças no início da docência no Ensino Fundamental e, por outro lado como sendo uma das aprendizagens às quais associam ao desenvolvimento da segurança naquela etapa da educação básica. Nesse sentido, as professoras afirmam que a apropriação de como trabalhar os conteúdos de diferentes formas também constituiu importante aprendizagem como professora do Ensino Fundamental. Podemos visualizar na seguinte fala:

*[...] no começo o mais complicado foi entender isso, que nem todos iam entender do mesmo jeito... Então, acho que-ver que eu me apropriei, que eu me senti segura, foi quando eu percebi que tinha essas diversas formas de ensinar e que eu sabia como lidar com elas, e que não era errado nenhuma delas, que na verdade uma acrescentava para outra.
(Professora Laura)*

No início na Educação Infantil as indicações sobre a forma (como trabalhar) também aparecem e permearam as falas em variados aspectos. As professoras apontam como maiores dificuldades da atuação na Educação Infantil aquelas referentes a como trabalhar os conteúdos com os alunos, as quais geram inseguranças na atuação docente nesta etapa:

Minha maior dificuldade é essa questão de como trabalhar, como ensinar os conteúdos. (Professora Patrícia)

A maior dificuldade é de como trabalhar com a criança, eu peço ajuda para os outros: “o que eu faço?” e os outros ajudam: “Nessa fase eu fiz esse projeto, pega esse projetinho, faz também que deu certo”. (Professora Ana)

Eu sinto muita insegurança sobre como trabalhar de forma lúdica, isso é muito diferente do fundamental e eu não sei exatamente como fazer. (Professora Mariana)

Tendo em vista que as professoras apontaram desconhecimento relativo ao currículo da EI, relaciona-se diretamente a esta dificuldade, aquela relativa à forma de ensinar nesta etapa, afinal: como ensino se não sei o quê deve ser ensinado? Os dados nos mostram esta relação direta entre as dificuldades acerca do quê ensinar e de como ensinar, apontando a necessidade de apoio e formação continuada e a apropriação relativa às especificidades do trabalho pedagógico na EI. Nesse contexto, evidencia-se que o processo de ensino constitui um dos pontos nevrálgicos na discussão acerca da profissionalidade destas professoras.

Observamos, ainda, que os desconfortos, as maiores ansiedades e tensões da docência na Educação Infantil estão diretamente relacionadas a esta dificuldade de como ensinar:

Eu sinto dificuldade no lúdico, esse ensino de forma lúdica ainda é desconfortável. Eu fico pensando: “Mas que lúdico é esse?”. Por vir do fundamental, a gente vem com a expectativa do papel, de ter uma comprovação. Então hoje eu já conheço a música, já conheço a brincadeira, a gente vai brincar junto, vai fazer um jogo, mas eu sinto falta de uma formação sobre como ensinar outros conteúdos de forma lúdica. Tem diversas formas, mas eu sinto falta de falar assim: “Ah, eu sei”. (Professora Laura)

[...] a maior dificuldade que eu tenho é essa, que, para mim, no fundamental é muito claro e no infantil ainda é muito nebuloso. Não é específico o que eu tenho que ensinar e as diferentes formas de ensinar porque, no fundamental a gente busca tanta estratégia para ensinar, e no infantil fica sempre naquele discurso do lúdico. Não estou criticando o discurso do lúdico, muito pelo contrário, eu acho que é a partir disso que a criança sistematiza os conhecimentos, mas me falta ser concreto, sabe? Não sei se eu queria a receita, tenho até medo de falar isso e ficar parecendo que eu quero a receita, mas é realmente o que eu tenho que ensinar pra aquela criança e de que variadas maneiras eu posso ensinar aquilo. (Professora Clara)

Destacamos, no contexto do ensino na nova etapa de ensino que, as professoras, de forma unânime, ao refletir acerca daquilo que não sabem na Educação Infantil, elencam as questões referentes ao como ensinar, como aspecto central, como vemos nas falas a seguir:

Eu sinto dificuldade no lúdico, o ensino de forma lúdica. Eu fico pensando: “Mas que lúdico é esse?”. Hoje eu já conheço a música, já conheço a brincadeira, a gente vai brincar junto, vai fazer um jogo, mas eu sinto falta de uma formação, de como ensinar outros conteúdos de forma lúdica. Tem diversas formas, mas eu sinto falta, assim, de falar assim: “Ah, eu sei”. [...] Através da brincadeira, já aprendi, algumas coisas eu consigo, mas não consigo ver só isso, então, quando você fala que a criança aprende assim eu penso: mas como? Como que é? Me explica? Posso fazer um estágio? (Professora Laura)

[...] No infantil não é específico o que eu tenho que ensinar e diferentes formas de ensinar porque, no fundamental, a gente busca tanta estratégia para ensinar, e no infantil fica sempre naquele discurso do lúdico. Não estou criticando o discurso do lúdico, muito pelo contrário, eu acho que é a partir disso que a criança sistematiza os conhecimentos. Mas me falta ser concreto, sabe? Não sei se eu queria a receita, tenho até medo de falar isso e ficar parecendo que eu quero a receita, mas é, realmente: o que que eu tenho que ensinar para aquela criança e de que variadas maneiras eu posso ensinar aquilo (Professora Clara)

De acordo com os RCNEI (BRASIL, 1998), a brincadeira é definida como a linguagem infantil que vincula o simbólico e a realidade imediata da criança. O brincar, por sua vez, consiste na atividade por excelência na infância e as brincadeiras correspondem ao contexto privilegiado de ensino na EI. A relevância da ludicidade neste contexto contempla as formas que as crianças têm de se expressar e de produzir cultura.

As professoras demonstram, em suas falas, o conhecimento acerca da relação entre o lúdico, o ensino e a aprendizagem na EI; no entanto, indicam que, no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico, no contexto das vivências práticas, não dominam efetivamente o modo de ensinar na EI, visto que não sabem como transformar este “lúdico” em ensino.

Assim, embora todas as professoras afirmem que as crianças aprendem brincando, por meio do lúdico, das relações, das interações e das brincadeiras, elas não conseguem apontar quais as devidas intervenções a serem realizadas para a construção e sistematização das aprendizagens na Educação Infantil, como vemos a seguir:

O como, na Educação Infantil, é por meio da brincadeira. O jogo é importante no fundamental? É, só que se fez isso no infantil não vai ser tão necessário, se ele já aprendeu brincando, ele já tem aquilo, você vai mais lembrar. No infantil, o mais importante são as relações, a interação e a brincadeira, a criança está lá pra interagir, para brincar. As aprendizagens são como bônus, decorrem disso, porque, se forem situações planejadas e que forem exploradas, ela vai aprender naturalmente. (Professora Laura)

[...] na educação infantil, como ela aprende, é a partir do lúdico. A criança, na educação infantil, a gente sabe que a criança aprende brincando, não dentro daquela concepção que deixa brincar e não tem interferência, não. Eu penso que tem sim que ter interferência, que a nossa observação é muito importante dentro das brincadeiras deles, e que a gente pode direcionar em alguns momentos, em muitos momentos, essas brincadeiras para as aprendizagens, porque, a criança aprende, de fato, brincando. (Professora Clara)

No infantil tudo é a partir da brincadeira, a criança aprende brincando, brincando com os amigos, brincando de faz de conta, de todas as formas. (Professora Patrícia)

No contexto da EI, a compreensão acerca da linguagem do brincar, através da qual as crianças são motivadas a pensar de forma autônoma, desenvolvendo a confiança nas próprias capacidades, favorecendo sua expressão e, de acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), favorecendo sua autoestima e auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa, constitui elemento fundamental ao desenvolvimento da prática pedagógica e guarda especificidades próprias do ensino nesta etapa da educação em relação às que lhe são subsequentes. Tendo por base essa compreensão, os professores podem intervir de maneira apropriada, de tal modo a não interferir e descaracterizar o

prazer que o lúdico proporciona à criança a fim de observar e analisar as evidências de aprendizagem.

Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro. Acontece no âmago das disputas sociais, implica a constituição do sentido. É criação, desejo, emoção, ação voluntária (FONTANA & CRUZ, 1997, p. 139)

Assim, no contexto do trabalho pedagógico na EI, o brincar, não deve ser separado da atividade lúdica que o compõe, a fim de que não seja descaracterizado e, o(a) professor(a) de EI necessita de conhecimentos específicos que lhes possibilitem contemplar formas de ensino que resultem em aprendizagens capazes de movimentar os processos de desenvolvimento infantil. Os dados apontam, de modo oposto, que as professoras, de forma unânime, afirmam que, em relação a como ensinar, se sentem inseguras para ensinar na Educação Infantil, como podemos ver a seguir:

Eu não tenho a segurança que eu tenho no fundamental, de falar assim: “Ensinei as crianças dessa forma, mas nem todos aprenderam, então eu vou ensinar assim. Fiz pelos jogos, não deu, vamos fazer uso de uma situação problema, vamos fazer uso do material concreto. Vamos para lousa, vamos trabalhar em grupo”. As diferentes formas que eu possa ensinar o mesmo conteúdo, eu não tenho isso na educação infantil que eu tenho no fundamental. Eu não tenho a segurança de falar para você eu sei trabalhar dentro de uma forma lúdica de tal modo a garantir as aprendizagens que eles precisam ter [...] eu tenho inseguranças em relação à forma de ensinar, porque, no fundamental se eu não consigo de uma forma, eu sei que eu tenho outra, eu conheço várias maneiras de alcançar o objetivo do ensino. No infantil ainda não consegui desenvolver isso, então, por isso, eu acho que eu não tenho essa segurança. (Professora Clara)

Na forma de ensinar eu acho que eu me sinto insegura na questão de algumas práticas que eu não conheço. Então, por exemplo, outras formas lúdicas, eu sei como ensinar aquilo, é que, na verdade, eu queria ensinar de outro jeito, então eu sinto insegurança de achar que eu deveria estar fazendo de uma forma que ainda não sei. (Professora Laura)

Eu tenho muita insegurança por conta de não ter claro para mim essa questão de ensinar através do lúdico, eu não tenho a clareza de como ensino por meio de brincadeiras. Acho que a gente vem do fundamental,

onde é mais sistematizado, formal e acaba ficando perdida na Educação Infantil por conta dessa diferença. (Professora Patrícia)

A especificidade do trabalho educacional destinado a crianças de até seis anos de idade, no aspecto referente ao ensino, mostra-se, dessa forma, fundamentalmente distinto do trabalho desenvolvido pelos docentes no EF. Diante disso, a forma de ensinar na EI contempla um conjunto de saberes próprios e que precisam ser apreendidos. Concordamos com Tardif (2002, p. 19) quando afirma que o trabalho dos professores deve ser considerado como “um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor”.

Acerca do que já sabiam sobre como ensinar, que trouxeram do Ensino Fundamental e que fazem uso na Educação Infantil, não pudemos identificar um conjunto específico e representativo na fala da maioria das professoras, mas apontamentos distintos entre as professoras. Isso nos mostra que esta aprendizagem está se refazendo na nova etapa de ensino, indicando que ensinar na Educação Infantil guarda características específicas e, em diversos aspectos, diferentes de ensinar no Ensino Fundamental.

As questões relativas ao cuidado, considerando este dentro do binômio cuidar/educar também são apontadas por Laura e Mariana como causadoras de desconfortos, ansiedades, e tensões como podemos ver a seguir:

A questão do cuidar e o educar, eu acho que falta uma pessoa focada só no cuidar, porque, às vezes, você está fazendo uma atividade, escapa um xixi, um faz cocô, você tem que parar tudo para socorrer a criança, então, não que o cuidar não seja importante, eu acho, nessa fase, mas eu acho que a gente estuda tanto, faz vários cursos, se especializa, não é pra ficar cuidando deles, é para trabalhar a parte pedagógica mesmo. Então, eu acho que falta isso na educação infantil, me dá essa insegurança de “eu estou aqui pra fazer a parte pedagógica, mas eu tenho que ficar mais nesse cuidado”, então, tem que dar comida na boca de alguns, tem que limpar, tem coisas básicas que a gente gostaria que tivesse uma pessoa só pra fazer isso e a gente focar no pedagógico. (Professora Mariana)

[...] a questão do cuidado ela me gera um pouco de insegurança às vezes, lembrar quem comeu, lembrar quem não comeu, são vinte e tantos alunos, então gera uma ansiedade, medo de se machucar... (Professora Laura)

O exercício da docência na EI possui especificidades que, de acordo com Oliveira-Formosinho (2005), a docência na EI caracteriza-se por alguns aspectos similares e outros diferenciadores da docência nas demais etapas. Uma das especificidades do trabalho na EI corresponde, justamente, à integralidade do cuidar e educar, dimensão própria da função de professor(a) da criança pequena. A especificidade do trabalho pedagógico com crianças pequenas, desse modo, exige a articulação entre cuidar, educar e brincar conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB Nº 1, de 07/04/1999). Estas apontam que o educar e o cuidar devem caminhar juntos, considerando de forma democrática as diferenças individuais e, ao mesmo tempo, a natureza complexa da criança. Nesse sentido, o RCNEI (BRASIL, 1998) orienta que o ato de educar significa propiciar situações de cuidados e brincadeiras organizadas em função das características infantis, de forma a favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem.

As formas de ensinar aparecem, junto aos conteúdos (o que ensinar) como um dos grandes nós para as professoras no início da docência na Educação Infantil. A referência a este aspecto foi feita em diversos momentos nas entrevistas, tendo sido apontado como dificuldade, como gerador de inseguranças, responsável por ansiedades e tensões no exercício da docência na etapa e associada ao não saber, visto que as entrevistadas apontam que a experiência de ensinar advinda do exercício da docência no ensino fundamental tem sido reconstruída devido às especificidades do trabalho com crianças pequenas, fazendo com que as professoras se sintam novamente iniciantes.

5.2.3.4 Aprendizagem das Crianças

À semelhança dos aspectos relacionados nos itens 2 e 4, a Aprendizagem das Crianças foi citada pelas professoras em sete dimensões durante a realização das entrevistas, como vemos no quadro 10 a seguir:

Aprendizagem das Crianças	
Dimensões em que aparece	(des) Motivação
	Solidão
	Apoio
	Não saber
	Choque da realidade
	Aprendizagem e desenvolvimento das crianças
	Ensino

Quadro 10: Ocorrência do aspecto “Aprendizagem das crianças” nas dimensões durante as entrevistas.

Deriva das preocupações relacionadas nos dois itens anteriores – o que ensinar e como ensinar, a preocupação referente à aprendizagem das crianças, que foi apontada, também como um dos aspectos relacionados às dificuldades das professoras no início da docência no Ensino Fundamental e, como veremos posteriormente, se repete no início na Educação Infantil. Todas as cinco apontaram o medo de que as crianças não aprendessem, ou seja, medo de não lograrem êxito na garantia das aprendizagens necessárias aos alunos, bem como inseguranças com relação aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos quando iniciaram a docência no Ensino Fundamental. Os excertos a seguir ilustram essa preocupação:

Medo de não dar conta, de não ser uma boa professora, da aprendizagem mesmo. (Professora Ana)

Eu acho que ansiedade eu tinha muitas, eu tinha ansiedade de não dar conta, eu tinha medo de não dar conta principalmente da aprendizagem, eu acho que a aprendizagem sempre foi o que falou mais alto para mim. (Professora Clara)

A aprendizagem dos alunos apareceu, ainda, relacionada às maiores realizações, conquistas ou satisfações de quatro professoras no início da docência naquela etapa: Ana informou que foi alfabetizar alunos do quarto ano; Laura informou que o retorno na

aprendizagem dos alunos e a aprendizagem deles em relação aos conteúdos e aprendizagens da vida; Clara, por sua vez, apontou que atingir os objetivos de aprendizagem e alfabetizar foram as maiores conquistas e, por fim, Patrícia também considera sua maior satisfação fazer com que os alunos aprendessem. As falas a seguir ilustram:

Eu acho que as maiores realizações a gente vê, mesmo quando você percebe que você atingiu o objetivo de aprendizagem com as crianças, nem sempre com todas, mas eu lembro que, nesse segundo ano, as primeiras crianças que começaram a evoluir dentro das hipóteses de escrita, aquilo era, para mim, fantástico. (Professora Clara)

A aprendizagem e a aprendizagem de vida-sabe? Deles conseguirem levar isso para vida deles, porque é o que a gente quer, não é só: “Ah, tem que aprender a ler e escrever”. Tem, mas tem que ser útil para ele. (Professora Laura)

De forma semelhante ao que foi vivenciado no Ensino Fundamental, a aprendizagem dos alunos é referida como uma das maiores dificuldades sentidas pelas professoras no início da docência na Educação Infantil. Acresça-se, ainda, que o tempo de aprendizagem dos alunos na Educação Infantil é diferente em comparação com o Ensino Fundamental, e isso requer novas aprendizagens por parte das professoras, como vemos na fala a seguir:

[...] é um tempo de concentração muito diferente, e o tempo deles é outro, a rotina deles é outra, então, por mais que tenha os mesmos momentos no fundamental lá você aproveita muito aquele tempo da aprendizagem em si, então, é cronometrado. (Professora Laura)

A complexidade do trabalho docente se mostra, nestes dados, associada às discussões feitas nos eixos referentes ao currículo e às formas de ensinar, visto que, à especificidade curricular de cada etapa do ensino na Educação Básica e à especificidade do modo de ensinar na EI – que deve contemplar, de modo integrado, o cuidar, o educar e o brincar –, acrescentam-se as singularidades do modo como as crianças aprendem nesta etapa de ensino, bem como a compreensão do próprio desenvolvimento infantil. Diante disso, o início da docência na EI exige, por parte das professoras, o desenvolvimento de

um conjunto de habilidades e conhecimentos que são singulares e que necessitam ser desenvolvidos no contexto da prática docente nesta etapa do ensino, uma vez que, envolvem uma complexa relação entre domínio de conteúdos, estratégias de ensino, situações relacionadas ao cuidado, e conhecimento do desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, percebemos que as professoras demonstram dificuldades relacionadas ao rompimento com as práticas escolarizadas que derivam de seu trabalho docente no EF, situando-se numa linha tênue entre o discurso acerca destas especificidades da EI e as práticas já cristalizadas que trazem de sua experiência anterior.

A questão referente ao tempo de concentração dos alunos na etapa da Educação Infantil constitui-se também em aspecto gerador de insegurança, como vemos a seguir:

Eu acho que o que mais pegava era a questão de concentração deles, o tempo de concentração deles é muito menor, então as atividades tinham que ser curtas, a questão de trabalhar mais o lúdico, porque no fundamental a gente até trabalha a atividade lúdica, mas lá tinha que ser o tempo inteiro voltado pro lúdico, então...atividades grandes, assim, é diferente da nossa rotina do fundamental, então, eram coisas que eu tive que me adaptar. (Professora Mariana)

Identificamos nesta fala um aspecto fundamental no exercício da docência destas professoras na EI que se refere à necessidade de um rompimento com as práticas escolarizadas advindas de sua atuação no EF, superando formas de agir e pensar que privilegiam somente elementos cognitivos – ressaltando que não fazemos aqui a defesa de que estes estejam adequados ao EF –, de modo a compreender e respeitar o tempo próprio de desenvolvimento da criança. A aprendizagem da docência, neste sentido, aponta características que são próprias a esta etapa do ensino e que deverão ser apreendidas e desenvolvidas por estas professoras no processo de seu desenvolvimento profissional docente.

Concordamos com Príncipe (2017) quando afirma que:

Cada série/ano comporta um público específico, com necessidades diferentes que também precisam ser respeitadas. O papel do professor se intensifica diante de situações singulares como o início da alfabetização ou a forma de abordar saberes de maneira mais aprofundada para os anos finais. O desenvolvimento da criança também tem peculiaridades que trazem exigências diferentes ao trabalho. (PRÍNCEPE, 2017, p.144)

Assim, estendemos às distintas etapas da educação os apontamentos citados por Príncipe (2017) e reafirmamos que as especificidades da EI no que se refere ao currículo, às formas de ensinar e à aprendizagem de crianças pequenas guardam características próprias que constituem desafios ao exercício docente das professoras que somente poderão ser superados no exercício docente nesta etapa do ensino. Nesse contexto, visualizamos que, neste início da docência, a aprendizagem dos alunos é apontada dentre os aspectos que geram medo, angústia e insegurança na Educação Infantil como podemos ver a seguir:

[...] eu acho que foi em relação à aprendizagem mesmo, à garantia da aprendizagem, do que eu tenho que ensinar para as crianças do infantil. Então, meus maiores medos, minhas maiores inseguranças, elas são referentes a isso, eu fico aflita de não saber se eu estou seguindo o caminho certo, se é aquilo mesmo, se aquilo é o suficiente para aquela idade. Sinto essa insegurança de não estar correspondendo a tudo que eles precisam, e no fundamental, isso se fez presente lá no começo, também, sobre o que era o currículo esperado de cada série, eu sentia isso também, mas não mais, agora eu já tenho esse domínio, acho que esse medo, essa insegurança, prevalece, ainda, na educação infantil tenho muito pouca experiência, eu não tive contato com todas as fases, , ainda não consigo ver esse desenho todo da educação infantil, de quando começa até quando eles saem, então, isso me causa, sim, essa insegurança, esse medo. (Professora Clara)

Importante destacar que o tempo de aprendizagem aparece, também, referente àquilo que as professoras apontam que já sabiam sobre a aprendizagem dos alunos – que aprenderam no Ensino Fundamental – e fizeram uso na Educação Infantil, visto que as professoras apontam que aprenderam a respeitar e compreender que cada criança tem seu próprio tempo de aprendizagem e desenvolvimento e trouxeram isso para a Educação Infantil, como vemos a seguir:

Eu acho que a questão do tempo. A questão do tempo ela é fundamental, porque, tanto no fundamental, quanto no infantil, cada criança tem o seu tempo, então, às vezes, no fundamental, a gente tem a tendência a querer acelerar o ritmo, querer acelerar a aprendizagem das crianças, e, de repente, querer que eles estejam todos dentro de um mesmo nível de aprendizagem na sala de aula [...] e eles mostram que não, que cada um tem o seu tempo. Então, por exemplo, quando a gente pega o ciclo de alfabetização, a gente sabe que a alfabetização, ela se inicia no primeiro ano e ela vai terminar no terceiro. Agora, na verdade, com a mudança na BNCC, ela vai terminar no final do segundo, mas, quando a gente chega no final do primeiro, a gente tem a expectativa de que eles estejam todos mais ou menos iguais [...] e não é bem assim porque

tem o tempo de maturidade da criança, tem aquela criança que vai ter que esperar mais um ano dentro desse ciclo pra chegar nesse processo só no final do segundo ano. Então eu acho que o entender o tempo da criança, eu trouxe do fundamental para o infantil. E, no infantil, isso é muito mais visível, muito mais latente. O desenvolvimento acontece no ritmo deles, no tempo deles, é claro que a gente auxilia, que a gente intervém, mas a gente tem que respeitar o tempo. E esse tempo, no infantil, é um tempo que, às vezes, é um trabalho que você começa lá no comecinho do ano e você, de fato, só vai ver o resultado lá no final, então, é um tempo mais moroso ainda para se percorrer pra você ver o resultado das aprendizagens. Mas eu acho que respeitar esse tempo e entender que a criança tem esse tempo, foi uma aprendizagem que eu tive no fundamental em relação ao aprendizado dessas crianças, à aprendizagem dos alunos. (Professora Clara)

Destacamos, diante dos dados, a necessidade e importância da discussão coletiva e encaminhamentos acerca de práticas pedagógicas como ações que podem contribuir para a aprendizagem da docência de professores iniciantes. Neste sentido, Marcelo García (2009) ao discutir o desenvolvimento profissional docente, aponta que a aposta no coletivo e em tomar a escola como base, são fundamentais para a eficácia de favorecimento deste desenvolvimento.

Por outro lado, a aprendizagem das crianças na Educação Infantil, à semelhança do que foi relatado no Ensino Fundamental, figura dentre as maiores realizações, conquistas e satisfações apontadas pelas professoras no exercício da docência no Ensino Fundamental, conforme vemos a seguir:

Quando você vê as crianças desenvolvendo, você tira da fralda, eles aprendem, você vê que a criança aprendeu o que você está falando, você vê com as pequenas coisas o desenvolvimento das crianças. (Professora Ana)

[...] várias atividades que eu levava, que às vezes eu achava que eles não iam dar conta de fazer, conseguiram fazer, então, eu acho que foi uma grande realização, o desenvolvimento que eles têm. (Professora Mariana)

As professoras indicam, ainda, que se sentem motivadas tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental e atribuem isso à aprendizagem das crianças, seu progresso e desenvolvimento, como podemos ver nas falas a seguir:

[...] eu me sinto motivada nos dois na verdade. Vou falar primeiro do fundamental, eu gosto muito do fundamental, muito mesmo. Eu me realizo no trabalho de sala de aula no fundamental, então eu sempre estou motivada em relação a buscar o que eles precisam aprender, a novas formas de aprender, em como a turma vai responder em relação às atividades, aos desafios, quanto a gente vai poder caminhar. Então eu sinto uma motivação muito grande no fundamental e essa motivação é muito dada, também, pelo fato que no fundamental a gente vê uma resposta rápida das coisas, eu tenho uma facilidade maior de ver essa resposta fundamental. [...] Já no infantil, esse ano, eu estou me sentindo motivada, porque estou achando que vai ser a primeira vez que eu vou conseguir tentar, de fato, fazer as coisas da forma como eu acredito que elas possam ser feitas. Eu tenho que estudar bastante, tenho procurado ler bastante, tenho procurado estudar a Base Nacional para alcançar a aprendizagem que eles precisam. (Professora Clara)

Sou motivada nas duas, porque a minha motivação é a aprendizagem do aluno, então, tanto no infantil quanto no fundamental, por mais que sejam aprendizagens diferentes, você se motiva ao ver que seu aluno está aprendendo no infantil, que ele está gostando daquela atividade que você trouxe, daquele jogo, que ele aprendeu o jogo, que ele está usando a regra. No fundamental, você vê o desenvolvimento, é visível, é palpável. Então, acho que a motivação é nos dois por parte da aprendizagem da criança. (Professora Laura)

Verificamos, assim, que o aspecto da aprendizagem apresenta, no início da docência na EI, uma via de mão dupla que, por um lado, gera sentimentos conflituosos, angústias, inseguranças e preocupações e, de outro, constitui uma das grandes realizações da atividade docente quando logra êxito. A aprendizagem dos alunos apresenta-se, ainda, como motivação à continuidade no exercício da docência, tanto na etapa em que estão iniciando quanto naquela em que possuem maior tempo de atuação, caracterizando o que Huberman (2000) chama de sentimento de descoberta.

No que se refere à avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças em cada etapa e às diferenças entre uma e outra, todas as professoras apontam que, na Educação Infantil, a avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças se dá por meio da observação registrada em escritos e fotografias por exemplo, e por meio da observação das brincadeiras e desenhos.

No infantil é mais no lúdico mesmo, assim, você trabalha as atividades e vê no cotidiano, na rotina deles. Por exemplo, você trabalha cor e ele passa a nomear a cor de um brinquedo, ele está falando que aquela cor é tal cor. Você vê que a criança conseguiu contar, fazer essa contagem

até 5, por exemplo, que ele não sabia. É mais, assim, na percepção do dia a dia, na convivência. (Professora Mariana)

No infantil a observação é o ponto chave da nossa avaliação, ela é constante: são os registros, tanto escritos quanto fotografados, por exemplo, os registros das crianças, os nossos registros, porque desenvolvimento dessa criança na educação infantil, ele é avaliado a partir dessa observação, como essa criança iniciou, como ela se desenvolveu e aonde ela chegou. (Professora Clara)

No infantil eu avalio se a criança aprendeu, eu vejo nas brincadeiras delas, eu percebo se a criança aprendeu, se ela tá desenvolvendo o jeito de tratar o colega, e no desenvolvimento dela, se ela está melhorando, se ela está se sentindo mais segura, é mais nessa questão de observação mesmo. Professora Ana)

Já no Ensino Fundamental as professoras apontam que, além da observação que também se faz presente e importante, acrescenta-se o uso de instrumentos diversificados, tais quais portfólio, provas, trabalhos em grupo, atividades avaliativas:

[...] Isso não deixa de ser, também, no ensino fundamental, porque a gente observa muito a criança, só que, no fundamental, a gente dispõe de outros instrumentos, a gente tem atividade avaliativa, tarefa em grupo, tem a avaliação, mesmo, propriamente dita, tem o portfólio. Então o fundamental, ele dispõe desses dispositivos que auxiliam essa nossa observação, e que comprovam, muitas vezes, ou afasta nossas hipóteses da avaliação. (Professora Clara)

No fundamental a gente faz uso de instrumentos que são, podemos dizer, mais palpáveis, fazemos provas, tem as atividades de portfólio, claro que entra muito a observação, mas esta é complementada por aquilo que o aluno coloca, digamos, no papel também. (Professora Patrícia)

Todas as professoras indicam que a avaliação guarda características que se assemelham nas duas etapas. Como dito anteriormente, a observação é uma delas. Citam, ainda, a necessidade de realizar uma avaliação diagnóstica sempre no início do período letivo e, a partir desta, acompanhar o desenvolvimento individual de cada criança, como podemos ver a seguir:

Eu acho que se assemelha nessa questão de observar e avaliar a criança individualmente, a gente acaba avaliando ela dentro do grupo também, mas levar em consideração as aprendizagens dela, de quando ela chegou e como é que ela está terminando, esse desenvolvimento, é importante nos dois [Educação Infantil e Ensino Fundamental]. (Professora Mariana)

o mecanismo é o mesmo, você tem que, primeiro, fazer a diagnóstica, só que o como você faz é que muda, então, no infantil quando você faz por uma brincadeira, você faz por um desenho, você faz conversando com a criança, já no fundamental, a gente praticamente deixa tudo para o papel. (Professora Laura)

A aprendizagem das crianças está diretamente relacionada às questões acerca do quê ensinar e como ensinar e figura como um aspecto que implica dificuldades no que se refere à sua garantia e insegurança na etapa em que estão iniciando. Aparece, ainda, de um lado, como aspecto caracterizado por novas aprendizagens, sobretudo no que se refere às diferenças guardadas entre as etapas de ensino e, por outro, como ligada à motivação, caracterizando-se como aspecto ligado às maiores realizações, conquistas e satisfações do exercício da docência tanto no Ensino Fundamental quanto na Educação Infantil. Ressaltamos que, conforme defendem Canário (1998), Tardif e Lessard (1991), Garcia (2010), Tancredi (2009) entre outros autores, é no exercício da docência que se desenvolve a aprendizagem de uma importante parte dela, no exercício da docência que se consolida o seu aprendizado. Neste sentido, apontamos que a aprendizagem da docência guarda especificidades que são próprias a cada etapa do ensino e, à medida que as professoras, ainda que se considerem experientes em uma etapa, ingressam em outra, a partir da ação nesta nova etapa é que desenvolverão uma prática profissional que lhes permita transitar, de forma segura, nas questões referentes ao currículo, ao ensino e à aprendizagem dos alunos. Reiteramos que este é um processo que não pode se dar de maneira solitária ou ser responsabilidade exclusiva das docentes, mas sim por meio da indução profissional, caracterizada pelo apoio institucional sistemático aos professores iniciantes.

5.2.3.5 Carreira e Condições de Trabalho Docente

Aspectos relacionados à carreira e às condições de trabalho docentes foram elencados pelas professoras, durante as entrevistas, em duas dimensões, elencadas no quadro 11 a seguir:

Carreira e Condições de Trabalho Docente	
Dimensões em que aparece	Apoio
	Trato com os familiares
	Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças
	Disciplina x Indisciplina

Quadro 11: Ocorrência do aspecto “Carreira e Condições de Trabalho docente” nas dimensões durante as entrevistas.

Dentre as condições concretas que permeiam o trabalho docente, de acordo com Imbernón (2006), aspectos como plano de carreira, salário, estabilidade, número de alunos em sala de aula, jornada de trabalho, infraestrutura, materiais disponíveis para o trabalho entre outros, são indispensáveis para o desenvolvimento de condições favoráveis para o exercício da função docente.

Identificamos, nos dados referentes à atuação docente das entrevistadas, que todas exercem dupla jornada de trabalho, cumprindo carga horária semanal de 66 horas. Sobre isso, Príncipe e André (2019) apontam:

O acúmulo de cargos públicos docentes ou a manutenção de outra atividade remunerada é um problema que passa pela oferta de carreiras não dignas e remuneração não condizente com a formação e necessidades dos professores. A atuação em duas redes pode tornar ainda mais complexo o trabalho, haja vista que os sistemas de ensino carregam peculiaridades pedagógicas e administrativas, o que vai trazer inúmeras exigências ao professor, intensificando seu trabalho e tornando sua inserção muito mais carregada de dificuldades. (PRÍNCEPE; ANDRÉ 2019, p. 66-67)

Neste sentido, diante desta dupla jornada entre Ensino Fundamental e Educação Infantil, questionamos se já haviam pensado em desistir de alguma das duas etapas, Mariana, Clara e Patrícia dizem que já pensaram em desistir da Educação Infantil, mas não o fazem devido à necessidade financeira e, caso tivessem de optar por permanecer em apenas uma das etapas seria no Ensino Fundamental:

[...] eu já pensei, sim em desistir do infantil. Do fundamental não, mas do infantil eu já pensei. Não desisto por questão financeira, porque a questão financeira pesa, porque eu preciso dobrar, mas, seu tivesse que desistir de um, ia ser do infantil. (Professora Patrícia)

Do infantil. Eu não sei se é por conta de estar nesse começo e não ter a segurança de trabalhar e a identificação de trabalhar com os pequenos, mas eu me reconheço muito mais no fundamental. Então, se eu tivesse que largar um, ia ser a educação infantil, mas eu não tenho como largar por conta da questão financeira, porque, a gente ganha mal e a gente precisa do dinheiro, então, mantém os dois e se pudesse escolher só um, se fosse fazer dedicação exclusiva, com certeza ia ser no fundamental. (Professora Clara)

[...] eu prefiro o fundamental, porque crianças são maiores, elas já compreendem melhor as regras, a dinâmica de trabalho, eu gosto mais de trabalhar com o fundamental, essa questão de alfabetização, não que não possa ser feita na educação infantil de uma forma mais lúdica, mas eu acho que eu prefiro mais essa dinâmica do fundamental. Essa questão de cuidar do infantil me pega muito, eu acho que é, não menosprezando quem cuida, mas eu acho que a gente não se forma pedagogo pra cuidar de criança. O foco tem que ser outro, então, por isso que eu prefiro o fundamental. (Professora Mariana)

Laura e Ana, de maneira oposta, afirmam que deixariam o Ensino Fundamental, sendo que Laura afirma estar amadurecendo a ideia de desistir do Ensino Fundamental pois gosta mais do trabalho com as crianças pequenas, onde sente maior liberdade para trabalhar.

Ana, diferentemente das outras quatro professoras que atuam na RME tanto no Ensino Fundamental quanto na Educação Infantil, por sua vez, é a única que atua na RME na Educação Infantil e na rede estadual de ensino no Ensino Fundamental e afirma que gosta mais do trabalho pedagógico nesta segunda etapa, no entanto, não pensa em desistir da Educação Infantil por conta de se sentir mais valorizada e ser melhor remunerada e, assim, se tivesse de optar, largaria o Ensino Fundamental, como vemos em sua fala:

[...] a minha cobrança, em relação ao pedagógico é mais tranquila com as fases iniciais, então você trabalha no seu ritmo, no ritmo das crianças, a cobrança não é tanto assim. Para mim é mais fácil ficar com a educação infantil porque o Estado [Ensino Fundamental] ele tem uma carga maior do que a prefeitura. E tem a questão salarial também, eu estou há cinco anos sem aumento, com três anos aqui na prefeitura eu estou ganhando bem melhor, eu me sinto feliz trabalhando com um salário melhor, eu me sinto valorizada. Então eu largaria o fundamental, por causa do salário, da valorização da prefeitura. [...], mas eu prefiro o Fundamental, eu gosto de quinto ano como professora, você faz mais coisas, eles já são independentes, eu consigo trabalhar

roda de jornal, e eu trabalho texto de artigo científico e discuto outras coisas, eu gosto muito. (Professora Ana)

Identificamos, a partir destas falas, que todas as professoras expressam o desejo de abandonar uma das jornadas, entretanto, as condições efetivas de carreira não lhes permitem. Esta sobrecarga interfere diretamente na qualidade do trabalho e, ainda, nas possibilidades de formação continuada com vistas ao desenvolvimento profissional neste contexto em que as professoras estão iniciando em uma nova etapa de ensino e apresentam necessidades específicas de complementação à sua formação para a atuação docente. Acerca desta dupla jornada, Príncipe e André (2019) acrescentam:

Outro aspecto fundamental para a viabilização das condições de trabalho adequadas é a jornada de trabalho. Dadas as características do trabalho docente, que comporta não só as atividades específicas em sala de aula para a condução do processo de ensino dos alunos, mas também, as ações que antecedem as aulas (estudo, planejamento, preparo de material) e as que sucedem a aula (correções, revisões, planejamentos, atendimentos aos pais e outras), não se pode considerar adequada uma jornada de trabalho que considera apenas o tempo destinado ao ensino em sala de aula. (PRÍNCIPE; ANDRÉ, 2019, p. 70)

No que se refere às condições de trabalho na Educação Infantil, pudemos identificar como principais dificuldades os seguintes aspectos: elevado número de alunos em sala de aula, falta de materiais e infraestrutura inadequada, elevado número de crianças com deficiências em sala e falta de parceria para a realização do trabalho pedagógico. Tardif e Lessard (1991) apontam que a experiência relativa à aprendizagem da profissão dos docentes que atuam em condições precárias é mais complexa e difícil. De acordo com os autores, “(...) os professores em situação precária levam mais tempo para dominar as condições peculiares ao trabalho em sala e aula” (Tardif, Lessard, 1991, p. 90).

O número elevado de alunos em sala de aula é citado por todas as professoras como uma das maiores dificuldades do trabalho na Educação Infantil. Ana aponta ainda que este aspecto figura como um dos maiores desconfortos da docência na Educação Infantil. Podemos ver nas falas a seguir:

Muita criança pequena para você olhar e você tem que se virar, a minha dificuldade é essa. (Professora Ana)

Tem muitas crianças e isso é muito difícil, é um número muito grande para a gente lidar sem nenhuma ajuda. (Professora Patrícia)

Para Ana e Patrícia, a desmotivação na etapa se deve ao excesso de crianças na sala que prejudica o desenvolvimento do trabalho.

E o que desmotiva, às vezes, na educação infantil, é só isso, de ver o excesso de criança, tenho medo de acontecer alguma coisa com as crianças, sabe? De não conseguir trabalhar legal por causa do excesso de criança. (Professora Ana)

No infantil é muito difícil lidar com tantas crianças de uma vez, isso faz com que a gente se sinta desmotivada, porque não consegue acompanhar todos e a preocupação maior é, muitas vezes, pela garantia do bem estar deles. (Professora Patrícia)

[...] material tem na educação infantil, tinha até sobrando, porque na escola que eu trabalhei, elas deixam um pouco essa parte pedagógica do lado e só ficam no mínimo que podem oferecer para eles; é bem desmotivante nesse sentido. Então, no infantil, é desmotivante na questão da parceria de trabalho, porque acho que eu cheguei querendo aprender e querendo fazer. (Professora Mariana)

A falta de materiais e infraestrutura adequada são apontadas por Ana, Mariana e Patrícia como aspectos que incidem nas maiores dificuldades no trabalho na Educação Infantil. A este respeito Ana nos diz:

[...] você vai pegar um livrinho legal, um material legal pra você trabalhar, não tem, os brinquedos são todos sucata, normalmente eu vou comprando as coisas e vou deixando pra escola e eu acho que a infraestrutura da escola podia ser muito melhor, podia ser muito mais investido. (Professora Ana)

[...] é muito triste, porque não tem estrutura pra eles, um solário com brinquedo velho, quebrado e um parquinho no sol não é estrutura para uma criança. (Professora Mariana)

Assim identificamos que, em relação à carreira docente e condições de trabalho, há uma sobrecarga de trabalho associada à dupla jornada das professoras, as quais não podem optar por apenas uma das etapas devido à necessidade financeira, decorrente da baixa remuneração e desvalorização da carreira docente. No tocante às condições de

trabalho, o elevado número de alunos em sala de aula, falta de materiais, infraestrutura inadequada, excesso de alunos com deficiências e falta de apoio pedagógico figuram entre as maiores dificuldades na Educação Infantil. As condições de carreira e de trabalho, assim, colocam-se como obstáculos à efetivação do trabalho docente de qualidade e, neste sentido, conforme apontam Príncipe e André “enquanto o professor não alcançar a estabilidade e continuar vivenciando suas experiências profissionais em condições de precariedade, poderá ser considerado iniciante”. (PRÍNCEPE, ANDRÉ, 2019, p. 77).

5.2.3.6 Apoio x Solidão

O aspecto referente ao Apoio x Solidão, seja ele dos pares, da gestão ou institucional foi amplamente mencionado pelas professoras nas entrevistas, tendo figurado em oito das dimensões, conforme mostra o quadro 12 a seguir:

Apoio x Solidão	
Dimensões em que aparece	Apoio
	Trato com os familiares
	Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças
	Disciplina x Indisciplina

Quadro 12: Ocorrência do aspecto “Apoio x Solidão” nas dimensões durante as entrevistas.

As pesquisas sobre professores iniciantes apontam a demanda por apoio e formação específicas no início da docência devido às características e necessidades próprias que esta fase guarda (Corsi 2002; Silveira 2002; Gabardo 2012; Rocha 2005; Montalvão 2008; Mariano 2006; Papi 2011 e Lima et al 2006, entre outros). De acordo com Marcelo (2009, p.09), o desenvolvimento profissional docente é colaborativo, isto posto, acrescenta-se que, no início da docência esse aspecto colaborativo é de suma importância para a aquisição de conhecimentos profissionais específicos à docência. Esse início, de acordo com Papi e Martins, pode ser mais fácil ou mais difícil,

dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional (PAPI e MARTINS, 2010, p.43)

Na dimensão referente ao apoio procuramos saber, em primeiro lugar, como as professoras percebem a relação com seus pares na Educação Infantil, se essa se assemelha ou difere da relação com os pares no Ensino Fundamental e, a que atribuem estas diferenças caso elas existam. Ana, Mariana, Clara e Patrícia indicam que a relação que estabelecem com os pares em uma etapa é diferente da outra.

Clara, Mariana e Patrícia afirmam que no Ensino Fundamental estabelecem muitas trocas com os pares e atribuem isso à relação que o grupo de professoras possui por trabalharem há muito tempo juntas e enxergam os HTPCs como espaços e momentos que contribuem significativamente para estas trocas e compartilhamento de apoio entre os pares. Elas indicam que na Educação Infantil, por sua vez, essas trocas são quase inexistentes, faltando planejamento entre os pares e momentos oportunos para tais trocas, visto que, segundo as professoras, nesta etapa, os HTPCs não cumprem essa função, como podemos ver nas falas a seguir:

É muito diferente, porque no fundamental a gente troca bastante experiência, troca bastante atividade, por conta justamente dos HTPCs, da gente ter essa intimidade, estar num grupo que sempre está trabalhando junto ao longo desses anos. No infantil, não. Não tinha planejamento, como não tinha semanário, cada um fazia o que queria, então a grande maioria não planejava. A professora que era o meu par, infelizmente, copiava todas as atividades que eu dava, ela nunca se propõe, não era assim “Essa semana você planeja e semana que vem eu planejo”. Era sempre: “O que que você deu? Eu vou tirar xerox e vou dar”. Sabe? Então, era bem difícil, eu acho que no infantil não tem apoio nenhum, não tem troca. (Professora Mariana)

[...] é totalmente em relação ao apoio. No fundamental, por a gente já ser um grupo que trabalha junto há muito tempo, que se conhece. São poucas as pessoas que chegam ali na escola. Claro que todo ano passa uma, duas, que são temporárias, mas, o grupo, em si, é um grupo que está ali desde muito tempo, 10 anos mais ou menos. A gente se apoia muito, muito mesmo. E, até ano passado pelo menos, até a gestão do ano passado porque em relação a esse ano ainda não sei te falar, eles estão chegando agora, estão assumindo agora, essas funções, mas a gestão dava, também, um apoio bacana. Em relação às coisas que a gente precisava, corria atrás e tudo, então, eu acho que eu tinha um apoio muito legal, tem muito essa troca ali no fundamental, e eu não tive a sorte, eu acho, ainda, de ter isso de fato no infantil. Tiveram

algumas professoras, lá na primeira escola, duas professoras, que foram mais receptivas, mais acolhedoras, que mostravam as coisas, o que fazia, o que não, mas falta aquele momento, sabe, aquele momento de estar todo mundo junto, de poder buscar ajuda, de discutir, a gente discute muito no fundamental. No fundamental a gente usa muito o momento de HTPC, os momentos de reunião de conselho, para falar sobre os alunos, para falar sobre as dificuldades de lidar. E, no infantil, eu não vejo isso, o HTPC não é uma coisa que funciona, passa o recado e fica ali. Não tem um apoio coletivo. (Professora Clara)

Evidencia-se a partir destes dados que dois fatores principais são atribuídos à diferença vivenciada pelas professoras na EI e no EF: o pertencimento ao grupo e os espaços de formação continuada disponíveis dentro da própria instituição escolar. O estabelecimento de vínculos com os pares e o sentimento de pertença ao grupo, como já mencionamos anteriormente, são diretamente ligados ao tempo de permanência do(a) professor(a) na escola. Desse modo, observamos que na etapa em que estão fixas em uma escola há um período maior de tempo, o vínculo estabelecido com os pares se fortaleceu de modo a favorecer a troca de saberes e experiências. Tardif e Lessard (1991) explicitam acerca desta dinâmica de relações entre os pares e apontam que em algumas escolas, os professores estão atuando há bastante tempo e compartilham com seus colegas um universo familiar. Os autores alertam ainda para a problemática desta familiaridade acabar gerando reações de solidariedade entre os professores antigos e contra aqueles que estão chagando.

Relativos aos momentos de formação continuada, oportunizados na rede estudada, através dos HTPCs que ocorrem semanalmente, percebemos a indicação de que existe um maior aproveitamento deste no EF. Tal fato pode estar relacionado à estrutura deficitária do quadro gestor da EI na rede, visto que, nesta etapa, as escolas possuem apenas a direção escolar, as quais se sobrecarregam com as atividades burocráticas, pedagógicas e de secretaria escolar, enquanto no EF, além desta, há as figuras da direção adjunta e coordenação pedagógica, bem como assistente administrativo havendo, assim, uma distribuição mais igualitária das tarefas e um profissional responsável diretamente pelo acompanhamento e formação do corpo docente. A este respeito, segundo Papi (2011, p. 12) “é de responsabilidade da escola o apoio e acompanhamento do trabalho dos professores iniciantes na rede municipal, embora a literatura aponte a relevância de programas específicos de iniciação para favorecer o desenvolvimento profissional”.

Laura foi a única professora a indicar que a relação com os pares nas duas etapas se assemelha. Segundo ela, encontra nas duas etapas colegas que desejam partilhar e trabalhar juntos, mantendo relações de apoio mútuo e com os pares, o que não acontece com relação à gestão, como podemos ver na fala a seguir:

Acho que se assemelha, é uma relação de apoio mútuo. É aquilo que eu falei, tem todos os tipos de professores, tem os que gostam de compartilhar, aqueles que não gostam tanto. Por trabalhar em escolas maiores, acaba que você não se sente sozinha porque você acaba achando alguém com quem compartilhar, ao mesmo tempo que você respeita aquele que não partilha tanto, você encontra alguém que esteja naquela mesma situação que você, e que gosta de partilhar, e que gosta de fazer junto, isso tanto no infantil quanto no fundamental. Esse apoio dos pares. Na gestão, eu espero que agora, com um coordenador em cada escola, no fundamental pelo menos, isso volte a acontecer, se não o diretor, pelo menos o coordenador esteja ali pra dar o apoio. (Professora Laura)

Questionadas acerca de que tipo de apoio precisam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, Ana e Laura afirmam que, tanto em uma quanto em outra etapa, necessitam de apoio da gestão para a garantia de condições trabalho adequadas. Ana acrescenta, ainda, que necessita do apoio familiar através da participação na vida escolar do aluno. As falas a seguir ilustram estes apontamentos:

Apoio em relação à condição de trabalho. O suporte da direção, a gente fala que é da direção, porque muitas coisas dependem da direção sim, porque eu já trabalhei em escola em que a diretora ia atrás e já trabalhei em escola em que a direção não está nem aí, se tem, tem, se não tem, paciência. [Professora Laura]

Apoio familiar, sem apoio familiar não dá para fazer nada. Apoio da direção, para as coisas que você precisa porque se a direção não fala mais nada do que a gente, um pai vai lá e reclama de você na direção, a direção não te defende, qual que é a moral que você tem? A gente precisa de apoio pra fazer as coisas, da direção, tanto apoio material quanto respaldo e apoio familiar. Sem o apoio familiar você não consegue nada, se o pai não ajuda, não participa, é muito importante que o pai participe na vida do aluno. (Professora Patrícia)

Essas indicações corroboram com os apontamentos de Príncipe (2017) que nos diz:

Para além de se pensar num processo de formação continuada que leve em conta as necessidades do professor no início da docência, um fator essencial para essa fase da carreira é o “apoio humano”, traduzido como ações que amparam, sustentam, auxiliam e dão pistas para o conhecimento e/ou enfrentamento de determinadas situações, que podem ser mais voltadas para as questões burocráticas de funcionamento da organização escolar: (horários de atividades; uso de espaços da escola; horários de trabalho coletivo; formas de registro do processo pedagógico, de registro de frequência de alunos...) ou, também relacionadas às questões pedagógicas: referentes ao conhecimento da proposta pedagógica da rede/escola; planejamento de aulas; uso de materiais pedagógicos, comunicação com as famílias e com a gestão escolar, ao processo de aprendizagem dos alunos, entre outros. (Príncipe, 2017, p. 97)

Mariana, Clara e Patrícia fazem indicações específicas para cada etapa de ensino no que se refere ao tipo de apoio que necessitam. As três apontam que, no Ensino Fundamental, necessitam de apoio da gestão nas questões disciplinares e de apoio pedagógico para lidar com as dificuldades de aprendizagem e com os diferentes níveis de cada criança. Clara afirma, ainda, que necessita de apoio da gestão de modo que todos na escola tenham um discurso comum para com os familiares:

[...] no fundamental, hoje, a gente precisa mais de apoio com algumas questões disciplinares, que muitas vezes vêm de fora da escola, que eles trazem para dentro, de conflitos [...] em relação a como lidar com essas questões, de disciplina de sala de aula. E, às vezes, a gente precisa de algum apoio pedagógico, em relação à dificuldade de aprendizagem deles. Então, no fundamental, é mais nesse sentido, é um apoio da gestão mesmo, de respaldar o nosso trabalho, de falar a mesma língua, principalmente com as famílias e com as crianças também, o que a gente fala tem que ser o mesmo que é falado pela direção da escola, o que a gente passa para os pais também, ser respaldado pela gestão. (Professora Clara)

No fundamental, eu acho que apoio escolar, falta muito nessa questão porque dar conta de diversos níveis dentro da sala, a gente não consegue. E eu acho que a questão da gestão quanto à disciplina, porque a gente fica solitária. Às vezes a criança extrapola na sala, a gente pede para tomarem providência sobre a indisciplina e acaba não acontecendo nada. Então, eu acho que isso é um problema muito grande dentro da nossa escola, porque a gente não tem solução. Eu acho que é uma questão que precisa ser muito bem trabalhada por parte da gestão para escola poder funcionar, porque, senão, eles pensam assim: “Ah, não vai virar nada, então eu vou continuar tendo certos comportamentos”. Então, eu acho que isso, às vezes, atrapalha muito o andamento do ano letivo. (Professora Mariana)

No fundamental o que mais pesa é a questão da disciplina porque é muito difícil de lidar e para isso a gente precisa de muito apoio da gestão, precisa que a gestão tome realmente a frente das questões disciplinares. [...] e também apoio para lidar com as dificuldades de aprendizagem. Quando tinha o professor de apoio facilitava muito, agora, sem eles ficamos sem uma ajuda importante para o desenvolvimento do trabalho (Professora Patrícia)

Já na Educação Infantil, Clara e Patrícia dizem necessitar de apoio com relação a formas de fazer com que a aprendizagem das crianças ocorra e quanto aos conteúdos que devem ser desenvolvidos. Mariana indica que precisa de apoio para cuidar das crianças para que possa desenvolver melhor os aspectos pedagógicos. A seguir as falas ilustram estas necessidades:

[...] no infantil, eu já preciso de um apoio que eu não preciso mais no fundamental, que é ajuda do como fazer como fazer, como fazer essa criança aprender, eu acho que eu preciso muito desse tipo de apoio. E o que que essa criança precisa aprender. Então eu acho que...que são coisas mais básicas mesmo. [...] eu tenho a sensação de que eu preciso de ajuda do que fazer mesmo, do que fazer e como fazer coisa, que no fundamental já não tem essa necessidade. No infantil ainda tenho essa insegurança, do que tenho que fazer com essas crianças, do como eu faço. (Professora Clara)

No infantil eu ainda fico perdida sobre o que eu tenho que ensinar, quais são estes conteúdos e como eles estão divididos pelas fases. Acredito que se tivesse uma coordenação pedagógica para dar esse apoio faria muita diferença, porque deixa a gente meio perdida. (Professora Patrícia)

No infantil, eu acho que o apoio pra cuidar das crianças, é o que falta pra gente conseguir focar no pedagógico. Focar mais no educar, conseguir trabalhar mais efetivamente no infantil, que a gente vê que chega aqui (no fundamental) e falta muita coisa. (Professora Mariana)

Verificamos que na etapa em que estão iniciando, as professoras indicam a necessidade de um apoio sistemático relativo às formas de ensinar e do que ensinar, caracterizando as dificuldades elencadas acerca dos aspectos pedagógicos. Compreendemos a necessidade, neste contexto, de ações formais e planejadas, com apoio institucional, com vistas à superação das dificuldades relacionadas ao “conhecimento específico sobre conteúdos, rotinas, processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, modos de funcionamento da instituição escolar e um tempo para a compreensão e assimilação desses conhecimentos” (PRÍNCEPE, 2017, p. 97)

Finalizando a dimensão referente ao apoio perguntamos se, na Educação Infantil, procuram apoio / suporte de seus colegas de trabalho para o exercício do seu trabalho pedagógico, se o recebem no caso de procura e, em caso positivo, quem seriam estes colegas (professores, gestão). Buscamos ainda compreender se este processo se dá de maneira diferente no Ensino Fundamental e por quais razões. Neste aspecto as professoras sinalizam três vivências distintas.

Mariana e Clara afirmam que não encontram apoio dos pares ou da gestão na Educação Infantil e que não se sentem à vontade para solicitá-lo. Clara acrescenta ainda, que a gestão nesta etapa se encarrega apenas da burocracia, como também já havia sido informado por Ana. As professoras declaram que no Ensino Fundamental isso se dá de maneira diferente, visto que encontram apoio dos pares no que se refere às questões pedagógicas, como podemos ver na fala a seguir:

Na educação infantil, eu não vejo esse tipo de suporte, não consigo pensar em com quem contar. No infantil tem, também, a questão em relação à gestão. A gestão da educação infantil tem que fazer tudo, porque não tem ninguém que dê nenhum apoio pra eles. Não tem secretária, não tem vice, não tem coordenação, então, eu vejo que os diretores e diretoras, na educação infantil, eles ficam totalmente mergulhados no trabalho burocrático e já não dá suporte para a gente. E, por hora, eu não tenho encontrado esse apoio que eu precisava em relação ao meu fazer pedagógico mesmo. No fundamental é diferente, porque, no fundamental eu já sei quem é que vai caminhar junto [...] todo mundo trabalha meio que junto ali na escola uma já se dispõe, outra se dispõe, então, tem esse apoio, mesmo, em relação ao como fazer, que é diferente na educação infantil. (Professora Clara)

Laura e Patrícia, por sua vez, afirmam que têm facilidade de procurar ajuda e, nesse sentido, buscam apoio nos colegas (outros professores) e o encontram. Informam, ainda, que esta relação não difere do fundamental.

Eu sou uma pessoa que não tem problema de pedir ajuda, eu busco, peço, pergunto, acho que sou fácil de lidar nesse sentido e os colegas, os outros professores, sempre me ajudam, sempre dão esse apoio, esse suporte para ajudar no trabalho pedagógico. Isso tanto no infantil, quanto no fundamental, não é diferente. (Professora Laura)

Ana nos diz que, na Educação Infantil, os colegas professores lhe dão apoio; a gestão, por sua vez, não. Ela indica que procura o apoio em relação aos conteúdos pedagógicos e formas de trabalhar e acredita que é diferente no Ensino Fundamental pois,

nesta etapa, coloca-se no lugar de quem pode apoiar, não necessitando de apoio, como podemos ver em sua fala:

Na Educação Infantil eu procuro ajuda, eles me ajudam, quando tenho dificuldades eu compartilho e temos trocas, isso com os professores porque a gestão, no infantil, ela fica mais nessa parte burocrática mesmo, no fundamental é diferente porque eu geralmente ajudo minhas colegas. (Professora Ana)

Neste sentido, associada à questão de apoio, buscamos compreender se as entrevistadas expressam com facilidade aquilo que não sabem fazer em cada uma das etapas e por quais motivos. Neste aspecto as respostas foram diversas entre as professoras sendo que Ana e Patrícia afirmaram não ter vergonha de procurar ajuda e dizer que não sabem, expressando com facilidade aquilo que não sabem tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Laura diz que depende de diferentes situações; assim, tanto no Ensino Fundamental quanto na Educação Infantil expressa as dificuldades e busca ajuda dos pares que demonstram estar dispostos e abertos a auxiliar. Mariana, por sua vez, diz que não expressa suas dificuldades com facilidade, pois sente dificuldades de trabalhar em grupo e, assim, procura ajuda estudando, pesquisando e não nas relações com os pares, afirma ser orgulhosa e ter medo do julgamento das pessoas em relação ao seu não saber. Por fim, a este respeito, Clara diz que no Ensino Fundamental sente facilidade para expressar suas dificuldades devido ao bom relacionamento que tem com o grupo de colegas. Já na Educação Infantil não, pois tem medo do julgamento dos colegas.

No que tange à busca de apoio observamos que, diferentemente do que a literatura sobre o início da docência aponta, estas professoras, em sua maioria, não sentem vergonha ou receio de fazê-lo. Podemos supor que, advinda da experiência e da vivência no contexto escolar as mesmas adquiriram a confiança necessária para a demonstração de seu não-saber. No entanto, verificamos, também, que não se busca apoio com qualquer pessoa e, desse modo, observamos que existem amigos-críticos que dão suporte e apoio nos momentos de dificuldades. Sobre amigos-críticos, Costa e Killick (1993) nos informam que são alguém de confiança que coloca questões provocatórias, fornece dados para serem analisados através de diferentes olhares e crítica, como amigo, o trabalho de outra pessoa. Busca-se, dessa forma, alguém que não só tem uma perspectiva de escola e

da etapa do ensino, mas alguém em que se tem vínculos estabelecidos de amizade e confiança.

Finalizamos buscando elucidar se a opinião da gestão e dos pares interfere no desenvolvimento do trabalho das professoras em uma e em outra etapa e por quais razões. Laura, Mariana e Clara indicam que isto não ocorre em nenhuma das duas etapas. Ana e Patrícia dizem que, na Educação Infantil interfere, pois precisam da ajuda dos mesmos e também por medo do julgamento dos colegas, como vemos na fala a seguir:

Sim, eu preciso da ajuda dos colegas para fazer, então a opinião interfere sim. [...] eu tenho medo do julgamento dos pares, e eu preciso da ajuda dos pares pra fazer meu trabalho. No começo é mais difícil porque você se sente estranho na escola, mas agora é mais fácil, você conhece os pares, você pede ajuda. Então interfere dessa maneira. (Professora Ana)

Em síntese observamos que o apoio requerido pelas professoras na Educação Infantil, em seu início na etapa centra-se, sobretudo, nos aspectos pedagógicos – em relação ao que e como ensinar e à aprendizagem dos alunos –, verifica-se o apontamento da ausência de apoio da equipe gestora e a procura de pares, sobretudo de amigos-críticos, para o apoio frente às dificuldades. Nóvoa (2009, p. 30) afirma que “ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes” e, para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento de rotinas e estratégias com vistas ao desenvolvimento da aprendizagem docente no interior das escolas, tanto por meio da gestão escolar, como por meio do apoio de pares mais experientes.

5.2.4 Não Dificuldades

5.2.4.1 Disciplina

As questões referentes à disciplina e indisciplina dos alunos, de acordo com a literatura sobre o início da docência, ocupam papel central no que se refere às agruras do início do exercício da docência. Neste sentido, Veenman (1998), a partir de estudos realizados sobre o início da profissão docente, aponta a manutenção da disciplina e o estabelecimento de regras de conduta dos alunos como uma das principais dificuldades

com as quais os professores iniciantes têm de lidar. Neste contexto, dedicamos ao tema uma dimensão específica durante a realização das entrevistas e ele foi citado, ainda, em outras duas dimensões durante as entrevistas, conforme elencado no Quadro 13:

Disciplina x Indisciplina	
Dimensões em que aparece	Apoio
	Trato com os familiares
	Disciplina x Indisciplina

Quadro 13: Ocorrência do aspecto “Disciplina x Indisciplina” nas dimensões durante as entrevistas.

Veenman (1998) aponta ainda que a disciplina é um conceito ambíguo, pois pode ter significados diferentes para cada professor, assim, o comportamento que é considerado inadequado por um pode ser compreendido de outro modo por outro. Nesse sentido, acerca da concepção sobre o que é um aluno disciplinado no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, Mariana e Patrícia, sobre o Ensino Fundamental, associam a disciplina à quietude, assim, o aluno disciplinado é aquele que obedece, tranquilo, quieto e que presta atenção. Na Educação Infantil, por outro lado, as professoras consideram ser um pouco mais flexíveis, tendo maior paciência com relação à disciplina devido à idade deles, como vemos na fala a seguir:

[...] a gente fala de alunos obedientes, não adianta, eu não consigo fugir muito disso, tem os momentos de conversar, de falar, de participar, mas eu, às vezes, eu não consigo ensinar com eles muito agitados, eu prefiro aquela turma mais tranquila [...]. Eu gosto deles quietos, infelizmente, tem professora que consegue trabalhar com um grupo fazendo uma coisa, outro grupo fazendo outra atividade, eu não consigo. Eu tento fazer momentos de jogos, de atividades de desafio, mas a maioria do tempo é quieto, prestando atenção, eu tento dessa forma a disciplina. [...] E no infantil eu buscava disciplina também, mas eu acho que com mais paciência e carinho, eu acho que, às vezes, eu deixo a desejar isso no fundamental, eu podia ter um pouco mais de paciência, mas eu acho que, por conta, também, das cobranças que a gente tem, a gente acaba sendo um pouco mais rígidas com eles. E no infantil, acho que por serem menores, a gente tem um pouco mais de flexibilidade, e pensa:” Está mais indisciplinado, mas ele é menor, ele vai entender aos poucos como é que funciona”. Então, acho que na educação infantil a questão da disciplina é um pouco mais aberta, a

gente tem mais paciência pra definir o que que é uma turma disciplinada. (Professora Mariana)

Ana, por sua vez, nos diz que, no Ensino Fundamental, o aluno disciplinado é aquele que entende a construção de regras e as respeita (tais quais a hora de falar, hora de se sentar, hora de brincar, hora de fazer lição, hora de conversar), como podemos visualizar em sua fala:

No ensino fundamental é um aluno que entende as regras, a construção de regra e respeita a hora de falar, hora de sentar, hora de brincar, hora de fazer lição, hora de conversar, eles têm que saber isso. Então, para mim é disciplinado aquele aluno que entende, participa, porque eu gosto de participação, eu não gosto de criança que fica quieta, parada, eu gosto da participação deles. Mas aquele um que sabe levantar a mão, sabe a hora de fazer cada coisa, é um aluno disciplinado, que faz as tarefas de casa. (Professora Ana)

Já na Educação Infantil a fala de Ana associa o aluno disciplinado àquele que se adapta à rotina da escola, aquele que consegue se sentar, se acalmar, obedecer aos comandos, tendendo para uma aproximação à obediência e quietude:

Na educação infantil é o aluno que te espera para ir até a mesinha, na hora de se levantar vem com todo mundo, pede para fazer xixi, fala obrigado. O disciplinado é o que consegue sentar, brincar, e consegue se acalmar e obedecer os comandos. Porque é tudo rotina, eu sou muito de rotina, pareço um general: “vamos lá, vamos comer, pode vir”, para mim é isso. É o que se adaptou à rotina da escola. (Professora Ana)

Observamos nos excertos acima uma associação direta entre disciplina e quietude, controle de corpos e adaptação a rotinas. As professoras trazem do Ensino Fundamental uma demanda de disciplinamento das vidas escolares que estendem à Educação Infantil, assim definida por Aquino (2011):

Disciplina escolar referir-se-ia a uma consonância virtuosa entre os passos discente e docentes, resultando em temperança, concórdia, obediência, ordem enfim. Presume-se, assim, que toda prática desviante de tal padrão tenderia a ser interpretada como algo a ser combatido ou suprimido. (AQUINO, 2011, p. 4)

Laura e Clara nos informam que não associam a disciplina à quietude. Clara diz que o aluno disciplinado tanto em uma quanto em outra etapa é aquele que respeita os diversos momentos dentro de sala de aula, não permitindo que seu comportamento

interfira no direito à aprendizagem dos outros, respeita as individualidades de cada um dos amigos, conseguindo ter as aprendizagens dele e não interferindo na dos outros. Laura afirma que o aluno disciplinado no Ensino Fundamental é aquele que faz as tarefas, que se concentra, que possui a capacidade de parar e fazer o que lhe é solicitado. Ela nos diz, ainda, que na Educação Infantil o aluno quieto preocupa, pois através das interações e brincadeiras pode observar seu desenvolvimento. As falas a seguir ilustram o que foi exposto:

[...] o aluno disciplinado no ensino fundamental é aquele que sabe respeitar os momentos que a gente tem dentro da sala de aula e o que se espera dentro de cada momento, então, eu não gosto de aluno quieto, eu não gosto de aluno parado, eu acho que aluno quieto, aluno parado, essa apatia de aluno é uma coisa que me preocupa mais do que agitação, porque eu acho que a criança já é um corpo agitado em si. Então, pra mim, pra ele ser disciplinado no fundamental, ele não tem que ser quieto, mas ele tem que ser respeitoso, ele tem que respeitar os momentos do coletivo. [...] a questão de disciplina vai, mais ou menos, naquele sentido de não interferir no aprendizado e no direito do outro, tem que ser um convívio respeitoso, em que todos consigam aproveitar e que todos consigam participar, que nenhum interfira no direito do outro de participar e de aprender. [...] a questão de disciplina na educação infantil eu acho que é mais complexa, porque, normalmente, quando as pessoas falam de disciplina, pensam justamente na criança que fica quieta. E, na educação infantil, sem chance da criança ficar quieta. Lidar com a educação infantil é lidar com o movimento, lidar com o barulho, é lidar com as diferenças, então, eu acho que a disciplina na educação infantil, ela também parte desse princípio de não atrapalhar e não interferir no direito do outro de participar. Então, o aluno disciplinado, para mim, é aquele que respeita esses momentos, essas individualidades de cada um dos amigos e com isso, ele vai conseguir ter as aprendizagens dele e não interferir negativamente na aprendizagem do outro. (Professora Clara)

[...] não acho que tem que ficar quieto o tempo todo, já tive alunos muito falantes, mas é aquele aluno que vai parar e vai se concentrar. No infantil, é aquele aluno que vai fazer as atividades, tanto no infantil quanto no fundamental, não precisa ser um aluno quieto, porque se ele não perguntar, eu não sei se ele tá aprendendo. [...] no infantil eu preciso mais ainda que ele fale do que no fundamental, porque no fundamental eu consigo olhar no papel se ele fez, no infantil se ele não falar, eu não sei. Então, se é um aluno que não conversa na roda, eu não sei se ele entendeu, porque às vezes eu vou trabalhar só na roda aquilo. Então, o falar, no infantil, não é indisciplina, eu preciso ouvir o que ele está falando. (Professora Laura)

Acerca da “flexibilidade” apontada por Clara e Laura referentes às questões disciplinares observamos que, embora procurem se afastar de uma discursividade

diretamente relacionada à quietude, as marcas daquilo que Candau (2012) define como “modelo frontal de ensino” são evidentes de tal modo que o(a) professor(a) é o centro do processo pedagógico e ao aluno, uma vez exposto à atividade de ensino, cabe ouvir em silêncio e “absorver” o conhecimento ensinado. Neste contexto, para além do discurso tolerante à inquietude, enviesa-se a correlação forçosa entre educação e disciplina, num apontamento claro entre “momentos de aprender” – os quais reforçam, ainda, o direito dos outros aprenderem – e “momentos de falar / locomover / expressar”, estando estes, equivocadamente, dissociados entre si. A criança, assim, permanece submetida à espera num contexto em que o(a) professor(a) tem dificuldade de lidar com a emergência do inesperado, apoiando-se na experiência da rotina e da obediência. Neste contexto, de acordo com Neves (2009), na Educação Infantil:

Há o silêncio e o controle do corpo, e é nessa dimensão que as crianças atuam em variadas situações: batem, apanham, disputam brinquedos, ajudam-se mutuamente, comem, tomam banho, são penteadas, são levadas ao banheiro, em meio ao silêncio e/ou à confusão. (NEVES, 2009, p. 63)

No que se refere às aprendizagens sobre disciplina que trouxeram do Ensino Fundamental e que tenham servido para a Educação Infantil, Laura afirmou que trouxe do Ensino Fundamental a postura para lidar com os alunos, a ter voz de comando. Mariana afirmou que aprendeu a dialogar com as crianças nas questões referentes a regras e comportamentos e não lhes impor estas. Clara e Patrícia, em falas semelhantes, apontaram que trouxeram da docência no Ensino Fundamental a compreensão da necessidade de buscar entender o motivo do comportamento do aluno para lidar com ele. Já Ana acredita que lidar com a disciplina em uma etapa é completamente diferente da outra e por isso afirma que não trouxe aprendizagens do Ensino Fundamental para a Educação Infantil no que se refere à disciplina dos alunos. Neves (2009), aponta que:

A disciplina é, então, um ponto de tensão entre o reconhecimento da infância como novidade e a consideração das crianças como objetos de práticas educativas. Instauram-se, em nossas instituições, processo de humanização/desumanização nos diversos sujeitos (crianças e adultos), inscrevendo, em seus corpos e em suas subjetividades, marcas de possibilidades do ser. O que precisamos, assim, é pensarmos, não na imposição, mas na construção de limites com as crianças. Tal construção, sem dúvida, auxiliará as crianças a se constituírem como membros de uma turma e de uma escola. (NEVES, 2009, p. 69)

Diante destes dados, buscamos compreender aquilo que elas tiveram de reaprender sobre disciplina ao ingressar na Educação Infantil. Ana indicou que teve de reaprender tudo, pois considera que é muito diferente. Já Laura, Mariana, Clara e Patrícia direcionam suas falas à percepção que aprenderam a lidar com a inquietude das crianças na Educação Infantil, a ensinar dentro desse contexto de interação e movimentação constante dos alunos, como podemos ver a seguir:

Não comandar o tempo todo, porque a gente sai do fundamental querendo tudo centrado, e na hora que vai para o infantil, ou você enlouquece, ou você vai abandonando um pouco. Um quer brincar desse lado, um quer brincar do outro lado, e não adianta, eles são diferentes, não adianta você querer que todo mundo vá fazer a mesma coisa que eles não querem e nem devem querer, porque esse é o momento deles escolherem, no fundamental eles não vão poder, então, deixa eles escolherem aqui. Então, nisso, eu tive que aprender: trabalhar no caos. (Professora Laura)

Eu acho que me adaptar à essa questão da disciplina, que não é sentado quieto na educação infantil, eles não ficam sentados, eles não ficam quietos, eles têm o tempo deles. A questão da concentração, que no fundamental é muito maior o tempo de concentração de um aluno do que no infantil. Aprendi a inserir o cuidado dentro do espaço pedagógico, que a gente não fica só no pedagógico. Mas eu acho que é essa questão da disciplina mesmo, de se reinventar, que não adianta querer impor com eles que não vai dar certo. (Professora Mariana)

Você tem que reaprender bastante, eu sempre me considerei uma professora tranquila com relação à disciplina no fundamental. Eu não sou de encanar que criança fique muito em pé, que vai na mesa do outro, que conversa, que interage entre eles. Tem muita professora que gosta de sala silenciosa, de aluno quietinho mesmo. Não é o meu caso, eu me acho bem tranquila. Quando fui pra educação infantil eu falei: “Nossa, eu vou ter que ser dez mil vezes mais tranquila”. porque, na educação infantil muito dificilmente você consegue atenção de todos eles. Então eu tive que reaprender a trabalhar no meio dessa diversidade e de saber que eu estou aqui contando a história e tem ali o Joãozinho que não está sentado participando, mas que ele pode estar ouvindo, e que eu não preciso dominar o corpinho dele, colocar ele sentado, para que ele esteja participando daquele momento. Então, eu tive que reaprender essa questão de como lidar, mesmo, com a inquietude do corpo e da mente da criança. No fundamental eles já têm mais aquela concepção de” Preciso ficar quieto e sentado, é isso que é uma escola”. É triste, mas, é assim que, geralmente, eles chegam, aqueles que fogem disso são considerados, mesmo, os indisciplinados. E no infantil não, no infantil eles estão descobrindo o mundo, e descobrir o mundo não se dá sentado escutando um adulto falar. Se dá em interação, se dá movimentando, mexendo o corpo, e a gente tem que reaprender a ensinar dentro desse contexto. (Professora Clara)

Percebemos o apontamento feito pelas professoras no que se refere à necessidade do desenvolvimento de uma maior maleabilidade ao tratar os assuntos referentes às questões disciplinares quando iniciam na Educação Infantil se comparado à atuação no Ensino Fundamental. Isto posto, preocupa-nos o abismo discursivo que instauram entre estas distintas etapas da Educação Básica as quais são, na realidade, contínuas. Os alunos que deixam a Educação Infantil, ao ingressar no Ensino Fundamental, não deixam de ser crianças – com todas as características que lhes são próprias desta fase da vida, inclusive, o movimento – e, considerar que a mudança de etapa pressupõe a normalização de um maior controle de seus corpos reflete práticas advindas do método escolástico, e implicam, nas palavras Aquino:

(...) boa parte dos profissionais da educação ainda parece guardar ideais pedagógicos que preservam, de certa forma, a imagem dessa escola de antigamente e desse professor repressor, castrador. Muitas vezes, para estes profissionais o bom aluno do dia-a-dia é aquele calado, imóvel, obediente. Será este um bom aluno, de fato? (AQUINO, 1998, p. 188)

Assim, referente à disciplina, percebemos um duplo movimento onde, de um lado, as professoras associam disciplina à quietude, à apropriação de rotinas e regras, à semelhança daquilo que cobram no Ensino Fundamental. E, por outro, uma indicação de necessidade de adaptação e maior flexibilidade na Educação Infantil devido à faixa etária das crianças e, nesse contexto, a quietude constitui fator de preocupação. Percebemos, no tocante às questões disciplinares, a apropriação de novas aprendizagens específicas à faixa etária da Educação Infantil, entretanto, isso nos leva ao questionamento acerca do entendimento da disciplina no Ensino Fundamental por parte das professoras, à qual caracteriza-se pela adoção de um modelo tradicional de ensino – modelo frontal –, associado diretamente à quietude. Neste aspecto preocupa-nos a ruptura entre Educação Infantil e Ensino Fundamental no tocante ao entendimento às questões disciplinares, visto que, ao ingressar nesta segunda etapa, lidamos ainda com aquelas mesmas crianças, não sendo justificável tamanha discrepância no tratamento.

A **indisciplina** foi apontada como uma das maiores dificuldades na docência na Educação Infantil apenas por Laura, que afirma:

[...] eu peguei uma “fase 6” terrível, totalmente indisciplinada. Eu me recordo até hoje estava grávida, então estava mais sensível também,

nunca fui muito sensível, de chorar, não choro com filme e chorei na educação infantil, coisa que aluno de quarto e quinto ano não me fez chorar, um menino de 6 anos me fez chorar, de nervoso! De chacoalhar armário, de bater bolsa, de jogar bolsa por todo lado, de querer me bater grávida. Então passei muito nervoso, muito nervoso. Coisa que eu não imaginei quando fui para o infantil. (Professora Laura)

Constatamos assim que à parte das concepções acerca de disciplina e de aluno disciplinado por parte das professoras, neste novo início na docência, à exceção de Laura, todas indicam que este não é um aspecto que dificulta a sua atuação docente, diferentemente daquilo que é comumente vivenciado na primeira experiência na docência. Observa-se, assim, que a experiência anterior permite ao(a) professor(a) já contar com alguns recursos pedagógicos, dentre estes, o manejo da sala de aula e, neste contexto, as questões disciplinares que outrora figuravam dentre as maiores dificuldades, passam a ter papel secundário nesta nova experiência na docência.

5.2.4.2 Relação com os pais e familiares

A relação com os pais e familiares apareceu em quatro das dimensões durante a realização das entrevistas, como podemos ver no quadro 14 a seguir:

Relações com pais e familiares	
Dimensões em que aparece	Apoio
	Trato com os familiares
	Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças
	Disciplina x Indisciplina

Quadro 14: Ocorrência do aspecto “Relação com pais e familiares” nas dimensões durante as entrevistas

Acerca deste trato com os familiares, buscamos compreender como na Educação Infantil este se assemelha ao trato no Ensino Fundamental e em que difere. As cinco professoras indicam que na Educação Infantil o contato com os pais é mais frequente,

quase que diário, visto que é prática comum nas escolas de Educação Infantil da SME que os pais levem e busquem as crianças nas portas de suas salas tendo, neste momento contato direto com a professora da sala. Já no Ensino Fundamental, as crianças são deixadas no pátio da escola, onde formam a fila e as professoras as buscam no horário em que o sinal toca e isso contribui para que a relação nesta etapa seja mais distante, resumindo-se, normalmente, a contatos quando os pais são chamados na escola ou às reuniões de final de bimestre. Para além desta configuração de entrega e retirada dos alunos, particular à SME estudada, encontramos na literatura sobre a relação família-escola, a constatação de que há paulatinamente, um decréscimo da participação e envolvimento dos pais nas atividades escolares à medida que o aluno avança em sua trajetória escolar (Polonia, 2005).

As professoras informam, ainda, que as preocupações dos pais na Educação Infantil referem-se aos cuidados e no Ensino Fundamental às questões disciplinares, como podemos visualizar nas falas a seguir:

[...] no infantil o contato com os pais é maior, pela questão de eles levarem as crianças e buscarem. Na escola em que eu trabalhava eles deixavam na porta da sala, não sei se em todas são assim, então, a gente conseguia conversar mais. Agora, no fundamental é complicado, porque tem só as reuniões de pais e eles não aparecem, os pais que precisam, realmente, não aparecem. Então eu acho mais complicado no fundamental, no infantil tem um contato maior. (Professora Mariana)

[...] na educação infantil, o trato com o familiar é mais frequente porque, geralmente, eles vêm trazer a criança na porta da sala e pegam a criança com a gente na porta da sala, então, sempre você tem aquela conversa no comecinho, aquela conversa no final, então é mais constante. Já no fundamental a gente tem o trato com os familiares, ou quando a gente chama, quando a gente precisa chamar eles na escola, ou, eventualmente, nas reuniões que são feitas no final de cada bimestre. [...] Como no infantil eles levam e buscam na porta da sala todos os dias, normalmente eles falam alguma coisa relativa à rotina, se dormiu, se não dormiu, e é isso que eles querem saber, também, quando eles vão buscar a criança na escola, eles querem saber se a criança dormiu, se a criança comeu, os aspectos referentes ao cuidado mesmo. Já no fundamental não tem mais isso, não tem mais essa preocupação, então, no fundamental, os pais procuram a gente quando tem algum problema, quando a criança se envolve ou reclama de algum problema, de algum desentendimento com colega, pelo menos na realidade de onde eu estou, dificilmente procura. [...] o que difere, é justamente isso, o que os pais do infantil querem saber, que é, geralmente, em relação ao cuidado, a como ele passou o dia, e os do

fundamental, quando vão, é por conta de algum problema de disciplina, de algum desentendimento. (Professora Clara)

Podemos identificar nestes excertos, sobretudo em relação ao Ensino Fundamental, que a relação estabelecida entre escola e família se caracteriza por um distanciamento, de acordo com Oliveira e Marinho-Araújo (2010), “esta relação sempre esteve marcada por movimentos de culpabilização de uma das partes envolvidas, pela ausência de responsabilização compartilhada de todos os envolvidos e pela forte ênfase em situações problema que ocorrem no contexto escolar” (p. 07).

Laura afirma, ainda, que percebe na Educação Infantil preocupações também referentes à aprendizagem das crianças e que no Ensino Fundamental não há questionamentos sobre o que está sendo ensinado. Atribui este fato à pressa que os pais têm com relação à escolarização na Educação Infantil, sobretudo nos aspectos referentes à leitura e escrita, como podemos ver em sua fala:

O que difere muito é uma preocupação, às vezes, não são todos, mas já tive mãe que implica muito com o que eu estou ensinando no infantil, por exemplo: “você vai ensinar o nome? Mas não vai ter lição de casa? Mas esse ano eles têm caderno? Mas porque não vai ter? Mas ela gosta tanto de fazer lição, por que que você não manda lição de casa?”. A gente explica que a criança vai ter que fazer lição de casa por tanto tempo, deixa ela curtir o tempo dela, eles cobram a escolarização nos moldes do fundamental. (Professora Laura)

Questionadas acerca do que já sabiam sobre o trato com os familiares, que tenham aprendido no Ensino Fundamental e de que fazem uso na Educação Infantil, as professoras foram unânimes em afirmar que no Ensino Fundamental aprenderam a conversar com as famílias sobre o trabalho que desenvolvem, o que lhes proporcionaria segurança para atuar na Educação Infantil, como podemos ver na sequência:

Eu acho que é esse trato com cautela, com e com calma, às vezes acontece alguma coisa muito grave que no início da profissão a gente vai com sete pedras na mão para conversar, e que não adianta. Então, ter cautela, tentar ser calma, não ser grosseira, tentar entender também o contexto familiar, o contexto que aquela criança vive, ela não tem culpa de certas situações que acontecem, ela só está reproduzindo. Eu acho que isso que o fundamental me mostrou, para tentar não expor a família, a criança, ter mais cuidado. Porque, no fundamental, a gente já apanhou bastante no começo com certas famílias. (Professora Mariana)

[...] no fundamental, quando eu comecei, eu tinha mais insegurança para falar com os pais. Na verdade, eu tinha até um certo medo quando eu sabia que pai vinha falar comigo por algum motivo, ou quando eu via que a criança estava entrando com o pai para vir falar, eu tinha um certo receio. A experiência do fundamental fez com que eu perdesse isso, eu tenho segurança para conversar com os pais dos alunos, independente do assunto que seja eu não tenho mais esse medo de lidar. (Professora Patrícia)

[...] a experiência no fundamental, ela foi válida nesse sentido, porque você aprender a lidar com os pais dos alunos, independente se é no infantil ou no fundamental, é você ter a segurança pra falar, é você ter a calma para explicar o que aconteceu, se é algum desentendimento no fundamental, ou se é alguma questão em relação ao infantil, por exemplo, que tem questão de mordida, é você ter calma, ter segurança, explicar pra eles o quanto isso faz parte da fase do desenvolvimento. Isso tudo trouxe do fundamental e eu uso na educação infantil, que é a minha postura na hora de lidar com esses pais. (Professora Clara)

A relação com as famílias é apontada na literatura sobre o início da docência como uma das agruras enfrentadas pelos docentes (VEENMAN, 1998). Observamos a partir dos dados que, ao iniciar em uma nova etapa, esta dificuldade apresenta-se como superada. Assim, a relação com pais e familiares, que outrora figurava como dificuldade, após a primeira experiência na docência, não configura mais como aspecto conflituoso, visto que as professoras trazem consigo aprendizagens já consolidadas sobre o tema e que apontam fazer uso na EI à semelhança daquilo que aprenderam no EF.

Desse modo, finalizando a dimensão referente ao trato com os familiares buscamos saber, no que se refere ao relacionamento com os pais dos alunos, se as professoras sentem segurança para lidar ou consideram-se iniciantes. Novamente de forma unânime elas indicaram que se sentem seguras, conforme ilustra a fala a seguir:

[...] eu me sinto segura nesse aspecto, tanto no fundamental, quanto no infantil, embora os temas abordados sejam diferentes, eu acho que a segurança de saber, de ter a postura para lidar, de saber como falar, ela já veio do fundamental comigo e eu tenho essa segurança, então, eu não me sinto iniciante para conversar com eles. (Professora Clara)

[...] lidar com os pais no começo, no Ensino Fundamental era uma situação que me deixava bastante aflita, coisa que eu já não tenho hoje. Não tenho problema nenhum em conversar com os pais, ou procurar eles, ou quando eles me procuram [...] embora lidar com as expectativas dos pais em relação ao que que tenha que ensinar para as crianças gere bastante ansiedade. (Professora Clara)

A relação com os pais e familiares, dessa forma, é apontada pelas entrevistadas como mais estreita na Educação Infantil em comparação ao Ensino Fundamental. Os assuntos de interesse também divergem entre uma etapa e outra sendo que, naquela primeira referem-se primordialmente à disciplina, aprendizagens e cuidados e, na segunda, limitam-se aos assuntos tratados nas reuniões bimestrais, elencados pelo corpo docente. O trato com os familiares é um aspecto relacionado à segurança das professoras, as quais afirmam que aprenderam, na primeira experiência, as formas de lidar e que estas não diferem de uma para outra etapa de ensino.

6. SOBRE A PROFISSIONALIDADE E A EXPERIÊNCIA

Esta seção contempla a análise dos dados por meio de categorias teóricas correspondentes aos dois conceitos-chave do estudo: experiência e profissionalidade, problematizando a definição de “professor(a) experiente” a partir do conceito de experiência traçando caminhos na busca pela definição do conceito de profissionalidade, apontando os elementos que a compõe evidenciados pelos principais autores que discutem a temática trazendo para a análise os dados construídos no estudo,

6.1 A Experiência

A análise dos inícios da docência que empreendemos neste estudo perpassa inevitavelmente a discussão da diferença entre professor experiente e professor iniciante. Estes, na literatura educacional, são categorizados, primordialmente, a partir da categoria temporal. Huberman (2000), ao caracterizar as etapas do ciclo de vida profissional docente, considera que a etapa por ele denominada “entrada”, corresponde ao período temporal em que o professor é iniciante, variando de 1 a 3 anos. A maioria dos autores, no entanto, conflui para a definição de que o professor iniciante é aquele que está nos cinco primeiros anos de exercício da docência (Marcelo, 1999), podendo este tempo se estender até os sete anos (Tardif, 2002). Desse modo, o que temos na literatura é que o professor, decorrido este período temporal (entre um e cinco anos, podendo se estender até sete anos), não é mais considerado iniciante. Assim, o professor experiente, por sua vez, é comumente identificado como o profissional com mais de cinco ou sete anos na carreira, sendo um professor que consegue lidar com maior segurança com as questões da prática, relacionando esta última à teoria, buscando problematizar a realidade junto a seus pares, incentivando o coletivo da escola a estudar, a questionar-se e a não se conformar com situações vivenciadas pelo grupo, comunidade escolar e até mesmo com as questões sociais mais amplas (MARCELO, 2006; OCHOA, 2011; URETA, 2009),

No presente estudo, amparado inicialmente nesta categorização temporal de professor iniciante, selecionamos os sujeitos, no primeiro momento da coleta de dados – quantitativo –, com base nos seguintes critérios: ter mais de cinco anos de atuação docente em uma etapa da Educação Básica e tempo inferior a cinco anos de atuação docente em

etapa distinta da anterior. No segundo momento – qualitativo – os critérios temporais permaneceram, tendo sido definidas as etapas de atuação docente com mais e menos de cinco anos das professoras participantes, de acordo com a disponibilidade de sujeitos a partir da análise dos dados quantitativos. Assim, as professoras participantes do segundo momento deveriam ter mais de cinco anos de exercício da docência no Ensino Fundamental e menos de cinco anos de exercício da docência na Educação Infantil. Apoiando-nos nos aspectos que definem o professor iniciante como aquele que possui até cinco anos de atuação docente, tínhamos, deste modo, professoras experientes no Ensino Fundamental (visto que todas as selecionadas atuavam nesta etapa há mais de dez anos) e iniciantes na Educação Infantil. A pesquisa partiu, assim, do critério temporal, e as professoras foram selecionadas a partir do tempo de exercício docente, visto que era o que se tinha acerca da temática. Em seguida, o que fizemos nesta pesquisa foi contestar a definição de iniciantes e experientes por meio da categoria temporal, na busca de construir outra possibilidade de conceituá-los.

Nossa inquietação partiu justamente da inexistência de estudos que considerem os inícios da docência em distintas etapas da educação como momentos singulares em que, a partir da nossa hipótese inicial, o chamado professor experiente revive situações atribuídas pela literatura da área, àquele início da docência que, pela categoria temporal, deveriam estar circunscritas aos cinco primeiros anos de exercício docente. Dito de outro modo, o professor que inicia em etapa distinta daquela em que já atuou, enfrenta desafios que no mais das vezes circunscrevem-se, pela literatura sobre professor iniciante, aos cinco primeiros anos da docência, entretanto, apostamos que muitos destes desafios são revividos nos novos inícios e, assim, o professor é iniciante novamente, visto que precisa reconstruir sua profissionalidade diante do novo contexto de atuação. De acordo com esta hipótese, neste movimento de ser experiente e iniciante, apostamos na existência de um núcleo da profissionalidade docente que se refaz mediante a nova situação que se coloca, no caso o início em nova etapa de ensino.

O desenvolvimento da pesquisa, no entanto, nos impôs o questionamento referente ao que é ser um professor experiente. Quais características guarda em si este sujeito? Como elas foram elaboradas? Como se dá a construção desta experiência? E, o mais importante: o tempo é, realmente, a categoria fundamental para a experiência? Dito de outro modo: todas as professoras com mais de cinco anos de exercício da docência podem

ser consideradas de fato como professoras experientes? Seria a experiência profissional, assim, uma construção coletiva determinada pela categoria temporal, pela qual todas passam necessariamente, adquirindo as mesmas competências e habilidades – ainda que mínimas – para o exercício da função em qualquer situação? Acreditamos que não, tendo em vista a seguinte questão: onde, nesse caso, entrariam as condições objetivas de trabalho, as condições de carreira, as elaborações – subjetivas – proporcionadas pela formação inicial e no diálogo reflexivo desta com a prática – aspectos fundamentais ao desenvolvimento da profissionalidade docente? Dessa forma, problematizamos a apologia que vem sendo feita ao aspecto temporal na definição da experiência da docência e buscamos superar a categoria temporal para caracterizar quem é experiente e quem é iniciante. O caminho percorrido para enfrentarmos este embaraço foi o mergulho no conceito de experiência. Ressaltamos que, como veremos adiante, o aspecto temporal é, de fato, inerente à experiência, sem que, no entanto, se configure como a centralidade desta. Para tanto, nos debruçaremos, neste momento, na análise dos nossos dados à luz do conceito da experiência.

O termo “professor experiente” relaciona-se diretamente ao conceito de experiência e, cabe-nos, neste momento, trazer à discussão este conceito, a fim de explicitarmos o entendimento de experiência ao qual nos associamos ao longo deste trabalho. Experiência, em nosso entendimento, o qual tem por base o pensamento de Dewey (1976), não se associa exclusivamente ao aspecto temporal; assim, o professor não é considerado experiente somente pelo tempo de exercício profissional. A experiência relaciona-se à própria vivência de cada indivíduo e aos reflexos desta vivência na aprendizagem da docência, que é um processo diretamente influenciado pelas experiências deste professor.

As experiências pelas quais um indivíduo passa resultam de sua interação com o meio em que vive e com outros indivíduos. Assim, a partir das experiências, podemos alcançar maior entendimento da natureza, do meio em que estamos inseridos e de distintos processos que levam à aprendizagem, de tal modo que, sem elas, não se chega ao conhecimento. Entretanto, nem todas as experiências podem ser consideradas significativas, ou seja, nem todas elas levam a uma aprendizagem ou a um novo conhecimento, uma vez que a experiência por si só não tem valor cognitivo, e somente por meio do processo de reflexão e de análise pode vir a tê-lo, chegando ao conhecimento.

De acordo com Dewey (1976), existem experiências que são, inclusive, deseducativas, visto que não estabelecem conexão com a experiência posterior, inibindo o crescimento do indivíduo.

Uma experiência para ser entendida como tal, possibilitando significado ao indivíduo, deve necessariamente, envolver o processo de reflexão; assim, o elemento intelectual está diretamente relacionado ao aspecto da significação da experiência para a pessoa. A intencionalidade de conhecer e de interagir com o meio, nesse sentido, possibilita uma ressignificação da relação do indivíduo com ele. Tais experiências, concebidas como significativas, ocorrem neste contexto em que há entendimento por parte do indivíduo, através da relação que estabelece de reflexão entre os acontecimentos antecedentes e os consequentes tendo, dessa forma, caráter propositivo e construtivo.

Segundo Dewey (1976), os dois princípios fundamentais da experiência são a continuidade e a interação. O autor explica que tais princípios são inseparáveis entre si, interceptando-se e unindo-se, caracterizando-se como aspectos longitudinais e transversais da experiência. O princípio da continuidade da experiência implica que uma experiência significativa conduz à aprendizagem e ao conhecimento, à possibilidade de aquisição de conhecimentos novos, os quais nos preparam para novas experiências, em ampliação às experiências anteriores. A continuidade, dessa forma, refere-se à complexidade temporal que é inerente à experiência. Neste ponto evidencia-se a consideração da categoria temporal na experiência que, entretanto, sozinha não a define, visto que ela está diretamente ligada à interação e, decorrente desta, à subjetividade de quem a vivencia.

O princípio da interação, por sua vez, refere-se às trocas que ocorrem entre o indivíduo e o meio em que este se encontra, ou seja, às condições objetivas e às condições internas. Esta interação é chamada pelo autor de situação, sendo que, de acordo com ele (DEWEY, 1976, p. 37):

Diferentes situações sucedem umas às outras. Mas, devido ao princípio de continuidade, algo é levado de uma para outra. Ao passar o indivíduo de uma situação para outra, seu mundo, seu meio ou ambiente se expande ou se contrai. Depara-se vivendo não em outro mundo, mas em uma parte ou aspecto diferente de um e mesmo mundo. O que aprendeu como conhecimento ou habilitação em uma situação torna-se instrumento para compreender e lidar efetivamente com a situação que segue. O processo continua enquanto vida e aprendizagem continuem. A unidade substancial do processo decorre do fator individual, elemento integrante da experiência.

Deste modo, ainda de acordo com este autor, uma experiência que seja de fato significativa, envolve estes dois princípios, articulando continuidade e interação entre quem aprende e o que é aprendido. Nessa perspectiva, afastamo-nos da ideia de que o aspecto temporal é suficiente para determinar a experiência docente de um professor e aproximamo-nos do entendimento de que o professor é considerado experiente quando, em sua trajetória docente, vivenciou experiências significativas, as quais foram refletidas e possibilitaram uma aprendizagem, permitindo que experiências futuras sejam (re)vistas à luz das experiências passadas, de modo a contribuir para a qualidade daquelas primeiras. Destacamos a característica da experiência como uma construção subjetiva, uma vez que ela é construída a partir do significado atribuído pelo sujeito, com base na reflexão e na análise daquilo que o sujeito vivencia. Assim, a associação entre experiência e reflexão gera a possibilidade de conhecimento, de fazer e de refazer a partir do vivido.

Tendo em vista o objetivo desta Tese – analisar como a profissionalidade do professor com mais de cinco anos de exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental se refaz ao tornar-se professor iniciante em uma outra etapa de ensino – educação infantil – buscando identificar os aspectos da experiência anterior que se mantêm e aqueles que são (re)construídos –, partimos do pressuposto de que essas professoras vivenciaram aprendizagens significativas em sua primeira experiência docente e estas contribuirão significativamente para a qualidade das experiências na nova etapa. Assim, apostamos na hipótese de que existe um conjunto de saberes derivados de sua experiência que lhe permitem lidar com a nova situação, conjunto de saberes este que se mantêm; por outro lado, há outro conjunto que se refaz diante do novo contexto. Nesse sentido, a experiência inicial do professor e a profissionalidade construída a partir desta lhe dão subsídios para a atuação docente em determinados aspectos, e se refazem mediante as situações que são particulares de cada etapa da educação básica.

Voltemos, então, aos eixos de análise apresentados na Seção 5. Naquele momento os dividimos entre aqueles ligados à dificuldade e aqueles ligados à facilidade no novo início da docência. A própria disposição dos eixos nos mostra que existe uma frequência maior de aspectos relacionados à dificuldade das docentes do que à facilidade. Iniciaremos nossa análise, então, por estes últimos. A facilidade das professoras ao lidar com determinados aspectos da prática docente, neste novo início, está diretamente relacionada à experiência vivenciada por elas na atuação docente do EF. Dentre estes

aspectos relacionados à facilidade pudemos identificar: disciplina e indisciplina dos alunos e relacionamento com pais e familiares.

Os dados nos mostram que com relação à disciplina dos alunos, as professoras nos informam que trouxeram do Ensino Fundamental aprendizagens que lhes são úteis para o encaminhamento das situações na EI, dentre elas: a postura para lidar com os alunos; ter voz de comando; dialogar com as crianças nas questões referentes a regras e comportamentos em vez de lhes impor estas; a compreensão da necessidade de buscar entender o motivo do comportamento do aluno para lidar com ele, entre outras. Dentre as professoras entrevistadas, apenas uma referiu que lidar com a disciplina em uma etapa é completamente diferente da outra e, por isso, afirmou que não trouxe aprendizagens do Ensino Fundamental para a Educação Infantil no que se refere à disciplina dos alunos. Por sua vez, quanto ao relacionamento com pais e familiares de alunos, as professoras indicam que no Ensino Fundamental aprenderam a conversar com as famílias sobre o trabalho que desenvolvem, o que lhes proporciona segurança para atuar na Educação Infantil; apontam, ainda, que a relação com os pais e familiares é mais próxima na Educação Infantil em comparação ao Ensino Fundamental e que os assuntos de interesse também divergem entre uma etapa e outra sendo que, naquela primeira referem-se primordialmente à disciplina, aprendizagens e cuidados e, na segunda, limitam-se aos assuntos tratados nas reuniões bimestrais, abordados pelo corpo docente. O trato com os familiares, desse modo, é um aspecto no qual as professoras se sentem seguras, afirmando que aprenderam, na primeira experiência, as formas de lidar e que estas não diferem de uma para outra etapa de ensino.

Observamos que, nestes aspectos nos quais elas sentem facilidades ao lidar – decorrentes das aprendizagens advindas da atuação no Ensino Fundamental – as aprendizagens são diversas para cada professora. Assim, ainda que possam convergir em alguns pontos, divergem em outros, em virtude da subjetividade da experiência apontada por Dewey (1976). Deste modo, as distintas experiências destas professoras no Ensino Fundamental lhes trouxeram aprendizagens diversas, as quais, como indica a análise dos nossos dados, permitem aproximações entre elas no que concerne aos aspectos disciplinares e relacionais; no entanto, não podemos inferir regras que se apliquem a todas, dada a subjetividade como cada professora vivenciou e significou a própria experiência. Dito de outro modo, o processo subjetivo de cada professora, ao atuar no EF

e refletir acerca desta experiência, lhes possibilitou a construção de um conjunto de aprendizagens a respeito da disciplina dos alunos e da relação com os pais e familiares destes, aprendizagens estas que lhes trouxeram facilidade e segurança para lidar com estes mesmos aspectos na EI. Assim, mesmo em se considerando as distintas vivências e o processo subjetivo de cada uma delas, foram reveladas facilidades em comum no que tange a estes aspectos ao transitar entre uma e outra etapa do ensino. Devemos destacar, por outro lado, que uma delas discrepou, o que nos mostra justamente que não é possível igualar as experiências e sim construir aproximações comuns à maior parte delas.

Por outro lado, a análise dos dados nos mostra que existe um conjunto significativamente maior de aspectos que são relacionados à dificuldade das professoras ao iniciar em nova etapa da Educação Básica, aspectos associados por elas à sua insegurança e necessidade de apoio neste novo início da docência. Pudemos identificar que estas dificuldades têm início no trânsito entre escolas, característico no início da docência e que, entre outros, dificulta o estabelecimento de vínculos e a compreensão da cultura escolar, agregando um sentimento de não pertencimento que apenas se finda, segundo as professoras, com a escolha de sede. Esta é uma dificuldade já relativamente elucidada na literatura sobre professor iniciante e, a partir dos dados deste estudo, evidenciamos que se repete nos novos inícios da docência, ou seja, ainda que as professoras tenham superado esta dificuldade em outro início, ela se faz presente novamente ao iniciar em uma etapa distinta da educação básica.

Avançando na discussão acerca das dificuldades, pudemos identificar três aspectos que a polarizam, constituindo aquilo que identificamos como o grande nó relativo à profissionalidade docente: o que ensinar; como ensinar; e a aprendizagem das crianças. Faremos o aprofundamento da discussão acerca da profissionalidade docente no próximo tópico; no entanto, devemos destacar, neste momento, que o cerne da profissionalidade docente reside na ação de ensinar e, dessa forma, os dados nos mostram que o sentimento das professoras, a vivência delas neste novo início as coloca muito mais como iniciantes de novo do que como experientes, sobretudo porque o núcleo identificado como aquele que se refaz constitui justamente o cerne, o próprio núcleo da profissionalidade docente: a ação de ensinar – o que e como ensinar. A atuação docente no EF, no tocante a estes aspectos, não foi referida como geradora de aprendizagens capazes de serem transpostas à EI de modo a facilitar a atuação docente nesta etapa e,

deste modo, as professoras sentem-se iniciantes nestes aspectos. Isto não implica ausência de experiência vivenciada e refletida por estas professoras no EF no tocante à ação de ensinar, mas sim demonstra a especificidade da ação docente em cada etapa de ensino e, conseqüentemente, a necessidade de um olhar institucional atento à entrada das professoras, ainda que experientes, em etapa distinta daquelas que atuam, ou seja, a categorização dos inícios da docência como momentos múltiplos, carregados de uma especificidade própria e que impõem às docentes sentimentos e vivências características do professor iniciante.

Assim, assumindo o conceito de experiência proposto por Dewey (1976), consideramos no presente estudo que a definição de professor experiente não se associa única e exclusivamente à temporalidade, o que nos permite dizer que o tempo de atuação docente não necessariamente torna um professor experiente, visto que a experiência se relaciona a aspectos subjetivos e particulares à vivência de cada indivíduo na aprendizagem da docência. Podemos, desse modo, falar em experiência docente ao considerarmos que a atuação na docência possibilitou a construção de aprendizagens resultantes das interações com o meio e os indivíduos, considerando aqui como experiência aquela denominada por Dewey (1976) como significativa, ou seja, provida de valor cognitivo alcançado por meio de reflexão e análise sobre o experienciado. No contexto deste estudo pudemos identificar aprendizagens advindas da experiência destas professoras no Ensino Fundamental que, ao iniciar na Educação Infantil, facilitaram a atuação nesta etapa do ensino, assim, permitiram a (re)construção do conhecimento no início da docência na Educação Infantil, em ampliação àquela experiência primeira, tendo caráter propositivo e construtivo, evidenciando o princípio de continuidade da experiência. Diretamente relacionado ao princípio da continuidade, o princípio da interação, chamado por Dewey (1976) de situação, está associado às condições objetivas e internas e, nesse sentido, a elaboração das aprendizagens se deu de modo subjetivo em cada docente a partir do significado atribuído, com base na reflexão e na análise daquilo que experienciou e, desse modo, sintetizamos as aproximações possíveis entre estas experiências, conforme indica a análise dos dados. Por outro lado identificamos ainda, com maior representatividade, dificuldades no novo início da docência associadas pelas professoras ao não saber e à insegurança e, nesse ponto, situamos a discussão acerca da especificidade da docência e da profissionalidade docente em distintas etapas do ensino

o que corrobora com a perspectiva aqui defendida sobre inícios da docência, ou seja, a novidade da etapa traz consigo vivências comumente circunscritas aos cinco primeiros anos do exercício da docência e evidenciamos que esta delimitação temporal não é suficiente para resolvê-las visto que o professor é iniciante frente aos desafios específicos que se colocam junto à novidade da etapa.

Para finalizar esta discussão acerca da experiência, ressaltamos que assumimos que este é o início de elaboração teórica acerca da consideração dos inícios da docência. Não nos dispomos, deste modo, a resolver as discussões aqui iniciadas, mas queremos afirmar que a experiência é individual e subjetiva e há uma aproximação entre diferentes experiências que faz com que se possa construir o entendimento acerca de aspectos específicos à atuação docente que, de um lado permitem o trânsito das professoras com facilidade entre as distintas etapas de ensino e, por outro lado, aspectos que compõem um núcleo de aprendizagens que se refaz na atuação docente em cada novo início da docência. A aproximação das experiências assemelhadas, por sua vez, nos possibilitou a elaboração desse núcleo da profissionalidade que se refaz. No tópico a seguir dedicamo-nos a estas análises.

6.2 A Profissionalidade

A análise de nossos dados tem como pressuposto o reconhecimento do professor como sujeito de um conjunto de saberes e de fazeres, de onde emana a necessidade de se investigarem os saberes de referência dos professores sobre suas próprias ações e pensamentos (SANTOS & DUBOC, 2004).

Neste contexto deparamo-nos com o estudo da profissão docente como categoria e conceito. Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), o termo profissão é polissêmico, tendo diferentes significados conforme contexto, países, referências teóricas, etc. Trata-se de um termo complexo, de construção sociológica, impossibilitando uma única definição/interpretação. Segundo Araújo, Kapuziniak e Veiga (2005), profissão é uma palavra construída socialmente, cujas derivações terminológicas são: profissionalização, profissionalidade e profissionalismo. No que se refere ao profissionalismo concordamos com Flores (2011) no sentido de que a análise do profissionalismo docente não inclui o

questionamento e a desmistificação das tensões, contradições e dos paradoxos que caracterizam a profissão docente. Ferreira (2009), por sua vez, compreende uma diferenciação nos termos profissionalização e profissionalidade: a profissionalização estaria ligada aos direitos dos trabalhadores da educação e ao desenvolvimento de projetos educacionais no âmbito político; já a profissionalidade docente relaciona-se à identidade docente e aos saberes específicos da profissão docente.

Contreras (2002) questiona, a partir da discussão acerca da chamada proletarização dos professores e da retórica do profissionalismo e suas ambiguidades, se a referência às profissões consiste em “forma adequada de descrever e exigir determinadas qualidades para o trabalho de docente” e aponta “(...) ainda há uma possibilidade de defesa de valores considerados tipicamente como profissionais, mas que devem ser analisados no contexto de dimensões próprias do trabalho do professor” (p.71). O autor opta, então, pelo conceito de profissionalidade docente, entendida como “modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência” (p.73) a qual exige “uma consonância entre as características do posto de trabalho e as exigências que a dedicação a tarefas educativas leva consigo” (p.72).

Dito de outro modo, o conceito de profissão teria caráter genérico, referindo-se a toda e qualquer profissão sem contemplar, em si, as especificidades inerentes a cada uma delas. Tendo em vista que a docência constitui objeto de múltiplas significações, no contexto destas discussões situamo-nos na perspectiva da profissionalidade docente visto que olhamos para a profissão docente de um lugar definido, determinado, que guarda uma profissionalidade específica, construída, elaborada nos fazeres docentes. Neste sentido, o conceito de profissionalidade docente é adotado neste estudo defendendo que a docência constitui profissão com características específicas e, a partir deste entendimento, defendemos a necessidade de que ela seja olhada, analisada, valorizada com base nestas especificidades, e não a partir das características genéricas de qualquer profissão.

Neste sentido, apoiamo-nos em Nóvoa (2013) quando discute a distância entre os discursos sobre os professores e as tensões e os dilemas que a profissão docente enfrenta. O autor defende a necessidade de construir a profissão docente “a partir de dentro”, enfatizando o sentido do conhecimento profissional por meio da reflexão sobre a atividade e a experiência pedagógica e a ênfase nas práticas colaborativas como modos

de organização da profissão. Isto posto, a análise que aqui propomos traz consigo a profissionalidade docente numa defesa explícita das características específicas da docência em suas diferentes etapas e modalidades, compreendendo o que ela apresenta de particular, os aspectos que guarda em si e que a tornam singular e igualmente importante.

Quando nos debruçamos sobre a profissionalidade docente, somos envolvidos por uma complexidade de discussões e fatores, muitos ainda na luta por serem empiricamente reconhecidos, na medida em que ser professor implica a aprendizagem de uma profissão que envolve saberes muito diversos, que vão do humano e relacional ao cognitivo e prático. Neste contexto, refletir e conceituar a profissionalidade docente passa por reconhecer as competências e habilidades do professor, e garantir uma formação inicial e continuada que lhe proporcione autonomia e crítica reflexiva para a constante evolução de sua profissionalidade.

Cientes da complexidade sociopolítica e cultural que afeta o percurso histórico de reconhecimento do professor na sociedade, torna-se necessária também a desconstrução de estigmas como o de que “qualquer um pode ser professor”, ou o de que se trata de um ofício para o qual é preciso ter “o dom”. Tais falas, na mesma proporção que valorizam a importância milenar e afetiva de relações humanas que são abarcadas pela profissão, também inferiorizam e desqualificam a docência, perpetuando uma visão quase divina, missionária, e por isso não passível de justo reconhecimento e valorização no âmbito econômico e de políticas públicas no meio social. Somados a isto, Roldão (2007) assinala, ainda, existirem fatores complexos que se ligam à inevitável mescla de elementos pessoais e profissionais no desempenho docente, agravados com o peso da história e dos multissignificados que ensinar assume nos distintos contextos sociais, o que dificulta ainda mais a pesquisa e conceituação da natureza da ação docente.

Gimeno Sacristán (1995, p.65), ao tratar da profissionalidade, aponta que esse conceito se relaciona com tudo o que é específico na ação docente, isto é, o “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Entretanto, o autor ressalta a dificuldade em apresentar uma definição exata, visto que, do ponto de vista sociológico, a docência é considerada uma semiprofissão se comparada às demais profissões liberais clássicas. Sendo assim, o conceito de profissionalidade docente se encontra em constante elaboração “devendo ser

analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar, em suma, tem de ser contextualizado”.

Verifica-se a forte influência cultural na visão de mundo dos próprios docentes frente à profissão. Para Gimeno Sacristán (1995), a profissionalidade se dá na relação dialética entre os diferentes contextos práticos e os conhecimentos, as habilidades, etc.; está ligada a um tipo de desempenho e de conhecimento específicos. Porém, o conceito é passível de modificações, de acordo com o momento histórico e a realidade social a ser legitimada pelo conhecimento escolar. Como afirma Chakur (2001), é necessário ter presente que as sociedades modificam seus ideais, valores e necessidades, com isso reconfiguram as exigências requeridas à educação institucionalizada e, assim, a profissão docente enfrenta em certos momentos a indefinição de suas funções.

Roldão (2008) entende que a profissionalização está circunscrita à etapa de formação inicial, que termina com a certificação do aluno e com o reconhecimento de sua competência para exercer a profissão docente. Deste modo, a autora prefere falar em profissionalidade, compreendendo-a como um processo progressivo de construção profissional que segue ao longo de toda a vida ativa do professor, compreendendo múltiplas variáveis, competências, habilidades e demandas formativas a nível inicial e continuado do profissional professor.

Conflui para este entendimento a concepção de profissionalidade de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004). Os autores indicam que profissionalidade é o processo por meio do qual o professor adquire os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades, assimilando os saberes pedagógicos e disciplinares para, assim, construir as competências necessárias para atuar como profissional. Falar em profissionalidade, nesta acepção, significa considerar um conjunto de características que, ao mesmo tempo, distingue e identifica o trabalho docente dos outros trabalhos, referindo-se à maneira do professor atuar, pensar e fazer escolhas.

A construção do conceito de profissionalidade docente perpassa então a construção da identidade profissional. André e Placco (2007) reconhecem na profissionalidade a amplidão dos conhecimentos, comportamentos, habilidades, atitudes e valores que definem o educador, pressupondo a construção de uma identidade profissional que influencia os e é influenciada pelos contextos de trabalho. Segundo as

autoras, a atuação do professor pode ser analisada em quatro dimensões inter-relacionadas: subjetiva, institucional, pedagógica e sociocultural:

A dimensão subjetiva abrange a história de cada educador, seus valores, sentidos, significados, atitudes, modos de agir, etc. [...] A dimensão institucional está vinculada aos processos formativos e às práticas escolares. [...] A dimensão pedagógica relaciona-se às situações de ensino e à relação que o professor estabelece com os alunos e com o conhecimento. [...] A dimensão sociocultural abrange o contexto sociopolítico e cultural. (ANDRÉ E PLACCO, 2007, p. 344).

Alcançamos com isso a ligação intrínseca entre profissionalidade docente e identidade profissional docente, visto que englobam pensar em como os docentes se situam e agem no contexto de trabalho, forjando uma identidade que afeta e é afetada por esse contexto, aspecto com o qual Ambrosetti e Almeida (2009) também concordam: o contexto de trabalho é relevante para a constituição de profissionalidade docente.

Roldão (2007) propõe um conjunto de caracterizadores que concebe como agregadores e fatores de distinção do conhecimento profissional docente (Roldão, 2006) seriam eles:

- A capacidade de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos;
- A realização do trabalho constante de autoeducação e autorreflexão acerca dos próprios conteúdos, exercendo-se, assim, a conceituação dos currículos com base em uma análise sustentada em conhecimentos experienciados e verdadeiros;
- O questionamento permanente, seja da ação prática, seja do conhecimento declarativo previamente adquirido;
- A capacidade de questionamento, a meta-análise, requerendo postura de distanciamento e autocrítica, implícita nos pressupostos de uma prática reflexiva, mas que, sublinha-se, não pode prescindir dos vários tipos do conhecimento formal que constituem o saber docente, desde o conteúdo curricular ao pedagógico didático.
- A habilidade de praticar e exercer a comunicabilidade e circulação de experiências e conhecimentos, não se cercando em sua própria atuação, mas conhecendo e usufruindo de vivências coletivas na profissão.

Somados a estes fatores, que certamente esquematizam muitos dos pilares e atuações profissionais docentes, Chakur (2001) identifica, ainda, traços e desempenhos característicos do “ser professor” que atualmente lhe são exigidos, os quais são

considerados pela autora como aspectos integrantes da profissionalidade docente. São eles: competência em habilidades técnico-pedagógicas - que se revela, basicamente, nas tarefas do ensino: definir objetivos, organizar conteúdos, eleger procedimentos, selecionar materiais e recursos didáticos, planejar atividades para os alunos e preparar e aplicar instrumentos de avaliação; *competência em habilidades psicopedagógicas, responsabilidade social, comprometimento político, engajamento na rotina institucional e investimento na própria formação.*

Não podemos, no entanto, conforme alerta Pacheco (2004), incorrer no equívoco de centrar o discurso da profissionalidade docente em competências e habilidades, reforçando e comprovando a teoria da proletarização, transformando os professores em técnicos cujo dever é cumprir metas em um espaço tempo pré-concebido. Assim, enquanto profissão socialmente reconhecida, o ofício de professor demanda, ao mesmo tempo, a justa valorização e reconhecimento social, político e econômico e, para isso, são criadas e ressaltadas tais premissas de competências. Ao mesmo tempo, o autor adverte para a existência de um reducionismo na formação inicial de tais profissionais, que estaria centrada na formação para o exercício de tais habilidades, sem a consciência crítica e reflexiva de sua ação.

Roldão (2007) assinala que neste quadro de contradições e tensões, devemos partir do pressuposto da absoluta centralidade do conhecimento profissional, embora situado na teia de todos os outros elementos, como fator decisivo da distinção profissional, na fase do processo de evolução histórica que a profissão atravessa, claramente marcado pela tensão entre o salto para um nível mais consistente de profissionalidade ou o risco de recuo para situações de proletarização e funcionarização reforçadas.

Quanto aos saberes específicos da profissionalidade docente, existe uma distinção entre os saberes aprendidos na formação acadêmica, os transmitidos pelos currículos escolares e os chamados saberes de experiências, construídos na ação pedagógica do professor:

Os saberes das disciplinas são aqueles correspondentes aos vários campos de conhecimentos, tradicionalmente transmitidos em forma de disciplinas nas universidades. Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender e aplicar na forma de programas escolares. Os saberes da experiência, enfim, são aqueles desenvolvidos pelos próprios professores em sua atuação prática profissional, baseados 'em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio'. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. 'Eles incorporam-se à

experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser'. (TARDIF, 2002, p.38).

Roldão (2007) defende que o ensinar é o eixo da profissionalidade docente, e qualifica o ato de ensinar essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa a alguém; isto significa que ensinar implica responsabilizar-se pela aprendizagem dos alunos. Disto deriva toda uma complexidade daquilo que o jargão acadêmico invoca como a relação teoria-prática e, para a autora, deriva também grande parte da dificuldade de estabelecer a natureza do conhecimento profissional docente e de configurar os modos e identificar os atores da sua produção e uso (ROLDÃO, 2007). Em sua análise é justamente nesta interface teoria-prática que se defrontam as grandes questões relativas ao conhecimento profissional docente que hoje estão na agenda da formação e da profissionalização dos professores.

Unindo as concepções de saberes curriculares de Tardif (2002) com a visão de Roldão (2007), somos levados à compreensão de que qualquer conhecimento torna-se saber profissional docente se e quando o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada ato pedagógico, contextual, prático e singular.

A centralidade da profissionalidade docente no ensinar repousa justamente no domínio deste saber que integra e mobiliza, operando a convergência que permite ajustá-lo a cada situação, que se afasta do mero domínio dos conteúdos como da simples ação relacional e interpessoal (Roldão, 2006b). Portanto, rompemos a visão romântica e idealista do professor como uma vocação divina, embora haja envolvimento sentimental e paixão no exercício da profissão. A definição de profissionalidade docente, assim, envolve diversos aspectos que, em conjunto, referem-se, segundo Gorzoni e Davis (2017):

à qualidade da prática profissional, integridade do fazer docente, desenvolvimento profissional e habilidades e competências; à constituição da identidade docente, à integridade da dimensão social e do pessoal docente; à sua responsabilidade individual e comunitária e compromisso ético e político. (GORZONI e DAVIS, 2017, p. 1399)

É neste âmbito que podemos afirmar que a profissionalidade está associada a um tipo de desempenho e conhecimentos específicos em constante reconstrução, de acordo com o cenário histórico e social, referindo-se a uma construção que se dá de forma progressiva e contínua; ao desenvolvimento de competências e da identidade profissional

que se inicia na profissionalização (esta entendida como circunscrita à etapa de formação inicial, que termina com a certificação do aluno e com o reconhecimento de sua competência para exercer a profissão docente) e prolonga-se ao longo de toda a carreira.

Tardif (2002), ao tecer considerações sobre a construção dos saberes que potencializam processos de formação e transformação no âmbito do trabalho docente, assume que os novos saberes são ressignificados pelas experiências acumuladas pelos docentes em suas trajetórias educativas. Neste movimento de construção de saberes defendemos que a profissionalidade docente se aprimora e reconstrói em consonância com a aprendizagem da docência que, por sua vez, se reconfigura em cada novo início, os quais que reclamam saberes específicos à atuação profissional.

Reiteramos a inexistência de estudos específicos sobre as indagações, adversidades e potencialidades da entrada na carreira em uma etapa do ensino diferente daquela na qual já se atuou, e que constitui o problema central da presente pesquisa. Destarte, justifica-se a necessidade da estruturação de mecanismos de apoio pedagógico e pessoal, para que os docentes tenham, no início e decorrer de seu desenvolvimento profissional, formação capaz de lhes prover habilidades para superação de obstáculos em diferentes âmbitos, buscando construir uma rede de relações e conhecimentos que se somarão constantemente à sua experiência anterior e fortalecerão suas práticas. Soma-se a estes fatos a singularidade do desenvolvimento da profissionalidade de professoras na Educação Infantil, dado o reconhecimento e incorporação recente desta etapa à Educação Básica em nosso país.

Assim, há uma pluralidade de aspectos envolvidos no conceito de profissionalidade, dentre eles os saberes pedagógicos que contemplam ensinar, saber-fazer, saber específico, habilidades para orientar o estudo do aluno, preparar materiais, avaliar, organizar espaços e materiais, desenvolver a ação didática; os saberes disciplinares; os saberes relacionais, que incluem regular relações em sala de aula / mediar conflitos, relação com pais e familiares, relações com colegas de trabalho; o pertencimento a um corpo coletivo e as condições de carreira. Cada um destes aspectos contempla conhecimentos, comportamentos, atitudes, habilidades, valores e competências específicos à profissão e a elucidação deles aponta para a sintetização feita por Gorzoni e Davis (2017) que investigou o conceito de profissionalidade docente em diversos estudos e apontou como princípio geral considerado pelos autores investigados:

(...) pensar a profissionalidade docente como processo de constituição das características específicas da profissão – como aquisição dos conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades, assimilação de saberes pedagógicos, desenvolvimento de atitudes, valores, habilidade e/ou competências para aperfeiçoar o exercício docente. (GORZONI e DAVIS, 2017, p.1406)

Neste estudo, partimos da hipótese de que, nos novos inícios da docência, há um núcleo da profissionalidade docente das professoras que se refaz e até mesmo que se constrói neste novo início na docência na Educação Infantil e, de outro lado, há um conjunto de aspectos que se mantém, advindo da experiência vivenciada na docência do Ensino Fundamental. Este movimento entre aquilo que se mantém e aquilo que se refaz leva à constituição da nova profissionalidade destas professoras e se dá a partir dos elementos da experiência anterior em diálogo, reflexão e conflito com o início na nova etapa. Neste sentido, falar em inícios na docência implica (re)conhecer que à experiência vivenciada agregam-se novas aprendizagens que constituirão a profissionalidade docente e este processo é marcado por singularidades sobre as quais ainda não existem suficientes evidências na literatura sobre o início na docência, e às quais buscaremos nos debruçar.

Os inícios na docência guardam particularidades que incidem diretamente na construção e reconstrução da profissionalidade docente, contemplando aspectos que interferem e reconfiguram o processo de tornar-se professor(a). A profissão docente, de natureza complexa, possui características próprias e singulares no que se refere ao seu exercício em cada etapa de ensino, de forma que o ser professor de cada etapa guarda em si especificidades próprias e conhecimentos particulares. Assim, o professor, ao iniciar em uma etapa diferente de ensino, vivencia um processo de mobilização de conhecimentos e constituição de novos significados que mobilizam seus saberes pedagógicos, disciplinares, relacionais, entre outros, reconfigurando o desenvolvimento de sua profissionalidade, envolvendo novos conhecimentos e habilidades necessários ao seu exercício profissional. Este professor, no entanto, carrega consigo a experiência vivenciada em sua atuação docente em outras etapas e, neste sentido, determinados saberes se refazem mediante as características específicas da etapa em que se inicia e outros se mantêm sendo, desse modo, saberes consolidados e que, a partir da hipótese deste estudo, podem transitar na ação docente em distintas etapas.

Alves e André (2013) estendem à compreensão da profissionalidade a definição de Carlos Marcelo sobre desenvolvimento profissional, atribuindo àquela primeira uma concepção de movimento, “como construção individual e coletiva, que se corporifica no ambiente de trabalho e tem na práxis docente e nas relações dos professores com seus diferentes interlocutores a afirmação ou a negação da profissão” (ALVES e ANDRÉ, 2013, s/p). Nesse sentido as condições de trabalho e de carreira constituem aspectos importantes em suas potencialidades de favorecer ou limitar a profissionalidade docente. Oliveira e Assunção (2010, s/p) definem as condições de trabalho como:

O conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização de atividades e outros tipos de apoio necessários dependendo da natureza da produção. [...] As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade).

Príncipe (2017) em sua tese questiona, acerca das condições de trabalho do professor que está iniciando, os aspectos referentes à jornada de trabalho; atribuições de turmas e escolas; tempo de permanência numa determinada escola; ações formativas oferecidas na rede de ensino/escola e apoio ao trabalho. Os dados obtidos em nosso estudo nos permitem delinear algumas respostas a estes questionamentos no que se refere aos inícios da docência, apontados pelas professoras no decorrer das entrevistas e, embora este não tenha sido um tópico específico do questionário, no decorrer das falas pudemos identificar diversas destas variáveis que, de acordo com Tardif e Lessard (2014), comportam o descritor das condições de trabalho dos professores e são aspectos relevantes na discussão acerca da profissionalidade docente.

Constatamos que todas as professoras participantes do estudo exercem dupla jornada, tendo carga horária de 66 horas semanais. Cumprem, de segunda à sexta-feira, cinco horas diárias presenciais no EF e outras cinco na etapa em que estão iniciando – EI. Às segundas e quartas-feiras, cumprem, ainda, o HTPC, com duas horas de duração em cada dia. Deste modo, semanalmente, em três dias elas trabalham presencialmente nas escolas durante 10 horas diárias e outros dois dias, 12 horas diárias. Soma-se a isso o fato de que o trabalho docente não se encerra em sua atividade presencial na escola, tendo em vista que exige um tempo de preparação de materiais, de aulas, correções e preenchimento de documentações diversas, entre outros. Embora as professoras da SME estejam

devidamente enquadradas na Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), a qual instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e determina também, em seu artigo 2º, § 4º, que na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com alunos, onde, no mínimo 1/3 da jornada de trabalho deve ser destinado às chamadas atividades extraclasse, o cumprimento desta dupla jornada inviabiliza condições de trabalho adequadas, prejudicando o desenvolvimento das atividades relativas à docência que antecedem a ação em sala de aula, bem como aquelas que sucedem, além de dificultar a formação continuada, o que, necessariamente, compromete a profissionalidade docente.

No que concerne à atribuição de turmas e escolas, a realidade que encontramos corrobora aquilo que Nóvoa (2006) afirma sobre o início da docência apontando que, aos iniciantes, cabem sempre as ditas piores turmas e piores escolas, visto que os critérios de atribuição dedicam grande peso à temporalidade da atuação na SME. As decorrências desta realidade intensificam as dificuldades das professoras que, em meio à novidade da etapa de ensino, deparam-se com as condições mais adversas, as quais exigiriam, num contexto ideal, a atuação de profissionais experientes, embora tais condições não sejam, adequadas a quaisquer profissionais.

Um dificultador fundamental à constituição da profissionalidade das professoras participantes deste estudo consiste no trânsito entre escolas como realidade no início da docência, desfavorecendo a criação de vínculos entre os pares, a constituição e fortalecimento de grupos e o desenvolvimento do sentimento de pertença a um corpo coletivo. O fortalecimento da profissionalidade docente passa, necessariamente, pelo pertencimento a um grupo coeso, pela identificação com os pares, com alunos e a comunidade escolar. Esta rotatividade característica dos primeiros anos da docência compromete o desenvolvimento da profissionalidade docente quando o docente mais necessita de apoio, como pudemos verificar nos dados. As professoras apontam que nestes primeiros anos na nova etapa de ensino muitas fragilidades se fazem presentes e indicam a necessidade de apoio para o desenvolvimento de seu trabalho e, no mais das vezes, apontam que encontram, dentro das escolas, dificuldades para a busca deste apoio visto que não se sentem pertencentes ao grupo. Verificamos que, neste contexto, a fixação em uma escola confere ao professor iniciante o sentimento de pertença a um grupo,

favorecendo as relações e identificação com os pares, possibilitando o desenvolvimento de relações colaborativas que fortalecem a profissionalidade das professoras.

Soma-se às dificuldades inerentes ao trânsito entre escolas a ausência de programas de acolhimento para professores iniciantes, tanto no âmbito do sistema de ensino como dentro das instituições escolares. A literatura sobre o início da docência aponta, sistematicamente, esta falta de orientação, acolhimento e apoio aos professores em início de carreira e indica que o chamado período de sobrevivência é marcado por sofrimento decorrente da solidão pedagógica. Observamos que este processo ocorreu de maneira semelhante neste novo início das professoras, as quais apontaram necessidades de apoio referentes a distintas questões como rotinas, modos de organização da escola, planejamento, aprendizagem dos alunos, entre outros. As professoras que já pertenciam à SME indicaram facilidades referentes ao trato com a-burocracia-e organização da rede de ensino, no entanto, à semelhança daquela que está atuando nesta rede de ensino pela primeira vez, apontaram também necessidade de apoio nas questões específicas referentes à organização da escola e especificidades do trabalho na Educação Infantil. A falta de sistematização de ações de acolhimento às novas professoras faz com que estas experimentem a incorporação ao coletivo por sua própria conta podendo, no mais das vezes, ser este um processo dificultoso e de desestímulo ao trabalho.

Acerca da especificidade da função docente (Roldão, 2005), a ação de ensinar, por sua vez, constitui característica fundante da profissionalidade docente, sendo caracterizadora da atividade do professor. Acerca desta função, partilhamos da definição da mesma autora quando afirma:

A função de ensinar, nas sociedades actuais [...] é antes caracterizada, na nossa perspectiva, pela figura da *dupla transitividade* e pelo lugar de mediação. *Ensinar* configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de *fazer aprender alguma coisa* (a que chamamos *currículo*, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a *alguém*, (o ato de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da ação, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar. (ROLDÃO, 2007, p. 03 – grifos da autora)

Assim, a ação de ensinar constitui a função socialmente atribuída aos professores (GIMENO SACRISTÁN 2003; ROLDÃO 2007) e requer a mobilização de um conjunto de saberes específicos necessários à sua efetivação. Diversos aspectos são atribuídos à profissionalidade docente, dentre os aspectos relacionados à ação de ensinar incluem: saberes pedagógicos (ensinar, orientar o estudo do aluno, preparar materiais, avaliar,

organizar espaços e materiais); habilidades; saber-fazer; habilidade para desenvolver a ação didática; saberes específicos. Assim, a ação de ensinar requer a mobilização de um conjunto de competências e habilidades que caracterizam a profissionalidade docente para que a ação de ensinar possa se efetivar de maneira exitosa.

A análise dos dados nos permite inferir que a ação de ensinar constitui ponto nevrálgico na constituição da profissionalidade nos inícios da docência. Antecede esta, ainda, a questão: o quê ensinar? Identificamos que, de forma unânime, as professoras participantes do estudo apontam que suas maiores inseguranças e as maiores angústias vivenciadas no início na EI dizem respeito a “o quê” e a “como” ensinar, sendo estes ligados diretamente à identificação de seu não-saber. Voltemos ao apontamento de Roldão (2007) que nos diz que a tarefa de ensinar configura-se essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa – currículo – a alguém. Isto posto, antecede o ato de ensinar o conhecimento relativo àquilo que se vai ensinar; assim, é requisito indispensável à tarefa do ensino, o conhecimento dos conteúdos curriculares ou saberes disciplinares (RAMALHO, NUNES E GAUTHIER, 2004) a serem ensinados.

Não podemos deixar de enfatizar o estranhamento que nos causou perceber este desconhecimento relativo ao currículo da Educação Infantil por parte das professoras, visto que observamos um discurso próximo à negação da existência de currículo relativo a esta etapa do ensino o que sabemos, não procede. Nossa hipótese para a explicação acerca deste movimento perpassa três aspectos, a saber: a vivência destas professoras no Ensino Fundamental, a organização da rede estudada e as dinâmicas de socialização do professor iniciante.

As falas das professoras indicam que, nas unidades de ensino onde lecionam no EF, as dinâmicas relativas às discussões curriculares são frequentes e, logo no início de cada ano letivo, há uma revisitação aos conteúdos curriculares nos momentos de planejamento que envolvem toda a equipe docente e gestora (que conta com direção, assessor de direção e coordenação pedagógica), momentos estes que garantem a proximidade e conhecimento dos conteúdos a serem trabalhados, bem como o encadeamento destes ao longo dos anos/série da etapa, além disso, os livros didáticos acabam figurando como verdadeiros guias do que ensinar. A EI na rede estudada, por sua vez, apresenta um *déficit* de profissionais nas equipes gestoras, as quais contam, no mais das vezes, apenas com a figura do(a) diretor(a) de escola, o que acarreta uma sobrecarga

de tarefas para estes profissionais que, segundo as professoras, dedicam-se prioritariamente às atividades burocráticas num movimento em que os aspectos pedagógicos acabam negligenciados, visto que a função de coordenador pedagógico era inexistente no momento da realização do presente estudo². Podemos inferir que deriva do próprio reconhecimento recente da EI como etapa da Educação Básica esta diferenciação posta entre uma e outra etapa de ensino e a associação histórica daquela à tarefa de cuidar, hoje notadamente superada ao nível das teorias, mas, muitas vezes, não nas práticas e realidades impostas aos docentes.

Uma via de solução possível a fim de minimizar este desconhecimento e orientar as práticas docentes, contanto que a escola tenha clareza acerca desses aspectos, seria justamente a existência de programas ou dinâmicas de acolhimento aos professores iniciantes, possibilitando a estes o compartilhamento das dificuldades e do não-saber, auxiliando na orientação e apoio a estes profissionais. Do contrário, reitera-se o abandono destes docentes à própria sorte e à busca solitária de encaminhamentos às suas dificuldades que, de acordo com Lima (2006), no mais das vezes, recaem sobre os alunos que são os grandes afetados pelas evidentes e inescapáveis dificuldades que caracterizam o início da docência.

Avançamos agora na especificidade da discussão sobre a ação de ensinar e os aspectos a ela referentes na constituição da profissionalidade docente. A questão do como ensinar se colocou o início da docência na EI e está diretamente ligada ao saber-fazer pedagógico, às habilidades para desenvolver a ação didática e aos saberes pedagógicos que incluem, entre outros: ensinar, orientar o estudo do aluno, preparar materiais, avaliar, organizar espaços e materiais (GIMENO SACRISTÁN, 1995). O saber fazer pedagógico na Educação Infantil guarda características próprias que o definem de modo particularmente diferente daquele referente ao Ensino Fundamental, visto que requer um conhecimento da especificidade do desenvolvimento das crianças – uma vez que, ensinar crianças muito pequenas e pequenas reclama formas de comunicação, de organização, de relação com o corpo e o movimento, entre outras que são próprias das crianças entre 0 e 6 anos de idade – e da relação forma-conteúdo, ou seja, o conhecimento pedagógico do conteúdo que, segundo Schulman (1986) é a especialização do saber, ou seja, o

² Destacamos que os dados foram coletados no ano em que houve, pela primeira vez na SME, o concurso público para provimento dos cargos efetivos de gestão escolar (direção, assessor de direção, coordenação pedagógica) e, segundo edital, haverá coordenadores pedagógicos regionais para as escolas de EI.

conhecimento que passa pela reflexão do saber fazer, elevando a prática a um nível de consciência, reflexão, análise, sistematização e intenção.

Neste ponto, cabe introduzir uma breve análise acerca desta diferenciação perpetuada entre o ensinar na EI e o ensinar no EF. Reconhecemos que, fatalmente, cada uma das etapas guarda características próprias relacionadas, sobretudo, às formas de lidar com as crianças de diferentes faixas etárias, principalmente com aquelas que ainda não desenvolveram a linguagem. No entanto, a-nosso ver, existe um abismo invisível entre uma e outra etapa como se, ao terminar a EI e iniciar no EF, esta criança “virasse uma chavinha” e estivesse pronta para uma forma de ensino totalmente diferente daquela experimentada até então. Atribuímos à perpetuação do ensino frontal no EF, assim como das características deste que remontam à tradição escolástica – jesuítica no Brasil, essa ruptura entre uma e outra etapa esta descontinuidade no modo de trabalhar com as crianças. Ora, ao deixar o último ano da EI e ingressar no primeiro ano do EF, decorridos entre um e outro algo em torno de dois meses, esta criança não amadurece de modo a justificar o abandono de todo o trabalho lúdico, feito até então, para permanecer sentada em uma carteira prestando atenção, durante horas a fio, em um professor à frente da sala, conduzindo o processo, na maior parte das vezes explanatório, de transmissão de conteúdos. Podemos incorrer na injustiça da generalização, tendo em vista a existência de várias exceções; no entanto, de volta aos nossos dados, estes nos mostram que, unanimemente, as professoras afirmaram não saber ensinar na EI e que esta ação de ensinar em uma e noutra etapa são completamente distintas. Afinal, que forma é essa de ensinar na EI que se perde no EF e que, por este motivo, é desconhecida destas professoras? Que habilidades, conhecimentos, saberes e atitudes precisam ser mobilizados e desenvolvidos com vistas à atuação docente nesta etapa do ensino e que, no limiar desta, constituem a profissionalidade docente das professoras de EI? Como reconhecer estes aspectos e apropriar-se deles? Como desenvolver este saber específico? A atuação docente no EF realmente não agrega conhecimentos ao desenvolvimento deste saber?

Primeiramente, situando-nos nas discussões teóricas que envolvem a educação de crianças pequenas posicionamo-nos na perspectiva histórico cultural, entendendo que a educação possui papel primordial e irrefutável no desenvolvimento humano e, a partir dela a criança se apropria dos objetos criados historicamente pela humanidade e, nesse

processo, reproduz e incorpora as capacidades, habilidades e aptidões humanas, também historicamente criadas pela humanidade, desde a mais tenra idade. Nesse sentido, no contexto da educação infantil, a atuação docente pontua-se na compreensão da criança como participante ativa na aprendizagem do conhecimento e das relações humanas, assumindo importante papel de mediação cultural e suporte social, na medida em que observam, escutam, refletem documentam e interpretam o processo realizado pela criança, questionam os seus próprios saberes e certezas. Cabe ao professor, neste contexto, oportunizar práticas educativas com base na mediação recíproca, na qual a criança e a professora constituem-se como sujeitos e parceiros na prática pedagógica (LIMA *et al*, 2010).

A ação de ensinar na EI está diretamente relacionada à atividade lúdica característica da infância e, nesse contexto, o lúdico como recurso metodológico composto de jogos, brinquedos e brincadeiras contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Percebemos na análise dos dados que as professoras identificam o lúdico como forma de ensinar na EI sem, no entanto, se sentirem capazes de efetivá-lo na prática. Nesse sentido, identificamos a necessidade da apropriação de conhecimentos e habilidades específicos à atuação docente na Educação Infantil o que implica que, nestes aspectos, a profissionalidade destas professoras será reconstruída a partir destes novos saberes que a ação de ensinar na EI guarda como particulares à etapa de ensino. Constitui esta especificidade, ainda, a avaliação nesta etapa do ensino que se relaciona diretamente ao ensino, visto que, a partir da avaliação o professor (re)elabora suas práticas. A avaliação apresenta singularidades na EI, pautando-se na observação das propostas de atividades pedagógicas entre os alunos, nos registros do docente, no acompanhamento contínuo, devendo contemplar a evolução individual das crianças ao longo do tempo para identificar a garantia dos direitos de aprendizagem expressos na BNCC: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017), dentro de uma organização do currículo que coloca a criança como protagonista do processo educativo.

As habilidades e técnicas necessárias para desenvolver a ação didática na EI contemplam, assim, um saber fazer específico (GIMENO SACRISTÁN, 2003; ROLDÃO, 2007) que parte do conhecimento do currículo proposto para a etapa, desenvolve-se por meio das formas específicas de ensinar e têm a avaliação, como

atividade reguladora do ensino. A apropriação deste movimento caracteriza a construção da profissionalidade docente no que se refere ao saber específico – ensinar – e, assim, ele se constrói nos inícios da docência mediante as especificidades da etapa do ensino constituindo parte daquele que denominamos de núcleo da profissionalidade docente que se refaz nos inícios da docência.

Avançando nos aspectos da profissionalidade, ainda no que se refere às habilidades necessárias ao exercício da função docente (LIBÂNEO, 2015; ANDRÉ E PLACCO 2007), situam-se aqueles referentes aos saberes relacionais, os quais incluem habilidades e competências referentes ao trato com pais e familiares de alunos, mediação de relações em sala de aula, relacionamento com os pares e com equipe gestora.

O trato com pais e familiares de alunos, assim como a manutenção da disciplina e o estabelecimento de normas de conduta aos alunos constituem dois dos principais problemas enfrentados pelos professores iniciantes, constituindo aspectos caracterizados como grandes dificuldades do início da docência, pela literatura da área (VEENMAN 1998). No que se refere ao relacionamento com pais e familiares existe um ponto de tensão no início da docência que se liga diretamente à insegurança decorrente do recém ingresso na profissão, gerando medos e ansiedades ligados ao não saber que perpassam aspectos pedagógicos, de conduta e do próprio relacionamento, visto que, ao ingressar na carreira docente, logo após o término da formação inicial, este professor está no início da sua vida adulta, o que pode inibi-lo no trato com familiares, os quais esperam dele um corpo de conhecimentos e uma postura profissional que, naquele momento, estão no início de sua construção. Identificamos que no novo início na docência esta dificuldade já não se faz presente e o relacionamento com os pais não causa preocupações às professoras que informam que, embora as preocupações e necessidades dos pais sejam divergentes entre as etapas de ensino, a forma de lidar, aprendida na docência no EF, é semelhante na EI e atribuem segurança no que se refere a ela.

Acerca das habilidades referentes à capacidade de mediar conflitos (CONTRERAS, 2012) e de regular as relações em sala de aula (GIMENO SACRISTÁN, 1995), a literatura sobre início da docência aponta que as questões disciplinares são fonte de angústia e dificuldade nesta fase. Identificamos neste estudo que tais questões não figuram entre as maiores dificuldades das professoras na EI. Assim, conforme apresentado no capítulo anterior, à parte da discussão acerca do que é disciplina e do que

é um aluno disciplinado, neste novo início na docência, a experiência anterior permite ao professor já contar com alguns recursos pedagógicos, dentre estes o manejo da sala de aula e, neste contexto, as questões disciplinares que outrora figuravam dentre as maiores dificuldades, passam a ter papel secundário nesta nova experiência na docência. Desse modo, consideramos que a busca de mecanismos e alternativas para lidar com os pais e familiares e para solucionar as questões de indisciplina dos alunos constituem aspectos da profissionalidade docente que, apesar das características específicas do lidar com as crianças em distintas faixas etárias, apresentam-se, neste novo início da docência, como consolidados, não figurando mais entre as principais dificuldades do início da docência.

Finalizamos os aspectos referentes aos saberes relacionais com a discussão acerca do relacionamento com os pares e equipe gestora. Como vimos até aqui, as relações com os pais e familiares, assim como as relações com os alunos e mediação das relações entre estes não figuram entre as dificuldades das professoras no novo início da docência. Em sentido oposto, a relação com os pares e equipe gestora – à semelhança daquilo que a literatura sobre o início da docência aponta – constitui, neste novo início, aspecto conflitante, visto que as professoras informam que se sentem sozinhas, sem apoio e inseguras diante dos pares. Este dado remete, em primeiro lugar, à discussão já realizada acerca do trânsito entre escolas e da dificuldade, neste início da docência, de pertencimento a um grupo, o que dificulta o estabelecimento de vínculos que possibilitem a confiança para encaminhar suas dificuldades junto ao grupo. Em contrapartida, percebemos que as dificuldades relativas às habilidades relacionais que envolvem os conhecimentos pedagógicos se acentuam, visto que a não consideração de que há muitos “inícios” da docência acarreta uma visão que atribui a estas professoras o status de “experientes”, uma vez que já exercem a docência em outra etapa do ensino. Decorrem deste fato uma solidão revestida de vergonha por não saber, visto que, sendo consideradas “experientes”, a assunção do não saber e a busca por apoio configuram uma espécie de atestado de incapacidade perante os pares nesta etapa do ensino em que inicia. A solução encontrada, na maioria das vezes, consiste em recorrer a amigos de outras unidades de ensino, em quem se confia e com quem se pode compartilhar as dificuldades – os chamados “amigos críticos” (DAY, 1999). Tais constatações nos levam, mais uma vez, ao caminho comum que indica a falta de acolhimento e de apoio aos professores iniciantes

que nos novos inícios da docência se agravam, visto que sequer eles são considerados iniciantes.

Encerramos, dessa forma, a análise do que aqui denominamos “dimensão didática” da profissionalidade docente, relacionada ao desempenho da tarefa de ensinar (CONTRERAS, 2002). Dedicamo-nos a ela exaustiva e minuciosamente, de modo a identificar as aprendizagens advindas da experiência no EF e que subsidiaram a atuação no novo início na EI, assim como os elementos daquele que denominamos “núcleo da profissionalidade” que se refaz, de modo a ser (re)construído dadas as especificidades da etapa de ensino em que as professoras se iniciam. Por outro lado, nossos dados nos evidenciaram a possibilidade de considerar e analisar outros elementos implicados no conceito de profissionalidade, dentre os quais os que mais se destacaram foram as influências do contexto na construção da profissionalidade, os conhecimentos das professoras, suas atitudes e valores em face do exercício da docência.

O contexto constitui, de acordo com Gimeno Sacristán (1995), um dos elementos de definição de profissionalidade apontando que esta, como já mencionamos, se dá na relação dialética entre os diferentes contextos práticos e os conhecimentos e as habilidades docentes. Corroboram esta visão André e Placco (2007) ao reconhecerem na profissionalidade a construção de uma identidade profissional que influencia e é influenciada pelos contextos de trabalho. Identificamos no estudo dois contextos específicos que apresentam diferenças entre si – Educação Infantil e Ensino Fundamental – e um contexto maior no qual estes se inserem: a Rede Municipal de Ensino.

No que se refere à Rede Municipal de Ensino, constatamos que o trânsito dentro deste contexto, ou seja, o novo início da docência no contexto institucional em que as professoras já atuavam anteriormente, possibilitou-lhes o aproveitamento das aprendizagens advindas da experiência anterior na nova experiência no que se refere aos aspectos de funcionamento e organização, os quais incluem processos de atribuição de aulas, escolha de sede, remoção, preenchimento de documentações, entre outros. Tais procedimentos ocorrem de modo semelhante na RME independentemente da etapa de ensino e, deste modo, uma vez permanecendo no mesmo contexto institucional, a profissionalidade no que se refere a estes aspectos não se altera. Tal constatação é ratificada pelas dificuldades apontadas pela única professora entrevistada que, no Ensino Fundamental, atuava na rede estadual de ensino e, desse modo, em seu novo início da

docência na EI estreou, também, na RME apontando, neste processo, a necessidade de assimilar os elementos organizacionais da rede, caracterizando esta como uma dificuldade neste novo início.

Em sentido diverso do anteriormente apresentado, referente aos contextos específicos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, verificamos que a experiência em uma etapa se mostra insuficiente para a atuação na outra, visto que os aspectos que são característicos de uma e de outra diferem de tal modo que se coloca a necessidade de aprendizagens próprias concernentes à etapa de ensino em que inicia, no movimento anteriormente caracterizado de (re)construção da profissionalidade docente. Depreende-se de tais constatações a grande importância do contexto dentro da discussão e definição da profissionalidade docente, porquanto, uma vez inseridas num contexto outrora conhecido, as professoras apresentam facilidades advindas da experiência primeira nos diversos aspectos que se referem àquele, enquanto no contexto particular de cada etapa de ensino as especificidades se lhes apresentam de tal modo que nos permitem identificar as professoras, novamente, como iniciantes. Inferimos, deste modo, que a profissionalidade docente difere em sua dimensão didática e se mantém na dimensão institucional nos inícios da docência.

Nesta discussão acerca do contexto não podemos deixar de considerar os dados que evidenciam as condições de trabalho e remuneração destas professoras. Identificamos que todas as entrevistadas trabalham em dupla jornada, exercendo a docência em duas etapas do ensino e todas avultaram o desejo de declinar de uma delas; no entanto, devido à necessidade financeira, tal opção não é possível. Diante dos dados trazemos à discussão da profissionalidade docente o questionamento acerca da possibilidade de construção plena desta num contexto em que as condições que se colocam encaminham as professoras, necessariamente, à sobrecarga de trabalho e a uma rotina exaustiva. Que possibilidades se colocam a elas no que tange, por exemplo, à formação continuada e dedicação às exigências que o fazer docente possui para além da atuação em sala de aula? Como possibilitar, neste contexto, o desenvolvimento de aspectos relativos à profissionalidade que não se esgotam na prática e reclamam estudos, compartilhamento de saberes, possibilidades de trocas, enfim, investimento de tempo de qualidade com vistas a este desenvolvimento? A discussão que envolve a valorização do trabalho docente encontra, assim, nos inícios da docência, elementos que se apresentam como grandes

entraves à construção da profissionalidade dados os desafios de tornar-se professor(a) em etapa distinta daquela em que se possui experiência, num contexto de baixa remuneração, dupla jornada de trabalho e desvalorização profissional.

Neste sentido, Contreras (2002) e Gimeno Sacristán (1995) partem do pressuposto da conjuntura social, como fator delimitante para o reconhecimento ou não da profissionalidade docente. Contreras (2002) considera que a profissão docente está intimamente ligada às condições sociopolíticas, pois a educação escolar é valorizada por sua importância cultural e social. Para o autor:

(...) a profissionalidade refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. (...) Falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão. (CONTRERAS, 2002, p.74)

Na busca de ampliação do escopo do entendimento da profissionalidade a partir dos dados construídos, passamos a considerar estes elementos definidos por Contreras (2002) referentes aos valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver na profissão. Gimeno Sacristán (1995) corrobora a discussão acerca destes ao considerar os conhecimentos, as atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor como específicos à ação docente e, desse modo, relacionados à profissionalidade. As professoras indicaram que lhes faltam conhecimentos específicos à ação docente na Educação Infantil, apontam que trazem da formação inicial conhecimentos teóricos; que encontram dificuldades na transposição da ação didática; que buscam nas aprendizagens com os pares e com os amigos críticos (DAY, 1999) encaminhar estas dificuldades neste novo início da docência; e que têm indicações a fazer quanto à necessidade de se repensar a formação inicial e continuada. Essa busca de conhecimentos e de supressão das dificuldades encontradas no novo início da docência nos leva à discussão acerca justamente dos valores e atitudes das docentes que demonstram a seriedade e comprometimento com que encaram seu trabalho, assim como as angústias geradas ao notarem que não estão dando conta daquilo que é específico da docência na Educação Infantil. Constatamos o quão ciosas e preocupadas se colocam diante da execução de seu trabalho, demonstrando angústias e inquietação ao se depararem com o não saber, num claro movimento de desassossego no que se refere à garantia da aprendizagem de seus alunos e alunas e ao desenvolvimento de suas tarefas de ensinar.

Isto posto, apesar de todas as dificuldades que lhes são impostas, se afastam de uma atitude de comodismo em troca da busca da excelência no trabalho, manifestando através das evidentes preocupações no que tange à aprendizagem dos alunos, às formas como devem ensinar, ao êxito do trabalho, o desejo de superar as inseguranças e alcançar o domínio em relação à complexidade que envolve a docência na EI e isso expressa os valores e atitudes característicos da profissão: docentes comprometidas, preocupadas com a aprendizagem, com os aspectos éticos caracterizando a construção da profissionalidade docente. Mostram, assim, que seus valores e atitudes dignificam a escolha da docência que fizeram, e revelam o quão comprometidas com o trabalho e dedicadas à tarefa a que se propuseram, afastando-se de um posicionamento “confortável”, reverberando a potência que têm e o posicionamento crítico que assumem, juntamente com a responsabilidade com que encaram a sua opção pela docência.

7. O QUE OS RESULTADOS SINALIZAM

O estudo a que nos propusemos nesta Tese de Doutorado tem como tema o início da docência numa perspectiva que se propõe a ampliar a discussão, de modo a considerar como inícios – no plural – todas as vezes em que o(a) professor(a) depara-se com uma situação nunca vivenciada como, no caso que estudamos, o início da docência em etapa distinta daquela em que já atuou na Educação Básica. Nessa perspectiva de “inícios” da docência, nossa hipótese inicial confluía para o entendimento de que, diante dos desafios de um novo início, o(a) professor(a) traz consigo aprendizagens das experiências anteriores e, ao mesmo tempo, (re)constrói sua profissionalidade a partir do que é específico à docência na etapa de ensino em que se inicia, experimentando – novamente – desafios que estão comumente associados pela literatura na área, ao aspecto temporal, em geral considerando como iniciantes os(as) docentes com até cinco anos de exercício profissional.

Assim, nosso estudo teve como objetivo analisar como a profissionalidade do professor com mais de cinco anos de exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental se refaz ao tornar-se professor iniciante em uma outra etapa de ensino – educação infantil – buscando identificar os aspectos da experiência anterior que se mantêm e aqueles que são (re)construídos, a fim de elaborar um conhecimento sistematizado capaz de contribuir para o entendimento dos distintos momentos de inserção profissional docente e para o aprofundamento dessa problemática.

Os dados da pesquisa foram produzidos por meio de uma abordagem quanti-qualitativa, tendo sido subdividida em duas etapas: na primeira, de natureza quantitativa, identificamos junto às escolas da rede de ensino estudada os professores com mais de cinco anos de exercício da docência em qualquer etapa da Educação Básica e que estivessem iniciando-se em outra etapa. Na sequência entramos em contato com todos os professores e, mediante o aceite em participar do estudo, encaminhamos um questionário *online* subdividido em duas partes: uma caracterização pessoal e profissional dos participantes e um conjunto de itens organizados numa escala Likert, esta última com a finalidade de identificar o grau de concordância ou discordância destes profissionais com relação a aspectos diversos que são característicos do início da docência, de acordo com a literatura da área, com a finalidade de identificarmos quais aspectos estavam, neste novo início, sendo revividos por estes profissionais, embora sejam eles considerados, numa

perspectiva pautada na temporalidade, experientes. Os dados produzidos por meio dos questionários nos encaminharam para as opções acerca do segundo momento da pesquisa, por meio da definição das etapas de atuação dos sujeitos – professores com mais de cinco anos de exercício docente no Ensino Fundamental e iniciantes na Educação Infantil, sendo que esta opção se deu de acordo com a identificação de maior número de professores nesta dentre as configurações possíveis entre experientes e iniciantes nas etapas – e do encaminhamento para o plano de elaboração do roteiro de entrevista, instrumento desta segunda etapa, caracterizando o aspecto qualitativo do estudo. Naquele primeiro momento da pesquisa contamos com a participação de 17 sujeitos e, no segundo momento com 5 sujeitos dos 8 que se correspondiam ao perfil desejado, ou seja, no universo de respondentes do questionário referente à primeira fase da pesquisa, 8 sujeitos eram iniciantes na Educação Infantil e atuavam no Ensino Fundamental há mais de cinco anos, destes, 5 participaram da entrevista semiestruturada referente à segunda fase da pesquisa.

O recorte dos elementos contemplados nos questionários foram pautados nas referências teóricas advindas de Huberman (1992), Vali (1992), Veenman (1998), Tardif (2002, 2000), Tardif e Raymond (2000), Marcelo Garcia (1999) e Lima (2004), buscando perscrutar as principais características da construção do início da aprendizagem profissional da docência. A análise dos questionários nos possibilitou a construção de dez dimensões relativas à aprendizagem da docência as quais foram contempladas no segundo momento da pesquisa, através das entrevistas semi-estruturadas, sendo elas: 1) Motivação; 2) Solidão; 3) Apoio; 4) Não Saber; 5) Trato com Familiares; 6) Choque da Realidade; 7) Aprendizagem e Desenvolvimento das Crianças; 8) Disciplina; 9) Ensino; 10) Integração com a Cultura Escolar e socialização. No grupo de sujeitos investigados no segundo momento da pesquisa, a totalidade tinha mais de dez anos de exercício da profissão no Ensino Fundamental e menos de três anos na Educação Infantil.

A análise dos dados sinalizou que, embora consideradas experientes, estas professoras, enfrentavam situações características ao início da docência e às vivências de professores iniciantes, visto que pudemos identificar um conjunto significativamente maior de aspectos por elas relacionados a dificuldades neste novo início da docência do que aqueles relacionados a facilidades devido às aprendizagens advindas da atuação em outra etapa do ensino, o que implica (re)construção da profissionalidade docente. Face aos aspectos caracterizados como “não-dificuldades” identificamos os relacionais (relacionamentos entre os pares, com a gestão e famílias) e o manejo da disciplina dos

alunos. Por outro lado, em relação às dificuldades – compondo o núcleo da profissionalidade que se refaz – identificamos: trânsito entre escolas x escolha de sede, o que ensinar, como ensinar, aprendizagem dos alunos, carreira e condições de trabalho docentes, apoio x solidão, Embora os dados centrem-se na dimensão didática da docência, eles nos possibilitaram, ainda, ampliar o escopo de entendimento da profissionalidade docente, contemplando outros elementos relativos a esta, como a influência do contexto, os conhecimentos, atitudes e valores destas profissionais docentes, dos quais tratamos em momento posterior desta seção. Deste modo, chegamos a duas discussões fundamentais a serem consideradas quando tratamos dos inícios da docência: a experiência e a profissionalidade docente.

Acerca da discussão da experiência docente e da distinção entre professor experiente e professor iniciante, nesta pesquisa tivemos como ponto de partida a perspectiva temporal segundo a qual, de acordo com a literatura sobre início da docência, são considerados iniciantes professores com até 3 anos de exercício docente, podendo este prazo, segundo alguns autores, se estender até 5 anos. Professor experiente, nessa perspectiva, é aquele que exerce a docência há mais de 5 anos. Assim, o critério para escolha dos sujeitos participantes da pesquisa teve por base essa delimitação, tendo sido considerados 5 anos como critério, uma vez que, não encontramos outra forma de selecionar os participantes. Nossa hipótese, entretanto, contempla o questionamento deste aspecto temporal na definição entre professores experientes e iniciantes, confirmada por nossos dados os quais mostraram que, embora as professoras atuassem na docência há mais de dez anos, ao se iniciarem em uma nova etapa do ensino foram desafiadas por situações, vivências e sentimentos que as caracterizaram muito mais próximas a professoras iniciantes que experientes.

Para compreender o conceito de experiência, tomamos como referência o pensamento de Dewey (1976), segundo o qual a experiência não se associa exclusivamente ao aspecto temporal, mas à própria vivência de cada indivíduo e aos reflexos desta vivência naquilo que chamamos de aprendizagem, sendo, portanto, uma construção subjetiva. Diante disso, constata-se que a aprendizagem da docência é um processo diretamente influenciado pelas experiências subjetivas do professor. Desse modo, o autor não exclui a complexidade temporal que é inerente à experiência, mas considera que uma experiência, para ser considerada significativa, vincula-se ao princípio da continuidade, conduzindo à aprendizagem, ao conhecimento e à possibilidade de

aquisição de conhecimentos novos, os quais nos preparam para novas experiências, em ampliação às anteriores.

Confirmando nossa hipótese inicial, verificamos que as participantes da pesquisa vivenciaram aprendizagens significativas em sua primeira experiência docente e estas contribuíram significativamente para a qualidade das experiências na nova etapa. Assim, identificamos a existência de um conjunto de saberes derivados de sua experiência que lhes permitem lidar com a nova situação, saberes estes que se mantêm; de outro lado, há o conjunto das que se refazem diante do novo contexto. Nesse sentido, a experiência inicial do professor e a profissionalidade construída a partir desta lhe dão subsídios para a atuação docente em determinados aspectos, e se refazem mediante as situações que são particulares a cada etapa da educação básica. Nesta discussão acerca das especificidades das etapas do ensino situamos a forte influência que tem o contexto na construção da profissionalidade docente, sobre o que discorreremos adiante.

Gimeno Sacristán (1995), ao tratar a questão da profissionalidade, aponta que esse conceito se relaciona com tudo que é específico na ação docente, isto é, o “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Entretanto, o autor ressalta a dificuldade em apresentar uma definição exata, pois, do ponto de vista sociológico, a docência é considerada uma semiprofissão se comparada às demais profissões liberais clássicas. Sendo assim, o conceito de profissionalidade docente se encontra em constante elaboração “devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar, em suma, tem de ser contextualizado” (SACRISTÁN, 1995, p.65). Podemos trazer como exemplo o momento atual vivenciado quando da escrita final da tese, ressaltando que a pesquisa aqui apresentada foi realizada anteriormente a esse momento, iniciado com a declaração de pandemia de COVID-19 pelas autoridades de saúde. Entretanto, no momento da escrita do texto final encontramos em meio a esta e, neste contexto, tem se colocado de forma veemente a necessidade de construção de uma nova profissionalidade docente que contemple, entre outros aspectos, o ensino remoto nas diversas etapas da educação básica.

Retomando a nossa hipótese inicial acerca da existência de um conjunto de saberes profissionais que se mantêm e, de outro modo, um núcleo da profissionalidade que se refaz nos inícios da docência, identificamos que compõem aquele primeiro os saberes relacionais e disciplinares e, relativo àquilo que se refaz, situamos os saberes pedagógicos

que por sua vez, constituem o ponto central da (re)construção da profissionalidade docente nos inícios da docência, visto que estes guardam características, conhecimentos, habilidades e competências específicas à etapa em que se atua, sendo diretamente influenciados pelo contexto.

A profissionalidade docente, no entanto, contempla diversos elementos que confluem para sua definição. Nosso esforço em caracterizá-la em sua dimensão didática não nos afasta da necessidade de problematização do conceito e da consideração do conceito de profissionalidade em seus múltiplos aspectos. Neste sentido, os dados construídos neste estudo nos permitem considerar, ainda, as dimensões relativas à influência dos contextos da construção da profissionalidade docentes (Sacristán, 1995), e a discussão acerca de conhecimentos, atitudes e valores que o exercício da profissão almeja (GIMENO SACRISTÁN, 1995; CONTRERAS, 2002). No que se refere ao contexto identificamos dois movimentos concomitantes: o novo início da docência no contexto institucional em que as professoras já atuavam anteriormente possibilitou-lhes o aproveitamento das aprendizagens advindas da experiência anterior na nova experiência, no que se refere aos aspectos de funcionamento e organização; por outro lado, no que se refere aos contextos específicos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, a experiência em uma etapa mostra-se insuficiente para a atuação na outra, visto que os aspectos que são característicos de ambas diferem de tal modo que se coloca a necessidade de aprendizagens próprias concernentes à etapa de ensino em que se inicia, no movimento anteriormente caracterizado de (re)construção da profissionalidade docente.

Em relação aos conhecimentos as professoras indicaram que lhes faltam aqueles que são específicos à ação docente na Educação Infantil, o que indica a necessidade de repensar a formação inicial e continuada, visto que identificamos que elas trazem, da primeira, conhecimentos teóricos e a dificuldade consiste na transposição deles para a ação didática. De outro modo, a preocupação evidenciada pelas docentes no que se refere à apropriação destes conhecimentos e à transposição deles para suas ações didáticas, nos aproxima dos valores e atitudes que demonstram a seriedade e o comprometimento com que encaram seu trabalho, uma vez que a percepção desta falta de domínio acerca do que é específico à etapa em que se iniciam gera angústias e evidencia a preocupação que têm com o desenvolvimento de seu trabalho, afastando-se de um comodismo em busca pela excelência no trabalho.

O exercício da profissão docente é comumente marcado por dificuldades relativas às condições de trabalho e carreira, e os inícios da docência não escapam destas dificuldades e especificidades dos contextos que impõem às professoras desafios referentes à falta de opção nas escolhas das turmas e escolas e o trânsito entre escolas, ambos dificultadores do processo de pertencimento a um grupo, do desenvolvimento da confiança nos pares e do estabelecimento de vínculos com estes. Soma-se ainda às condições de trabalho a dupla jornada docente, falta de insumos e materiais necessários ao desenvolvimento das práticas. Verifica-se a ausência de acolhimento aos(as) professores(as) iniciantes, de programas voltados à sua integração e ao apoio a suas dificuldades. Nos inícios da docência a conjunção destes fatores potencializa o abandono do trabalho por estas professoras, visto que são, inclusive, consideradas “experientes”. Dito de outro modo, nestes novos inícios, soma-se às dificuldades advindas da novidade, a cobrança (de si próprio e dos outros) de uma atuação docente pautada na segurança e domínio das competências e habilidades necessárias à ação de ensinar, o que vimos, não ocorre (e nem poderia ocorrer), uma vez que a profissionalidade nos inícios da docência se reconstrói no movimento entre o anteriormente experienciado e a novidade da etapa em que se encontra. Coloca-se, desse modo, a necessidade de um olhar sensível e atento a estes distintos inícios e às dificuldades e necessidades docentes nesta trajetória, a fim de não deixar as professoras à própria sorte e de construir um corpo de conhecimentos específicos que contemplem as particularidades dos inícios da docência, capazes de dirimir as dificuldades que se colocam nestes processos.

Esse estudo ratifica a necessidade de maior atenção e de se criar formas mais adequadas de “iniciações” à docência, considerando a particularidade desta fase da carreira, e amplia este entendimento – a partir da consideração da profissão docente em suas especificidades –, tendo em vista que o início da docência não pode ser considerado como um momento único na profissão. Reitera, ainda, a defesa dos “inícios” – no plural – da docência, uma vez que o tempo de experiência docente não garante, por si só, os conhecimentos e saberes específicos aos distintos níveis, etapas e modalidades de ensino, já que em cada novo início, o(a) professor(a) depara-se com a necessidade de (re)construção de sua profissionalidade, num movimento em que vivencia as inseguranças, preocupações e aprendizagens intensivas características ao(a) professor(a) iniciante.

Dessa forma, nos propomos neste estudo ao início de uma nova elaboração nas formas de se considerar os inícios da docência e, tendo em vista o seu ineditismo, decorrem dele inúmeras questões passíveis de aprofundamento em investigações futuras, das quais indicamos algumas. Uma delas é relacionada à investigação do trânsito dos professores entre outras etapas da Educação Básica e também no Ensino Superior, as quais avançariam no entendimento acerca destes inícios da docência e da construção da profissionalidade docente. Outra se refere ao aprofundamento de outros elementos referentes à profissionalidade, ampliando o escopo de entendimento do conceito nos inícios da docência. Decorre ainda desta investigação a necessidade de estudos acerca da dupla identidade entre ser professor de Educação Infantil e de Ensino Fundamental a fim de avançar na discussão da relação entre profissionalidade e identidade docentes. Podemos também indicar a possibilidade de compreender como as instituições escolares lidam com o ingresso de novos profissionais à luz deste novo conceito de profissionalidade que instauramos – que preconiza a experiência – estariam as instituições considerando o novo início docente como um momento que merece especial atenção e apoio ou os(as) docentes são abandonadas à própria sorte, pois a princípio já são consideradas experientes dada sua atuação em etapa distinta? Indicamos, ainda, o estudo sobre como se configuram a profissionalidade e a experiência de gestores iniciantes à luz dos achados sobre inícios da docência aqui propostos.

Além destas, esperamos que o estudo aqui apresentado abra possibilidades para outras tantas investigações, ampliando o entendimento dos inícios da docência, na perspectiva de construção de um conjunto de conhecimentos centrados nas especificidades da profissionalidade docente, que possam trazer indicativos para a formulação de novas formas de considerar a iniciação à docência, o acolhimento institucional formal e sistemático aos docentes em cada um de seus novos inícios a partir desta pesquisa cujas ideias são indicativas de que a natureza do trabalho docente se caracteriza por alto grau de instabilidade, podendo-se sugerir que esta constitui parte importante do núcleo da profissão docente. Neste contexto, a experiência – entendida como a conjugação de tempo e reflexão – constitui-se como *processo*, não admitindo, portanto, um ponto de chegada que estabeleça o fim de um *período-iniciante* e início de um *período-experiente*. Assim, todo raciocínio elaborado ao longo deste estudo nos conduziu a, no limite, questionarmos a validade da cisão que se coloca entre professor iniciante e professor experiente, da díade formada por estes conceitos e da diferenciação

entre eles, visto que a docência se constitui, na realidade, de muitos e constantes (re)inícios. Diante disso, ao lançarmos o questionamento acerca da validade conceitual de categorizarmos os docentes dentro da díade iniciante-experiente, considerando que não existe um único início da docência, afirmamos que a experiência na docência se configura como um *continuum*, de modo a não haver um momento definido em que o(a) professor(a) deixa de ser iniciante e se torna experiente, por entendermos que o(a) professor(a), em cada momento de sua carreira, detém um conjunto singular de experiências. A proposta da não dicotomização é consonante com o conceito de formação profissional docente como *continuum*, o qual indica e defende que o processo de formação de professores se dá ao longo de suas vivências anteriores e no decorrer do seu exercício profissional. Assim, o desafio que lançamos sinaliza a necessidade de revisão do conceito de ciclo de vida profissional docente tal como proposto por Huberman (1992) e apropriado por tantos(as) outros(as) pesquisadores(as).

Finalmente, cientes das dificuldades que há em fazer chegar aos sistemas de ensino e às políticas públicas essa clareza da existência de vários inícios, instamos as autoridades educacionais, nos diversos âmbitos de governo e gestão, a levarem a sério a proposta e o acompanhamento de políticas do que vem sendo entendido como “indução profissional”, políticas estas que busquem contemplar as especificidades da profissionalidade e da experiência docentes, à luz dos achados da presente pesquisa e das congêneres que hão de vir. Assim, consideramos que o nosso trabalho alcançará, além da relevância acadêmica, relevância social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Cristovam da Silva; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **A constituição da profissionalidade docente**: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. 36 Reunião Nacional da ANPED, 2013, Goiânia – GO.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PLACCO, Vera Nigro de Souza. **Processos psicossociais na formação de professores**: um campo de pesquisas em Psicologia da Educação. *Contrapontos*, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 339-346, maio/ago. 2007.

AQUINO, Júlio Groppa. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

ARAÚJO, José Carlos Souza; KAPUZINIAK, Célia; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas: Papyrus, 2005.

BODIÃO, Idevaldo da Silva; FORMOSINHO, João. A profissionalidade docente na educação básica em Portugal: depoimentos de alguns professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 403-418, jan./abr. 2010

BISQUERRA, Rafael; SARRIERA, Jorge Castelar; MARTINEZ, Francesc. **Introdução à estatística**: enfoque informático com o pacote estatístico SPSS. Porto Alegre, Editora Artmed, 2004.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BURKE, Peter. et al. The teacher career cycle. Model development and research report. In: **Annual Meeting Of The American Educational Research Association**. Washington. Anais Washington: AERA, 1984. p. 1-59.

CANÁRIO, Rui. **A escola**: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1. sem. 1998.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

CARDOSO, Solange. **Professoras iniciantes da Educação Infantil: encantos e desencantos da docência.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, 2013.

CARVALHO, Renato Gil Gomes “Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria” in **Revista Iberoamericana de Educación**, 2001. pp 1-9, 2001 disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/1434GilGomes.pdf>. Acesso em 01 dez. 2020.

CASTRO, Maria Aparecida Campos Diniz de. **O professor iniciante: acertos e desacertos.** 1995. 134 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. **Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma leitura piagetiana.** Araraquara: JM, 2001.

CHAVES, Alessandra Muzzi de Queiroz. **Professoras Iniciantes da Educação Infantil: percursos de aprendizagem da docência.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, 2013.

CONOVER, Wiley. **Practical nonparametric statistics.** New York, John Willy & Sons, 1981.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CORSI, Adriana Maria. **O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais.** Dissertação (Mestrado em Educação) de mestrado - Universidade Federal de São Carlos, 2002.

CRESWELL, Jonh W.; CLARK, Vick L. P. **Projetar e conduzir pesquisas de métodos mistos.** Sage Publications, Inc., 2007.

CRONBACH, Lee. (1951). **Coefficient alpha and the internal structure of tests.** Psychometrika, 16(3):297–334.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** Tradução Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DUARTE, Stefhanie Marina Cardoso Araújo. **Tornar-se docente: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente.** 2014. 151 112 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FERREIRA, Lucia Gracia. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum. Education Maringá**, v. 39, n.1, p. 79-89, Jan.-Mar., 2017.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Discutir educação é discutir trabalho docente: o trabalho docente segundo dirigentes da Confederación de Trabajadores de La Educación de La República Argentina. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 281-295, maio/ago. 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0100-1574201700040139600009&lng=en Acesso em 15 mar. 2019.

FLORES, Maria Assunção. **Tendências e tensões no trabalho docente**: reflexões a partir da voz dos professores. **PERSPECTIVA**, 2011. pp. 161-191.

FULLER, Frances. Concerns of teachers: Developmental conceptualization. **American Educational Research Journal**, 6, 207-225. 1969.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**, Editora Plano, 2002.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Coleção Ciências da Educação. 2ª Edição. Porto (Portugal): Porto Editora, p. 63-9. 1995.

GOMES, Fernanda Oliveira Costa. **As dificuldades da profissão docente no início da carreira**: entre desconhecimentos, idealizações, frustrações e realizações. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

GONÇALVES, José Alberto. A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Org.), **Vidas de professores** (p. 141-169). Porto, PT: Porto Editora, 1992.

GORZONI, Sílvia De Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, dez. 2017. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401396&lng=pt&nrm=iso Acesso em 18 fev. 2019.

GUARNIERI, Maria Regina. **Tornando-se professor: o início da carreira docente e a consolidação na profissão.** 1996. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

_____. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p.05-24.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), **Vida de professores** (2a. ed., p. 31-61). Porto, PT: Porto Editora.1992.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 119 p. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77).

ISAIA, Silvia. Processo formativo docente. **Verbete.** Enciclopédia de pedagogia universitária. Brasília: MEC/INEP, 2006.

LIMA, Emília Freitas de. construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação,** Santa Maria, v. 29, n.2, não paginado, 2004. Disponível em:<<http://www.ufmi.br/ce/revista/reyce/2004/02/a6.htm-103k>> Acesso em: 06 abr. 2018.

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

_____. Introdução. In: LIMA, Emília Freitas de (org.). **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Líber Livros, 2006.

_____; *et. al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Revista Educação & Linguagem** ano 10, nº 15, jan.-jun. p.138-160, 2007.

LIMA, Mary Gracy e Silva. **Desenvolvimento profissional do docente iniciante egresso do curso de Pedagogia: necessidades e perspectivas do tornar-se professor.** 2014. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza. Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, PT: Porto Editora. 1999.

_____. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifos Revista de Ciências da Educação**. nº 08 jan./abr., p. 07-22. 2009

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE**. Dissertação (Mestrado em Educação) -. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

_____. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. In: LIMA, Emília Freitas de (org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livros, 2006.

MINAYO Maria Cecília; SANCHES, Odécio. **Quantitativo - qualitativo: oposição ou complementaridade?** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p.239-282, jul./set., 1993.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. A disciplina e a construção de limites no contexto da educação infantil: é possível conversar com as crianças? In: **Práticas pedagógicas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: diferentes perspectivas / Gabriela Medeiros Nogueira (org.)** . – Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

NÓVOA, António (Org). **Vidas de professores**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Os professores e o novo espaço público da educação. In **Educação e sociedade: perspectivas educacionais no século XXI**. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, pp. 19-45. 2006.

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

_____. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 27, n. 1, pág. 99-108, março de 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000100012&lng=en&nrm=iso>. acesso em 01 de dezembro de 2020.

PACHECO, José Augusto. A (difícil) construção da profissionalidade docente. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 11-16, out. 2004. ISSN 1984-6444. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3836> Acesso em: 09 nov. 2020.

PALOMINO, Thaís Juliana. **A aprendizagem da docência de uma professora iniciante**: um olhar com foco na intermulticulturalidade. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professoras iniciantes bem-sucedidas**: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional. Tese (Doutorado em educação) – Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto alegre: ARTMED Editora, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PETERSON, Warren. Age, teacher's role and the institutional setting. In: BIDDLE B. e W. Elena orgs. **Contemporary Research on Teachers Effectiveness**. New York: Holt. Rinehart, 1964.

PIENTA, Ana Cristina Giela. **Aprendendo a ser professor**: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

PIZZO, Silvia Vilhena. **O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira**. 2004. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

PRÍNCEPE, Lisandra Marisa. **Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação**. 2017. 234 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PRINCIPE, Lisandra Marisa.; ANDRÉ, Marli. Condições De Trabalho Na Fase De Indução Profissional Dos Professores. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 19, p. 60-80, 2019.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROCHA, Gisele Antunes. **Construindo o início da docência: uma doutora em educação vai-se tornando professora dos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1134-1149, out./dez. 2017.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, abr. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100008&lng=pt&nrm=iso Acesso em 12 fev. 2019.

_____. A formação de professores como objeto de pesquisa: contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista Eletrônica de Educação**, Universidade Federal de São Carlos, 2006. Disponível em: www.portaldosprofessores.ufscar.br Acesso em 12 fev. 2019.

_____. Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In: **PORTUGAL**. Ministério da Educação. Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação (Org.). Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. p. 40-49. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0100-1574201700040139600021&lng=en Acesso em 15 mar. 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SANTOS, Claudineide Lima Irmã. **Professor iniciante - aprender a ensinar: sentimentos e emoções no início da docência**. 2014. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação em Educação - Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SANTOS, Solange Mary Moreira; DUBOC, Maria José Oliveira. Profissionalidade: Saberes e Autonomia Docente. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa. V.7, nº 02, p. 105-124. 2004. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1406/1051>
Acesso em 21 fev. de 2019.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IEE, 1997.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução de Leda Beck. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SOUSA, Rozilene de Moraes. **Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para a formação e inserção na docência**. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2015.

SPECTOR, Paul. E. **Sumate rating scale construction**: An introduction. Number 82. Sage, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude & LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação** nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Campinas: UNICAMP, ano XXI, nº 73, dez, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em 11 nov. 2020

TANCREDI, Regina. Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

VAILLANT, Denise . El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. **Journal os Fupranational Policies of Education** , nº 5, pp. 5 – 21. 2016.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCIA , Carlos . **El A, B, C, D de la Formación Docente**. Narcea. Madrid. 2015.

VALLI, Linda. **Beginning teacher problems:** Areas for Teacher Education Improvement. *Action in Teacher Education*, v. XIV, n. 1, p. 18-25, 1992.

VARGAS, Divane de. Versão reduzida da escala de atitudes frente ao álcool, alcoolismo e ao alcoolista: resultados preliminares. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 45(4):918–925, 2011. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0080-62342011000400018&lng=en&nrm=iso&tlng=pt, acesso em 01 dez. 2020.

VEENMAN, Simon. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educacional Research**, [S.I.], v. 54, n. 2, p. 143-178, 1988.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula:** contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

ZEICHNER, Kenneth. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de pedagogia**, [S.I.], n. 220, p. 44-9, 1992.

ANEXOS

ANEXO 1.

Parecer Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INÍCIO(S) DA DOCÊNCIA: A PROFISSIONALIDADE E A INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS EXPERIENTES EM UMA NOVA ETAPA DA EDUCAÇÃO

Pesquisador: Maria Cecília Cerminaro

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 96937418.8.0000.5504

Instituição Proponente: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.061.313

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "INÍCIO(S) DA DOCÊNCIA: A PROFISSIONALIDADE E A INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS EXPERIENTES EM UMA NOVA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA" foi bem estruturado em revisão bibliográfica e em concepção metodológica, demonstrando sua relevância para sociedade.

Foram apontados esclarecimentos no 1º parecer, os quais foram esclarecidos pelas pesquisadoras.

Objetivo da Pesquisa:

As pesquisadoras esclarecem no projeto detalhado e no TCLE (reformulados com base no 1º parecer) que "A proposta desse estudo é analisar como a profissionalidade do professor experiente em uma etapa da educação básica se refaz ao tornar-se professor iniciante em uma outra etapa de ensino buscando identificar os aspectos da experiência anterior que se mantêm e aqueles que são construídos, a fim de elaborar um conhecimento sistematizado capaz de contribuir para o entendimento dos distintos momentos de inserção profissional docente e para o aprofundamento dessa problemática".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

As pesquisadoras esclarecem, no TCLE, que "As perguntas não serão invasivas à intimidade dos

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



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 3.061.313

participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar na mesma rede de ensino, atuando como professora coordenadora do Centro de Formação dos Profissionais da Educação, locada na Secretaria Municipal de Educação”.

Entende-se que o texto citado se refere aos riscos, mas as pesquisadoras não deixam isto claro. Assim, recomenda-se inserir neste trecho, o termo “riscos mínimos” para que o participante identifique rapidamente estes riscos.

Quanto aos BENEFÍCIOS, no TCLE, as pesquisadoras apontam que “Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o desenvolvimento profissional docente.”

Os riscos foram apresentados, com recomendação de deixar claro o termo “riscos mínimos”. Os benefícios foram esclarecidos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Verificar os itens “recomendações” e “conclusões e/ou pendências” feitos pelo relator deste CEP.

Além dos documentos mínimos (projeto completo, folha de rosto), as pesquisadoras apresentaram, questões e escala adotadas na entrevista, carta da instituição coparticipante, ajuste no cronograma, adequação do TCLE, alteração do projeto completo, carta-resposta com os apontamentos e, por fim, ressaltaram os pontos não esclarecidos no 1º parecer.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As pesquisadoras atenderam às orientações dadas pelas Resoluções 466/2012 e 510/2016. No entanto, as pesquisadoras apontam a gravação do entrevistado. Por conta disto, recomenda-se que:

1 - Ressalte-se, no TCLE, que a gravação será apenas de áudio e não envolverá a gravação da imagem/identificação dos participantes;

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

Página 02 de 04



Continuação do Parecer: 3.061.313

2- Caso as pesquisadoras queiram e justifiquem a necessidade da gravação de imagem, então, neste caso, devem apresentar outro documento para o participante assinar (termo de cessão de imagem, termo de autorização de gravação de imagem, termo de cessão de direitos para uso de imagem ou outro) que atendam às Leis Federais 8069/1990 e 9610/1998. Existem diversos modelos em plataforma online que podem ser adaptados ao interesse da pesquisadora, se for o caso.

Recomendações:

Recomenda-se inserir os ajustes apontados neste parecer.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pesquisadoras atenderam às orientações e recomendações apontadas no 1º parecer. No entanto, alguns pontos podem ser melhor esclarecidos ao participante (item 5 deste parecer).

Mas isto, não impede a aprovação deste projeto e, conseqüentemente, o início das entrevistas.

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_P ROJETO_1189929.pdf	28/11/2018 08:12:45		Aceito
Outros	autorizacao_sme.pdf	28/11/2018 08:12:15	Maria Cecília Cerminaro	Aceito
Outros	cartaresposta.pdf	27/11/2018 11:07:01	Maria Cecília Cerminaro	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_doutorado_Derisso_revisado.pdf	27/11/2018 10:27:32	Maria Cecília Cerminaro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_revisado.pdf	27/11/2018 09:59:01	Maria Cecília Cerminaro	Aceito
Folha de Rosto	derisso_mcc_pb.pdf	01/08/2018 09:19:37	Maria Cecília Cerminaro	Aceito

Situação do Parecer:

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



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 3.061.313

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 06 de Dezembro de 2018

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador(a))

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

Página 04 de 04

ANEXO 2.

Medidas de resumo de validação do escore total de todos os 72 itens e o coeficiente alpha de cronbach.

Escore total de todos os itens	Número de itens	Mínimo	Mediana	Média	Máximo	Desvio padrão	Alpha de Cronbach
	72	167	193	196,3529	222	15,2395	0,7739

APÊNDICES

APÊNDICE A.

Quadro resumo dos estudos selecionados

Autor	Título	Tipo	Instituição	Ano
CHAVES, Alessandra Muzzi de Queiroz.	Professoras Iniciantes da Educação Infantil: percursos de aprendizagem da docência	Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade Católica Dom Bosco	2013
CARDOSO, Solange.	Professoras iniciantes da Educação Infantil: encantos e desencantos da docência.	Dissertação (Mestrado em Educação) -	Universidade Federal de Ouro Preto	2013
CASTRO, Maria Aparecida Campos Diniz de.	O professor iniciante: acertos e desacertos.	Dissertação (Mestrado em Psicologia)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	1995
CORSI, Adriana Maria.	O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais	Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade Federal de São Carlos.	2002
DUARTE, Stefhanie Marina Cardoso Araújo.,	Tornar-se docente: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente.	Dissertação (Mestrado em Educação) –	Universidade de Brasília, Brasília	2014
GOMES, Fernanda Oliveira Costa.	As dificuldades da profissão docente no início da carreira: entre desconhecimentos, idealizações, frustrações e realizações.	Dissertação (Mestrado em Educação)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo	2014
GUARNIERI, Maria Regina.,	Tornando-se professor: o início da carreira docente e a consolidação na profissão.	Tese (Doutorado em Educação)	Universidade Federal de São Carlos, São Carlos	1996
LIMA, Mary Gracy e Silva.	Desenvolvimento profissional do docente iniciante egresso do curso de Pedagogia: necessidades e perspectivas do tornar-se professor.	Tese (Doutorado em Educação)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo	2014
MARIANO, André Luiz Sena.	A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE.	Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade Federal de São Carlos, São Carlos	2006.

PALOMINO, Juliana.	Thais	A aprendizagem da docência de uma professora iniciante: um olhar com foco na interculturalidade.	Tese (Doutorado em Ciências Humanas)	Universidade Federal de São Carlos, São Carlos	2009.
PAPI, Oliveira Gomes.	Silmara de	Professoras iniciantes bem-sucedidas: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional.	Tese (Doutorado em educação)	Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba	2011
PIENTA, Ana Cristina Giela.	Cristina	Aprendendo a ser professor: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante.	Dissertação (Mestrado em Educação)	Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba	2007
PIZZO, Silvia Vilhena.	Silvia Vilhena.	O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira.	Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade Federal de São Carlos	2004
ROCHA, Gisele Antunes.	Gisele Antunes.	Construindo o início da docência: uma doutora em educação vai-se tornando professora dos anos iniciais do ensino fundamental	Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade Federal de São Carlos	2005
SANTOS, Lima Irmã.	Claudineide	Professor iniciante - aprender a ensinar: sentimentos e emoções no início da docência.	Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação em Educação - Psicologia)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	2014
SOUSA, Morais.	Rozilene de	Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para a formação e inserção na docência.	Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade Federal de Mato Grosso	2015

APÊNDICE B.

Ficha de Avaliação do Questionário (Pré-Teste)

Analise o questionário que você acaba de responder sob os seguintes aspectos:

1. Quanto ao tempo gasto: () excessivo
() razoável

2. Quanto à redação:

Indique os itens que lhe parecem pouco claros em cada uma das seções do questionário:

Seção I: _____

Seção II: _____

Seção III: _____

Seção IV: _____

3. Quanto ao vocabulário:

Para cada questão abaixo, em caso de resposta afirmativa, indique a palavra, o número do item e a seção onde se insere (I, II, III ou IV):

- a) Palavras desconhecidas: () sim () não

Quais:

- b) Palavras confusas ou equívocas: () sim () não

4. Quanto às instruções:

As instruções dadas quanto à forma de responder aos itens foram:

APÊNDICE C.

Redação Final do Questionário

INÍCIO(S) DA DOCÊNCIA: A PROFISSIONALIDADE E A INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS EXPERIENTES EM UMA NOVA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezada (o) Professora (r),

Sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – e minha tese versa sobre professores experientes que estejam iniciando na docência em uma nova etapa da educação básica.

Para coletar as informações necessito da colaboração dos professores da rede municipal de ensino de São Carlos que tenham mais de 5 anos de experiência em qualquer etapa da educação básica – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio ou educação de jovens e adultos – e que sejam iniciantes em uma etapa distinta daquela na qual possuam experiência. De acordo com a literatura da área de formação de professores são considerados iniciantes professores com até 5 anos de exercício da docência.

A pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação e prevê garantia (através de documento por escrito) de que todos os professores participantes terão suas identidades preservadas e os dados serão utilizados única e exclusivamente para os fins acadêmicos aos quais se dedica a pesquisa.

Agradeço sua colaboração!

Instruções para preenchimento:

- Responda individualmente e com tranquilidade todas as questões;
- Observe que, em algumas questões, você poderá assinalar mais de uma opção;
- A primeira e a última questão são opcionais, responda apenas se desejar;

Se você ficar em dúvida quanto ao preenchimento de alguma questão ou desejar qualquer

Maria Cecília Cerminaro Derisso (doutoranda)

Prof^ª Dr^ª Emília Freitas de Lima (orientadora da pesquisa).

SEÇÃO I

Nome Completo

1. Qual o seu sexo?

Feminino

Masculino

Outro

2. Qual a sua cor/raça?

Branca

Parda

Preta

Amarela

Indígena

Não Declarada

3. Qual a sua idade? (colocar apenas números).

4. Dentre as opções abaixo, assinale as alternativas referentes à sua formação. Atenção: assinale quantas alternativas forem necessárias.

Ensino Médio (magistério – antigo 2º grau)

Ensino Médio – outros (antigo 2º grau)

Curso Normal Superior

5. Caso tenha respondido "outra licenciatura" ou "outros cursos de Ensino Superior" na questão 4, citar o(s) curso(s) realizado(s).

6. Em que tipo de Instituição você realizou a graduação em Pedagogia?"

Pública

Privada

Não cursei Pedagogia

7. Em que ano você concluiu a Pedagogia ou o Curso Normal Superior? (colocar apenas números).

8. Dentre as opções de Pós-Graduação listadas abaixo, assinale qual (is) você concluiu. Atenção: assinale quantas alternativas forem necessárias.

Especialização – mínimo 360 horas

Mestrado

Doutorado

Nenhuma das opções anteriores

9. Além de atuar como professora(r) nesta rede de ensino você exerce outra atividade profissional? Atenção: assinale mais de uma alternativa se necessário.

Não

Sim, atividade docente na Rede Estadual de Educação.

Sim, atividade docente em outra Rede Municipal de Educação.

Sim, atividade docente em escola privada.

Sim, atividade como gestora(r), coordenadora(r) de escola.

Sim, outra atividade não vinculada ao ensino.

10. Caso na pergunta 9 tenha assinalado o último item, especifique qual atividade exerce.

11. Qual a sua jornada de trabalho docente no ano letivo de 2018? Considerar todas as redes em que atua.

Entre 20 e 24 horas

Entre 25 e 29 horas

Entre 30 e 34 horas

Entre 35 e 39 horas

Entre 40 e 44 horas

45 horas ou mais.

12. Caso tenha assinalado o último item na questão 10, indique quantas horas trabalha semanalmente. (colocar apenas números).

SEÇÃO II

ATENÇÃO: As questões de 13 a 15 são relativas à sua experiência na docência com tempo superior a cinco anos.

Esta seção deve ser respondida tendo como referência a sua experiência com maior tempo de exercício docente, ou seja, naquela etapa do ensino em que você possui mais de 5 anos de atuação profissional.

13. Assinale a etapa da educação básica em que você possui experiência docente superior a cinco anos: Educação Infantil; Ensino Fundamental I (1º a 5º ano); Ensino Fundamental II (6º a 9º ano); Educação de Jovens e Adultos; Ensino Médio.

14. Há quanto tempo você atua na etapa da educação básica assinalada na questão 13? Considere o tempo total na docência inclusive em outras redes de ensino e tempo como ACT. (Obs: etapa em que possui maior tempo de experiência)

15. Em quantas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Carlos você atuou como docente desde que ingressou nesta etapa da educação básica? (obs: etapa em que possui maior tempo de experiência).

SEÇÃO III

ATENÇÃO: As questões de 16 a 18 são relativas à sua experiência na docência com tempo inferior a cinco anos.

Esta seção deve ser respondida tendo como referência a sua experiência com menor tempo de exercício docente, ou seja, naquela etapa do ensino em que você possui menos de 5 anos de atuação profissional.

16. Assinale a etapa da educação básica em que você possui experiência docente inferior a cinco anos: Educação Infantil; Ensino Fundamental I (1º a 5º ano); Ensino Fundamental II (6º a 9º ano); Educação de Jovens e Adultos; Ensino Médio.

17. Há quanto tempo você atua na etapa da educação básica assinalada na questão 16? Considere o tempo total na docência inclusive em outras redes de ensino e tempo como ACT. (Obs. etapa que possui menor tempo de experiência).

18. Em quantas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Carlos você atuou desde que ingressou nesta etapa da educação básica? (Obs. etapa que possui menor tempo de experiência)"

Este espaço destina-se para caso queira acrescentar algo que não tenha sido contemplado no formulário.

SEÇÃO IV

ATENÇÃO: esta seção refere-se à sua experiência mais recente de exercício da docência - aquela em que você possui menos de 5 anos de exercício.

Para responder estas questões, você deve assinalar a numeração que corresponde à sua concordância numa escala de 1 até 4, onde:

1 - menor grau de concordância - discordo completamente.

2 - maior grau de concordância - concordo completamente.

01. A falta de clareza nas definições entre o que é de responsabilidade da família e o que é da escola dificulta meu trabalho e relação com os familiares de alunos.

() 1 () 2 () 3 () 4

02. A manutenção da disciplina na sala de aula é um aspecto central em meu trabalho cotidiano.

() 1 () 2 () 3 () 4

04. A realidade desta etapa de ensino é bastante semelhante ao que eu idealizava.

() 1 () 2 () 3 () 4

05. A presença de parâmetros curriculares bem definidos facilita meu trabalho pedagógico.

() 1 () 2 () 3 () 4

06. Questiono frequentemente as normas e regras sociais existentes na escola.

() 1 () 2 () 3 () 4

07. Acredito que a realidade encontrada nesta etapa de ensino é fundamentalmente diferente daquilo que idealizava.

() 1 () 2 () 3 () 4

08. Os distintos ritmos de aprendizagem dos alunos não dificultam meu trabalho.

() 1 () 2 () 3 () 4

09. O trato com os familiares dos alunos é bastante tranquilo.

() 1 () 2 () 3 () 4

10. Penso que a entrada em uma nova de ensino traz consigo novas aprendizagens em relação à docência apesar da experiência anterior.

() 1 () 2 () 3 () 4

12. A opinião dos professores mais experientes não me causa preocupação, uma vez que lido bem com as minhas inseguranças e não penso ser necessário ter o controle de todas as situações.

() 1 () 2 () 3 () 4

13. Os sentimentos fortes (sejam eles positivos ou negativos) e contraditórios me fazem questionar a continuidade ou não na docência nesta etapa da educação.

() 1 () 2 () 3 () 4

14. Não me importo em desagradar meus pares.

() 1 () 2 () 3 () 4

15. Submeto-me à opinião dos profissionais mais experientes.

() 1 () 2 () 3 () 4

16. Nunca questioneei a continuidade na docência nesta etapa da educação.

() 1 () 2 () 3 () 4

17. A relação estabelecida com os familiares dos alunos é facilitada devido à clareza que tenho sobre o que compete à família e o que compete à escola.

() 1 () 2 () 3 () 4

18. Acredito que recebo apoio da equipe gestora.

() 1 () 2 () 3 () 4

19. Meu processo de início em uma nova etapa da educação não se pauta em tentativas e erros, pois sou experiente.

() 1 () 2 () 3 () 4

() 1 () 2 () 3 () 4

21. Penso que a entrada em uma etapa nova de ensino não apresenta novas aprendizagens ao professor já experiente em outra etapa.

() 1 () 2 () 3 () 4

22. Nos momentos em que percebo o “não saber” solicito ajuda de meus colegas mais experientes de outras escolas nesta etapa da educação.

1 2 3 4

23. Submeto-me à opinião dos profissionais superiores (chefia) a mim.

1 2 3 4

24. A disciplina em sala de aula não é um fator que me causa preocupação.

1 2 3 4

25. Não sinto dificuldades em relação à garantia da aprendizagem dos alunos nesta etapa da educação.

1 2 3 4

26. Sinto dificuldades no trato com os familiares dos alunos.

1 2 3 4

27. Acredito que o professor que tem experiência em uma etapa do ensino pode, facilmente, lecionar em todas as outras etapas.

1 2 3 4

29. Sinto dificuldades com relação à diferenciação dos ritmos de aprendizagem dos alunos. ()

1 2 3 4

30. Não me submeto à opinião dos profissionais superiores (chefia) a mim.

1 2 3 4

31. Apresento tendência a me identificar com os valores e crenças da maioria dos profissionais da escola no que se refere à aprendizagem dos alunos.

1 2 3 4

32. Sinto-me sozinha(o), com pouco apoio da equipe gestora.

1 2 3 4

33. Necessito de apoio institucional para o melhor desenvolvimento do meu trabalho.

1 2 3 4

34. Quando e se necessário, discordo dos valores e crenças da maioria dos profissionais da escola no que se refere às famílias e sua participação no ambiente escolar.

1 2 3 4

35. Sinto necessidade de controle das situações, insegurança e preocupações quanto à opinião dos professores mais experientes nesta etapa da educação.

1 2 3 4

36. O início nesta etapa da educação não gerou sentimentos conflitantes em mim.

1 2 3 4

38. Minha experiência em outra etapa de ensino me dá os subsídios que necessito para ensinar nesta etapa.

1 2 3 4

39. O manejo da sala de aula, decorrente de agressões físicas ou verbais entre os alunos, é um fator conflitante em meu trabalho diário.]

1 2 3 4

40. Meu conhecimento teórico é efetivamente relacionado à minha prática em sala de aula.

1 2 3 4

41. Gero grandes expectativas em relação ao meu trabalho.

1 2 3 4

42. A disciplina em sala de aula não interfere em meu trabalho diário.

1 2 3 4

43. O domínio dos conteúdos nesta etapa da educação não é um fator que me causa preocupação.

1 2 3 4

44. Nos momentos em que percebo o “não saber” solicito ajuda de meus colegas mais experientes da própria escola nesta etapa da educação.

1 2 3 4

45. Senti dificuldade na nova etapa apesar de já ser experiente em outra etapa de ensino.

1 2 3 4

47. Os problemas de disciplinas dos alunos em sala de aula são os que mais me dificultam o meu trabalho.

1 2 3 4

48. Passo por um processo de aprendizagens intensivas caracterizado por tentativas e erros.

1 2 3 4

49. Não senti dificuldade na nova etapa visto que já tinha experiência em outra etapa de ensino.

() 1 () 2 () 3 () 4

50. Os familiares estão efetivamente integrados à escola devido ao trabalho institucional feito neste sentido.

() 1 () 2 () 3 () 4

51. Apesar da minha experiência em outra etapa de ensino, nesta nova experiência necessito buscar novos subsídios para ensinar.

() 1 () 2 () 3 () 4

52. Sinto desejo de agradar meus pares.

() 1 () 2 () 3 () 4

53. O meu trabalho cotidiano não é afetado pela manutenção da disciplina dos alunos.

() 1 () 2 () 3 () 4

54. Faço uso de um modelo de ensino bem delimitado e com segurança.

() 1 () 2 () 3 () 4

56. Sinto vergonha de assumir o “não saber” nesta etapa devido ao fato de possuir experiência em outras etapas da educação.

() 1 () 2 () 3 () 4

57. Sinto dificuldade em relacionar meu conhecimento teórico sobre esta etapa com a efetiva prática em sala de aula.

() 1 () 2 () 3 () 4

58. A ausência de parâmetros curriculares bem definidos dificulta meu trabalho pedagógico.

() 1 () 2 () 3 () 4

59. Apresento sentimentos fortes (positivos e negativos) e por vezes contraditórios em relação ao meu trabalho.

60. O desenvolvimento do meu trabalho não necessita de apoio institucional.

() 1 () 2 () 3 () 4

61. O início nesta etapa da educação não gerou expectativas em mim.

() 1 () 2 () 3 () 4

62. Acredito na necessidade de um trabalho institucional de inclusão efetiva dos familiares na escola.

() 1 () 2 () 3 () 4

63. Acredito que apesar da experiência em uma etapa do ensino, o professor pode apresentar dificuldades em lecionar em outra etapa.

() 1 () 2 () 3 () 4

65. Sinto-me conformada às normas e regras sociais existentes na escola.

() 1 () 2 () 3 () 4

66. Faço a experimentação de diversos modelos de ensino.

() 1 () 2 () 3 () 4

67. Sinto dificuldades em relação à garantia da aprendizagem dos alunos nesta etapa da educação.

() 1 () 2 () 3 () 4

68. Sinto-me sozinha(o), com pouco apoio do grupo de colegas de trabalho.

1

2

3

4

69. Apresento tendência a me identificar com os valores e crenças da maioria dos profissionais da escola no que se refere ao papel da escola.

1

2

3

4

70. Apresento tendência a me identificar com os valores e crenças da maioria dos profissionais da escola no que se refere às famílias e sua participação no ambiente escolar.

1

2

3

4

71. Quando e se necessário, discordo dos valores e crenças da maioria dos profissionais da escola no que se refere à aprendizagem dos estudantes.

1

2

3

4

72. Quando e se necessário, discordo dos valores e crenças da maioria dos profissionais da escola no que se refere ao papel da escola.

1

2

3

4

3 – Como a relação com seus pares na EI se assemelha e como difere da relação com os pares na EF? A que atribui estas diferenças caso elas existam.

4 - De que tipo de apoio necessita? No EF e na EI?

5 – Na EI seus colegas de trabalho lhe dão apoio/ suporte para o exercício do seu trabalho pedagógico? (quem são estes – professores, gestão – , você procura esse apoio). É diferente no EF? Por que ?

Não Saber

6 – Quais são as suas maiores dificuldades na EI?

7 – Como estas dificuldades se assemelham ou diferem daquelas que teve no EF?

8 - Expressa com facilidade aquilo que não sabe fazer? No EF e na EI? Por quê?

Trato com familiares

9 - Como o trato com os familiares na EI se aproxima do trato no EF e em que difere?

10 - O que você já sabia sobre o trato com os familiares (que aprendeu no EF) e fez uso na EI?

11 - No que se refere ao relacionamento com os pais dos alunos, você sente segurança para lidar ou considera-se iniciante?

Choque da Realidade

12 – Em quais situações você vivencia ou vivenciou sentimentos como medo, angústia, insegurança na EI? Estes sentimentos se fazem (ou já fizeram) presentes também no Ef?

13 – Já pensou em desistir da EI? E do EF? Se tivesse de escolher um, qual seria e por que?

Aprendizagem e Desenvolvimento das Crianças

14 – Quais as diferenças entre o que e como a crianças aprende na EI e no EF?

15 – Como você avalia o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na EI? E no EF? Quais são as diferenças?

16 – O que você já sabia sobre a aprendizagem dos alunos (que aprendeu no EF) e fez uso na EI?

17 – Com relação à aprendizagem das crianças, você sente segurança ou considera-se iniciante?

Disciplina

18 – O quê para vc é um aluno disciplinado no EF e na EI?

19 – O que já sabia no EF sobre disciplina serviu para a EI?

20 – Se teve de reaprender, o quê reaprendeu e por quê?

Ensino

21 – Com relação à forma de ensinar, o que aprendeu na EI e é diferente no EF?

22 – O que já sabia e fez uso?

23 – Com relação à forma de ensinar os alunos na EI, você sente segurança ou considera-se iniciante?

Integração com a Cultura escolar e socialização

24 – A opinião da gestão e dos pares interfere no desenvolvimento de seu trabalho na EI? E no EF? Por que?

25 – Você se sente integrado às regras e ao grupo na EI?

APÊNDICE E.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO / PROGRAMA DE PÓS
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - GRUPO 01

(Resolução 466/2012 do CNS)

**INÍCIO(S) DA DOCÊNCIA: A PROFISSIONALIDADE E A INSERÇÃO
PROFISSIONAL DE PROFESSORAS EXPERIENTES EM UMA NOVA ETAPA DA
EDUCAÇÃO BÁSICA.**

Eu, Maria Cecília Cerminaro Derisso, estudante do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “Início(s) da docência: a profissionalidade e a inserção profissional de professoras experientes em uma nova etapa da educação básica”. orientada pela Prof^a Dr^a Emília Freitas de Lima.

O presente projeto de pesquisa parte da hipótese de que o (a) professor (a) que possui experiência em uma etapa da educação e inicia em uma nova etapa – tornando-se, dessa forma, professor (a) iniciante – desenvolve suas ações a partir de um núcleo de experiência que se conserva e, ao mesmo tempo, constrói nova profissionalidade. O termo professor iniciante, assim, não traria consigo a premissa de que a aprendizagem em um único momento da experiência profissional o torna apto e experiente de modo a transitar nas diversas etapas da educação básica, na realidade dependendo do nível ou etapa de ensino na qual o professor estivesse se inserindo ele estaria iniciando novamente em muitos aspectos. A proposta desse estudo é analisar como a profissionalidade do professor experiente em uma etapa da educação básica se refaz ao tornar-se professor iniciante em uma outra etapa de ensino buscando identificar os aspectos da experiência anterior que se mantêm e aqueles que são construídos, a fim de elaborar um conhecimento sistematizado capaz de contribuir para o entendimento dos distintos momentos de

inserção profissional docente e para o aprofundamento dessa problemática.

Você foi selecionado (a) por ser profissional efetivo do sistema municipal de ensino da cidade de São Carlos / SP , cidade onde o estudo será realizado, e por ser professora experiente em uma etapa da educação básica e estar iniciando em outra etapa, ou seja, você possui mais de 5 anos de experiência em qualquer etapa da educação básica – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio ou educação de jovens e adultos – e é iniciante em uma etapa distinta daquela na qual possui experiência. De acordo com a literatura da área são considerados iniciantes professores com até 5 anos de exercício da docência. Primeiramente você será convidado a responder um formulário online com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem de seu trabalho na etapa em que é experiente, bem como na etapa em que é iniciante e posteriormente, será convidado a participar em encontros coletivos, juntamente com outros professores que aceitem participar da pesquisa.

A primeira etapa consiste na resposta online de formulário eletrônico com 18 questões de caracterização dos sujeitos, as quais versam sobre algumas informações pessoais (gênero, cor/raça, idade, formação, atuação profissional e experiência docente) e 72 questões elencadas em uma escala do tipo Likert, onde você deverá, ao ler o enunciado, escolher opções de 1 a 4, sendo que 1 indica menor grau de concordância e 4 indica maior grau de concordância com o enunciado. Estas questões referem-se à sua experiência profissional na etapa em que é iniciante e foram estruturadas a partir de dimensões que englobam as dificuldades do início da carreira docente. A segunda parte da pesquisa, o grupo focal, terá os encontros realizados na sala de reuniões do Centro de Formação dos profissionais da Educação do município de São Carlos, ou em outro local, organizado pela pesquisadora, se o grupo assim o preferir. Todos os encontros contarão com a participação de um relator, isento de vínculo com os participantes do grupo e com a rede municipal de ensino. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar na mesma rede de ensino, atuando como professora coordenadora do Centro de Formação dos Profissionais da Educação, locada na Secretaria Municipal de Educação. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas

entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o desenvolvimento profissional docente. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio dos encontros do grupo e da presença de um relator nesses encontros coletivos. A transcrição das gravações feitas nos encontros dos grupos será realizada na íntegra pela pesquisadora, garantindo a fidelidade à gravação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você poderá fazer o download deste termo, onde consta o telefone e o endereço eletrônico do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento. Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (16) 99727-1172 ou pelo email cecilia_cerminaro@yahoo.com.br.

Caso esteja de acordo com este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceite participar da pesquisa clique no botão abaixo “Aceito participar” e dará início às questões. Caso não aceite clique na opção “Não Aceito” e o formulário será automaticamente fechado. Informamos ainda que, a opção de cancelamento das respostas estará disponível durante todo o questionário, no fim da página através da opção “Cancelar Respostas”.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Maria Cecília Cerminaro Derisso

Endereço: Rua Aristides de Santi, nº 06, casa 13, Azulville I. São Carlos – SP.

Contato telefônico: 16 99727-1172 ou 3413-5535

E-mail: cecilia_cerminaro@yahoo.com.br

Professora Orientadora: Emília Freitas de Lima

Endereço: Rua Doutor Carlos de Camargo Salles, 270 Jardim Lutfalla. São Carlos – SP.

Contato telefônico: 16 99224-3513

E-mail: eflima281001@gmail.com