



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ROBERLÚCIA RODRIGUES ALVES

PROFESSORES INICIANTE EGRESSOS DO PIBID EM AÇÃO: APROXIMAÇÕES
À SUA PRÁTICA PROFISSIONAL

FORTALEZA – CEARÁ

2017

ROBERLÚCIA RODRIGUES ALVES

PROFESSORES INICIANTE EGRESSOS DO PIBID EM AÇÃO: APROXIMAÇÕES À
SUA PRÁTICA PROFISSIONAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Isabel Maria Sabino de Farias

FORTALEZA – CEARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Alves, Roberlúcia Rodrigues.

Professores iniciantes egressos do PIBID em ação: aproximações à sua prática profissional [recurso eletrônico] / Roberlúcia Rodrigues Alves. - 2017.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 136 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2017.

Área de concentração: Formação de professores.

Orientação: Prof.ª Ph.D. Isabel Maria Sabino de Farias.

1. Professores iniciantes. 2. PIBID. 3. Profissionalidade. 4. Prática profissional. I. Título.

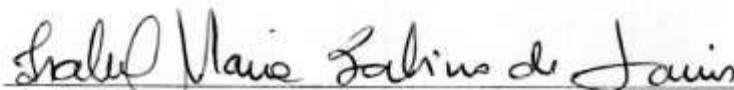
ROBERLÚCIA RODRIGUES ALVES

PROFESSORES INICIANTE EGRESSOS DO PIBID EM AÇÃO: APROXIMAÇÕES À
SUA PRÁTICA PROFISSIONAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 20 de março de 2017.

BANCA EXAMINADORA



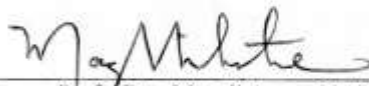
Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo André

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP



Profa. Dra. Magali Aparecida Silvestre

Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

À minha família, minha fonte de luz e inspiração na Terra, meu aconchego nas horas mais difíceis, em especial, meu parceiro de todas as horas, Antonio Alves, e nossos filhos, Maria Clara e Samuel.

Aos professores iniciantes que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa e a todos os professores da escola pública do Brasil que lutam diariamente pela qualidade e reconhecimento da educação.

AGRADECIMENTOS

Ao **Criador**, pelas bênçãos que iluminam o meu caminho, desde sempre.

À **avó, Angelita** (*in memorian*) que tanto sonhou com que um dia eu me formasse.

À minha mãe, **Lúcia de Fátima**, que me criou sozinha com muitas dificuldades e, mesmo diante de todos os contratemplos e da ausência do meu pai, foi sábia e me ensinou o verdadeiro sentido da vida.

Ao meu parceiro de todas as horas, minha alma gêmea, **Antonio Alves**, pelo companheirismo nas horas de estudo, pelas ausências que foram muitas, pelo cuidado com as crianças quando eu precisei viajar, e por ser um incentivador dos meus sonhos. Sou muito grata por seu amor e cumplicidade.

Aos meus filhos, **Maria Clara e Samuel**, que me incentivam a cada dia a ser uma pessoa melhor e me fazem ser feliz com um simples sorriso e um cheiro no cangote.

Aos meus irmãos, **Júnior e Natacha**, por serem sempre disponíveis, amorosos e viverem comigo todo o processo de elaboração dos meus sonhos.

À **Dr.^a Isabel Maria Sabino de Farias** – primeiro, por me escolher, eu fui escolhida; obrigada! Segundo, pela orientação cuidadosa e criteriosa, por me apresentar o fantástico mundo da pesquisa, o êxtase de participar de eventos, a busca constante pelo rigor científico, dentre muitas outras riquezas acadêmicas que me ensejou, obrigada! Terceiro, pela oportunidade de conviver com a mãe da Isabela; a pesquisadora que une saber, experiência e humildade; a exemplar coordenadora do PPGE/UECE e, por fim, o ser humano sensível que pude conhecer, aprender e conviver, obrigada!

À **Gláucia Albuquerque** (*in memorian*), pelo incentivo no início de minha carreira, pelas grandes marcas plantadas em meu processo formativo inicial, por acreditar que eu seria capaz de chegar até aqui e por enviar um anjo que me escolheu em seu lugar.

À **Dr.^a Kelma Matos** (Universidade Federal do Ceará – UFC) por me proporcionar o contato inicial com a pesquisa. A vivência no grupo Cultura de Paz, Juventudes e Docentes possibilitou a transposição de barreiras que delineiam o contexto escolar e, transpondo todos os procedimentos e aprendizagens acadêmicas, auxiliou na minha emancipação na qualidade de ser humano.

À **Dr.^a Marli André** (Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP), pela leitura criteriosa do texto de qualificação e pelas valorosas contribuições e críticas para o desenvolvimento da pesquisa.

À **Dr.^a Margarete Sampaio** (UECE), pelo brilhante acompanhamento no Estágio de Docência.

As **professoras iniciantes** que se denominaram Interesse, Dedicção, Compaixão, Desafio, Responsabilidade e Compromisso; e ao professor Acreditar, pela amorosidade, disponibilidade e contribuição de todos durante toda a coleta de dados.

Aos amigos **Patrícia, Renata e Luiz Viegas**, por emanarem luz em minha vida, sempre.

À **Escola Municipal Professor Francisco de Melo Jaborandi**, pelo apoio de todos os professores e grupo gestor na organização dos meus horários de trabalho durante a realização das disciplinas do Mestrado.

Aos licenciandos de Pedagogia da UECE, **bolsistas do PIBID** que atuaram na escola onde eu era professora-supervisora do programa, por sonharem junto comigo a aprovação no mestrado e acompanharem cada momento do processo seletivo.

As minhas **companheiras de trabalho da EJA**, em especial a **Márcia**, por compreenderem meus momentos de angústia e ansiedade durante toda a escrita da dissertação e darem a força necessária em cada momento.

Às companheiras de trabalho e vida, **Vanessa e Luíza**, pela disponibilidade para ajudar como redatoras com o desenvolvimento do grupo focal.

Ao **Hamilton**, pela escuta sempre disponível e contribuições para escrita do texto.

Ao Projeto **OBEDUC/UECE/UFOP/UNIFESP** e a todos os seus participantes.

À **CAPES**, pelo apoio financeiro durante todo o curso, em particular, pela participação no Projeto OBEDUC 20667.

Aos companheiros de **turma de 2015 do Mestrado Acadêmico em Educação da UECE**, pela parceria e debates durante a realização das disciplinas.

Aos que se tornaram amigos durante o mestrado – **Kleyane, Felipe e Joatan** – pelas horas de estudos, que, por vezes, ultrapassaram os limites de nossas possibilidades.

A cada um dos **professores do PPGE/UECE**, que contribuíram para meu desenvolvimento como pesquisadora.

À **Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves** (Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP), pela sensibilidade e escuta sempre disponível.

À **UECE e ao PPGE**, pela contribuição imensurável na construção de minha profissionalidade, pois estudo nessa casa desde meus 17 anos; sou fruto da UECE!

À **SME/Fortaleza**, por me haver concedido liberação parcial para dedicação aos estudos.

“E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de ilha cercada de gente por todos os lados.

Nada de conviver com as pessoas e depois, descobrir que não tem amizade a ninguém. Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só”.

(Paulo Freire)

“Pra ser professor iniciante é preciso ter interesse, dedicação, compromisso e também responsabilidade.

Acreditar que sempre terá uma solução para os desafios da profissão.

Cuidar da educação com fé e compaixão, na esperança de que, um dia, a educação seja valorizada, e, assim, possamos finalmente dizer que a profissão-professor está em outro patamar e é a mais almejada e bem remunerada do Brasil”.

(Roberlúcia Alves)

RESUMO

A presente dissertação, intitulada ‘Professores iniciantes egressos do PIBID em ação: aproximações à sua prática profissional’, teve como propósito compreender como professores iniciantes egressos do PIBID estão constituindo sua profissionalidade. De modo específico, buscou: conhecer a perspectiva do professor iniciante egresso do PIBID acerca da sua atuação profissional; identificar a relação que o professor iniciante estabelece entre a experiência formativa no PIBID Pedagogia e a prática profissional nos primeiros anos de ensino na escola pública; e, caracterizar as experiências significativas vivenciadas no início da docência que consideram importante para o aprendizado profissional. O pano de fundo da pesquisa é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, implementado no Brasil em 2007. Sabe-se que a inserção profissional é um período complexo e delicado na vida de qualquer profissional, especificamente na área da educação e, em especial, para o professor iniciante no ambiente plurifacetado que é a escola. Os primeiros anos do ensino são marcados por sentimentos de medo e insegurança. O estudo parte da percepção de que a participação em programas de iniciação à docência proporciona vivências com o trabalho docente na escola que contribuem positivamente para a aprendizagem da docência e o desenvolvimento da profissionalidade do professor iniciante. A investigação utilizou-se da abordagem qualitativa, com dados coletados por meio de grupo focal e narrativas escritas com sete professores iniciantes, egressos do PIBID de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE que atuam na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. A fundamentação teórica apóia-se em autores como Garcia (1999), Huberman (1995), Contreras (2012), Vaillant e Marcelo (2012), Nóvoa (1999, 2009 e 2012), Gonçalves (1995), Cavaco (1999), Nono (2011), entre outros, e permitiu conhecer as diversas nuances que permeiam o início da docência e o desenvolvimento da profissionalidade de professores no começo da atuação profissional. Para identificação dos participantes foi utilizado questionário *online*. A análise dos dados baseou-se em quatro categorias temáticas pré-definidas: ser um professor iniciante; atuação profissional; a relação entre a experiência vivida no PIBID e a prática profissional; e as experiências significativas para a aprendizagem da docência. Os dados revelaram que ser professor iniciante é uma fase difícil, mesmo para um professor iniciante que participou de um programa de iniciação à docência, e que a atuação profissional é pautada no enfrentamento de desafios. Constatou-se que a participação no PIBID é um diferencial na vida dos graduados participantes deste estudo, visto que oportunizou uma aproximação ao contexto

escolar e que este programa de iniciação a docência se sobrepôs à formação inicial no que diz respeito à preparação do profissional para atuação como docente. As experiências significativas para o aprendizado profissional desses iniciantes relacionaram-se, prioritariamente, as vivências oferecidas pelo PIBID.

Palavras-chave: Professores iniciantes. PIBID. Profissionalidade. Prática profissional.

ABSTRACT

The present dissertation, entitled 'Beginner teachers egress from PIBID in action: approaches to their professional practice', it had as a purpose to understand how beginner teachers egress from PIBID are building their professionalism. In a specific way, it sought: to know the perspective of the beginner teacher egress from PIBID about his/her professional performance; to identify the relation that the beginner teacher establishes between the formative experience in PIBID Pedagogy and the professional practice in the first years of teaching in the public school and to characterize the significant experiences witnessed at the start of the teaching that they consider important for the professional learning. The background of the research is the Institutional Program of scholarship of Initiation to Teaching – “PIBID”, implemented in Brazil in 2007. It is known that the professional insertion is a complex and delicate period in the life of any professional, specifically around education and especially the beginner teacher with the multi-faceted environment that is the school. The early years of teaching are marked by feelings of fear and insecurity. The study starts from the perception that the participation in programs of initiation to teaching provides experiences with the teaching work in the school that contribute positively to the learning of the teaching and the development of the professionalism of the beginner teacher. The investigation was based on the qualitative approach, with data collected through a focus group and written narratives with seven beginner teachers from the PIBID of the Pedagogy course of the State University of Ceará – “UECE”, that work in the municipal education network of Fortaleza. The theoretical foundation is supported in authors like Garcia (1999), Huberman (1995), Contreras (2012), Vaillant and Marcelo (2012), Nóvoa (1999, 2009 and 2012), Gonçalves (1995), Cavaco (1999), Nono (2011), among others, which discuss how the first years of teaching and the development of professionalism occur, which allowed to know the different nuances that permeate the beginner of teaching and the development of the professionalism of teachers at the beginner of the professional activity. For the data analysis, it was adopted the thematic analysis proposed by Gomes (2013), understood as a method of interpretation of meanings, that seeks to articulate the hermeneutic and dialectical perspectives. The analysis was based on four pre-defined thematic categories: being a beginner teacher; professional performance; the relationship between the experience lived in PIBID and the professional practice; significant experiences for teaching learning. The data revealed that being a beginner teacher is a difficult phase, even for a beginner teacher who participated in a teaching initiation program and that professional performance is based on

facing challenges. It was verified that the participation in the PIBID is a differential in the life of the graduation student who are participants in this study, seeing that, it gives an approximation to the school context and that the program of initiation to teaching overlaps with the initial formation with respect to the preparation of the professional to act like teacher. The significant experiences of these beginners for the professional learning were related, primarily, the experiences offered by the PIBID.

Key words: Beginner teachers. PIBID. Professionality. Professional practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Percurso desenvolvido na identificação dos participantes da pesquisa: professor iniciante egresso do PIBID atuante na escola pública.....	55
Quadro 1 –	PIBID Ceará: instituições e início da inserção das IES.....	52
Quadro 2 –	Perfil dos participantes da pesquisa – sete professores iniciantes egressos do PIBID e atuantes na rede municipal de ensino de Fortaleza.....	58
Quadro 3 –	Parque escolar do Município de Fortaleza, distribuído conforme suas especificidades – 2016.....	72
Quadro 4 –	Alunos matriculados no Município de Fortaleza, por nível e modalidade de ensino em cada Distrito de Educação – Ano Letivo 2016.....	73
Quadro 5 –	Escolas contempladas na pesquisa, por localização (SER/DE) e total de alunos matriculados, conforme o nível de ensino e/ou modalidade em que os professores iniciantes lecionam.....	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED	Centro de Educação
CEI	Centro de Educação Infantil
DE	Distrito de Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OBEDUC	Programa Observatório da Educação
PI	Professor Iniciante
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRA	Professor Regente A
PRB	Professor Regente B
PCA	Programa de Consolidação da Alfabetização
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PME	Plano Municipal de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SER	Secretarias Regionais
SINDIUTE	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO AO TEMA. CONTEXTUALIZAÇÃO, RELEVÂNCIA E PROBLEMÁTICA.....	16
1.1	TRAJETÓRIA PESSOAL E APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO	17
1.2	DELINEAMENTOS DA INVESTIGAÇÃO – PROBLEMÁTICA, OBJETIVOS E PERCURSO DO TEXTO	23
2	PROFESSORES INICIANTE E PROFISSIONALIDADE.....	31
2.1	SER PROFESSOR INICIANTE – DA SOBREVIVÊNCIA À DESCOBERTA DA PROFISSÃO	31
2.2	PROFISSIONALIDADE DOCENTE – A PROFISSÃO EM AÇÃO	38
3	QUAL O MELHOR CAMINHO? INQUIETUDES E DECISÕES METODOLÓGICAS DE UMA PESQUISADORA INICIANTE.....	48
3.1	O DESAFIO DE REALIZAR UMA PESQUISA QUALITATIVA	49
3.2	OS PROFESSORES INICIANTE EGRESSOS DO PIBID – COMO IDENTIFICÁ-LOS?.....	50
3.3	PROFESSORES INICIANTE E SEUS CONTEXTOS DE TRABALHO – COMO CONHECÊ-LOS?	53
3.3.1	Os participantes da pesquisa	57
3.4	COMO COLHER DADOS SOBRE A ATUAÇÃO E OS APRENDIZADOS PROFISSIONAIS?.....	59
3.4.1	Grupo focal com professores iniciante – por que escutá-los?	60
3.4.2	Narrativas – O que os professores iniciante consideram significativo para o aprendizado profissional?.....	63
3.5	COMO PRODUZIR UMA INTERPRETAÇÃO?	64
3.6	ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA – QUAIS AS PREOCUPAÇÕES E OS CUIDADOS?.....	66
4	PROFESSORES INICIANTE EGRESSOS DO PIBID: CONSTITUINDO UM MODO DE SER E ESTAR NA DOCÊNCIA	69
4.1	OS CONTEXTOS DE TRABALHO DOS PROFESSORES INICIANTE EGRESSOS DO PIBID – ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA	69
4.2	PERSPECTIVAS DE PROFESSORES INICIANTE SOBRE SUA ATUAÇÃO E APRENDIZADO PROFISSIONAL	75
4.2.1	Ser um professor iniciante: viver um tempo de desafios e intensos aprendizados..	75
4.2.2	Atuação profissional: desafios que ensinam	86
4.2.3	Entre o PIBID e a atuação na docência – aprendizados que se cruzam.....	102
4.4.4	As experiências significativas para o aprendizado profissional.....	109

5	CONCLUSÃO	116
	REFERÊNCIAS	122
	APÊNDICES.....	129
	APÊNDICE A – PRINT DO QUESTIONÁRIO <i>Google drive</i>	129
	APÊNDICE B – ROTEIRO PARA CONDUÇÃO DO GRUPO FOCAL	131
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	132
	APÊNDICE D – NOTA DE CAMPO.....	133
	APÊNDICE E – SOLICITAÇÃO DA NARRATIVA.....	134
	APÊNDICE F – PRINT DO EMAIL ENVIADO AOS PARTICIPANTES COM A TRANSCRIÇÃO.....	135
	APÊNDICE G – MODELO DO QUADRO UTILIZADO PARA EXPLORAÇÃO DOS DADOS	136

1 INTRODUÇÃO AO TEMA. CONTEXTUALIZAÇÃO, RELEVÂNCIA E PROBLEMÁTICA.

“[...] cada professora imprime uma marca pessoal em seus registros, mostrando diferenças na forma de encarar os primeiros anos de profissão. Nas análises que realizam, expressam aspectos marcantes de sua trajetória pessoal, mostrando que, apesar das peculiaridades que caracterizam a entrada na carreira, cada professora vivencia esse momento de forma particular, a partir de conhecimentos que possui sobre a profissão, das relações que estabelece com colegas de trabalho, pais de alunos, alunos, da maneira como ingressa na primeira escola”.

(NONO, 2011, p. 69-70).

Este trabalho representa uma pesquisa¹ sobre professores iniciantes egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência² (PIBID), produção desenvolvida no Curso de Mestrado Acadêmico em Educação (CMAE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). O assunto insere-se no campo de estudos do Núcleo Temático *Desenvolvimento Docente, Currículo e Inovação*, que é vinculado à Linha de Pesquisa *Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação*, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) dessa instituição³.

O foco da investigação ora registrada recai sobre recém-graduados de Pedagogia que viveram experiência de iniciação à profissão no PIBID e que estão atuando na docência com o intuito de compreender como eles estão constituindo sua profissionalidade; sua prática profissional, o modo de ser e estar na profissão.

São diversas as experiências que fomentam a decisão e a produção de uma pesquisa, razão por que este texto introdutório anuncia as bases experienciais que, a pouco e pouco, construíram a temática de estudo, bem como argumenta sobre sua relevância pessoal, social e acadêmica no atual quadro de desenvolvimento da profissionalidade docente, em especial no que concerne aos primeiros anos da docência.

¹Esta investigação conta com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Programa Observatório da Educação (OBEDUC).

²Programa de incentivo e valorização do magistério por meio do fortalecimento da formação inicial de docentes para a Educação Básica. A iniciativa, vinculada à Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) da CAPES, estabelece uma relação entre professores da Educação pública, estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelos subprojetos e professores universitários das licenciaturas.

³Este trabalho está formatado e organizado conforme as normas para trabalhos científicos da UECE, registradas no *Guia de normatização de trabalhos acadêmicos* (UECE. SISTEMA DE BIBLIOTECAS, 2016). Sua utilização, conforme a Resolução nº 2507/2002 – CEPE/UECE, é obrigatória.

1.1 TRAJETÓRIA PESSOAL E APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO

Ser professor não é algo que se outorga, mas uma produção de si que é processual, requer tempo e apoio institucional, o que, em geral, não acontece quando o profissional docente chega à escola pela primeira vez e, nos anos subsequentes de seu exercício docente, conforme tenho acompanhado em meu⁴ cotidiano de trabalho como professora⁵ da Educação Básica. Este contato e as preocupações daí advindas delinearão, paulatinamente, o encontro com o tema, ou, como diz Mizukami (2013, p. 23).

A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. Assim, por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência.

Olhar para o passado e pensar sobre como aprendi a ser professora e de que modo ocorreu minha inserção profissional remete a uma série de indagações e possibilidades, pois, como ressalta a autora supracitada, aprender a ser professor e se desenvolver profissionalmente demanda tempo e está imbricado com as experiências de vida de cada ser. Assim, posso dizer que a delimitação do tema pesquisado deu-se com suporte na participação no Programa Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES, especificamente, por meio da pesquisa por ele apoiada, intitulada “*Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID*”. Esta iniciativa, financiada pelo Edital OBEDUC/CAPES 2012, articula experiências e estudos de grupos de pesquisa de três programas de pós-graduação em educação situados nas regiões Nordeste e Sudeste do Brasil, englobando os Estados do Ceará, São Paulo e Minas Gerais. É uma investigação qualitativa, empírica e exploratória sobre o desenvolvimento profissional de professores supervisores do PIBID⁶.

⁴Nessa seção do texto, optei pelo uso da 1ª pessoa do singular em virtude do caráter pessoal da narrativa. Compreendendo que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002, p. 21), relato neste texto como o objeto de pesquisa perpassou a minha experiência profissional na docência.

⁵Atualmente exerço a função de formadora de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Distrito de Educação VI, da Secretaria de Educação Municipal de Fortaleza (SME). Aos 19 anos, iniciei carreira profissional, e, desde então, o ambiente escolar faz parte da minha vida. Trabalho como professora há 16 anos, dos quais, dez na escola privada e seis na escola pública. Ingressei na escola pública da Rede Municipal de Fortaleza mediante concurso público para professor efetivo no ano de 2009.

⁶Mais informações sobre o desenvolvimento da pesquisa ver: FARIAS, JARDILINO e SILVESTRE (2015).

O envolvimento com o OBEDUC foi um fator fundamental para meu crescimento como pesquisadora, bem como para o encontro com o objeto da pesquisa, visto que a busca científica em rede nele desenvolvida conta com a colaboração de professores da Educação Básica, alunos da graduação e pós-graduação (licenciandos, mestrandos e doutorandos) e professores universitários. Todos os pontos relativos à pesquisa são discutidos em grupo, sendo promovidos debates com os pesquisadores dos três núcleos para o delineamento e definição das decisões que envolvem a investigação em curso. Ações dessa natureza levam o pesquisador em formação a refletir continuamente sobre como produzir conhecimento. Durante a análise coletiva do meu projeto pelos pesquisadores envolvidos, me sentia instigada e desafiada a explicar por que, como e para que desenvolver tal estudo.

A participação no Observatório oportunizou: acompanhar uma pesquisa nacional, apresentar trabalhos em eventos nacionais e internacionais, realizar debates sobre a pesquisa coletiva e sua interface com as pesquisas individuais dos demais participantes do projeto, aprofundar conhecimentos sobre pesquisa qualitativa, dentre outros aprendizados. Concomitante às ações do OBEDUC, amadureci e auferi experiência no que concerne à realização de uma pesquisa, compreendendo sua complexidade.

A proposta inicial apresentada e aprovada na seleção para ingressar no Mestrado em Educação privilegiava o licenciando de Pedagogia bolsista de iniciação à docência do PIBID e sua relação com a escola (ALVES e VIEGAS, 2014). À medida que me embrenhava na seara da pesquisa, a proposta foi sendo ressignificada, especialmente ao longo das sessões de estudo no OBEDUC e do envolvimento nas disciplinas cursadas no Mestrado. Ao exibir meu projeto para os demais pesquisadores do Observatório, participar das análises coletivas, debruçar-me sobre as leituras e realizar buscas sobre o assunto, o objeto passou a ser redimensionado, ganhando nova cor, outra forma e mais sabor. A decisão de pesquisar como professores iniciantes estão constituindo sua profissionalidade, delineou-se, então, com amparo nas discussões ocorridas no Observatório acerca do PIBID e suas peculiaridades, quando percebi que a temática dos professores iniciantes egressos do PIBID não era explorada. Assim, pouco a pouco, esse assunto foi dando corpo ao objeto de estudo desta dissertação.

Ao decidir pesquisar sobre o professor iniciante, busquei em meu percurso elementos que me permitissem explicitar melhor este objeto de análise, o que me fez revisitar os primeiros anos na docência, vida profissional iniciada numa escola piagetiana⁷, no ano de

⁷ Localizada em Fortaleza, sob a direção de Lauro Henrique de Oliveira Lima e Daniele Montezuma Fairbanks.

2000, quando cursava o sexto semestre de Pedagogia na UECE. Naquele momento, o grande desafio era tornar-me uma professora piagetiana⁸. O trabalho desenvolvido nessa escola aliava teoria e prática e era acompanhado regularmente pela diretora da instituição de ensino. Reuniões diárias e grupos de estudos faziam parte do cotidiano dos professores, bem como a orientação dos coordenadores sobre a rotina da sala de aula. O acompanhamento pedagógico era intenso, pois, observações regulares das coordenadoras em sala de aula, reuniões diárias sobre a prática desenvolvida e discussões acerca do método psicogenético⁹ e sua aplicabilidade, dentre outras ações, estavam na rotina do educador envolvido. Em tal circunstância que ocorreu minha imersão na carreira docente.

O desenvolvimento da inteligência era objeto de estudo na referida escola e o embasamento teórico era realizado por intermédio de grupo de estudo com encontros semanais para discussão de autores que subsidiavam a proposta pedagógica da escola, como Lauro de Oliveira Lima, Jean Piaget, Paulo Freire, Madalena Freire, dentre outros. A experiência durou cinco anos e promoveu uma valorização pessoal com o ato de relacionar estudo e pesquisa ao trabalho desenvolvido na sala de aula. Pude perceber que não é uma tarefa simples relacionar pesquisa, teoria e sala de aula, entretanto é possível, e transforma o papel do educador que, além de transmissor de conhecimentos, se reconhece como mediador do desenvolvimento da inteligência.

Minha inserção nesse ofício ocorreu no contexto educacional que descrevi até aqui, período que possibilitou uma reflexão contínua sobre a ação pedagógica. Ao fazer uma retrospectiva de minha atuação profissional durante esses 16 anos de docência, considero que minha carreira profissional contemplou dois marcos decisivos na conquista de minha identidade profissional, “a minha marca”. Primeiro, a inserção em uma escola privada que me oportunizou um suporte teórico e pedagógico, tornando agradável o processo que Garcia (1999) e Tardif (2014) consideram como a “transição do ser estudante para o ser professor”.

⁸Lima (2003, p. 69-72) apresenta um decálogo psicogenético que auxilia e orienta a formação do professor piagetiano: 1- Todas as atividades são regidas pela dinâmica de grupo; 2- A afetividade também está inserida no “jogo”, é o fio condutor do interesse, da mobilização por parte do indivíduo nas atividades propostas; 3- Não existem aulas expositivas no formato clássico, pois ela massifica, uniformiza e impede a ação individual; 4- O papel do professor é o de condutor, aquele que vai dirigir a atividade proposta, não admitindo-se o espontaneísmo; 5- A avaliação, baseada no método clínico, é um processo diagnóstico que conduz o planejamento pedagógico; 6- O planejamento é fundamental; 7- A situação-problema é a base metodológica e consiste numa situação em que o aluno se vê diante de um desafio que o interessa superar; 8- A tomada de consciência é outro elemento constitutivo do método psicogenético; 9- A ação é o princípio que rege o método e ela pode variar de três formas distintas (motora, verbal e reflexiva); 10- Para que todo o processo de aprendizagem ocorra de forma harmônica, devemos ressaltar a fundamental importância da capacitação dos professores.

⁹Método desenvolvido por Lauro de Oliveira Lima, no qual o processo didático baseia-se em três princípios básicos: Situação-problema, dinâmica de grupo e tomada de consciência. Sobre o assunto, ver: Uma escola piagetiana (LIMA e LIMA, 1981).

O segundo configurou a inserção na rede pública de ensino, momento em que me senti desorientada e sem rumo, mesmo com dez anos de experiência docente.

Depois de atuar por cinco anos na escola piagetiana trabalhei como coordenadora pedagógica em uma escola particular de Fortaleza e com formação de professores no interior do Ceará, sempre conciliando com a atuação em sala de aula, função profissional que perpassou desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental I. Depois de uma década atuando na escola privada, ingressei, por concurso público, no quadro docente do Município de Fortaleza, em agosto de 2010, com a função de professora pedagoga efetiva. A inserção na escola pública me trouxe nova perspectiva de ser professora.

Ao ingressar com tal função na escola pública, apesar de ter uma significativa experiência na Educação Básica, senti-me inexperiente, sem ação, inerte ao meu novo contexto de trabalho. A escola pública produziu nova perspectiva sobre ser professora, pois, até então, conhecia apenas a realidade da escola particular, com uma equipe multidisciplinar e uma estrutura física excelente, e, inopinadamente, deparei a periferia de Fortaleza, com crianças indisciplinadas, fora de faixa etária, sem acompanhamento familiar e equipe multidisciplinar (psicólogo, fonoaudiólogo, nutricionista, psicopedagogo e professores de áreas variadas – Música, Inglês e Informática). Outro desafio apareceu em minha vida como educadora, como profissional docente.

Enxergo nesse momento um grande choque com a realidade, foi como se eu estivesse iniciando na docência, pois estava confrontando uma realidade que pensei não existir. Ao chegar à escola, no início do segundo semestre (2010.2), a diretora me entregou os livros, apresentou os alunos e se foi. Vale ressaltar que os alunos da referida turma ficaram sem professor por dois meses durante o primeiro semestre. Muitos foram os dilemas vividos. No início, pensei em retornar para a escola privada, pois era cômodo e já tinha um trabalho edificado, entretanto, a situação encontrada na escola pública me fez tomar uma decisão: resolvi enfrentar o desafio e desenvolver um trabalho baseado na reflexividade crítica, tendo em vista a emancipação dos educandos por meio do conhecimento.

Nessa nova realidade, iniciei “sozinha” meu trabalho. Na ocasião, tinha alunos para alfabetizar e um contexto com peculiaridades diversas: falta de estrutura, indisciplina, crianças com necessidades especiais, tráfico de droga, uma cultura docente divergente de meus valores éticos e também morais etc. Nesse reinício, conheci o PIBID/CAPES, iniciativa voltada para a iniciação à profissão desde a formação inicial e que perpassa meu trabalho como professora da rede pública de ensino desde que ali cheguei, pois passei a acompanhar as

atividades deste Programa na escola, a princípio, como voluntária, depois, como professora supervisora. São objetivos dessa iniciativa governamental:

- I. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II. contribuir para a valorização do magistério;
- III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2014, p. 30 e 31).

O PIBID abriga subprojetos relacionados a determinada área de conhecimento (curso de licenciatura) que visam à inserção dos licenciandos na escola pública sob a supervisão de um docente efetivo da Educação Básica, denominado de Professor Supervisor. A CAPES coordena as ações desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) beneficiadas pelo Programa. As IES submetem suas propostas conforme os editais lançados por este setor. Os participantes do PIBID são distribuídos em quatro categorias¹⁰: Bolsista de iniciação à docência (ID); Coordenador institucional (CI); Coordenadores de área (CA); e Professores Supervisores (SUP).

Na estrutura de funcionamento do PIBID, conforme descrito nos parágrafos anteriores, assumi a função de professora-supervisora de licenciandos do curso de Pedagogia. Na qualidade de professora da rede pública de Fortaleza, tinha que acompanhar em minha sala de aula cinco bolsistas de iniciação à docência com muitas perguntas e curiosidades, e incentivá-los a serem professores; sentia-me uma mentora, contribuindo com o aprendizado profissional desses licenciandos. Sobre esta tarefa, adverte Garcia (1999, p. 127):

¹⁰O Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, regulamenta o PIBID, considerando: I - bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID; II - coordenador institucional: o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade; III - coordenador de área: o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades: a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica; b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; etc) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades; IV - professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência. (BRASIL, 2010).

Os professores que vão trabalhar com professores iniciantes devem ser pessoas com certas características (empatia, facilidade de comunicação, paciência, diplomacia, flexibilidade e sensibilidade) e profissionais (experiência demonstrada nas suas classes, habilidade de gestão da classe, disciplina e comunicação com os colegas, iniciativa para planificar e organizar). As qualidades que o professor mentor possuir vão influenciar as relações que se estabelecem com o professor principiante.

É na inserção na escola pública, no atendimento aos bolsistas do PIBID em minha sala de aula por quatro anos consecutivos¹¹, na atuação como professora-supervisora desse Programa, bem como na aproximação com a universidade, por meio de palestras, cursos e participação em eventos, que situo a emergência do objeto de estudo.

Durante a experiência de supervisão no PIBID, comecei a defender trabalhos envolvendo os licenciandos e a formação inicial, ação com amparo na qual elaborei o projeto inicial submetido ao PPGE/UECE. Minha atuação como professora supervisora do PIBID foi marcada pela esperança de estreitar os laços entre a universidade e a escola; vivi na participação no Programa a possibilidade de aproximar as licenciaturas e o “laboratório do saber” – a escola. Durante essa aproximação, uma tríade envolvendo licenciando, professor da escola básica e professor universitário tornou-se possível. Com base nessa experiência, desenhei o caminho de volta para a universidade, então no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

O trabalho desenvolvido na escola com os bolsistas era estimulador. Muitos são os relatos dos alunos, comentários e pedidos. Ressalto por oportuno, uma das conversas que tive com uma licencianda no início da minha atuação como professora-supervisora. Na época, era responsável por cinco bolsistas que me acompanhavam a rotina diária na sala de aula. Certo dia, uma delas comentou:

‘Robeirlúcia ser professor é muito difícil, eu tenho medo! Será que um dia eu vou conseguir ter o domínio de sala e o dinamismo que você tem? Esses alunos são muito danados, como eu vou controlar?’ Eu respondi – **‘Eu comecei minha carreira como você e hoje estou aqui! Estou aqui para te ajudar no que for necessário’**. Seis meses depois, essa bolsista começou a trabalhar numa escola privada de grande porte em Fortaleza e chegou à escola com um sorriso no rosto me dizendo – **‘Eu consegui! Não tenho mais medo de encarar a sala de aula, obrigada!’** (Grifei. Momento de muita emoção!).

Este registro sinaliza o fato de que pude contribuir na evolução de um profissional e me torna responsável, também, por essa conquista. Isso revigora e estimula minha atuação docente!

¹¹Como assinalado antes, entrei em contato com o PIBID ainda em 2010, atuando como voluntária. Somente em 2014, passei a atuar como professora-supervisora e receber bolsa. Ao ser aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, em 2015, pedi desligamento do Programa para dedicação ao Mestrado.

Em ultrapasse a esses elementos, reúno no próximo tópico outros aspectos que explicitam a problemática que moveu este estudo.

1.2 DELINEAMENTOS DA INVESTIGAÇÃO – PROBLEMÁTICA, OBJETIVOS E PERCURSO DO TEXTO

A experiência explicitada no início desse escrito foi permeada, em princípio, por um discurso de que universidade e escola não se “misturavam”; pois, apesar de uma proposta diferenciada de ensino, os estudos e as pesquisas se restringiam ao ambiente escolar. Com a participação no PIBID, essa percepção foi ressignificada, em decorrência da aproximação Educação Básica e Ensino Superior propiciada pelo Programa, momento em que a universidade, distante da escola, passou de uma utopia para uma possibilidade. Nóvoa (2009b, s/n) argumenta que é “necessário uma formação de professores que seja construída dentro da profissão”, trilha almejada pelo PIBID ao situar a escola como parte da formação inicial, tornando a graduação um ciclo que estreita as relações entre esses dois contextos de aprendizagem da docência.

O PIBID exprime características inovadoras (FARIAS e ROCHA, 2012) e busca ressignificar a aprendizagem da docência, ao levar o licenciando a uma imersão na escola, futuro contexto de trabalho, ainda durante a graduação. Em suas análises, Garcia (1999) destaca a ideia de que programas institucionais são imprescindíveis para que se estabeleça um vínculo entre as licenciaturas e o desenvolvimento da carreira docente. André (2012), ao corroborar esse argumento, assinala que políticas de apoio a professores iniciantes, bem como a iniciação à profissão durante a formação inicial, a exemplo do PIBID, são importantes e necessárias, mas destaca o fato de que o Brasil ainda tem “um longo caminho a percorrer” no que concerne a essa pauta. Seja como for, partimos¹² do entendimento de que, mesmo não sendo capaz de evitar lacunas no que concerne à práxis pedagógica do futuro docente, o PIBID proporciona vivências com o trabalho docente na escola que contribuem positivamente para a aprendizagem da docência e o desenvolvimento da profissionalidade do professor iniciante.

¹² Desde esse momento do texto, utilizaremos a primeira pessoa do plural, levando em consideração o fato de que o esforço para escrita de uma dissertação de mestrado vai muito além do empenho individual de um mestrando, pois incorpora também as contribuições dos membros da banca do exame de qualificação, o trabalho da professora-orientadora e as disciplinas realizadas no curso de Mestrado. Este trabalho, em especial, conta também com a colaboração de todos os pesquisadores que compõem o OBEDUC UECE, observatório que foi fundamental no desenvolvimento e escrita desta produção.

O conceito de profissionalidade reporta-se ao tipo de desempenho e de conhecimento próprios à profissão, consoante asseveram autores ibéricos e nacionais que discutem a temática. A profissionalidade, recorrendo às formulações de Cunha (1999, p. 132), diz respeito à profissão em ação ou, como sentencia Sacristán (1999, p. 65), caracteriza-se pela “afirmação do que é específico na acção docente”.

Essas definições corroboram o pensamento de Contreras (2012, p. 80), para quem essa noção abrange “valores ocupacionais que estão em consonância com características e necessidades de realização da função docente”. É nessa perspectiva que este estudo assume o conceito de profissionalidade, ao centrar a atenção sobre o professor iniciante egresso de programa de iniciação à docência durante sua formação inicial. Sem dúvida, configura uma lente conceitual que nos permite indagar sobre a atuação desse profissional em contexto nos primeiros anos de docência.

Os estudos sobre professores iniciantes na profissão registram a necessidade de ampliação das pesquisas sobre o tema, conforme anotam Garcia (1999), Papi e Martins (2010) e Corrêa e Portella (2012).

O trabalho de Papi e Martins (2010), intitulado “As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações”, o estudo exprime um balanço sobre o tema, tendo como base trabalhos defendidos nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) nos anos de 2005, 2006 e 2007; a pesquisa de Brzezinski (2006); e os trabalhos disponíveis no banco de dados da CAPES de 2005 a 2007.

No que diz respeito aos repositórios da ANPED, que se reportaram às produções socializadas nos GTs 04 (Didática), 8 (Formação de Professores) e 14 (Sociologia da Educação), Papi e Martins identificaram 236 trabalhos nos três grupos, dos quais apenas 14 eram relacionados ao tema professores iniciantes. Em relação à pesquisa de Brzezinski (2006), que cobriu teses e dissertações de 1997 a 2002, um conjunto de 742 trabalhos, os dados também não são diferentes, pois apenas seis se referiam especificamente aos professores iniciantes. Por sua vez, o levantamento de teses e dissertações no *site* da CAPES, realizado com apoio nos descritores professores iniciantes, iniciação profissional e iniciação à docência, localizou 54 estudos, cuja análise permitiu as autoras inferirem que:

[...] pesquisas nas quais se realiza algum tipo de intervenção com professor iniciante, bem como de pesquisas que investiguem professores iniciantes relacionados ao sucesso escolar, ou considerados bem sucedidos, mostram-se quase como silêncios no campo investigativo da educação, abrindo perspectivas para o desenvolvimento de novos trabalhos (PAPI e MARTINS, 2010, p. 51).

Corrêa e Portella (2012), por sua vez, no artigo “As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: Uma revisão”, discutem resultados de levantamento acerca da temática início da docência. O estudo analisou produções expressas nas reuniões da ANPED nos anos de 2008, 2009, 2010 e 2011, englobando os GT’s 04 (Didática), 08 (Formação de Professores) e 14 (Sociologia da Educação); os trabalhos registrados no banco de Teses e Dissertações da CAPES nos anos de 2008, 2009 e 2010, considerando os descritores professores iniciantes, iniciação profissional e iniciação à docência. A análise realizada dos 198 trabalhos da ANPED identificou somente 4 textos com foco no professor iniciante, enquanto o exame das teses e dissertações, de um total de 31 pesquisas, evidenciou o fato de que apenas 7 estavam relacionadas à formação do professor em período de iniciação. O resultado do estudo ratificou as constatações de Papi e Martins (2010) sobre o assunto, firmando-o como objeto necessário de novas investigações no campo da formação de professores.

Os resultados desses dois estudos nacionais revelam consonância com pesquisas de autores ibéricos, a exemplo do espanhol Garcia (1999), que investigou os primeiros anos de ensino com 107 professores de Sevilha e Granada. Ao referir-se ao contexto espanhol, esse autor registra que são escassas as investigações sobre o período de iniciação à docência, ao mesmo tempo em que chama atenção para as preocupações dos professores iniciantes, a saber:

- a) Os professores principiantes são profissionais que se preocupam com seu aperfeiçoamento como docentes, mas com consciência de que a sua formação é incompleta;
- b) Os primeiros anos do ensino são difíceis, quer pessoal quer profissionalmente;
- c) As experiências tidas enquanto estudantes influenciam muito os professores principiantes do secundário, não acontecendo o mesmo com os professores de educação geral básica;
- d) Os problemas dos professores se referem principalmente a aspectos didáticos por oposição a pessoais ou organizacionais (GARCIA, 1999, p. 113).

Não sem razão as pesquisas sobre professores iniciantes apontam a necessidade de estudos que digam respeito ao *iniciante na profissão*, ou seja, em exercício, pois muitas são as particularidades que permeiam o estado de ser professor iniciante e o descaso relativo à inserção do docente na escola. Giovanni e Guarnieri (2014) apontam que a chegada ao ambiente de trabalho é marcada por características, fragilidades e dificuldades peculiares a essa etapa da vida profissional, e que os iniciantes na profissão enfrentam situações variadas, dentre elas: são encaminhados para locais de vulnerabilidade social mais acentuada; têm que brigar por direitos e horários com docentes mais antigos, assumindo turmas que ninguém quer; iniciam a atuação docente sem o reconhecimento da escola, pais e comunidade; o

aprendizado com os colegas de profissão se dá de modo assistemático; professores iniciantes pouco reconhecem o aprendizado ocorrido na formação inicial etc.

São muitos os entraves que permeiam a trajetória de um docente que inicia na profissão, conforme detalham Giovanni e Guarnieri (2014). Os aspectos destacados anteriormente são bastante ilustrativos do rito perverso de iniciação que a ausência de uma política de acolhimento do profissional iniciante promove, o que leva a escola a se organizar de modo a privilegiar os professores com uma trajetória profissional já consolidada, desconsiderando o fato de que o iniciante precisa de apoio pedagógico e institucional para entender a proposta pedagógica e curricular da escola e as rotinas já instituídas, estabelecer relações com todos os que compõem a comunidade escolar e, conseqüentemente, constituir um modo de agir profissional. Se a escola não organiza situações para que tais interações possam acontecer, se não há oportunidades de troca entre pares para subsidiar esse processo, obviamente, a imersão no trabalho não será simples. Tudo isso tensiona o professor iniciante e nos leva a questionar sua atuação, a prática profissional, enfim, como constitui sua profissionalidade, seu modo de ser professor.

A docência é uma atividade socioprática (ROLDÃO, 2007, p. 101) cujo aprendizado reclama colaboração entre pares, não se faz solitariamente, por mera observação silenciosa das práticas dos colegas. O diálogo entre pares, a troca de experiência, o desvelamento dos ‘detalhes visíveis’ e ‘ocultos’ do fazer docente exigem uma lógica escolar diversa daquela que tende a distanciar veteranos e iniciantes, a qual torna ainda mais difícil os primeiros anos da docência. Encontrar ou não apoio, colegas dispostos a incentivar, a orientar nos momentos de dúvida e colaborar para a superação das dificuldades encontradas é fundamental para as perspectivas que o iniciante projeta ou não sobre sua atuação profissional.

Ademais, cabe lembrar, como já sinalizado por Garcia (1999), que os problemas que mais afligem os professores iniciantes recaem sobre aspectos didáticos de sua atuação. Esta preocupação acentua-se pelo fato de estes considerarem que a formação inicial não serve para a prática, que só se aprende a ser professor quando se ingressa na profissão. Embora o distanciamento entre a formação acadêmica e a realidade prática seja reconhecido como um dos principais desafios na formação inicial de professores, cabe assinalar a advertência de Roldão (2007) sobre a necessidade de pensar teoricamente a prática, sobre o que fazemos na qualidade de profissional. Nesse sentido, assevera que o saber docente é compósito; não é apenas um saber prático, pois o professor não é somente um fazedor de aula. Ao proceder a

esse alerta, a pesquisadora portuguesa destaca a ideia de que a debilidade do saber do professor é o elo mais fraco da sua profissionalidade.

Sob essa perspectiva, o PIBID cumpre importante papel na constituição do repertório de conhecimento, crenças e fazeres necessários à atuação como professor. Esse Programa, se não é o único desenvolvido no Brasil que vincula a formação acadêmica a prática profissional no local de trabalho, por certo, é pioneiro nessa articulação no campo da formação inicial de professores. A imersão do licenciando em seu futuro ambiente de trabalho e o contato direto com todas as facetas desse exercício asseguraram a essa ação um diferencial que movimenta o debate sobre a formação de professores no Brasil. Provavelmente, uma das razões do seu reconhecimento no panorama nacional como importante ação voltada para o estímulo ao magistério é o fortalecimento da formação inicial de professores por meio da iniciação à docência.

Embora não atenda todos¹³ os alunos matriculados nas licenciaturas das universidades brasileiras, o PIBID alcançou, em 2014, a marca de 90.254 bolsistas, distribuídos nos seus 313 projetos desenvolvidos em 284 instituições de ensino superior envolvendo perto de cinco mil escolas da educação básica (BRASIL, 2014), tornando-se o Programa que mais cresceu em termos quantitativos no âmbito da CAPES, ultrapassando a oferta de programas consolidados, a exemplo do PIBIC/CNPq, além de estabelecer investimentos expressivos no período de 2009 a 2013, quando saltou de R\$ 20.041.950,00 para R\$ 287.900.596,00 (FARIAS e CAVALCANTE, 2016). Essas informações, anteriores ao movimento de extinção¹⁴ do PIBID encetado desde o final de 2015, reforçaram a decisão de investigar professores iniciantes egressos do Programa, de conhecer como esses profissionais vêm constituindo sua profissionalidade como docente, sobretudo a interface dos aprendizados no PIBID e os desafios encontrados nos primeiros anos de atuação profissional.

¹³ Este é um dos aspectos alvo de duras críticas ao PIBID. De fato, dados divulgados pelo INEP (2015) sobre a Educação Superior no Brasil revelam que “em 2013 o Brasil possuía 301 instituições públicas de ensino superior que concorriam com 2.090 instituições mantidas pela iniciativa privada. Essas instituições atenderam, no ano de 2013, em seus cursos de licenciatura, um universo de 1.374.174 alunos matriculados e, nesse mesmo ano, formaram um total de 201.353 novos professores de diversas áreas de ensino, sendo 71.149 egressos das instituições públicas e 130.204 das instituições privadas”, analisam Carvalho, Silva, Silvestre e Pinto (2015, p. 21). Esses autores acrescentam ainda que, embora se reconheça que o PIBID “transformou-se num pólo de atratividade para a carreira do magistério, se relacionarmos este conjunto de dados à evolução do PIBID ao longo de seus sete anos de existência, podemos afirmar que esta política está muito longe de atingir o número de estudantes que optam por esta carreira que, segundo dados do próprio INEP, não têm sido suficientes para preencher todos os postos de trabalho existentes nas escolas”.

¹⁴ Em abril de 2016, a Portaria nº 046/2016 apresentou um novo Regulamento para o Programa, ação que aqueceu as discussões em defesa da permanência da proposta inicial do PIBID, visto que essa Portaria exprime mudanças que interferem no cerne da proposta do Programa. Essa situação fortaleceu o movimento em defesa do PIBID, articulado por intermédio do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID (ForPibid), em prol da permanência do Programa em sua configuração inicial. Diante da pressão pública e das reivindicações a portaria foi revogada.

A participação nesta experiência reduziu o “choque do real”? A expressão, popularizada pelo holandês Simon Veenman (1984), certamente encerra uma questão provocadora.

A preocupação se agiganta em face do crescente desinteresse e desistência em relação à docência, cujos fatores que causam essa circunstância são diversos, dentre os quais os baixos salários, as condições precárias de trabalho, a complexidade do trabalho, a indisciplina etc. Os registros envolvendo o abandono da profissão são recursivos, a exemplo da matéria publicada no jornal *Diário do Nordeste de Fortaleza*, em 18 de outubro de 2015, divulgando o fato de que o Ceará perdeu 2.600 professores da rede pública em três anos, dado que envolve as instâncias municipais e estadual. Oliveri e Jardimino (2015), ao fazerem considerações sobre a atratividade da carreira docente, destacam o elevado índice de desistência dos professores no Estado de São Paulo na realidade de crise da profissão professor, pois muitas são as peculiaridades que a permeiam, de tal modo que a atratividade da docência está a cada dia mais comprometida.

Entendemos ser primordial que o professor perfaça seu conhecimento profissional de modo articulado à realidade escolar, por conseguinte, que sua formação – tanto inicial quanto continuada – seja entrelaçada ao contexto de trabalho ou, nas palavras de Veiga (2012, p. 25), formar professores implica

Compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que pressupõe as ideias de formação, reflexão e crítica.

“Enfrentar as questões fundamentais da escola” implica reconhecer, entre outros aspectos, que durante a formação inicial é salutar o professor refletir sobre os dilemas que a escola enfrenta em seu cotidiano e, para tanto, é necessário mudar sua relação com essa instituição. O ambiente escolar é plurifacetado, dinâmico e problematizador. O professor, por conseguinte, precisa ser preparado para um contexto de trabalho com tais características, especialmente considerando o momento histórico contemporâneo. Sob esta óptica, a escola define-se como contexto de aprendizagem da profissão nos processos de formação por excelência, desde a graduação, mas, não somente, para que a integração com os pormenores que circundam a profissão docente sejam conhecidos gradativa e contextualizadamente. Esta compreensão nos instigou a olhar para os professores iniciantes egressos do PIBID, os quais vivenciaram articulação sistemática com a escola.

É em torno das preocupações explicitadas há pouco que estabelecemos o problema central da pesquisa, assim formulado: como professores iniciantes egressos do PIBID Pedagogia estão constituindo sua profissionalidade? Circundam essa pergunta de partida outros questionamentos:

- a) Qual a perspectiva do professor iniciante sobre sua atuação na profissão?
- b) Que relação estabelecem entre o que aprenderam no PIBID sobre a docência e a sua atuação na profissão?
- c) Quais as experiências significativas do início da docência para seu aprendizado profissional?

Considerando as preocupações ora detalhadas, esta investigação foi desenvolvida com o objetivo central de compreender a maneira como professores iniciantes egressos do PIBID estão constituindo sua profissionalidade. De modo específico buscamos:

- a) conhecer a perspectiva do professor iniciante egresso do PIBID acerca da sua atuação na profissão;
- b) identificar a relação que o professor iniciante estabelece entre a experiência formativa vivida no âmbito do PIBID Pedagogia e a prática profissional nos primeiros anos de ensino na escola pública; e
- c) caracterizar as experiências significativas vivenciadas no início da docência que consideram importantes para o aprendizado profissional.

Considerando o delineamento dos objetivos e da problemática estudada, os resultados desta pesquisa estão registrados nesta dissertação, que se estrutura em cinco seções. Na *Introdução*, discutimos os aspectos pessoais, acadêmicos e sociais que circundam a temática investigada, a fim de contextualizar o objeto de estudo, a delimitação do problema da pesquisa e seus objetivos.

Em *Professores iniciantes e profissionalidade* buscamos explicitar conceitualmente as categorias professor iniciante e profissionalidade. Para tanto, recorreremos às formulações de Huberman (1995), Nono (2011), Tardif (2014), Garcia, (1999), Cavaco (1999), Nóvoa (1999, 2009, 2012), Contreras (2012), Roldão (2004, 2005, 2007), Vaillant e Marcelo (2012), entre outros. O diálogo com esses autores nos possibilitou alargar a compreensão sobre os primeiros anos da docência e estabelecer uma conexão com a perspectiva dos iniciantes egressos do PIBID participantes deste estudo e a experiência vivida por eles nesse tempo da profissão.

Na seção *Qual o melhor caminho? Inquietudes e decisões metodológicas de uma pesquisadora iniciante*, indicamos o percurso metodológico utilizado, ao privilegiar os seguintes tópicos: os critérios para seleção dos sujeitos, a elaboração do percurso metodológico da investigação, a recolha de dados, os procedimentos empregados para o tratamento e a análise dos indicadores. Subsidiaram as ponderações dessa parte do texto autores como Bogdan e Biklen (1994), Esteban, 2010, Gatti (2012), Chizzotti (2014), Gomes (2013), Cunha (1997), Guimarães (2006), entre outros.

A seção *Professores iniciantes egressos do PIBID: constituindo um modo de ser e estar na docência* traz a análise dos dados por meio de uma síntese interpretativa com base na proposta de Gomes (2013). A análise pautou-se em quatro categorias temáticas: ser um professor iniciante; atuação profissional; a relação entre a experiência vivida no PIBID e a prática profissional; e as experiências significativas para a aprendizagem da docência. Exercitamos aqui um desvelamento de sentidos das falas dos participantes, buscando articular as formulações teóricas acerca do fenômeno investigado à sua expressão empírica.

A *conclusão* traz, evidentemente, o texto de remate, à guisa de uma visão particular imbuída da subjetividade e contextos dos sete professores participantes desta investigação.

Ainda compõem esse texto as *Referências* dos autores a quem recorreremos neste estudo e os *Apêndices*, que representam algumas ações desenvolvidas no percurso de desenvolvimento da pesquisa. Também é importante ressaltar o fato de que nossa investigação não tem a pretensão de esgotar um assunto tão complexo, mas sim seu escopo é contribuir com o debate e aprofundamento dos temas professores iniciantes e profissionalidade.

2 PROFESSORES INICIANTE E PROFISSIONALIDADE

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

(CAVACO, 1999, p. 167).

A seção ora sob relato aborda as categorias que fundamentam a presente investigação: professores iniciantes e profissionalidade. Para tanto buscamos suporte nas formulações de: Huberman (1995), Nono (2011), Tardif (2014), Garcia (1999), Cavaco (1999), Nóvoa (1999, 2009, 2012), Contreras (2012), Perrenoud (2002), Roldão (2004, 2005, 2007), Vaillant e Marcelo (2012), dentre outros.

2.1 SER PROFESSOR INICIANTE – DA SOBREVIVÊNCIA À DESCOBERTA DA PROFISSÃO

O que caracteriza um professor iniciante? É aquele que está ingressando na profissão, constituindo-se como profissional no contexto de trabalho ou, como salienta a epígrafe desta seção, a aprendizagem da docência está interligada ao “enfrentamento e resoluções de problemas” que caracterizam a prática profissional e, por conseguinte, marcam o início da carreira. Nono (2011, p. 166), baseada em estudo realizado com professoras iniciantes no Brasil, sinaliza que:

Apesar das peculiaridades que caracterizam a entrada na carreira, cada professora vivencia esse momento de forma particular, a partir de conhecimentos que possui sobre a profissão, das relações que estabelece com colegas de trabalho, pais de alunos, da maneira como ingressa na primeira escola.

Assim, a entrada na carreira é marcada por muitas peculiaridades, algumas delas explicitadas na introdução deste escrito, itinerário que envolve o complexo campo de trabalho do professor – a escola. O primeiro aspecto a ressaltar sobre o assunto refere-se à delimitação temporal da fase de entrada na carreira, que caracteriza um professor iniciante.

Huberman (1995), ao discorrer sobre o ciclo de vida profissional do professor, situa a entrada na carreira até os três primeiros anos de ensino; considera que o período é marcado pelos aspectos da “sobrevivência” e “descoberta”, vivenciados simultaneamente e explicitados como equilibrantes do processo. A sobrevivência está ligada ao choque do real,

ao enfrentamento das situações de sala de aula, isto é, aos desconfortos que permeiam a profissão; a descoberta define-se pelo contentamento de sentir-se responsável por uma sala de aula, atuando como profissional. Estes aspectos são perpassados pela “exploração”, imposta pelas instituições, ou seja, aquilo que é ensejado ao professor (sua turma, seus alunos), o que ele deve fazer. Ao explorar seu ambiente de atuação, dependendo da relação do professor com o contexto de trabalho, pode ocorrer um prolongamento desta fase, visto que o modo como será estabelecida a relação do professor com a profissão será desencadeador ou não de um comprometimento com ela.

O canadense Tardif (2014) considera que duas fases compõem os primeiros anos da carreira. Para ele esse período ocorre durante os sete primeiros anos do ensino. Demarca inicialmente, à semelhança de Huberman (1995), a existência de uma fase de exploração (de um a três anos), em que o professor transita entre o real e o ideal, denominado pelo autor de “rito de passagem da condição de estudante à de professor”, e na qual a aceitação dos pares e o aceite da comunidade são fatores que circundam o “choque com a realidade”. Posteriormente, na fase de estabilização e de consolidação (de três a sete anos), o professor passa a ser reconhecido pelos seus pares, ter maior confiança no desenvolvimento do seu trabalho e um sentimento de dominar bem suas funções.

Gonçalves (1995), com relação às etapas da carreira docente, ao considerar o professor iniciante, aproxima-se de Huberman (1995) e de Tardif (2014) no que concerne ao choque do real vivido pelos admitidos à profissão; entretanto, expressa um quadro que varia entre professores iniciantes bem preparados para o exercício e docentes que se iniciam sem a devida preparação para o desempenho da função. Segundo o autor, essa fase acontece nos quatro primeiros anos de ensino e é denominada de “o início”.

A fase inicial da docência, segundo os autores mencionados há pouco, sinaliza para o fato de que o começo da docência pode se estender até os sete anos de profissão, ou seja, esse período é delicado, requer tempo e investimento até que o professor se sinta seguro para exercer sua função com autonomia. Não é nosso intento defender um período ideal de inserção na docência, mas situar teoricamente essa fase da carreira do professor. No que concerne às decisões desta investigação, acolhemos a classificação formulada em Huberman (1995) acerca do ciclo de vida profissional do docente.

A inserção no ambiente de trabalho pode ocorrer antes, durante ou depois da conclusão do curso de graduação. Garcia (1999) e Tardif (2014) alertam para a noção de que ao adentrar a carreira, o iniciante passa por uma transição de estudante a professor, isto é, sair do estado de quem aprende para o de quem ensina e, ao mesmo tempo, se reconhece como

quem precisa continuar aprendendo, mas, então, com a responsabilidade também de ensinar. Muitas são as reflexões acerca desse momento, à semelhança de Vaillant e Marcelo (2012, p. 124), ao esclarecerem que “A inserção à docência é um período intensivo de tensões e aprendizagens, em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal”.

Aprender a ser docente envolve fatores diversos. Transformar-se em professor leva tempo e requer uma série de atitudes que envolvem muitos interlocutores, no meio das quais estão, os professores experientes imbricados em uma cultura escolar; os alunos, que esperam ansiosos por uma nova maneira de ensinar; a escola, com suas peculiaridades diversas; e um grupo gestor, que necessita resolver todas as demandas que a escola solicita. Esses fatores e sujeitos estão entrelaçados em características individuais que permeiam todos os que compõem o fazer docente.

Perrenoud (2002, p. 19) oferece algumas características do professor iniciante, tendo como foco o professor reflexivo. Ei-las:

1. Um principiante está entre duas identidades: está abandonando sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável por suas decisões.
2. O estresse, a angústia, diversos medos e mesmo os momentos de pânico assumem enorme importância, mas eles diminuirão com a experiência e com a confiança.
3. O principiante precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira.
4. A forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão.
5. Ele passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar.
6. Geralmente, se sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado com o grupo e nem sempre sente-se acolhido por seus colegas mais antigos.
7. O iniciante está em um período de transição oscilando entre modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional.
8. Ele não consegue se distanciar de seu papel e das situações.
9. Ele tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por eles.
10. O novo profissional mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com sua incompetência nem com a sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conheceu.

As características explicitadas evidenciam a complexidade da inserção na carreira, no decurso dos primeiros anos de seu exercício. São muitos os entraves de um iniciante na

profissão; a transição de passagem de estudante a professor, o medo de enfrentar a sala de aula e os alunos, o domínio e estabelecimento de uma rotina de trabalho, a solidão, o distanciamento dos conhecimentos acadêmicos e a sensação de não dar conta das exigências que a função docente exige. Esses aspectos atrelados ao principiante na docência são caracterizados pelo “choque do real”, que ocorre durante a imersão do iniciante em seu ambiente de trabalho.

Em razão desses fatores, muitas são as inquietações de um professor, seja ele iniciante ou experiente. É recorrente a asserção de que vivemos a era do conhecimento, que a escola precisa ser ressignificada, que o professor precisa inovar e se adequar às demandas da atualidade, questões que circundam o estado de ser professor, em especial, o principiante na carreira. Nesse sentido, parece-nos pertinente indagar como o professor iniciante encontra a escola, como enfrenta os dilemas ocorrentes nesse contexto, como sucede sua socialização, de que modo o recebem os alunos que encontra na escola e como desenvolve seu trabalho. Essas preocupações servem de base para pensar o professor iniciante e sua atuação na profissão, todas, aliás, imbricadas ao desenvolvimento de sua profissionalidade.

A docência enfrenta uma crise, um estado de desequilíbrio, de desprofissionalização¹⁵. Alguns fatores são apontados pelos teóricos da educação para que isso ocorra, dentre eles, o transbordamento da função docente (NÓVOA, 2009a); o professor como um trabalhador da contradição (CHARLOT, 2013); uma escola situada num contexto de incertezas (CANÁRIO, 2006); a discrepância entre prática e teoria que orienta a prática (PIMENTA et al., 2013). Nessa realidade, o professor necessita criar estratégias, reconfigurar-se, para atender as especificidades que a atuação docente na contemporaneidade demanda.

É nesse contexto que o professor iniciante encontra a escola, necessitando, além de ensinar, como advertem Vaillant e Marcelo (2012), enfrentar algumas tarefas, como: conhecer os estudantes, o currículo e o contexto escolar; elaborar um repertório de conhecimento que lhe permita sobreviver como professor; relacionar adequadamente em seus planejamentos o currículo e o ensino, para, assim, desenvolver uma identidade profissional. O enfrentamento dessas tarefas é considerado por Tardif (2014) como uma fase crítica, em que o

¹⁵Como sentenciar Sacristán (1999, p. 71), “a caracterização técnica dos currículos, a sua elaboração prévia por especialistas e uma maior regulamentação da atividade pedagógica, constituem fatores de desprofissionalização docente. [...] É importante confrontar estes mecanismos que afetam a profissão docente com uma visão idílica e carismática, tantas vezes transmitida nas instituições de formação de professores, que fazem tábua rasa das condições concretas do posto de trabalho.” Baseada no autor, entendemos a expressão como um processo de enfraquecimento da profissão docente, que envolve: perda de direitos e precarização das condições de trabalho, aligeiramento na formação das licenciaturas, regulamentação do currículo, implementação de leis que veiculam especificidades da competência docente a notório saber etc. Esses fatores reforçam a desprofissionalização, dificultam o reconhecimento e distanciam cada vez mais o *status* da docência como profissão.

docente novo está compreendendo os elementos necessários para a atuação na profissão e integrando-se às situações de trabalho. Esse momento inicial, com o passar do tempo, é paulatinamente clarificado pelos iniciantes na profissão, que, aos poucos, passam a conhecer e aceitar seus limites.

O profissional no início da carreira docente precisa atender as expectativas que vão além do ato de ensinar, mas são especificidades da função de *ser professor*, dentre elas, interação com os pais e/ou responsáveis, desenvolvimento de planejamento que atenda as necessidades de aprendizagem, preenchimento de diários, atendimento às atividades burocráticas solicitadas pelas secretarias de educação, desenvolvimento de atividades diferenciadas que atendam às crianças com dificuldades de aprendizagem ou um aluno desmotivado/indisciplinado, mediação de conflito dentro e fora da sala de aula etc. Esta é a realidade que o iniciante na carreira encontra ao adentrar a escola e, assim, como alerta Garcia (1999, p. 115), “o professor deverá adaptar-se ao meio onde tem de exercer a sua função, para compreender as necessidades que apresenta e poder responder com eficácia às exigências desse meio”.

A adaptação do professor iniciante ao ambiente escolar é importante no modo como ele elabora uma compreensão sobre seu trabalho e suas especificidades. Garcia (1999, p. 115) destaca que o processo de socialização do docente iniciante deve seguir três objetivos: a) transmitir conhecimentos da cultura docente ao professor iniciante; b) integrar a cultura docente na personalidade do professor; e c) adaptar o professor iniciante ao meio social de sua atividade docente. O autor esclarece que é premente um período de apropriação, tanto do iniciante ao ambiente escolar como do meio escolar ao iniciante na docência, para que, assim, o novo professor se aproprie da cultura escolar no âmbito da qual atuará.

Transpondo a socialização do docente, o Autor espanhol (1999) adverte para a noção de que são fundamentais programas de iniciação à docência e o acompanhamento de um professor experiente – denominado mentor, para que o iniciante na docência construa as bases necessárias para exercer a função, e a chegada à escola seja gradativa e saudável.

Um professor-mentor deve dispor de características próprias, tanto pessoais como profissionais, para facilitar a mediação do professor iniciante com o ambiente de trabalho (alunos, sala de aula, pais de alunos etc), momento em que estabelecerá o diverso na construção de sua profissionalidade. O professor-mentor é como uma ponte, que tem a tarefa de orientar e conduzir o iniciante na profissão. A chegada, à escola, do principiante cercado desse acompanhamento pode amenizar a solidão, insegurança e incerteza que a inserção na docência desperta nos que nela ingressam.

Com efeito, a inserção do professor iniciante na profissão é um período que requer muitos cuidados e investimentos. Nono (2011, p. 166), ao discutir a temática, tendo como foco os conhecimentos que possuem e elaboram os professores durante o início da carreira, reitera a ideia de que eles passam por um período de “sobrevivência e descoberta”, quando buscam conciliar sua real condição de trabalho com as limitações para “permanecer na profissão e manter certo equilíbrio diante dos sentimentos contraditórios que marcam a entrada na carreira”.

Os sentimentos contraditórios aludidos pela autora brasileira relacionam-se à encruzilhada vivida pela escola e o professor, caracterizada por Charlot (2013) com suporte em três aspectos: primeiro, a escola se transforma em espaço de concorrência entre os alunos, em que as notas e os diplomas ocupam lugar valioso entre os familiares; segundo, a escola não atende as necessidades dos alunos da atualidade, o mundo externo, a exemplo da internet, que está mais atraente para os alunos do que a escola; terceiro, novas pressões sociais são agregadas ao professor, no entanto, a valorização da carreira não está diretamente ligada ao crescimento das responsabilidades. Esses aspectos fragilizam o reconhecimento social do professor como profissional e sua identificação com a profissão, tornando ainda mais difíceis e delicados os primeiros anos da docência.

Em geral, é esse o panorama no ambiente escolar em que o professor iniciante terá que desenvolver seu trabalho, situação agravada pelo fato de não ter experiência e, muitas vezes, sentir-se sozinho durante o período de apropriar-se dos conhecimentos específicos que estão articulados à função de ser professor, pois, apesar da importância que ressalta Garcia (1999) do acompanhamento que os iniciantes na docência devem ter de um profissional mais experiente, a maioria enfrenta os primeiros anos do ensino sem apoio.

Gatti, Barreto e André (2011), em estudo sobre políticas docentes no Brasil envolvendo 15 secretarias de Educação de cinco regiões brasileiras, identificaram apenas cinco iniciativas referindo-se ao professor em início de carreira. Durante a pesquisa, “foram muitos os entrevistados que declararam que os iniciantes devem ser acompanhados, nas escolas, pela equipe de coordenação, mas não há documentação sobre essa ação específica”. (IBIDEM, p. 213).

O estudo revela que são poucos os investimentos que levam em conta o professor iniciante no Brasil, embora sejam inúmeros os problemas enfrentados por um professor que depara a escola do século XXI, seja ele experiente ou iniciante. Os professores experientes já estão acostumados com a realidade e dominam, ou deveriam dominar, os conhecimentos específicos que um profissional precisa ter para desenvolver um bom trabalho em sala de

aula; os professores iniciantes, por sua vez, ainda procuram compreender os saberes específicos da docência, e vivem uma busca para descobrir o que é preciso saber para ser um bom professor e o caminho a seguir. Roldão (2007, p. 101) esclarece a complexidade da função docente e o concebe como um profissional que:

[...] – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que *ensina* não apenas *porque sabe*, mas porque *sabe ensinar*. E *saber ensinar* é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido saber científico em todos os campos envolvidos e um domínio técnico-didático rigoroso do professor, informado por uma contínua postura meta-analítica, de questionamento intelectual de sua ação, de interpretação permanente e realimentação contínua.

Corroboramos a ideia da autora e o defendemos como um profissional docente que tem a função de ensinar e, para tal, é fundamental um sólido saber específico, que requer atitude de constantes busca, análise e atualização, ou seja, ele deve ser um investigador crítico que transita entre o conhecimento científico e o ato de ensinar – a prática, e, assim, transcenda do ativismo para a teorização de sua ação de ensinar. Efetivamente, pois, se vislumbra uma alquimia no sentido de combinar elementos do cotidiano escolar, tendo como base a observação da realidade, e, conseqüentemente, o professor atuando sobre ela para transformá-la. Ao referir-se a elementos do cotidiano escolar, reporta-se à comunidade, ao grupo gestor, à realidade familiar de cada aluno, e, principalmente, ao atual aluno, especificamente o da escola pública, contexto em que se desenvolveu a pesquisa ora relatada.

Em face do exposto, caracterizamos o professor iniciante como um profissional da descoberta, que precisa conviver com dilemas e ensinar alunos nas escolas. Referimo-nos, particularmente, ao estudante da escola pública, aquele que está no centro do “choque de realidade” vivido pelo professor iniciante, pois, em geral, são identificados como indisciplinados¹⁶ durante as aulas; estão imersos em um universo tecnológico mais interessante que a escola; estão inseridos em um ambiente familiar complexo, alguns são

¹⁶A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) apresentou um relatório em que menciona a pesquisa internacional sobre o ensino e a aprendizagem conhecida como Talis, cujos resultados enfatizam que os estudantes brasileiros lideram o *ranking* de indisciplinados na sala de aula entre os 34 países que participaram do Talis em 2008 e 2013; são os docentes brasileiros que dizem gastar mais tempo para manter a ordem em sala de aula. Em 2008, eram 18%. Já em 2013, essa porcentagem subiu para 20%, quando a média internacional foi de 13% nos dois períodos. A notícia foi divulgada pelo jornal *A Razão*, de Santa Maria (RS), em 22/02/2016, na matéria “Milhares de alunos voltam às aulas hoje”.

órfãos, outros vivem de favor com parentes distantes, outros cuidam dos irmãos menores para os pais trabalharem; moram numa comunidade que enfrenta muitos problemas sociais; dentre outros fatores. Por estas e outras razões, os iniciantes na docência estão tateando seu ambiente de trabalho a fim de descobrir o significado de ser professor, ou, como sintetiza o autor:

[...] o aspecto da ‘descoberta’ traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. (HUBERMAN, 1995, p. 39).

Descobrir um caminho para a docência, um jeito próprio de ser professor e de caminhar por esse exercício profissional, é, por certo, traço definidor de um professor iniciante. Nesse percurso, conforme assinalado por Cavaco (1999) na epígrafe desta seção, ele se reconstitui como professor, produzindo um modo próprio de pensar e agir profissionalmente inter-relacionado à cultura escolar em que pôde atuar. Assim entendendo, no próximo tópico, nos detemos sobre a profissionalidade docente de professores iniciantes.

2.2 PROFISSIONALIDADE DOCENTE – A PROFISSÃO EM AÇÃO

O professor não nasce feito, pronto; ele aprende a ser professor, a exercer o trabalho de professor, a docência, termo que faz referência ao conjunto de funções e atividades de caráter pedagógico que delineiam sua atuação como profissional. Docência, nesse sentido, ao contemplar o fazer pedagógico da sala de aula e da escola, abrange também o trabalho que o professor concretiza nos diversos espaços de socialização profissional. A noção de profissionalidade faz referência justamente à maneira pela qual os professores adquirem os saberes necessários para o desempenho de suas atividades.

Os primeiros anos de docência, as dificuldades enfrentadas no ensino-aprendizagem, a relação com os pares e as múltiplas demandas da escola, são centrais no delineamento de um modo de ação próprio ao exercício docente, isto é, forjam no professor iniciante, paulatinamente, desempenhos e conhecimentos próprios à profissão. Contreras (2012), Cunha (1999) e Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) identificam a profissionalidade como uma dimensão da profissionalização docente.

O termo profissionalização refere-se à socialização pela qual as características e capacidades específicas de uma profissão se desenvolvem, conforme esclarecem Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005). É uma noção que, se por um lado, deve ser compreendida como

um projeto político e social que visa à ampliação dos interesses de um coletivo ocupacional, de outra parte, se deve considerá-la construto histórico e complexo, permeado pelo jogo de forças e de poder na sociedade como um todo. Isso significa, como adverte Cunha (1999), que se uma ou outra profissão se extingue é em razão da existência de estruturas e interesses que provocam esse resultado. Também é nessa direção que alerta Imbernón (2011), ao destacar a ideia de que, para entender a profissionalização, é preciso situá-la historicamente, de modo a romper com perspectivas que a definem como um processo neutro.

A noção de profissionalidade, por sua vez, se caracteriza pela “afirmação do que é específico na ação docente”, ou seja, pelo “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1999, p. 64). Traduz o processo pelo qual o professor elabora e reformula respostas práticas, ao defrontar com questões expressas na sala de aula, na escola, na interação com os demais sujeitos (dos colegas de profissão aos pais) da comunidade em que atua e na sociedade em geral, as quais configuram “seu modo de ser e de estar na profissão” (ALMEIDA, 2006).

Contreras (2012, p. 82) reforça essa formulação, ao considerar que a profissionalidade “se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. Em outras palavras, está imbricada à função docente, ao que a orienta e aos desempenhos necessários ao ato de ensinar. Ao assim se manifestar o Autor hispânico objetiva enfatizar que “falar de profissionalidade significa” não apenas “descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão”. O caso não é, por conseguinte, um rol de atributos fixos, práticas que caracterizem um bom ensino, mas são construtos peculiares que viabilizam o agir do professor. Ademais, a profissionalidade docente é constantemente tensionada e fomentada pelas intenções que permeiam ação educativa enquanto prática social.

Com base nesse entendimento, Contreras (2012) destaca três dimensões da profissionalidade: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional, as quais são inter-relacionadas.

A primeira, a obrigação moral, consiste num compromisso de caráter moral com os estudantes, na preocupação com seu desenvolvimento na qualidade de pessoas. O compromisso ético com a profissão é fundamental, ou seja, “acima das conquistas acadêmicas, o professor está comprometido com todos os seus alunos e alunas em seu desenvolvimento como pessoas, mesmo sabendo que isso costuma causar tensões e dilemas”, argumenta o autor da Universidade de Barcelona (IBIDEM, p. 85).

A relação moral ou, melhor expressando, o comprometimento moral que o profissional docente precisa ter ao desempenhar sua função deve perpassar todas as suas decisões e atitudes. A docência tem uma característica específica que a distingue de todas as outras profissões, levando em consideração o fato de que o professor convive, em média, por um ano letivo, com suas turmas, que são compostas de 20 a 40 alunos. Durante o ano letivo, o professor se torna um colaborador do desenvolvimento dos discentes. De maneira geral, passa a conhecer os problemas familiares, as dificuldades; e, algumas vezes, precisa ajudar as famílias e ser um modelo, ou seja, é um referencial para os que frequentam a escola. Ser referência para os alunos exige atitude ética, bem como responsabilidade moral com o que se fala e faz.

A segunda dimensão, compromisso com a comunidade, reporta-se à relação que os professores estabelecem com a comunidade onde realizam sua prática profissional e com a qual assumem uma função social que ultrapassa a sala de aula e o ensino. Nesse caso, como lembra Contreras (2012, p. 90), a “profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos que competem ao trabalho de ensinar”. Esse traço da profissionalidade realça a condição do professor como responsável por questões que vão além da sala de aula. Os problemas sociais e políticos da escola devem ser preocupações dos profissionais que a fazem, buscando ações coletivas, a fim de amenizar a desigualdade e a injustiça social.

A terceira dimensão, a competência profissional, requer uma coerência, um entrelaçamento com as duas primeiras dimensões, uma vez que ensinar reclama uma série de habilidades, técnicas e recursos, que devem ser dominados por quem ensina. É importante ressaltar o tipo de competência elencada pelo autor: “Temos que falar de competências profissionais complexas que combinam habilidades, princípios e consciência de sentido e das consequências das práticas pedagógicas” (CONTRERAS, 2012, p. 92). O domínio de competências desvinculado de aspectos éticos e sociais se torna uma ação meramente técnica.

A profissionalidade docente, como buscamos explicitar até aqui, é uma elaboração que resulta da interação de subjetividades, cultura e conhecimento, pois a aprendizagem da profissão não se faz solitariamente, mas em contexto, e ocorre associada à maneira de entender o que é o ensino, as suas finalidades e como concretizá-lo.

Contreras (2012) corrobora essa perspectiva, ao associar a profissionalidade à conquista por autonomia profissional, por maior capacidade política na tomada de decisões que afetam o trabalho do professor e as finalidades de uma prática educativa socialmente referenciada. Um professor que compreende a natureza socioprática e ética de seu trabalho é

capaz de assumi-lo de modo comprometido com o outro e com sua humanização; está habilitado a se posicionar como alguém que sabe o que faz e porque faz, uma vez que o arcabouço ideológico e pedagógico que orienta suas decisões expressa sua visão de mundo, homem e sociedade, possibilitando-lhe pensar e agir como um sujeito de práxis. Sob essa perspectiva, entendemos que uma profissionalidade robusta possibilita ao professor enfrentar discursos e práticas destinadas ao controle ideológico da profissão, via de regra, disseminado pelas reformas educacionais.

São diversas e crescentes as ações de regulação e controle dos professores¹⁷. As instâncias federais, estaduais e municipais, por meio das políticas em curso, estabelecem mecanismos de regulamentação das instituições educativas (leis, estatutos, planos, orientações curriculares etc), as quais afetam diretamente o professor. Tais ordenamentos, ao alijarem de seu delineamento as perspectivas dos principais interessados, adotam como referência interesses e prioridades em nome da União, Estado e/ou Município, nem sempre correlatos à expectativa da escola e de seus integrantes. As ações regulatórias e de fiscalização implementadas, ao acentuarem a instrumentalização da prática (CONTRERAS, 2012), dificultam o desenvolvimento da autonomia, pois reduzem a capacidade de controle do trabalho pelo próprio professor, fomentam uma “desorientação ideológica” e a “perda do sentido ético” de sua ação; em suma, propiciam perda de autonomia.

Parece-nos ser nessa direção que podemos compreender o argumento de Roldão (2007), ao se contrapor à ênfase praticista da cultura profissional dos professores:

Que a informação se torne conhecimento e que o conhecimento seja algo democraticamente acessível, num mundo em que conhecer é poder, depende em larga medida deste novo salto na profissionalização dos professores: a afirmação e o reforço de um saber profissional mais analítico, consciente e em permanente actualização, claro na sua especificidade, e sólido em seus fundamentos. (p. 103).

¹⁷O trabalho dos professores, especificamente na escola pública, é regulamentado por decisões políticas e institucionais. Muitos projetos são disponibilizados pelo MEC para execução nas escolas sem nenhuma análise do contexto de trabalho do professor ou reflexão com os profissionais da escola para a implementação das ações. É comum projetos de sucesso, a exemplo do PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa, que teve bons resultados no Município de Sobral – CE, serem disseminados em massa nas escolas. O PAIC, depois de seu bom resultado no interior do Ceará, foi adotado pelo MEC como PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, para desenvolvimento em todo o Brasil. Ações dessa natureza regulamentam o fazer docente e determinam como o professor deve desenvolver seu trabalho, visto que não levam em consideração a opinião dos professores que compõem a escola nem a realidade escolar de cada instituição de ensino; simplesmente os projetos são entregues nas escolas para que os professores reproduzam. Faz-se necessário levar em conta o público das escolas, suas necessidades e as demandas específicas de cada comunidade de ensino, e, assim, os projetos devem ser pensados e refletidos pelos profissionais que fazem a escola, para que o professor se aproprie, interfira e elabore as ações para implementação em seu local de trabalho.

O fortalecimento do conhecimento profissional, na perspectiva assinalada pela professora da Universidade Católica Portuguesa, é fundamental “para a profissionalização dos professores, em particular no que concerne a dimensão da profissionalidade necessária a uma educação emancipatória e ao papel desse sujeito como intelectual crítico” (FARIAS et al., 2014, p. 72). Nesse sentido, nos situa perante a um imperativo: ultrapassar o desenvolvimento de processos de formação orientados pela racionalidade técnica. Nas palavras de Imbernón (2011, p. 43),

O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança. E essa formação inicial é importante, já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas, etc. são assumidos como processos usuais da profissão.

O argumento do autor evidencia lacunas na formação inicial dos professores, as quais dificultam (para não dizer que inviabilizam!) a superação da racionalidade técnica. No Brasil, *grosso modo*, as análises sobre a formação inicial dos professores indicam ainda existir essa orientação, configurando o distanciamento entre teoria e prática e num sistema político educacional fiscalizador, predominando uma formação mais “preocupada com a dimensão técnica, em detrimento das dimensões política e sociocultural” (VEIGA, 2012, p. 35). Tal situação nos faz recorrer às ponderações de Roldão (2005) sobre até quando a escola oferecerá um serviço ineficaz de transmissão passiva no qual o aluno é um mero receptor. Esclarece a autora:

A formação inicial só será eficaz se **transformar esta formação em imersão**, feita com escolas, que, por um lado, coloque os futuros professores em situação que alimente o seu percurso de formação inicial e, por outro lado, **converta as escolas**, os jardins de infância, os contextos de trabalho em que os nossos profissionais vão atuar, **em outras tantas unidades de formação** que conosco, ensino superior e investigadores, **construam parcerias de formação/investigação, desenvolvidas dentro da acção quotidiana da escola**, transformando-a em espaço real de formação profissional permanente. (ROLDÃO, 2004, p. 105). (Grifamos).

Das considerações propositivas da autora portuguesa três aspectos se sobressaem em virtude de sua relevância na constituição da profissionalidade docente: transformar a formação em imersão, converter a escola em unidades de formação e estabelecer parcerias de formação e investigação com suporte na ação quotidiana da escola. A escola aparece nas

reflexões ora procedidas como o principal objeto de análise do processo de tornar-se professor.

As proposições de Roldão (2007), de certa maneira, corroboram as formulações de Nóvoa (1999; 2009b) que defende a necessidade de uma “formação por dentro da profissão”, o que requer, entre outras coisas, alterações substantivas na relação entre universidade e escola, que precisam desenvolver um trabalho coparticipativo e de complementaridade nos processos de formação dos professores, tendo em vista a promoção de conhecimento profissional contextualizado, claro em sua especificidade e consistente em seus fundamentos. Não é demais lembrar a asserção de Roldão (2005) de que o conhecimento profissional é o “elo mais fraco” da profissão docente.

Uma “formação por dentro da profissão” é primordial na constituição da profissionalidade docente, ao forjar aprendizagens duradouras do conhecimento profissional, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico por meio da problematização e reflexão sobre os fatores que condicionam as relações sociais, em especial, seu trabalho. Este caminho reclama também a superação do poder e da individualização dos professores em relação à liberdade em sala de aula:

Essa liberdade aparente constitui-se antes como um fator de anti-profissionalidade, na medida em que justamente substitui a legitimidade do saber que fundamenta a acção, e o controlo sustentado do grupo profissional, pelo arbítrio de cada agente individual, a quem não é exigido fundamento para o que faz, nem é assegurada qualquer garantia de legitimação de seus pares. (ROLDÃO, 2005, p. 111).

O que faz um professor na sala de aula, como age com os alunos e com o conhecimento não é matéria privada, ou, pelo menos, não deveria ser, afinal, os pais têm direito de saber “o que” e “como” os filhos estão sendo ensinados, assim como os próprios alunos e a escola. Essa propagação, contudo, longe está de ser uma prática corrente no cotidiano do professor que, em geral, se acha invadido e enxerga com desconfiança qualquer requerimento com esse propósito. Com efeito, ele tende a não vislumbrar nessas situações uma oportunidade para evidenciar sua capacidade de justificar suas ações, de explicitar a racionalidade que rege a tomada de decisão em relação ao ensino; enfim, de demonstrar domínio do conhecimento profissional ao fundamentar a pertinência e adequação da sua ação. Esse exercício é vital à produção de rupturas com um agir meramente técnico, que nada favorece na constituição da profissionalidade docente.

Produzir-se professor, um profissional com saber especializado e cujas ações são orientadas pela compreensão que detém de seu papel social, está no âmago da

profissionalidade docente e da possibilidade de sua configuração e reconfiguração em uma ou em outra direção (técnica ou emancipatória). Em assim sendo, parece-nos lícito dizer que a profissionalidade docente transita na ambiguidade entre o ideal e o que é expresso nas instituições de ensino. A realidade das escolas, especificamente das públicas, é eivada de muitos entraves, o que torna ainda mais complexos e desafiadores os primeiros anos da docência. Efetivamente, o professor iniciante, ao ingressar na carreira, depara uma profissão permeada de dificuldades, contradições e resistências com as quais precisa conviver, experiência que serve de base à configuração de sua profissionalidade.

Contreras (2012), Roldão (2005) e Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) ressaltam os aspectos éticos, a formação de um corpo coletivo e a apropriação do que é específico à profissão docente como imprescindíveis à constituição da profissionalidade dos professores. As formulações desses autores sobre o tema denotam convergências, entre as quais a premência da busca por um saber específico e a identificação com a docência. Especificamente, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) advogam uma profissionalidade baseada em uma formação de matiz construtivista, com arrimo numa ética da responsabilidade individual e coletiva e no desenvolvimento de um trabalho reflexivo, de pesquisa e de crítica.

Cunha (1999, p. 31) contribui com as proposições ora destacadas, ao lembrar que a profissionalidade docente está sempre relacionada a um tempo e a um lugar, e que “é bastante complexo definir qual é o saber próprio da profissão professor”, especificidades que exigem reconfiguração constante em razão das instabilidades vinculadas a atividade do professor. Assim, se faz necessário contextualizar o campo educativo onde estão os professores brasileiros, especialmente dos professores iniciantes pesquisados.

Os espaços de lutas e reivindicações do professorado estão cada vez mais frágeis, em decorrência da atual situação política no Brasil. Recentemente (2016), o País passou por um processo de *impeachment*¹⁸ e, desde então, muitas são as mudanças referentes à educação. Nossa intenção não é discutir e aprofundar essas alterações, mas contextualizar a realidade educativa atual, entendendo que, embora digamos que “a sociedade encomenda uma função social à escola”, quem o faz, “na verdade, é o governo, o parlamento ou a administração que ditam determinadas leis e normas sobre o que as escolas devem fazer” (CONTRERAS, 2012, p. 237).

¹⁸Em 31 de agosto de 2016, com votação no Senado brasileiro, foi aprovado o *impeachment* da então Presidenta Dilma Rousseff com 61 votos favoráveis e 20 contrários. O processo, iniciado em 2 de dezembro de 2015, com vistas ao impedimento da continuidade do mandato da Presidenta, eleita em eleições diretas, foi foco de muitas discussões e debates, sendo considerado por muitos como um golpe. É a segunda vez que o País passa pelo processo, pois, em 1992 o presidente Fernando Collor de Melo, antes de ser impedido, firmou renúncia.

O Brasil vivencia momento de intensiva instabilidade política: crise econômica, denúncias de corrupção em diversos setores da sociedade, caos na segurança e na saúde marcam a cena nacional. A situação não é mais alentadora no que se refere à educação, com greves de professores eclodindo em todo o País¹⁹, corte de verbas destinadas à área, denúncias das condições precárias de funcionamento das escolas, divulgação de indicadores pífios no desempenho dos estudantes, entre outros acontecimentos. Com efeito, várias medidas polêmicas são instituídas, a reforma do Ensino Médio pela Medida Provisória²⁰ nº 746/2016 e com ela, a autorização do uso do notório saber como pré-requisito para lecionar; a Proposta de Emenda à Constituição²¹ nº 55/2016; e a reforma previdenciária, Proposta de Emenda à Constituição nº 287/2016, que aumenta o tempo de aposentadoria do professor, dentre outras ações.

A avalanche de modificações que estão vinculadas à educação, justificadas em decorrência de problemas administrativos e financeiros do País, influencia, forte e negativamente, na categoria dos professores. No caso da reforma previdenciária, algumas vantagens que a carreira do professor possibilitava, como a aposentadoria especial, devem ser revistas, sem que sejam considerados as condições de trabalho e o desgaste vocal desse profissional do ensino. Esta proposição prioriza aspectos econômicos em detrimento da qualidade do ensino e das especificidades que ser professor pressupõe.

¹⁹ Os professores brasileiros durante o ano de 2016 fizeram greves por todo o Brasil. No Estado do Ceará, os professores da educação básica das redes municipal e estadual viveram momentos intensos de greves, em especial os do Estado. De acordo com notícia divulgada no jornal O POVO, foram 107 dias de greve, o que resultou, depois de muitas negociações, num reajuste de 12,6% no salário-base e numa reorganização do calendário letivo para assegurar a carga horária exigida para o aluno.

²⁰ Aprovada pelo Senado federal dia 08/02/17, esta reforma promove alterações na estrutura do Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do Ensino Médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de Língua Portuguesa e Matemática obrigatório nos três anos do Ensino Médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino de Arte e de Educação Física à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, tornando-os facultativos no Ensino Médio. Torna obrigatório o ensino da Língua Inglesa desde o sexto ano do Ensino Fundamental e nos currículos do Ensino Médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no Ensino Médio sejam aproveitados no Ensino Superior. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC. O ponto mais polêmico dessa medida está relacionado ao notório saber. Esta medida recebeu duras críticas dos professores, gerando forte movimento de resistência em virtude de sua implementação trazer sérias consequências aos profissionais da educação, pois abre precedente para que alguém portador de um saber julgado satisfatório possa exercer a função de professor sem a formação exigida para o exercício da profissão.

²¹ Estabelece teto para os gastos públicos, devendo vigorar por 20 exercícios financeiros. Essa estabilização nos gastos públicos pode afetar a educação de maneiras diversas, a exemplo da proibição de concursos públicos e, conseqüentemente, da necessária contratação de profissionais com vínculo precário; e da privatização de instituições públicas, como é o caso em andamento da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ.

Ações dessa natureza reforçam a compreensão do professor como um técnico, isto é, um “tecnólogo do ensino” (VEIGA, 2012, p. 17), o qual se define “pela lógica do poder constituído” e tem sua formação adequada “às demandas do mercado globalizado”, ou seja, o professor está para atender necessidades e exigências da sociedade de produção vigente. Esta perspectiva, ao minimizar a relação do professor com o conhecimento, fragiliza ainda mais o reconhecimento social deste profissional, movimento que reforça o argumento oferecido por Cunha (1999), ao problematizar a caracterização do magistério como profissão:

[...] o discurso da profissionalização tem servido apenas para legitimar reformas pretendidas pelo Estado, onde se centralizam as decisões e se fixam metas curriculares e, ao mesmo tempo, se estimula a participação dos professores nas escolas desde, é claro, que nos limites já definidos pelos mecanismos de controle. Essa participação [...] ao invés de ser fruto da iniciativa coletiva dos professores, ela se torna uma espécie de obrigatoriedade profissional e, assim, se converte num mero requisito técnico das tarefas burocráticas, esvaziando-se de seu real sentido. [...] sob esta perspectiva, a profissionalidade atua como modo de garantir a colaboração sem discutir os limites de atuação” (CUNHA, 1999, p. 135).

Parece-nos ser nessa direção que devemos compreender os ordenamentos atuais no campo da educação, em particular, aqueles que afetam o professor e sua atuação profissional. A advertência da Autora brasileira evidencia as contradições e lutas na afirmação e busca de reconhecimento social da profissão de professor, anseio incorporado pelas políticas públicas numa perspectiva técnica, que reduz a prática profissional à solução instrumental de problemas e é evitada de uma autonomia ilusória, marcada pela perda do sentido ético de sua atuação. O alerta nos incita a reafirmar que a ação de ensinar não é um ato meramente procedimental, mas um exercício que envolve elementos valorativos decisivos na definição profissional, que é sempre situada, por isso mesmo, dinâmica.

Com efeito, as medidas educacionais em curso no Brasil, especificamente aquelas ligadas diretamente ao trabalho do professor, aceleram a deterioração de suas condições de trabalho (diversificação e aumento de suas atividades), agravada pela necessidade de trabalhar vários turnos para assegurar um salário que subsidie sua existência com dignidade, fator que também aquece a busca por formação de nível superior, em parte, responsável por iniciativas condicentes ao aligeiramento na formação do professor. Enfim, o panorama atual não é animador, pois o que temos em andamento é um retrocesso de conquistas adquiridas por meio de lutas árduas e que trouxeram alguns benefícios para os professores, hoje ameaçados. Esse retrocesso pode interferir diretamente nos que iniciam na profissão, especificamente no que se refere à atratividade da carreira, ampliando o desestímulo pela procura das licenciaturas.

Em contrapartida ao professor como um técnico, que atende ao sistema preestabelecido, Contreras (2012) o situa como um profissional que busca a emancipação e se posiciona como um intelectual crítico, processo que, segundo o autor, mantém estreita relação com a autonomia profissional, por conseguinte, com sua profissionalidade. Em suas palavras:

A relação entre autonomia e profissionalidade é, ao mesmo tempo, uma reivindicação da dignidade humana das condições trabalhistas dos professores e uma reivindicação de oportunidade para que a prática de ensino possa se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais, valores que não sejam coisificados em produtos e estados finais, mas que atuem como elementos constitutivos, como orientadores internos da própria prática. Ou seja, a autonomia no ensino é tanto um direito trabalhista como uma necessidade educativa (CONTRERAS, 2012, p. 213).

Tal entendimento aponta para uma profissionalidade emancipatória, cuja construção se faz imbricada de reivindicações que perpassam todo o fazer docente, desde suas condições de trabalho aos valores que devem nortear a prática pedagógica. Por outro lado, também é preciso lidar com o fato de que a necessidade de luta e constante busca por melhorias nas condições de trabalho e de valorização desgasta o profissional docente que, a cada dia, se acha desestimulado ao exercício da função, realidade que compromete a procura pela atuação como professor.

As análises envidadas acerca da profissionalidade docente permitem dizer que o professor está a constituir-se como profissional, que a profissão docente está imersa no desafio de superar percalços históricos que a docência carrega e, principalmente, envolta num processo de explicitação da docência como parte de um coletivo e detentora de um saber específico.

Em linhas gerais, as reflexões aqui inventariadas constituem a lente teórica que fundamenta nossa aproximação empírica ao fenômeno investigado – a profissionalidade de professores iniciantes egressos do PIBID. O percurso metodológico dessa aproximação é detalhado no próximo tópico.

3 QUAL O MELHOR CAMINHO? INQUIETUDES E DECISÕES METODOLÓGICAS DE UMA PESQUISADORA INICIANTE

“[...] a pesquisa não só nos permite conhecê-la e aprofundar-se nela, mas também transformá-la. E nesse processo não muda unicamente a realidade, mas a nós também, contribuindo a pesquisa para o próprio desenvolvimento profissional e pessoal”.

(ESTEBAN, 2010, p. xv).

A seção que se segue discorre sobre a trilha metodológica de uma investigação acerca da profissionalidade de professores iniciantes, contemplando desde os fundamentos teóricos aos procedimentos de coleta e análise de dados adotados. Que caminho percorrer? Quais os procedimentos adequados para os objetivos almejados? Essas inquietações, que circundam um pesquisador iniciante, são os primeiros passos que norteiam o início de uma busca metodológica, e como sugere a epígrafe, possui também o mérito de contribuir para o “desenvolvimento profissional e pessoal” do pesquisador, na medida em que o objeto de estudo emerge do real que é devir, ação que ocorre concomitante ao contato com o tema, as leituras e o empoderamento do que está sendo pesquisado. E assim o caminho se delineia.

A formulação de um trabalho científico, em especial, quando envolve um pesquisador que inicia no campo da investigação científica, é marcada, em princípio, por dúvidas, indecisões, necessidade recorrente de um orientador etc. Fazendo uma analogia entre professores iniciantes da Educação Básica, sujeitos que compõem o foco deste estudo, e pesquisadores iniciantes, observa-se que ambos residem em períodos delicados e difíceis, embora cobrindo especificidades distintas. No caso do pesquisador iniciante, este defronta o desafio de produzir conhecimento socialmente relevante. Assim como o professor iniciante, o pesquisador nessa condição também necessita de tempo, investimento e persistência para tornar-se proprietário do saber específico que a prática da investigação científica exige. Este entendimento guiou nossa caminhada no desenvolvimento deste trabalho.

Em sendo assim, corroboramos o pensamento de que “a abordagem e o método revelam-se nas formas de pensar e de fazer no transcorrer da própria pesquisa e não por declarações abstratas de adesão a essa ou aquela perspectiva” (GATTI, 2002, p. 59). A pesquisa em descrição incorporou um caminhar que se constituiu de acordo com a evolução da construção do objeto de estudo, fator que se deu com a apropriação dos teóricos que iluminam as categorias principais do estudo explicitadas anteriormente, bem como a aproximação ao campo empírico.

Na sequência, detalhamos a natureza da pesquisa e a trilha metodológica adotada, inventariando as decisões e dificuldades que permearam o percurso.

3.1 O DESAFIO DE REALIZAR UMA PESQUISA QUALITATIVA

A costura dos fios do tecido metodológico foram se dando em nossa realidade de pesquisadora iniciante, movimento marcado por dúvidas, indecisões, inquietações e incertezas no que tange a deixar o “objeto” traçar o próprio caminho para que pudéssemos adentrar ao real para compreendê-lo. Noutras palavras, exigiu entendermos a metodologia como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2013, p. 14).

Essa tecedura metodológica, que possibilitou o acesso ao campo de pesquisa de modo mais esquadrihado, nos deu azo a penetrar as contradições e complexidades do ato de elaboração do conhecimento. Numa compreensão socrática, a dúvida sistemática é o primeiro degrau na escada do conhecimento. Nossa grande certeza metodológica era de que tínhamos muitas incertezas. Nossa indagação era: como tocar o objeto de pesquisa com vistas a fazer um recorte do real em movimento sem congelá-lo? Nossa certeza incerta é que o objeto “fala por si” e ele determinaria o caminho metodológico para que pudéssemos “tocá-lo”.

Ante essas preocupações, o interesse sobre a atuação de professores iniciantes egressos de programa de iniciação à docência norteou a definição do percurso metodológico desta investigação que, entre outros elementos, está diretamente vinculado a fatores pessoais e institucionais e às possibilidades efetivas das quais dispõe um pesquisador individual. Assim, almejando alcançar os objetivos que movem este estudo, optamos por efetivar um estudo empírico qualitativo, caracterização que se delineou de acordo com nossa imersão no campo de estudo, abordagem que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50), possui cinco características:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Segundo esses autores, a pesquisa de natureza qualitativa parte da inserção no ambiente natural onde o fenômeno se materializa. Não visa à mera descrição, mas à análise que ressalta mais o processo do que o produto. Esse movimento dá-se mais pela indução do que pela dedução, tendo como preocupação fundante a reflexão em torno dos significados que emergem do objeto pesquisado pelas lentes de análise do pesquisador em contexto situado. Em conformidade com as indicações retrocitadas, delineamos nosso trajeto investigativo, entendendo que o modo de produzir conhecimento deriva da “maneira como olhamos as coisas no mundo”, como nos assevera Gatti (2002, p. 43).

Assim, a pouco e pouco, entre inquietações, controvérsias e preocupações inerentes a uma iniciante na pesquisa educacional, fizemos a pesquisa acontecer, indagando, tomando decisões, abrindo trilhas. O pensamento e a prática desse caminho configuram a metodologia adotada neste estudo, detalhada na sequência.

3.2 OS PROFESSORES INICIANTE EGRESSOS DO PIBID – COMO IDENTIFICÁ-LOS?

Uma preocupação inicial consistiu na definição dos participantes da pesquisa. Como identificá-los? Onde buscar informações? Como saber onde eles atuam? Preocupações dessa ordem foram uma constante desde o momento em que decidimos investigar professores iniciantes egressos do PIBID.

Optamos por efetuar um levantamento exploratório, visando a identificar egressos de Pedagogia do Ceará que participaram do PIBID de 2009 a 2015. Esta decisão se apoiou nas formulações de Chizzotti (2014, p.19), ao argumentar que a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais exige do pesquisador

Uma busca sistemática e rigorosa de informações, com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, aparentemente, disperso e desconexo de dados para encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento de uma área ou em uma problemática específica.

Com esse propósito, o primeiro passo foi identificar as instituições de ensino superior beneficiadas com o PIBID no Estado que dele participam desde sua primeira edição (2007). Nesse momento, somente a Universidade Federal do Ceará (UFC) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) participaram do Programa em virtude da oferta nacional ser dirigida apenas para as Instituições Federais de Ensino Superior

(IFES). Na edição seguinte (2009), as IES estaduais também foram incluídas, momento em que a Universidade Estadual do Ceará (UECE), a Universidade Regional do Cariri (URCA) e a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) tiveram suas propostas aprovadas, cuja oferta foi ampliada significativamente nos anos subsequentes. A abrangência do PIBID no Estado pode ser mais bem dimensionada na caracterização que segue, a qual, embora longa, é esclarecedora:

Após 2009, nos anos 2011, 2012 e 2013, a CAPES publicou novos editais [...] para adesão ao PIBID, registrando-se significativa ampliação da participação das IES cearenses, de forma que atualmente todas as áreas disciplinares da Educação Básica, sejam do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, encontram-se contempladas pelos seus PI.

Processos à parte dessa ampliação do PIBID em IES públicas no Ceará devem ser observados. Em 2011, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) teve aprovado o seu primeiro PI, uma vez que essa IES foi instituída em 20 de julho de 2010, na cidade de Redenção, situada na Região do Maciço do Baturité, interior do Estado. Em 2013, foi à vez da criação da Universidade Federal do Cariri (UFCA), na cidade de Juazeiro do Norte, a partir do desmembramento da UFC na região sul do Estado, de forma que no mesmo ano teve seu primeiro PI aprovado [...].

Atualmente as escolas públicas alcançadas pelo PIBID contemplam vários municípios cearenses. Além de Fortaleza, que tem PI sendo coordenado pelo IFCE, UECE, UFC e FA7, observamos também que na região norte do Estado vários municípios (Sobral, Cariré, Forquilha, Groaíras, Irauçuba, Massapê, Meruoca, Moraújo, Pires Ferreira, Reriutaba e Santana do Acaraú), foram alcançados através da atuação da UVA e do INTA. No sul do Ceará vemos a atuação da UFC, UFCA e da URCA abranger os municípios mais populosos procedentes do triângulo formado pelas cidades Barbalha, Crato e Juazeiro do Norte, mas não apenas estes, haja vista que outros municípios também são contemplados com esse programa. No centro e no leste do Estado há *campi* da UECE, IFCE e da FVJ²², respectivamente sediados nos municípios de Quixadá, Limoeiro do Norte e Aracati, a promover ações do PIBID, as quais abrangem inúmeros outros municípios dessas regiões. No município de Redenção, e nos demais também localizados na Região do Maciço de Baturité, a UNILAB vem realizando ações didático-pedagógicas de iniciação à docência em várias escolas. (ROCHA, FALCÃO e FARIAS, 2015, p. 96).

Pela abrangência do PIBID no Estado, é possível vislumbrar o desafio de identificar e localizar seus egressos. Nossa pretensão era ter a primeira aproximação com o *locus* da investigação para, baseada nesse contexto inicial, delimitar os participantes da pesquisa, ou, como explicam Bogdan e Biklen (1994, p. 50), “Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes”, ou seja, mapear a real situação em que se encontram os sujeitos que pretendíamos investigar. Sintetizamos no

²²FA7, INTA e FVJ são instituições privadas. Respectivamente, a Faculdade 7 de Setembro, o Instituto Superior de Teologia Aplicada e Faculdade do Vale do Jaguaribe tiveram suas primeiras propostas aprovadas no Edital CAPES/PIBID nº 61/2013.

Quadro 1 as informações acerca da inserção das IES cearenses no PIBID/CAPES no período de 2007 a 2013:

Quadro1 – PIBID Ceará: instituições e início da inserção das IES.

Esfera administrativa	Instituição/SIGLA	Início da participação no PIBID
FEDERAL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)	2007
FEDERAL	Universidade Federal do Ceará (UFC)	2007
ESTADUAL	Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA)	2009
ESTADUAL	Universidade Estadual do Ceará (UECE)	2009
ESTADUAL	Universidade Regional do Cariri (URCA)	2010
FEDERAL	Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)	2011
FEDERAL	Universidade Federal do Cariri (UFCA)	2013
PRIVADA	Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ)	2013
PRIVADA	Faculdade Sete de Setembro (FA7)	2013
PRIVADA	Instituto Superior de Teologia Aplicada (INTA)	2013

Fonte: Elaborado pela autora.

Com o intuito de localizar egressos do PIBID que atendessem aos critérios estabelecidos, foi solicitado às IES, por intermédio de *e-mail* enviado aos coordenadores institucionais do PIBID do Estado, um relatório²³ contendo dados dos seus egressos dos anos 2009 a 2015. Contatamos as universidades federais e estaduais que constam no Quadro 1 para que disponibilizassem esse relatório. Realizamos o primeiro contato através de *e-mail*, e, em seguida, entramos em comunicação por telefone, quando necessário, para que fossem disponibilizados os dados.

A coleta das informações junto às coordenações institucionais das IES ocorreu no período de junho a novembro de 2015. Obtivemos o retorno de três universidades – UFC, UECE e UVA. Embora tenhamos solicitado os dados de egressos no período de 2009 a 2015, recebemos das universidades tabelas com a descrição de todos os egressos do PIBID dos anos de 2009 a 2014, e foi com essas informações que trabalhamos na localização dos alunos de Pedagogia, foco do nosso estudo. O rastreio inicial revelou que, no interstício de seis anos,

²³ Ao solicitarmos o relatório, sinalizamos nossa necessidade e o que deveria constar (Nome do egresso, *e-mail*, área de atuação – subprojeto, início e término da bolsa), não delimitamos o curso, para termos também um panorama geral dos egressos nas diversas áreas atendidas pelo Programa no Estado.

um número significativo de licenciandos foi contemplado com o Programa, uma vez que as tabelas disponibilizadas registravam 1.597 egressos²⁴, dos quais 248 do curso de Pedagogia.

Identificadas as instituições e os egressos do PIBID no Estado, foram reunidos critérios que permitissem definir, do conjunto identificado, quais participariam do estudo. Assim, considerando o exame dos dados fornecidos pelas coordenações institucionais das IES estaduais, estabelecemos os seguintes aspectos:

- (a) ser egresso do PIBID Pedagogia com licenciatura concluída;
- (b) ser professor de escola pública do Estado do Ceará; e
- (c) ter, no máximo, três anos de exercício docente.

Esses critérios foram definidos com suporte na formulação de Huberman (1995) sobre o ciclo de vida profissional do professor, haja vista o fato de que nosso interesse recai sobre o recém-ingresso à profissão. Estabelecemos que o professor iniciante da nossa investigação seria aquele que possuísse até três anos de exercício na docência, contando da conclusão do curso, considerando que a LDB²⁵ nº 9.394/96 prevê a formação em nível superior como requisito para o exercício da profissão.

Em princípio, nossa hipótese era de que todo egresso do PIBID deveria ser um professor iniciante, o que não se confirmou, pois vários elementos se agregam à identidade dos licenciandos em sua trajetória de formação inicial, os quais nem sempre os levam, de imediato, para a docência. Encontrar professores iniciantes egressos do PIBID não se revelou, por conseguinte, uma tarefa das mais fáceis, conforme evidenciou o esforço de aproximação por nós realizado.

3.3 PROFESSORES INICIANTE E SEUS CONTEXTOS DE TRABALHO – COMO CONHECÊ-LOS?

A cada passo, uma nova dificuldade, aflições renovadas. A identificação dos egressos foi trabalhosa, mas também animadora. Naquele momento, contudo, precisávamos chegar perto, aproximarmo-nos dos 248 egressos do curso de Pedagogia. Como isso seria possível? Quais as possibilidades? Além disso, uma ansiedade nos consumia: conseguiríamos adesão ao nosso estudo? Tudo isso nos exigia decisões sobre por onde prosseguir.

²⁴ O exame do conjunto de informações sobre os egressos do Programa no Estado nas diversas áreas de conhecimento (licenciaturas contempladas) encontra-se publicado (ALVES e FARIAS, 2016).

²⁵ Segundo a LDB, “a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996, Art. 62).

Em princípio, tínhamos a pretensão de trabalhar com professores de dois municípios cearenses, Fortaleza e Sobral. No desenrolar da pesquisa, essa ideia foi se mostrando inviável e se redelineando com suporte nas possibilidades efetivas de conciliação entre o tempo da pesquisa e a disponibilidade dos professores iniciantes, como buscamos a seguir evidenciar.

Como o PIBID focaliza a escola pública e a Educação Básica, centramos nossa atenção sobre o professor iniciante atuante na escola pública. Assim, uma necessidade contígua foi saber o que estão fazendo e onde estão atuando os egressos do PIBID, pois, como assinalado anteriormente, estes nem sempre ingressavam de imediato na docência. Fazia-se necessário, portanto, refinar a informação sobre os egressos do PIBID de Pedagogia. Com esse intuito, utilizamos um questionário para conhecer a atuação dos egressos do PIBID de Pedagogia dos anos de 2009 a 2014, o qual foi estruturado utilizando ferramenta do *Google drive* – formulário *online*²⁶ (ver Apêndice A).

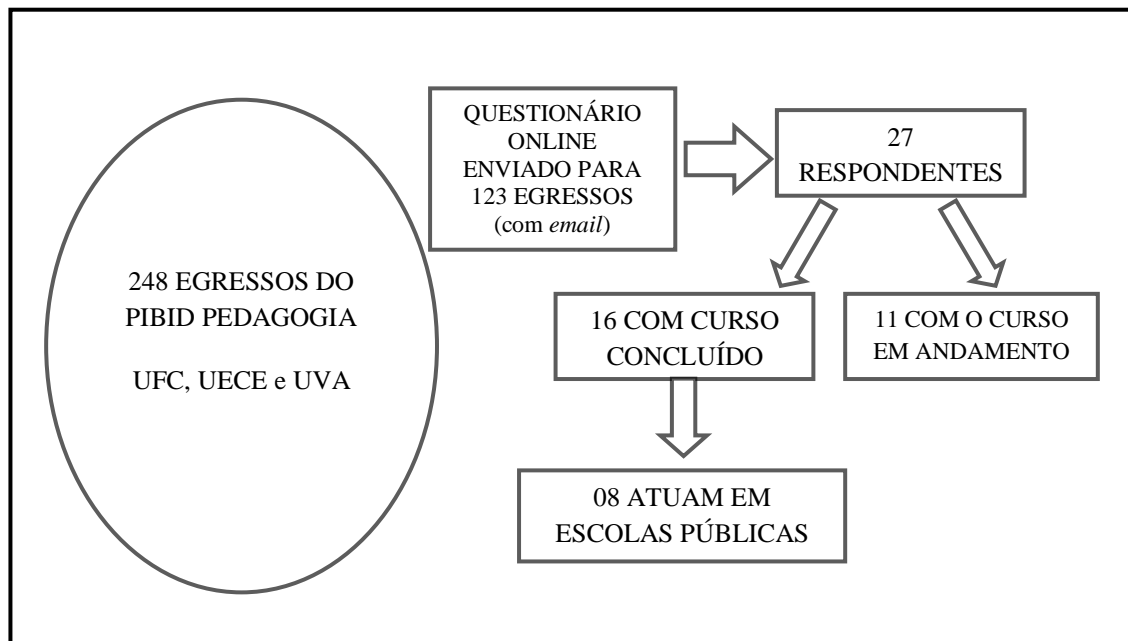
As perguntas do questionário, bem como a apresentação da pesquisa, os cuidados éticos e as informações necessárias aos participantes foram alvos de atenção cuidadosa, conforme sugerem Farias et al. (2010). Com base nessas recomendações, o instrumento de coleta de dados foi composto por questões fechadas, elaborado e enviado para um colaborador para realização de um pré-teste. Cabe ressaltar, ainda, o fato de que, dos 248 contatos de egressos do PIBID de Pedagogia, só dispúnhamos do *e-mail* de 123, para os quais encaminhamos o formulário *online*, o que ocorreu, pela primeira vez, no dia 11 dezembro de 2015.

Com o envio do formulário, monitoramos a página que, paulatinamente, recebeu retornos. A cada dez dias, reenviávamos o convite com o *link* para acessar o formulário *online* àqueles que ainda não haviam respondido. Esta etapa findou em 12 de fevereiro de 2016. Dos 123 egressos que contactamos por *e-mail*, obtivemos 27 respondentes, dos quais fizemos uma seleção inicial dos participantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Dos 27 respondentes, 11 ainda estavam cursando a licenciatura e 16 estavam com a graduação concluída, dos quais apenas 8 declararam estar exercendo a docência. A Figura 1 sinaliza o percurso de identificação desses professores iniciantes egressos do PIBID:

²⁶ A utilização desses aportes eletrônicos como técnica de coleta de dados é detalhada em Farias, Silva e Cavalcante (2015), ao tratarem “[...] sobre os achados resultantes da aplicação de formulários eletrônicos, que geram um banco de dados sobre o universo de sujeitos da pesquisa desenvolvida pelo Observatório, no que diz respeito ao perfil dos participantes do Programa no Estado do Ceará” (p. 3).

FIGURA 1: Percurso desenvolvido na identificação dos participantes da pesquisa - professor iniciante egresso do PIBID atuante na escola pública.



Fonte: Elaborado pela autora.

Como mostra a Figura 1, um grupo de 8 professores registrou atuar em escolas públicas, dos quais sete somente em escolas públicas (sendo quatro como efetivos e três como temporários) e uma atua em duas redes (a pública e a particular). Desse modo, do universo de respondentes do questionário (27 egressos do PIBID) oito atenderam aos critérios estabelecidos para definir os participantes da pesquisa, conforme já explicitado no item 3.2.

Dos oito professores iniciantes egressos do PIBID Pedagogia identificados, residentes em Fortaleza e Sobral, oriundos da UECE, UFC e UVA, somente quatro permaneceram no grupo final de participantes da pesquisa. Com efeito, logo após a identificação desses docentes, iniciamos o contato por telefone, conseguindo conversar apenas com quatro professores, os quais se dispuseram com muita simpatia a contribuir. Dos demais não obtivemos adesão. Essa etapa, desde o rastreamento dos egressos junto às universidades, o envio do questionário, a devolutiva dos egressos, bem como a análise desses dados e o contato por telefone, durou aproximadamente seis (6) meses de investigação e requereu da nossa parte muito cuidado e zelo no processo de aproximação aos sujeitos.

Nossa pretensão era compor um grupo de, no mínimo, seis participantes para realização do trabalho, haja vista o interesse em desenvolver um grupo focal, procedimento em que, segundo Gatti (2012, p.22), cada grupo “não pode ser grande, nem excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis a doze pessoas”. Considerando

essa recomendação, realizamos ainda uma visita em uma escola de Fortaleza, no Bairro Alvorada, contemplada pelo PIBID, e solicitamos à professora-supervisora a indicação de egressos para participação na pesquisa, agindo do mesmo modo com os coordenadores de área da Pedagogia da UECE. O retorno foi imediato e assim conseguimos o contato de mais seis egressos, sendo todos de Fortaleza. O procedimento de contato telefônico foi realizado, tendo todos se disponibilizado com muita empatia a colaborar.

Desse modo, chegamos a um grupo de dez professores iniciantes egressos do PIBID, sendo oito atuantes em escolas de Fortaleza e dois em Sobral, grupo com o qual pensávamos, em princípio, trabalhar. Com a perspectiva de adentrar e conhecer o “mundo real” dos participantes (ESTEBAN, 2010), marcamos, com cada professor, uma visita à escola para uma conversa preliminar a fim de explicar a pesquisa. A intenção primeira era visitar as escolas nos dois municípios, contudo, de início, os professores de Sobral não confirmaram presença em Fortaleza para participação no grupo focal. Esclareceram que só poderiam vir com a disponibilidade da escola em que estavam trabalhando aos sábados para recuperação de greve realizada recentemente. Ante esse fato, ficou acordado que a visita em Sobral só seria realizada se os professores confirmassem a participação na pesquisa. A decisão foi adotada em razão de a distância do Município de Fortaleza até Sobral ser de 232 Km. Como os professores colocaram-se indisponíveis na data acordada com a maioria dos participantes, a visita não foi realizada.

As visitas, agendadas previamente com cada professor, abarcaram oito escolas públicas municipais de Fortaleza de abril a maio de 2016, momento em que buscamos observar o contexto escolar em que os professores iniciantes estão inseridos, procurando conhecer a estrutura física da escola, as condições de trabalho, o ambiente escolar e sentir o clima de trabalho em que vivem suas primeiras experiências profissionais. Também apresentamos aos professores os esclarecimentos gerais acerca da pesquisa, seus objetivos, etapas e como eles iriam colaborar conosco, nesse instante explicitando os procedimentos de coleta de dados que pretendíamos utilizar: o grupo focal e a escrita de uma narrativa. Aproveitamos, ainda, para solicitar, àqueles que não haviam respondido ao questionário *online*, para que o fizessem. Confirmamos alguns dados já identificados e, em comum acordo, combinamos a criação de um grupo de *whatsapp* para troca de informações.

A ida às escolas foi primordial na aproximação aos professores iniciantes e ao contexto institucional em que atuam profissionalmente, possibilitando ‘quebrar o gelo’ entre nós e os participantes da investigação, conquistar sua confiança, esclarecer as dúvidas sobre a

seriedade e a relevância do estudo, bem como conhecer de perto o micro contexto da sala de aula em que cada um vem desenvolvendo um jeito peculiar de ser professor.

Para fazer o registro das visitas produzimos o que Bogdan e Biklen (1994) denominam de notas de campo. Segundo os autores, os conteúdos das notas de campo podem ter caráter descritivo e/ou reflexivo: as notas descritivas consistem em registrar com detalhes o que ocorreu no campo e as notas reflexivas estão diretamente ligadas ao ponto de vista do pesquisador. Essa proposta nasceu da necessidade de potencializar, por via de nossa visão, as características do ambiente escolar. Assim, descrevemos detalhadamente, após cada encontro, as nossas impressões sobre o que vimos, ouvimos e percebemos (ver Apêndice D).

No decorrer das visitas, intentamos também saber dos participantes o melhor dia da semana e data para que pudéssemos realizar o grupo focal, momento em que se evidenciou uma dificuldade decisiva na composição final dos participantes da pesquisa: embora houvesse consenso sobre o dia do sábado pela manhã, não foi possível definir uma data. Conseguir uma data que contemplasse a disponibilidade dos dez professores, Fortaleza e Sobral, revelou-se uma tarefa complicada. Por meio do *whatsapp*, mediamos às negociações, fazendo propostas, escutando as justificativas, as quais se relacionavam ao envolvimento em curso de pós-graduação *lato sensu* (especialização) durante o sábado pela manhã e o pagamento de greve realizada recentemente, tanto pelos professores de Fortaleza como os de Sobral. Esse foi um momento muito delicado, visto que não era possível considerar todos. Essa negociação durou cerca de 15 dias, quando decidimos, em acordo com os dez professores, que o grupo focal seria realizado no dia em que a maioria pudesse participar. As datas foram disponibilizadas e foi feita uma enquete para identificar a possível data, momento que sempre coincidia com os motivos sinalizados anteriormente. O dia escolhido foi o que contemplou a maioria dos professores.

Ante o fato explicitado, dos dez professores iniciantes egressos do PIBID identificados com suporte nos critérios da investigação, três não puderam participar do encontro coletivo para realização do grupo focal, sendo dois de Sobral e uma de Fortaleza. Assim, depois de seis meses de aproximação com os sujeitos da pesquisa e os contextos em que atuam como docentes, foi possível definir a composição final dos participantes.

3.3.1 Os participantes da pesquisa

Os colaboradores desta pesquisa são professores iniciantes que participaram do PIBID durante sua formação inicial, atuam na Prefeitura Municipal de Fortaleza como

professores efetivos e têm até três anos de experiência profissional na docência, critério definido, considerando estudos de Huberman (1995), consoante explicitado no início desta seção.

Depois de concluída a aproximação aos participantes da pesquisa, conforme anunciado anteriormente, o grupo foi configurado com sete professores iniciantes efetivos, sendo seis mulheres e um homem, como mostrado no Quadro 2. Foi acordado com os professores o sigilo das informações reveladas, tendo cada participante escolhido uma palavra que representasse o fato de ser professor iniciante para compor sua identificação e de sua escola durante a pesquisa.

Quadro 2 – Perfil dos Participantes da Pesquisa: sete professores iniciantes egressos do PIBID e atuantes na rede municipal de ensino de Fortaleza.

Professoras Iniciantes (PI)	Idade	Ano de ingresso e conclusão da graduação	Instituição formação inicial	Período de participação no PIBID	Nível e modalidade de atuação/ Classificação	Tempo na docência
PI-1 INTERESSE	22 anos	2012 – 2015.2	UECE	Set. 2013 – julho 2014 (10 meses)	Ensino Fund./ PRB ²⁷ Efetivo	6 meses
PI-2 DEDICAÇÃO	30 anos	2012.1 – 2015.2	UECE	Mar. 2014 – Jan. 2016 (1 ano e 10 meses)	Ensino Fund./PRA ²⁸ Efetivo	12 meses
PI-3 COMPAIXÃO	26 anos	2008 – 2013	UFC	Jan. 2010 – jan. 2011 (1 ano)	Educação Infantil e Ensino Fund./ PRA e PRB/ Efetivo	30 meses
PI-4 ACREDITAR	25 anos	2009.1 – 2013.1	UECE	Mai 2010 – julho 2013 (3 anos e 2 meses)	Ensino Fund./ PRA e PCA ²⁹ / Efetivo	24 meses
PI-5 DESAFIO	29 anos	2008.2 – 2013.1	UFC	Jan. 2010 – jan. 2013 (3 anos)	Ensino Fund./PRB/ Efetivo	30 meses
PI-6 COMPROMISSO	24 anos	2011 – 2015.1	UFC	Mar. 2014 – Jul. 2015	Educação Infantil/ PRA/ Efetivo	6 meses
PI-7 RESPONSABILIDADE	22 anos	2012.1 – 2015.2	UFC	Mar. 2014 – Jan. 2016 (1 ano e 10 meses)	Educação Infantil/ PRA e PRB/ Efetivo	6 meses

Fonte: Elaborado pela autora

²⁷Denomina-se de PRB – Professor Regente B, um professor volante, caracterizado por garantir o horário de planejamento do professor fixo da sala de aula. A Prefeitura de Fortaleza garante 1/3 do horário de trabalho do professor para realização do planejamento. A nomenclatura é utilizada desde dezembro de 2013, período em que o município implementou esse direito para os professores nas escolas.

²⁸O Professor Regente A – PRA é o professor fixo, responsável pela turma.

²⁹O Professor do Programa de Consolidação da Alfabetização – PCA é o responsável por uma turma de correção de fluxo.

O caminho para se chegar aos sujeitos foi marcado de preparação, ansiedade, expectativas e descobertas. O perfil dos participantes da investigação, detalhado no Quadro 2, revela que possuem de 22 a 30 anos de idade; que concluíram o curso de Pedagogia dos anos de 2013 a 2015; todos lecionam 200 horas por mês, trabalhando de segunda a sexta-feira, ou seja, dois horários por dia (manhã e tarde), cada um com quatro horas de trabalho, totalizando uma jornada de oito horas por dia; todos lecionam em turmas distintas, revezando-se nos horários e/ou entre escolas, pois duas professoras trabalham em escolas diferentes, isto é, não concentraram a carga horária numa mesma escola; e, por fim, o tempo de atuação na docência varia de seis meses a dois anos e meio de experiência em sala de aula após conclusão a graduação.

O percurso para chegar a esses professores não estava dado quando começamos a caminhar; ele foi se fazendo, exigiu clareza dos objetivos da investigação, persistência e habilidade de negociação com esses novos colegas, convidados a colaborar conosco. Os professores estão imersos em inúmeros afazeres e, nem sempre, é tranquilo dispor de tempo para se envolver em atividades que reclamam interações sociocognitivas sobre o que pensam e fazem em seu trabalho.

A seguir expressamos os procedimentos utilizados para a coleta de dados no decorrer da pesquisa.

3.4 COMO COLHER DADOS SOBRE A ATUAÇÃO E OS APRENDIZADOS PROFISSIONAIS?

A coleta de dados, como detalhado até aqui, recorreu ao questionário para localização e caracterização dos sujeitos, bem como visitas às escolas para conhecer o contexto. Este último procedimento apoiou-se no entendimento de que “para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do contexto é perder de vista o significado” (BOGDAN e BIKLEN 1994, p. 48).

A aplicação do questionário e a realização das visitas às escolas foram detalhadas no item 3.3. Nesse tópico, explicitamos à maneira como desenvolvemos o grupo focal e as narrativas escritas e porque optamos por esses procedimentos.

3.4.1 Grupo focal com professores iniciantes – por que escutá-los?

Como conhecer a atuação dos professores iniciantes egressos do PIBID? Outra vez nos confrontávamos com o desafio de continuar nos aproximando do fenômeno de nossa investigação. Observar os professores iniciantes em ação? Indagá-los sobre sua atuação? O que era possível dar conta, considerando o tempo e as condições de pesquisa que tínhamos? O que seria aceitável, confiável e válido como dado? Essas inquições teimavam em nos acompanhar, nos situando ante a necessidade de uma nova decisão.

Ser professor iniciante é um período que envolve muitas especificidades que a função exige, e assim, sensações de medo, insegurança e solidão constituem sentimentos comuns nos primeiros anos da docência. Esses fatores, que caracterizam a condição de ser professor iniciante, reclamam a necessidade de apoio, senso de coletividade e espaços para discussão sobre o fato de se tornar professor. Com o propósito de responder às questões que movem esta investigação, que tem como foco o professor iniciante em ação e o desenvolvimento de sua profissionalidade, consideramos o grupo focal como procedimento mais adequado para compreender o modo como professores iniciantes estão constituindo sua profissionalidade. Nesse sentido, corroboramos o argumento de Gatti (2012, p.14), para quem:

O trabalho com grupo focal pode trazer bons esclarecimentos em relação a situações complexas, polêmicas, contraditórias, ou a questões difíceis de serem abordadas em função de autoritarismos, preconceitos, rejeição ou sentimentos de angústia ou medo de retaliações; ajuda ir além das respostas simplistas, além das racionalizações tipificantes e dos esquemas explicativos superficiais.

Considerando a condição de ser professor iniciante explicitada no parágrafo anterior, o objetivo da pesquisa, as dificuldades enfrentadas para localizar iniciantes na profissão em um mesmo ambiente de trabalho, o constrangimento que pode gerar ao professor iniciante um processo de “observação” em seu campo de atuação e nossas condições disponíveis, consideramos o grupo focal como procedimento mais adequado ao desenvolvimento desta pesquisa. Ademais, como esclarece Gatti (2012), o grupo focal é uma boa estratégia para conduzir processos que envolvem situações complexas, permeadas de singularidades, como é a condição de ser um iniciante na profissão docente.

O grupo focal é uma técnica de pesquisa utilizada desde os anos 1920, primeiramente em *marketing* por Robert Merton (1911 – 2003) tendo como foco o trabalho com soldados durante a segunda Guerra Mundial. Nos anos 1980 passou a ser utilizada em

pesquisas da área da saúde e hoje é reconhecida e aplicada no meio educacional (GUIMARÃES, 2006). Uma das principais características na utilização do grupo focal “é fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vistas e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (GATTI, 2012, p. 9).

Assim, recorreremos ao grupo focal, a fim de compreender a perspectiva do professor iniciante acerca da sua profissionalidade, mediante um contexto de interação dos sujeitos, visto que os fatos explicitados imbricados à condição de iniciante na profissão, como fase de solidão, incertezas e angústias, sugere a necessidade de fazer os participantes da pesquisa se sentirem componentes de um grupo e se identificarem com colegas de profissão que vivenciam momentos profissionais similares. Guimarães (2006) esclarece que a escolha do grupo focal para coleta de dados supõe a ênfase das pessoas como componentes de um grupo e não nas pessoas individualmente.

De efeito, algumas razões levaram a decidir pela opção desse procedimento de pesquisa; delineadas na sequência.

- Esse tipo de técnica de coleta de dados favorece a troca de experiências e a integração entre os participantes da pesquisa.
- Os professores perante as questões levantadas e as opiniões dos colegas podem refletir coletivamente sobre a condição de ser professor iniciante.
- A socialização de processos vividos entre pares que comungam de uma realidade similar pode contribuir para reflexão sobre o desenvolvimento da profissionalidade de cada profissional envolvido no processo.

Os aspectos reunidos, atrelados à condição de ser professor iniciante, sugerem um procedimento de coleta de dados que enseje opiniões divergentes, expressão de gestos e sentimentos, principalmente ao se falar da profissão em ação, como é o caso desta pesquisa, porquanto, falar de profissionalidade é adentrar o ato de ser professor, ensinar, enfrentar os desafios da escola etc.

Importa destacar o fato de que, desde o princípio, reconhecemos que o desenvolvimento de uma pesquisa é marcado por decisões e busca de caminhos que levem ao desvelamento do que se propõe alcançar. O grupo focal, como qualquer outro procedimento de coletas de dados, exprime potencialidades e limitações. Encontramos apoio em Gatti (2012) quando esclarece as limitações do trabalho com grupo focal, a saber:

1. [...] como o grupo é orientado na direção dos interesses e objetivos do pesquisador, isso pode interferir na acuracidade do que é dito pelos participantes do grupo;
2. O próprio grupo pode influenciar os dados, tornando-se dirigista num certo sentido. (p. 72).

As limitações situadas pela autora estão em qualquer pesquisa qualitativa, de tal sorte que é preciso o pesquisador estar atento aos cuidados éticos³⁰ que devem fundamentar as investigações empíricas, em particular, relativamente à condução do grupo focal, às ideias preconcebidas do pesquisador e à autenticidade na análise dos dados.

A seguir detalhamos como foi desenvolvido o trabalho com os professores, desde a organização de todo o material para o encontro, a preparação do espaço, os instrumentais utilizados e a concretização do momento em si.

Para realização do encontro, foi elaborado um roteiro preliminar (ver Apêndice B), tendo como foco os objetivos da pesquisa, material que deve ser utilizado com flexibilidade, sem perder de vista o assunto em pauta (GATTI, 2012). Durante a elaboração do roteiro, foi feito um mergulho teórico nas categorias que circundam esta investigação para entrelaçamento com seus objetivos e elaboração do material. Vários aspectos foram considerados, principalmente, a dificuldade encontrada no decorrer do processo, no que concerne à disponibilidade para um encontro que privilegiasse todos num mesmo dia e horário. Por conseguinte, foi realizado um encontro com dois blocos de conversa, cada qual com duração de uma hora e meia.

O grupo, composto por sete docentes iniciantes (seis mulheres e um homem), foi realizado na Universidade Estadual do Ceará – UECE, no dia 04 de junho de 2016, das oito às doze horas, na sala de reuniões do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UECE, espaço que dispõe de uma mesa redonda com dez cadeiras. Chegamos cedo ao local do encontro, conversamos com as duas redatoras³¹, organizamos o material de gravação e preparamos a sala com um lanche para recepcionar os professores. Tudo foi pensado para que o ambiente ficasse acolhedor.

Depois da receptividade dos professores com um lanche e conversa informal sobre assuntos variados, bem como apresentação dos participantes por nós, a discussão foi iniciada com a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ver Apêndice

³⁰Retomaremos essa discussão no tópico 3.6.

³¹O papel das redatoras foi de fundamental importância na condução do grupo focal, visto que nos proporcionou uma sensação de segurança com relação aos aparelhos de gravação, escrita das percepções, manifestações, expressões etc. Registramos nosso agradecimento pelo apoio às duas colegas que assumiram essa tarefa: Vanessa e Luiza.

C), seguido de uma dinâmica de apresentação e distribuição de crachás, para entrosamento e descontração.

A dinâmica de apresentação foi descontraída, com a exploração do texto “O Congresso das Flores”. O intuito era tornar o momento leve e agradável, para que os participantes pudessem se sentir à vontade em socializar suas ideias e opiniões e, posteriormente, fizessem uma analogia do texto com a condição de ser professor iniciante. Como esclarece Gatti (2012, p. 30), “para se entrar no tema, um ‘aquecimento’ interessante é propor que cada um dos participantes do grupo faça um comentário geral sobre o assunto; a partir daí, a troca entre os membros do grupo passa a se efetivar”. O tema disparador foi “O que é ser um professor iniciante?”.

Os participantes, em sua maioria, não se conheciam; duas participantes atuaram juntas no PIBID, mas trabalham em escolas distintas. Não conhecíamos nenhum integrante do grupo até a visita à escola. As características explicitadas condizem com a ressalva de Gatti (2012): “encontra-se na literatura recomendação para não se juntar no mesmo grupo pessoas que se conhecem muito, ou que conheçam o moderador do grupo” (p. 21). Em torno desse contexto, o encontro foi conduzido por nós, apoiado por duas redatoras, que auxiliaram na anotação das expressões e condução da gravação em áudio.

3.4.2 Narrativas – O que os professores iniciantes consideram significativo para o aprendizado profissional?

Outro procedimento a que recorremos foi a produção de uma narrativa escrita. Durante visitas às instituições escolares, foi solicitada aos professores à escrita de um relato sobre as experiências vivenciadas no início de sua atuação na docência que consideravam mais significativas para seu aprendizado profissional.

Explicamos o procedimento e enviamos um *email* (ver Apêndice E) com a temática que deveria ser explorada. Foi disponibilizado um tempo de 20 dias para que produzissem o texto e dessem retorno. Os professores enviaram o escrito por *email* antes da realização do grupo focal. Não houve resistência dos educadores em produzir o escrito e todos entregaram a narrativa, como combinado, durante visita à escola, inclusive a professora que não participou do grupo focal. Assim, antes da realização do encontro, as narrativas já tinham sido exploradas por nós. O contato com o escrito propiciou a primeira aproximação ao que pensavam os professores iniciantes envolvidos na investigação ou, como esclarece a autora brasileira:

Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós. (CUNHA, 1997, p. 187).

O material coletado disponibilizado pelos professores iniciantes variou de uma e três laudas. De posse das narrativas foi possível agregar informações e compreender o que os sujeitos consideravam significativo para a aprendizagem da docência, pois, ao escrever a narrativa, o professor necessita pensar sobre o que foi vivido, ação que leva à reflexão, tanto para quem escreve o relato como para quem irá interpretá-lo.

3.5 COMO PRODUZIR UMA INTERPRETAÇÃO?

A análise é o momento em que o pesquisador se debruça sobre os seus dados para inteirar-se do que a investigação revelou, processo que, segundo Gatti (2012), deve ter como guia os objetivos que circundam a pesquisa, ou seja, etapa que precisa atender ao que a pesquisa se propôs alcançar. Gomes (2013) sugere a análise de conteúdo temática, compreendida como método de interpretação de sentidos, que busca articular as perspectivas hermenêutica e dialética.

Com base nessa proposição, procuramos elaborar “uma síntese interpretativa por meio de uma redação que” pudesse “dialogar temas com objetivos, questões e pressupostos da pesquisa” (GOMES, 2013, p. 92), procedimento que exige do pesquisador um mergulho no material coletado. Para subsidiá-lo, recorreremos às orientações de Gatti (2012), que propõe um deslindamento de significados e sentidos específicos para pesquisas que utilizam o grupo focal como procedimento de coleta de dados, ato que deve ser cauteloso e:

[...] partir da construção de um plano descritivo das falas, em que sejam destacadas as diferenças entre as opiniões ou relatos;

[...] mesmo com as transcrições, é importante ouvir repetidamente as falas registradas, para agrupar alguns aspectos das opiniões expressas, ou dos relatos, em função dos sentidos percebidos e dos valores subjacentes;

[...] é necessário mergulhar nas falas, nas expressões de diversas naturezas, no processo;

[...] é preciso ter o cuidado de ressaltar o que foi realmente relevante para o grupo, configurando-se as tendências, mostrando-se conexões;

[...] pode-se proceder a análises de sentido ou elaborar categorias a partir das falas, ou classificar as falas em categorias previamente escolhidas (GATTI, 2012, p. 46 e 47).

O trabalho com grupo focal é delicado e exige muito critério na análise dos indicadores, como detalhado pela autora retrocitada. A pesquisa qualitativa busca uma compreensão da realidade vivida pelos sujeitos em sua complexidade, percurso que exige do pesquisador tentar desvelar as mensagens transmitidas, os significados e sentidos das falas expressas pelos sujeitos, assim como fazer uma confluência com a teoria.

De tal sorte, depois do grupo focal, o passo seguinte foi a transcrição do áudio. Depois de transcrito todo o material, este foi enviado por *email* (ver Apêndice F) para validação dos colaboradores. Disponibilizamos o período de uma semana para leitura do material e aprovação dos participantes para a posterior análise. Todos os sujeitos validaram o que tinha sido dito no encontro, de modo que não foi solicitada nenhuma alteração.

Após a autorização do material pelos sete professores que compuseram o grupo focal, foi realizada a impressão para uma leitura exaustiva, visando a compreender, por via das vozes dos sujeitos, a maneira como eles estão constituindo sua profissionalidade. Para tal, se fez necessário um confronto com os teóricos que fundamentam este estudo, para que o aglomerado de palavras, ideias, sentimentos, angústias e reclamações, dentre outros aspectos, auferissem significado e sentido, em vista de uma interlocução de teoria e empiria, ou, como assinalado por Gatti (2012), na transcrição há pouco mencionada, foi preciso “mergulhar nas falas, expressões de diversas naturezas”, buscando identificar os sentidos existentes, o que fizemos com suporte nas categorias temáticas previamente escolhidas, conforme listado na sequência.

- a) Ser um professor iniciante.
- b) Atuação na profissão.
- c) Relação entre a experiência vivida no PIBID e a prática profissional nos primeiros anos da docência.
- d) Experiências significativas para a aprendizagem da profissão.

As categorias temáticas de a até c foram exploradas com base nos dados produzidos no grupo focal. Para a análise das experiências significativas para a aprendizagem da docência, recorreremos às narrativas escritas.

Para interpretação dos temas, como sugere Gomes (2013), pautamo-nos nos seguintes procedimentos: leitura compreensiva do material, exploração do material,

elaboração de esquemas e/ou tabelas para interligação dos dados (ver Apêndice G) e feita da síntese interpretativa.

Embora isto seja algo complexo, consideramos que as escolhas e delineamentos do decorrer do caminho percorrido possibilitaram fazer “uma articulação entre os objetivos do estudo, a base teórica adotada e os dados empíricos” (GOMES, 2013, p. 101).

Por último, mas não menos importante, traremos algumas considerações éticas observadas durante o desenvolvimento da pesquisa.

3.6 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA – QUAIS AS PREOCUPAÇÕES E OS CUIDADOS?

O debate envolto aos aspectos éticos na pesquisa social, especificamente na área da educação, é pulsante e embrenhado de muitas polêmicas. Assim, levando em consideração as discussões sobre o tema, e que “[...] a formação ética é necessária para a vida e para a orientação do pesquisador e não apenas um conjunto de normas [...]” (CARVALHO e NETO, 2015, p. 59), buscamos, durante todas as decisões adotadas, perfilhar uma atitude cuidadosa e respeitosa no trato com os participantes.

Desde o início da investigação, os cuidados éticos e a busca de rigor são evidenciados, começando pela identificação dos sujeitos. Para tal, foi feito um levantamento global para contato inicial com os egressos do Programa. Posteriormente a esta aproximação inicial explicitada na metodologia, realizamos um questionário, no qual tomamos como base as orientações éticas no âmbito de investigações com sujeitos humanos disponibilizadas por Bogdan e Biklen (1994, p. 75), que ressaltam: (1) os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos; e (2) os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir.

Com base nos cuidados retrocitados, com o questionário *online*, foi encaminhada uma descrição do desenvolvimento da pesquisa com os esclarecimentos necessários, explicando que a participação seria voluntária, que durante a análise dos dados seria preservada a identidade dos sujeitos e que, depois de realizada a análise, os resultados seriam publicados.

Depois de analisados os questionários para selecionar os participantes da pesquisa entramos em contato com os professores, por telefone, para validação de uma possível

participação e, assim, com o consentimento do professor, foi realizada uma visita à escola onde o docente leciona. Este procedimento foi realizado com o intuito de fazer esclarecimentos e tirar dúvidas sobre a participação na pesquisa. Nesse momento, foram explicados aos professores todos os passos do trabalho, como seria a colaboração dele para o desenvolvimento da pesquisa, tendo também, sido realizado o convite para participação no grupo focal. Na ocasião buscamos observar a sugestão de Gatti (2012), ao lembrar que:

[...] sua adesão deve ser voluntária. O convite deve ser motivador, de modo que os que aderirem ao trabalho estejam sensibilizados tanto para o processo como para o tema geral a ser tratado, ou seja, a atividade no grupo focal deve ser atraente para os participantes, por isso, preservar sua liberdade de adesão é fundamental. (p. 13).

Atenta a essa recomendação de Gatti (2012), procedemos, quando as visitas às escolas, o agendamento individual com autorização do professores como já descrevemos. Durante a realização desse procedimento, contudo, enfrentamos uma situação de constrangimento que muito nos ensinou em relação aos cuidados éticos. Ao realizar a visita na escola da P6 – Compaixão fomos surpreendidas pela atitude da diretora ante nossa presença na escola, conforme permite vislumbrar o excerto a seguir:

Tive muita dificuldade em chegar à escola, devido ao difícil acesso da instituição [...] Tive dificuldade em entrar na escola, visto que, todos os portões estavam fechados e todos os funcionários debruçados em olhar às crianças, devido ao horário do recreio dos alunos. Enquanto esperava e tentava localizar a entrada principal da escola fiquei observando o entorno da escola [...] Depois de alguns minutos consegui localizar a entrada e fui recebida pelo porteiro que me levou a secretaria da escola [...] em seguida o secretário me levou até a professora, ela estava na sala dos professores, me apresentou aos demais professores da escola e saímos em direção ao pátio. Eu e a professora transitamos pela escola que estava bem movimentada devido à hora do recreio, ela foi me mostrando todos os espaços da escola com muito orgulho [...] Em seguida fomos para o refeitório conversar para que eu pudesse explicar com calma todos os passos da pesquisa para a professora. Ao sentarmos a diretora da escola chegou e perguntou o que estava acontecendo; a professora explicou e disse que ia participar de uma pesquisa de mestrado e que eu tinha ido conhecer a escola. Nesse momento a diretora me chamou para conversar, um pouco irritada e incomodada com minha presença; nesse momento a professora ficou bastante constrangida [...] eu expliquei para a diretora de minha responsabilidade ética com relação ao desenvolvimento de minha pesquisa, que o sigilo de todas as informações estariam garantidos, e que nenhum registro seria realizado sem autorização. [...] Depois de uma longa conversa em que eu expliquei todo o processo, que eu estava na escola para fazer um convite à professora daquela instituição para participar da pesquisa [...] a diretora disse que autorizava eu entrar na escola e conversar com a professora, mas que eu tivesse cuidado com o que eu iria escrever para não comprometer a escola [...] Ao finalizar o diálogo, eu retomei a conversa com a professora que estava muito constrangida, me pediu mil desculpas e se sentiu ofendida com a postura da diretora. (NOTA DE CAMPO – Apêndice D).

O trecho transcrito, apesar de longo, é elucidativo do desafio de fazer pesquisa na escola, com professores e, sobretudo, da importância dos cuidados éticos preparatórios para a realização do trabalho em campo. A adoção dos procedimentos éticos foi decisiva para o enfrentamento da situação há pouco descrita.

No que se refere à condução do grupo focal, lemos e esclarecemos o TCLE, que foi assinado e validado por todos os colaboradores da pesquisa. Ressaltamos ainda que todos os participantes receberam uma cópia do termo. Este autoriza a gravação do áudio, apresenta o cuidado com o anonimato, esclarece todos os procedimentos da pesquisa inclusive a obrigação do pesquisador em divulgar e dar publicidade aos resultados, principalmente quando a pesquisa conta com financiamento.

Após a realização do grupo focal, foi enviada aos participantes da pesquisa à transcrição do áudio, para leitura e validação dos envolvidos no processo e, só depois de validado pelos sete participantes, começamos a análise.

Além de todos os cuidados com os sujeitos, também destacamos a valorização de todos os autores que referendam as análises dessa investigação e a preocupação com a fidedignidade de suas formulações. Essas preocupações éticas nortearam o desenvolvimento da pesquisa em foco e perduraram durante todo o caminho percorrido, de modo que tivemos de entender que “nenhum objetivo acadêmico-científico pode ter prioridade sobre o bem-estar das pessoas” (ESTEBAN, 2010, p. 218).

A preocupação ética perpassou por todos os momentos da pesquisa, atitude que possibilitou segurança e receptividade por parte dos envolvidos. O cuidado com os participantes desde a identificação dos sujeitos, o convite para participar da pesquisa, a transparência de cada passo da investigação, tudo isso resultou no envolvimento dos colaboradores e no reconhecimento da participação nessa iniciativa como positiva e prazerosa.

4 PROFESSORES INICIANTE EGRESSOS DO PIBID: CONSTITUINDO UM MODO DE SER E ESTAR NA DOCÊNCIA

“Pergunto-me, qual de fato é o nosso papel? Porque a nossa classe é tão desunida? Como poderei ensinar bem e ter bons resultados sem qualquer recurso ou apoio? O que sei, é que enquanto estiver em sala estarei tentando fazer o meu melhor, estudando meios de atingi-los, de surpreendê-los, de mostrá-los o que acredito, tirando recursos do próprio bolso, enfrentando desafios e tentando proporcionar o mínimo de condições para que eles achem na escola um motivo para lutar por dias melhores”.

(P3 – COMPAIXÃO).

Esta seção objetiva expressar uma “síntese interpretativa” dos dados produzidos sobre a perspectiva de professores iniciantes acerca de como eles se constituem docentes, ou seja, que percepção têm de sua prática profissional, da relação entre o que aprenderam com o PIBID e sua ação docente, assim como as experiências mais significativas para seu aprendizado profissional.

Para dar conta desse movimento hermenêutico, sentimos a necessidade de situar o contexto em que os professores iniciantes participantes deste estudo estão inseridos e constituindo-se como profissionais docentes. Assim, mostramos a seguir um panorama das escolas municipais de Fortaleza, cidade onde foi desenvolvida a investigação. Nele procuramos situar a proposta pedagógica que embasa a rede municipal de ensino e como estão organizadas suas escolas.

4.1 OS CONTEXTOS DE TRABALHO DOS PROFESSORES INICIANTE EGRESSOS DO PIBID – ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA

Onde atuam os sete professores iniciantes egressos do PIBID que participam deste estudo? Sob que condições e orientações administrativas e pedagógicas organizam sua prática profissional, ou seja, vem se constituindo como docentes? Estas questões nos parecem pertinentes se considerarmos o argumento de Hargreaves (2002, p. 151) de que “os professores são os criadores de sua atividade, mas também são criações de seu local de trabalho”.

Como assinalamos noutra parte deste texto, os professores participantes do estudo vivenciam os primeiros anos da docência em escolas públicas localizadas em Fortaleza, 5ª maior capital do País. Trabalham mais precisamente na rede municipal de ensino. A Prefeitura Municipal de Fortaleza dispõe de um documento que regulamenta a concepção pedagógica que deve nortear o trabalho dos profissionais que trabalham na rede. O Plano³² Municipal de Educação (PME) 2015-2025, aprovado pela Lei nº 10.371/2015 e publicado em Diário Oficial em 24 de junho de 2015, apresenta como objetivo geral:

Conceber e propiciar a implementação de um Projeto Educativo para a cidade de Fortaleza, comprometido com uma escola cidadã, que assegure a inclusão social, a permanência com sucesso do educando, em todos os níveis e modalidades de ensino, oferecendo uma educação de qualidade na vivência plena de uma gestão democrática e na valorização do papel dos profissionais da educação garantindo ao aluno o direito de aprender (FORTALEZA, 2015, p. 8).

Considerando essa intencionalidade, a proposta educativa do Município de Fortaleza almeja “somar esforços para que a escola, juntamente com atores e fatores do seu contexto, se transforme numa comunidade de aprendizagem” (FORTALEZA, 2015, p. 8). O intuito é viabilizar a consolidação da Fortaleza como uma *Cidade Educadora*. As comunidades de aprendizagem baseiam-se nos princípios da concepção comunicativa, que tem como base teórica Ramón Flecha, Vygotsky, Paulo Freire e Habermas. Alguns fundamentos norteiam esse referencial que tem como foco a aprendizagem dialógica: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, criação de sentido, solidariedade, dimensão instrumental e igualdade de diferenças. São características dessa concepção de aprendizagem:

É democrática, horizontal, favorece o diálogo igualitário, busca o consenso nas decisões. Baseia-se na participação de toda a comunidade em todos os espaços e em todas as atividades que acontecem na escola, com especial ênfase nas atividades de aprendizagem. As decisões são tomadas de forma participativa. (FORTALEZA, 2015, p. 8).

Em linhas gerais, são esses os fundamentos que norteiam o trabalho dos professores da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. São precários e escassos os escritos

³² O PME 2015-2025 do Município de Fortaleza está fundamentado na LDB nº 9394/96 (inciso I do Art. 11), na Lei Federal nº 13.005/2014 (Art. 8º) e na Lei Orgânica do Município (Art. 221). Este documento está assim estruturado: caracterização geral do Município de Fortaleza; fundamentos e princípios norteadores (concepção pedagógica); eixos temáticos: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio, Educação Profissional, Técnica de operacionalização, Qualidade e diversidade, Educação Integral em escola de tempo integral, Educação Superior, Valorização dos profissionais da Educação, Gestão Democrática da Educação e Financiamento da Educação. O documento finaliza com uma sistemática de acompanhamento e avaliação.

que se reportam à trajetória de trabalho educacional desenvolvida pela Prefeitura. O PME traz um breve histórico³³, mas também bastante superficial.

Entre os principais documentos que regulamentam a educação de Fortaleza estão o PME (2015) e o Estatuto do Magistério de Fortaleza (1984), que estabelece a regulamentação dos critérios do estágio probatório (Art. 62), período em que se visa a aferir se o profissional oferece as condições exigidas para o desempenho da função. Todos os professores admitidos à rede por via de concurso, iniciantes ou não, são submetidos a avaliações semestrais de desempenho, por um período de três³⁴ anos, até atingirem a estabilidade.

Ao ser aprovado no concurso público, o professor é avaliado, considerando os requisitos de assiduidade, pontualidade, idoneidade moral e capacidade profissional. O chefe imediato do docente é o responsável por acompanhar o processo, que geralmente é o diretor da escola. Ressaltamos que todos os participantes desta investigação estão no primeiro ano de serviço como funcionários públicos e, conseqüentemente, em fase de estágio probatório, período em que não podem mudar de instituição. Os professores que ingressam na rede devem permanecer na escola de primeira lotação até concluir seu estágio probatório.

A estrutura administrativo-política de Fortaleza está organizada de modo descentralizado por meio de Secretarias Regionais (SER), no caso, um total de seis em todo o Município. Cada SER possui um distrito de educação distribuído entre os bairros de Fortaleza. Os dados³⁵ disponibilizados pela SME nos permitem mensurar o quantitativo a seguir: 521 unidades escolares, com um grupo de trabalho com 9.656 professores efetivos, 2.859 professores substitutos (contrato precário), 287 diretores, 668 coordenadores pedagógicos e 39 formadores de professores (20 são responsáveis pelo Ensino Fundamental e

³³ A educação pública de Fortaleza teve início em maio de 1937, com um jardim de infância nomeado de Parque da Independência, destinado para alfabetização de crianças. Duas décadas depois, por volta de 1960, o jardim de infância foi denominado escola com o nome de Escola Infantil Alba Frota e passou a ser unidade escolar da rede pública de Fortaleza. Com a institucionalização dessa escola iniciou-se a construção e organização de escolas para atendimento público à população de Fortaleza. Até então não existiam as secretarias de educação.

³⁴ A Emenda Constitucional nº 19, de 04/06/1998, publicada no Diário Oficial da União de 05/06/1998, elevou para três anos o período de estágio probatório, com avaliação especial de desempenho.

³⁵ Os dados utilizados nesta pesquisa foram disponibilizados pela SME – Fortaleza por meio do processo administrativo nº p351034/2016. Em 29 de agosto de 2016 foi solicitado a SME Fortaleza os seguintes dados: quantidade total de escolas da Prefeitura Municipal de Fortaleza por distrito dividido em níveis e modalidades de ensino [educação infantil (CEIS), escola de tempo integral, ensino fundamental I, II e EJA], quantidade de alunos atendidos por cada escola (separado por modalidade), quantidade de professores (efetivos e substitutos)/ coordenadores/ diretores/ formadores distribuídos por regional e os projetos desenvolvidos pela prefeitura (exemplo: projovem, integração etc). Em outubro de 2016, a SME disponibilizou várias tabelas com tudo o que foi solicitado. De posse do material, elaboramos as tabelas exploradas nesta dissertação.

19 pela Educação Infantil). Os Quadros 3 e 4 expressam a atual situação das escolas da Prefeitura Municipal de Fortaleza, privilegia as instituições de ensino e o corpo discente.

Quadro 3 – Parque escolar do Município de Fortaleza, distribuído conforme suas especificidades – Ano de 2016

DIVISÃO DAS UNIDADES ESCOLARES POR DISTRITO							
DISTRITO	ESCOLA MUNICIPAL	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	ANEXO ESCOLAR	ESPECIAL	CEI	CRECHE	TOTAL
I	44	2	2	0	18	7	73
II	44	3	0	5	25	12	89
III	36	4	0	1	15	16	72
IV	46	5	4	2	31	8	96
V	49	3	1	0	25	20	98
VI	50	3	1	0	21	18	93
TOTAL	269	20	8	8	135	81	521

Fonte: Elaborado pela autora.

Como mostra o Quadro 3, o parque escolar municipal de Fortaleza é constituído de vários tipos de escolas. Denomina-se escola municipal aquela que atende alunos do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Nesse caso, a escola pode contemplar só Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), Fundamental I e II (1º ao 9º ano), e, dependendo da localização da escola e da demanda da comunidade, também atender Educação Infantil. As escolas municipais contemplam também os alunos da EJA. A escola de tempo integral é destinada especificamente aos alunos do Ensino Fundamental II (5º ao 9º ano). Os anexos escolares são espaços físicos que funcionam agregado e em parceria com as escolas, o diretor da escola assume a responsabilidade financeira da instituição e uma coordenadora se responsabiliza pelos aspectos pedagógicos do anexo. A escola especial tem como característica atender as demandas das crianças com deficiência. Os Centros de Educação Infantil e as creches atendem crianças de um a cinco anos de idade.

Essa caracterização das instituições de ensino de Fortaleza traz implicações diretas para o trabalho do professor, entre elas o fato de que ela define a disponibilidade ou não de uma coordenação pedagógica, suporte destacado pelos professores como fundamental, conforme registramos mais adiante, no item 4.2.2.

O Quadro 4 traz um panorama da matrícula 2016 no Município de Fortaleza.

Quadro 4 – Alunos matriculados no Município de Fortaleza, por nível e modalidade de ensino em cada Distrito de Educação – Ano Letivo 2016

DISTRITO	NÍVEIS						MODALI- DADE	TOTAL GERAL
	ED. INFANTIL			FUNDAMENTAL I e II			EJA	
	CRECHE	PRÉ ESCOLA	TOTAL DE ALUNOS	1º ao 5º	6º ao 9º	TOTAL DE ALUNOS	TOTAL DE ALUNOS	
I	2.045	3.047	5.092	13.095	10.338	23.433	1.900	30.425
II	3.105	4.169	7.274	14.116	8.566	22.682	2.771	32.727
III	2.416	2.840	5.256	10.405	7.270	17.675	1.843	24.774
IV	3.212	3.434	6.646	13.343	10.343	23.974	2.244	32.864
V	3.410	4.448	7.858	17.907	11.468	29.375	2.484	39.717
VI	3.086	4.274	7.360	17.085	12.481	29.566	3.151	40.077
TOTAL	12.274	22.212	39.486	85.951	60.754	146.705	14.393	200.584

Fonte: Elaborado pela autora.

A rede municipal de educação de Fortaleza, como permitem vislumbrar os Quadros 3 e 4, é bastante complexa e atende um contingente significativo de alunos. É nessas escolas e com esses discentes que os professores iniciantes vivenciam as primeiras experiências como profissionais docentes. Para realização da pesquisa foi feita visita a oito escolas, a saber: dois centros de Educação Infantil, sendo um com estrutura-padrão MEC e seis escolas municipais. Das seis escolas municipais visitadas, três atendem Educação Infantil e Ensino Fundamental I (EMA, EMB e EMF); uma atende Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e EJA (EMD); uma atende somente Ensino Fundamental I (EME) e uma atende Educação Infantil, Ensino Fundamental I e EJA (EMC).

Os professores que participaram desta pesquisa são todos efetivos da rede municipal de Fortaleza, aprovados em concurso público realizado conforme o edital nº 51/2015, pela Prefeitura do Município. Todos foram empossados em janeiro de 2016. Todas as escolas estão localizadas na periferia de Fortaleza, cada local com sua especificidade. Apesar de todas as escolas contempladas nesta pesquisa apresentarem características que as situam em área de risco, apenas duas são consideradas de difícil acesso (CEI e EMF) e oferecem ao professor uma gratificação mensal³⁶, acrescentada ao salário, no valor de R\$ 515,00 (quinhentos e quinze reais). Sobre essa situação o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará (SINDIUTE) manifesta-se em constantes luta e negociações para que todas as escolas em áreas periféricas sejam beneficiadas com o auxílio. Segundo dados

³⁶ O Estatuto do Magistério de Fortaleza prevê no Capítulo II, Art. 98, gratificação para atividades desenvolvidas em locais inóspitos ou de difícil acesso. O valor da gratificação é regulamentado pelo chefe do Poder Executivo.

disponibilizados pelo Sindicato³⁷, depois de anos de reivindicações, em 2014, foi possível ampliar de 9 para 71 escolas receberem a referida gratificação.

O Quadro 5 traz as escolas visitadas durante a investigação e nas quais os professores participantes desse estudo lecionam. Para identificação das escolas foi criado um código que se utilizou das letras E – Escola, M – Municipal e letras de A à F. No que se refere aos professores, o nome foi escolhido pelo docente participante da pesquisa, palavra que foi relacionada à condição de ser professor iniciante. Para isso, usamos P – Professor, os números de 1 a 7, e a palavra escolhida. O Centro de Educação Infantil foi identificado como CEI.

Quadro 5 – Escolas contempladas na pesquisa, por localização (SER/DE) e total de alunos matriculados, conforme o nível de ensino e/ou modalidade em que os professores iniciantes participantes do estudo lecionam

SER	ESCOLAS	PROFESSORES PESQUISADOS	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL			TOTAL
			CRECHE/ PRÉ ESCOLA	1º ao 5º ano	6º ao 9º ano	EJA	
I	EMA	P5 DESAFIO	113	450	0	0	563
II	EMB	P7 RESPONSABILIDADE	235	159	0	0	394
	EMC	P4 ACREDITAR	155	625	0	180	960
	EMD	P2 DEDICAÇÃO	0	261	455	195	911
IV	EME	P1 INTERESSE	0	269	0	0	269
V	EMF	P3 COMPAIXÃO	101	488	0	0	589
VI	CEI	P6 COMPROMISSO	282	0	0	0	282
TOTAL DE ALUNOS			886	2.252	455	375	3.968

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 5 traz a matrícula dos alunos atendidos nas escolas onde os participantes da pesquisa lecionam. Nele podemos observar uma concentração de alunos matriculados no Ensino Fundamental I. É interessante registrar, contudo, o fato de que os dados colhidos revelam que os professores iniciantes participantes dessa investigação “gostam” ou “preferem” ensinar crianças pequenas, preferência sintetizada pela *P6 – Compromisso* nos seguintes termos: “*Eu vou falar de um mundo melhor que é a Educação Infantil!*”. Assim, dos sete participantes da pesquisa, três atuam na Educação Infantil por escolha. Os demais não puderam optar, e precisaram se lotar na escola que dispunha de vaga.

³⁷ Depois de dois anos em negociação com a Prefeitura de Fortaleza, o SINDIUTE divulgou notícia em 8 de outubro de 2014, sobre a ampliação da gratificação de difícil acesso. Depois de greves e muita persistência da categoria, o direito foi conquistado. Disponível em: <sindiute.org.br/noticias/mais-noticias/sindiute-conquista-a-alteracao-do-anexo-do-decreto-que-define-as-escolas-com-gratificacao-de-incentivo-a-lotacao/>

Os participantes consideram ser mais fácil lidar com as crianças menores, apesar do maior cuidado que demandam.

Outro fator que deve ser considerado nessa escolha do professor iniciante é que a quantidade de alunos de uma escola influencia diretamente no trabalho do professor, pois pode demandar salas de aula superlotadas diante da estrutura que a escola dispõe, como adverte a P5 – Desafio: *“A minha sala de segundo ano, sala de aula de alfabetização, que é muito cobrada, é um ovo! Acho que essa sala dá duas salas do segundo ano lá da escola. O professor não tem nem lugar para sentar”*.

Na busca constante de compreender o fenômeno investigado, edificar um percurso de aproximação com sua expressão empírica, buscamos nesse tópico situar a rede municipal de Fortaleza, suas escolas e peculiaridades, no intento de traçar um panorama do contexto onde estão inseridos aqueles que colaboraram com essa investigação.

4.2 PERSPECTIVAS DE PROFESSORES INICIANTES SOBRE SUA ATUAÇÃO E APRENDIZADO PROFISSIONAL

Conforme anunciamos nas considerações metodológicas deste estudo (item 3.5), procedemos à análise dos dados com suporte em categorias temáticas, as quais são retomadas nessa parte do texto como referências na explicitação das pistas encontradas acerca da problemática investigada.

Assim, embora as temáticas estejam interligadas, optamos por apontá-las separadamente nos tópicos que se seguem.

4.2.1 Ser um professor iniciante: viver um tempo de desafios e intensos aprendizados

A temática *professores iniciantes* foi explorada durante a condução do grupo focal, de modo que os sujeitos se reportaram a aspectos diversos relacionados ao fato de tornar-se professor, como as características necessárias a um iniciante, os dilemas da docência, a chegada à escola, como são recebidos pela comunidade escolar e a relação com os pares.

Os participantes desta pesquisa consideram que algumas características são fundamentais durante a inserção na profissão e a condição de ser professor iniciante está diretamente relacionada a esses traços. Nesse sentido, destacam que é preciso ter interesse, dedicação, compaixão, compromisso e também responsabilidade, acreditar nas possibilidades

e ser capaz de lidar com desafios. Aliás, cabe lembrar que foram justamente essas qualidades que os sete docentes participantes da pesquisa escolheram para se identificarem, atitude que denota o valor desses atributos no modo como eles enfrentam os primeiros tempos de experiência na docência. Essas qualidades estão diretamente ligadas à ideia de profissionalidade explorada por Contreras (2012), uma ação profissional embasada na ética, na moral, na responsabilidade com os discentes e a comunidade, e a exigência de uma competência profissional.

Os discursos a seguir são esclarecedores quando, falam sobre ser um professor iniciante:

Eu acho que é dedicação. O mais difícil é a gente adquirir aquele perfil! – “Que professor eu vou ser?” Que professor eu devo ser, né! E procurar nos colegas, apesar de no começo eu não ter tido colegas tão disponíveis a me ajudar. Eu sofri bastante isso. A dedicação mesmo de fazer sozinha, procurar e fazer, porque a **responsabilidade é sua!** (P2 – DEDICAÇÃO).

Lidar com as diferenças! Eu sinto muito isso, com as realidades diferentes que estão ali. Aquelas pessoas que tem vidas muito complicadas, eu sinto muito isso. Às vezes, eu fico muito triste de conversar com um pai e uma mãe numa reunião, porque eles vão mostrar a vida deles de dificuldade. [...] **responsabilidade é um tópico bem importante, e dedicação.** É um aprendizado diário na minha opinião; mais ou menos isso (P7 – RESPONSABILIDADE). (Grifamos).

As professoras P2 e P7 consideram que dedicação e responsabilidade são características que devem permear a ação docente e estão entrelaçadas ao ato de ensinar. Com efeito, ser professor iniciante denota responsabilidade com os alunos, a aprendizagem, a condição socioeconômica dos discentes, as famílias, o modo particular de ser e se comportar de cada aluno; aspectos relacionados a “consciência moral”, esclarecida por Contreras (2012, p. 86) como “o cuidado e a preocupação pelo bem estar do alunado ou por suas relações com colegas e famílias, obedece a um compromisso com a ética da profissão”. A fala das professoras exprime que a condução do professor em sua ação de ensinar está entrelaçada à responsabilidade moral.

Os registros feitos pelos professores iniciantes revelam, ainda, um ponto de convergência no que concerne à temática ser um professor iniciante: a ideia de desafio como traço forte desse tempo da vida profissional. Alguns depoimentos são ilustrativos dessa percepção:

É um desafio realmente. **Você tem muita coisa pra aprender, né?** Entramos ainda..., eu entrei assim que terminei a graduação – muito verde. Então assim, **tive que aprender muitas coisas e ainda estou aprendendo.** De fato, é um desafio (P1 – INTERESSE).

[...] ser professor iniciante, eu acho que é o momento **que a ficha cai de verdade**, né? Porque você enquanto aluno, você enquanto bolsista, você ainda está naquela fase de: – Ah! **Eu ainda estou aprendendo, eu posso errar!** Mas, agora, quando você está na rede, agora pra valer, efetivo, você não tem mais a sua coordenadora, você não tem mais a professora, você não tem mais a professora na sala do estágio. **É você! Eles estão contando com você. Então, não é que você realmente tem que saber tudo**, mas a responsabilidade de ter que lidar de vez, de ter que resolver todas as questões, é sua, né? E assim, é desafiador, é um choque de realidade (P4 – ACREDITAR).

[...] desde o início é um desafio; e mesmo **os anos se passando, permanece o desafio**.[...] Então eu acho que o desafio é a palavra-chave pra nossa profissão (P5 – DESAFIO).

Muito desafiador sabe? A palavra que eu vejo é desafio muito grande, muito grande, porque **você se ver à frente de uma turma, você sabe que** você tem que explorar aquelas crianças, **tem que desenvolvê-las** na forma integral (P6 – COMPROMISSO). (Grifamos).

A discussão sobre ser professor iniciante circundou em torno da palavra *desafio*, ideia percebida e caracterizada pelos iniciantes na profissão como “choque de realidade” (HUBERMAN, 1995). Os relatos trazem à tona o conflito vivido na passagem entre o real e o ideal, como refere textualmente o P4 – Acreditar “*é o momento que a ficha cai de verdade*”, da condição de estudante a professor de que nos fala Tardif (2014).

Em suas falas, o reconhecimento de que o repertório de conhecimento profissional precisa ser fortalecido e ampliado é nítido, sendo explicitado como algo que os aflige, os tensiona, porque implica assumir uma posição nova em relação ao aluno, ao conhecimento, à escola, enfim, à profissão como um todo. Desse modo, entendemos que a noção de desafio está associada à necessidade de maior apropriação dos conhecimentos e desempenho próprios à docência, como evidenciam os trechos realçados nas transcrições retrocitadas.

O desafio é agigantado em face dos conflitos e dificuldades que envolvem a prática pedagógica e que o professor iniciante precisa enfrentar, como revelam os depoimentos que se seguem:

Ao sair da Universidade e me deparar com a realidade de sala de aula, tive um choque! Apesar de ter participado do PIBID onde pude ter experiências com a docência, **assumir uma sala de aula sozinha é extremamente assustador**... não se é preparado para lidar com todas as dificuldades e casos, cobranças e faltas de recursos que esta profissão nos traz. Deparei-me com os mais **diversos tipos de crianças, alunos** com faixa etária bem diferenciadas e níveis de aprendizados bem diferentes. **Educandos indisciplinados**, largados (**sem qualquer apoio familiar**— seja por ela não ligar, seja por ela não saber como lidar). Os seis meses que passei nesta escola foram cheios de surpresas, enfrentei uma **gestão** confusa, **despreparada** e que muito cobrava sem pouco ajudar (P3 – COMPAIXÃO).

Então como eu costumo dizer, são **filhos... são órfãos de pais vivos** né? Muitos deles... (*estala os dedos*). É isso, eu mal vejo os pais, assim no sentido de que eles e nada é a mesma coisa... Os alunos são agressivos verbalmente, são muito

debochados, principalmente os do quinto, oriundos do quinto, muito debochados. Teve um caso de um menino que eu... ele não quis fazer nada, se recusou a fazer, ele simplesmente jogou todo o material dele no chão e se jogou no chão, começou a espernear e eu disse: – “por favor saia da sala!”. A coordenadora estava em sala de aula e a diretora estava dando reforço, né?... Aí, eu me senti só. E ele não saiu (P4 - ACREDITAR).

[...] como o P4 – Acreditar falou, né? Órfãos de pais vivos [...] Tem um caso de um aluno que... que perdeu a família toda para as drogas, muito triste né? E o que que eu vou dizer? “–Eu vou chamar seu pai!”. Quem eu vou chamar desse aluno? Não tem quem chamar, mora com um tio de favor, sei lá; é complicado! [...]. **Alunos desmotivados e, não sei se a palavra certa seria: preguiça, mas por mais que se fizesse uma aula dinâmica, nunca atingia a todos.** Cheguei, por vezes, ter vontade de chorar, e quando pensei que ir a capital seria melhor, deparei-me com uma situação mais alarmante, desmotivante e frustrada. **Isso meio que me constrange**, pois fica aqui um relato de uma professora que ama ensinar, que acredita que a educação é a saída para a desigualdade, mas que não sabe como fazê-la porque simplesmente se ver só (P5 – DESAFIO). (Grifamos).

Os iniciantes fazem referência a situações diversas, que vão da responsabilidade de dar conta de uma sala de aula, da ausência da família na formação dos filhos, a lidar com os alunos e fazê-los aprender. Essas situações exigem atitude por parte dos docentes. Expresso de maneira diversa, eles precisam encontrar o modo de encará-las, de enfrentá-las. Não se trata, necessariamente, de problemas a resolver, mas de situações que solicitam uma deliberação do professor; não são problemas meramente instrumentais, como bem esclarece Nóvoa (1992, p. 27), antes reclamam “decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores”. Tais situações tornam-se um dilema em função do fato de que não há para elas resposta única, exigindo mobilização do repertório de conhecimento de que dispõem, um diálogo consigo mesmos sobre o que fazer e porque fazer, e isso não é nada simples, agravando-se, no caso do professor iniciante, pelo fato de que, como explicitou P3 – Compaixão, “não se é preparado para lidar com todas as dificuldades e casos, cobranças e faltas de recursos que esta profissão nos traz”.

Assumir uma sala de aula sozinha, como ressalta a P3 – Compaixão é “*extremamente assustador*”. Vaillant e Marcelo (2012, p. 132) enfatizam que “os primeiros anos de docência não só representam um momento de aprendizagem do ‘ofício’ do ensino, especialmente em contato com os alunos na sala de aula”. O momento de enfrentar os alunos é de grande impacto na vida do docente iniciante. Conduzir o planejamento, administrando a indisciplina recorrente na sala de aula, atrelada ao desinteresse dos alunos e à falta de acompanhamento familiar, pode ensejar um desestímulo do docente e até a desistência da profissão, como sinaliza a P5 – Desafio: “*é desmotivante e frustrante*”. Garcia (1999) reforça em seus escritos a necessidade de apoio e acompanhamento aos iniciantes na docência durante

essa imersão inicial na escola. O acompanhamento de um professor experiente que oriente, opine e dê as informações necessárias para condução dos problemas que surgem durante essa iniciação na profissão, estabelecer o diferente durante a aproximação ao ambiente de trabalho e poderá tornar a iniciação a docência menos solitária.

A existência de alunos com faixa etária e níveis de aprendizados diversos torna ainda mais árduo o exercício do professor nos primeiros anos da docência, fatores que se somam às turmas difíceis, disponibilizadas para os novatos na profissão, em detrimento dos professores antigos, que escolhem as melhores. Giovanni e Guarnieri (2014, p. 34) apontam que os iniciantes na carreira “são encaminhados para locais de vulnerabilidade social mais acentuada”. Ao pensarmos de maneira lógica, as turmas mais difíceis deveriam ser assumidas pelos docentes mais experientes, que já conhecem a escola e dominam os procedimentos que fazem parte do ambiente escolar, entretanto, é exatamente o contrário que acontece no cotidiano da escola. Vaillant e Marcelo (2012, p. 139) alertam que “As tarefas dos docentes iniciantes deveriam ser mais fáceis do que as daqueles mais experientes”. A influência inicial com o enfrentamento da sala de aula pode gerar sentimentos diversos que se reverberam na constituição da profissionalidade do docente e, assim, o choque com a realidade pode desencadear o abandono ou um ressentimento que pode perdurar durante toda a carreira do docente.

Outro fator destacado pelos professores é a ausência familiar. Eles consideram um problema que interfere diretamente na vida escolar dos alunos, relatando que estes, desprovidos de acompanhamento de um responsável, são mais indisciplinados e provocam diversos problemas durante as aulas. Não são raras as situações em que precisam lidar com agressões verbais, comportamentos de deboches e, até mesmo, ações desrespeitosas e que situam em xeque a autoridade docente em sala de aula, a exemplo do relatado pelo P4 – Acreditar no trecho citado anteriormente. Sacristán (1999, p. 67) ao contextualizar a profissionalidade docente sinaliza para a noção de que “a atividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores”. O professor ante situações dilemáticas, ou quando desrespeitado pelos alunos, precisa demonstrar maturidade e equilíbrio emocional, principalmente quando não há o apoio das famílias. Ainda conforme Sacristán (1999), como esclarece o Autor, as decisões de um professor passam por sua identidade pessoal. Saber administrar aspectos pessoais e culturais com resolução de problemas no contexto escolar demanda tempo e vai sendo constituído de acordo com o desenvolvimento do trabalho na escola.

A ausência da família na vida dos filhos, por certo, é um elemento que não pode ser desconsiderado no fenômeno da indisciplina na escola e é enfaticamente destacada nos relatos dos professores, inclusive dos iniciantes. Estes, ao se referirem aos “educandos indisciplinados” (P3 – Compaixão), também evidenciam múltiplas facetas desse processo, como os comportamentos “*agressivos*” (P4 – Acreditar) e “*desmotivados*” (P5 – Desafio). Contreras (2012, p. 94) esclarece que “o ensino é um trabalho que se realiza com pessoas e que pode ter consequências de longo alcance para elas”. Ao conviver com alunos agressivos, indisciplinados e desmotivados, o professor terá que aprender a enfrentar esses comportamentos no contexto da sala de aula, que, no início da profissão, apavoram o iniciante que se sente incompetente e sem rumo, ação que, com o decorrer do tempo e do equilíbrio emocional inter-relacionado ao ato de ensinar, é ressignificada pelo professor, que auferi confiança em si e se constitui docente.

Os professores iniciantes participantes da pesquisa parecem perceber que esta não é uma questão meramente didática, de fazer “*uma aula mais dinâmica*”, como pondera P5 – Desafio, mas, sobretudo, da falta que faz a família na vida do aluno. Nesse sentido, chamou nossa atenção o registro de uma das participantes da pesquisa, a qual manifestou que conta com a família no acompanhamento dos filhos, sobretudo em sua formação escolar. É a P7 – Responsabilidade, que atua na Educação Infantil e enfatizou que costuma “*aproveitar enquanto que elas (as famílias) estão junto, porque quando chega no fundamental eles se separam um pouco*”. Na sequência, destacou que a participação dos familiares ou responsáveis estabelece o diverso no desenvolvimento do aluno, conforme deixa entrever sua fala:

A questão também de contar com a família. Na escola que eu estou a família é bem presente. É um bairro muito periférico, mas, assim, as mães muito em cima mesmo. É tanto que no começo elas ficavam, né?.., porque no começo, logo quando eu entrei, eu queria muito trabalhar essa questão da coordenação motora grossa; então, elas ficavam cobrando: “ – Vai ter tarefinha?”, principalmente as do Infantil 4. “ – Não vai ter tarefinha? Você está trabalhando o quê?”. Eu disse: “ – Não, a gente vai marcar uma reunião e eu vou explicar”. Na reunião eu expliquei pra elas. Eu fiz questão de falar, fiz uma pauta bem... sabe, falar da importância do brincar, porque umas diziam: “ – Esses meninos passam a manhã brincando aqui?”. Eu fui falar do Vygotsky, do Piaget, da importância do brincar para o desenvolvimento da criança, da questão de internalizar as regras, que tudo isso eles fazem na brincadeira. E elas, assim, prestando atenção. E pedi também muito o apoio delas pra ficar ensinando esses conceitos (P7 – RESPONSABILIDADE).

A fala da professora exprime uma relação de esclarecimentos e aproximação dos pais para com o trabalho desenvolvido na escola, pois, ao esclarecer aos familiares tudo o que

é feito, como é, e por que é feito, se estabelece um vínculo de confiança entre ambas as partes, fator que pode contribuir positivamente para o desenvolvimento do aluno e da profissionalidade da docente. Com tal ação, a professora conquista a confiança dos pais, da gestão e dos seus colegas de trabalho, apropria-se de sua condição de profissional docente, adquire segurança em defender as especificidades da docência e sua função social na escola. Essa atitude está diretamente ligada à segunda dimensão da profissionalidade situada por Contreras (2012) – o compromisso com a comunidade, ou seja, a obrigação em explicar o motivo de cada atitude do professor e não simplesmente se eximir das cobranças feitas pela comunidade escolar. Também evidencia um momento de afirmação da competência técnica da professora, que demonstra domínio de seu campo de conhecimento.

Concomitante ao apoio familiar na formação dos alunos, os professores também se ressentem do isolamento no início da carreira. Os depoimentos a seguir são emblemáticos:

[...] eu não tenho muito apoio de colegas, então eu vou para a biblioteca, pesquiso em outros livros, pesquiso, estudo muito mais do que planejo, porque eu tive uma **rejeição muito grande. Eu sou a única novata** desse concurso. Todo mundo que está lá..., já está há muito tempo; na rede há muito tempo. Na escola da tarde, eu já tive uma recepção maior (P2 – DEDICAÇÃO).

Porque, enfim, porque tem isso... e não é questão de você..., você se vê só! É o que eu me vejo, eu me vejo só! [...] Quando você olha as professoras mais antigas, aí, elas dizem assim: “**É porque vocês são tudo novinhas!** (*confirmação do restante do grupo*). Eu tenho pavor disso! (P3 – COMPAIXÃO).

A minha relação com elas, é... eu não gosto, não gosto (*gestão da escola*), da gestão, não gosto. Principalmente da diretora porque é muito “*Caxias*”, entendeu? A coordenadora, como as meninas colocaram aqui, é muito atarefada, então no planejamento eu estou só! (P4 – ACREDITAR).

[...] o grupo é muito fechado... né? Professoras bem antigas, há muitos anos na escola, todas elas, dez, doze anos na escola. Então, quem chegou agora – acho que **uns quatro professores chegaram agora**, então, a gente percebe um olhar, assim, diferente, entendeu? Elas não falam diferente, elas não agem, mas a gente percebe né? Acaba percebendo, entendeu? Mas a gente consegue trabalhar, consegue conversar direitinho; mas a gente sente, né? Uma diferença (P5 – DESAFIO).

[...] **você chega e é logo sugado** por aqueles professores; tudo mal humorado, que acha que é só o livro didático (P6 – COMPROMISSO). (Grifamos).

Os sentimentos de solidão e isolamento que marcam a sobrevivência do início na carreira, identificados em Huberman (1995), são explicitados pelos docentes como um dos principais dilemas enfrentados durante a imersão na escola. A solidão enfrentada pelos iniciantes na profissão é um período difícil que dificulta o processo de chegada à escola. Segundo a P3 – Compaixão “*você se vê só! É o que eu me vejo, eu me vejo só!*” Esse sentimento é explicitado pela professora, principalmente quando se refere ao apoio das

colegas mais experientes. Ela sente e expressa revolta ao relatar que é tachada como “*a novinha*” que tem a ilusão de que vai conseguir desenvolver um trabalho satisfatório com todas as dificuldades que permeiam o fazer docente nas instituições públicas de ensino.

A solidão explicitada pelos iniciantes é decorrente do isolamento dos colegas mais experientes, identificados como um grupo “*muito fechado*” e “*muito atarefado*”, nos termos usados, respectivamente, por P5 – Desafio e P4 – Acreditar. Os iniciantes não se sentem reconhecidos pelos colegas veteranos e declaram algumas facetas desse isolamento: rejeição porque são novatas, falta de empatia, busca de novas metodologias que pretendem ir além do livro didático e falta de preparo da gestão. A reação dos professores experientes é um momento delicado vivido pelos iniciantes que se permitem pensar metodologias de trabalho mais dinâmicas e proativas, características que não condizem com o trabalho desenvolvido pelos que estão há mais tempo na profissão e se sentem incomodados com os iniciantes que chegam cheios de “*teorias utópicas da universidade*”. A esse respeito, Roldão (2004, p. 105) reitera a ideia de que o contexto de trabalho dos professores está imerso em “uma cultura própria muito resistente, com suas lógicas, rotinas e valores instalados, que, em poucos anos ou meses, submergem o professor principiante, condicionado acima de tudo, pela necessidade, aceitação e socialização”. Essa resistência torna mais complicada a inserção do principiante, que pode, apenas se adequar às condições que a escola determina, evitando, assim, causar desconforto aos professores mais antigos, e, conseqüentemente, um desgaste nas relações e troca de experiências.

Apesar de prevalecerem aspectos de solidão e indiferença entre veteranos e iniciantes, os depoimentos a seguir evidenciam que, mesmo em meio a esse distanciamento, há espaço e possibilidade de aproximação, como revelam dois professores iniciantes:

[...] os meus pares eu amo, as meninas que eu trabalho lá, né? Na escola da manhã, porque... porque um povo muito unido. A gente consegue trabalhar muito, dialogar muito, tem muita brincadeira, é um ambiente bom e saudável. Foi muito tranquila, foi muito tranquila... talvez por ser homem, não sei, assim, no sentido de que aquela coisa é diferente por ter muita mulher, porque eu trabalho com muita mulher de manhã e muita mulher a tarde, né?... (risos). Então, tenha talvez uma diferença, não sei..., mas foi muito acolhedor, não teve, assim, aquela questão como as meninas estavam elencando aqui, a questão da panelinha (P4 – ACREDITAR).

[...] a minha relação com as professoras é uma relação... é... também muito tranquila, muito bacana, assim, o corpo docente de lá são professoras muito solícitas. Você sabe, assim, na hora do planejamento eu estou com professoras que são do terceiro, do quarto e a gente troca informações, porque elas já rodaram várias salas, então, assim, “– eu tenho uma dica pra te dar em relação a isso!” (fala das professoras experientes). Então, assim, eu recebo de muito bom grado. **Adoro o dia do planejamento porque a gente sempre troca bastante informações.** No geral, minha relação com o corpo escolar... é muito tranquila (P1 – INTERESSE).

Importa destacar o fato de que, das sete escolas onde os participantes do estudo atuam, somente em duas registramos relatos positivos em relação à acolhida de novos colegas, movimento que reforça o referencial teórico explorado neste experimento. Perrenoud (2002) e Giovanni e Guarnieri (2014) apontam como uma das características do início da docência a falta de acolhimento dos colegas de profissão mais antigos. A esse respeito, Garcia (1999) alerta para a necessidade de maior preocupação com a chegada do professor iniciante à escola, visto que a maneira como o profissional é recebido pelos pares, suas primeiras impressões a respeito do ensino, do trato com os alunos etc, reverberam marcas na sua atuação profissional e constituição como docente.

O P4 – Acreditar atribui a boa aceitação dos professores experientes ao fato de ser homem e o espaço escolar onde atua ser composto, em sua maioria, por mulheres. O argumento, além de inusitado, não parece dizer de outros aspectos que podem responder pela ação solidária dos colegas veteranos, sobretudo considerando o posicionamento anterior manifesto pelo docente, ao se referir às duas colegas que assumem a gestão na escola onde trabalha: *“A minha relação com elas, é... eu não gosto, não gosto”*. A P1 – Interesse, por sua vez, sente-se bem acolhida na escola pelos pares, ressaltando a contribuição desse apoio especialmente por ocasião do planejamento de suas atividades. Tal ação reforça o pensamento de Roldão (2007), ao reiterar a ideia de que a colaboração entre os pares de um conhecimento construído na coletividade reforça o desenvolvimento da profissionalidade.

Outra situação difícil e delicada vivida pelos professores iniciantes dessa investigação diz respeito à participação na vida política da categoria. Contreras (2012) ao situar a profissionalidade docente, enfatiza a noção de que os professores têm responsabilidades sociais, isto é, *“a educação não é um problema da vida privada dos professores, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente”*. A reivindicação por direitos, condições de trabalho, dentre outros aspectos, precisa ser assumida pela categoria. Os professores desta investigação se ressentem da atitude assumida pelos professores experientes com relação às greves e lutas por aquisição de direitos e melhorias no trabalho. Registram que o fato de participarem de atividades com esse propósito dificulta a relação com os colegas veteranos. É o que explicitou uma das professoras que, a princípio, foi bem recebida pelos professores mais antigos, pois havia atuado como *“pibidiana”* na escola onde leciona atualmente. Contou que, ao se iniciarem os movimentos de greve, a boa relação estabelecida teve *“uma quebra”*:

O problema maior que teve foi em relação à greve, também, porque teve muitos desarranjos, né? Porque quem aderiu – um grupo forte aderiu; mas também teve outros que não quiseram aderir, e a direção não apoiou a nossa greve. A gente esperava que apoiasse, né? Porque elas também... (*alguém sussurrou* – E vão ganhar!). Exato! Então, aí teve uma quebrazinha (P7 – RESPONSABILIDADE).

Os depoimentos que seguem reiteram o anterior com relação aos problemas desencadeados por participação na greve:

[...] porque teve a questão da greve. Então, eu fui uma das pessoas que aderi. **Então, quem aderiu à greve ficou... tipo assim:** um grupo que aderiu, o grupo da greve, e quem não aderiu ficou assim, tipo achando que tal e tudo... **então, é complicado** isso, assim. Sei lá! (P3 – COMPAIXÃO).

[...] até por conta da greve também, são totalmente desacreditadas (*as professoras experientes da escola*). Aí, quem chegou agora, queria lutar pelo movimento – **tanto é que na greve ninguém parou.** (*alguém falou – não teve greve?*). Não, na escola não! Um professor parou, como ele já era do sindicato, já era do movimento, como ele chegou à escola agora, ele trabalha lá só dois dias, então, ele parou sozinho, entendeu aí? **Mas ficou muito complicado,** né? Porque como nós estamos chegando na escola, no probatório e tal, vai ser avaliada, aí, você parar sozinha também é muito complicado. Aí acabou não parando. **Nós conseguimos ainda um movimento no dia da paralisação.** (*ALGUÉM SUSSURROU: Nacional*)... Pois é, que já foi um ganho que até as mais antigas pararam também, mas a gente vai levando.... (P5 – DESAFIO). (Grifamos).

A atitude assumida pelos professores iniciantes que aderiram à greve não foi bem acolhida, segundo relataram, por seus colegas veteranos, interferindo na relação entre eles no cotidiano de trabalho. Ao explorar o ciclo de vida dos professores, Huberman (1995) refere-se à fase de “serenidade e distanciamento afetivo”, reportando-se aos mais experientes na profissão. Esses profissionais, em geral, já estão com um tempo significativo de atuação na profissão e se mostram desmotivados para algumas ações que movem a categoria. Gonçalves (1995) ratifica esse comportamento dos professores, considerando que estão numa fase de calma, que também pode ser denominada como cansaço ou saturação. O desgaste profissional dos professores mais experientes produz indignação nos iniciantes, que estão imbuídos de esperanças e necessidade de lutar por direitos.

Para Sacristán (1999), o professor é um gestor de dilemas, que precisa tomar decisões que passam por valores pessoais, sociais e culturais relacionados à maneira de ser e compreender a profissão. Esses dilemas serão encarados gradativamente pelos professores iniciantes no desenvolvimento de sua profissionalidade, aos poucos, com apropriação dos conhecimentos específicos (ROLDÃO, 2005) que se necessita para ser professor, o enfrentamento das situações dilemáticas, como o posicionamento ante a necessidade de luta

por direitos da categoria e o comprometimento social (CONTRERAS, 2012) com a profissão vão sendo clarificados.

Ao mesmo tempo, os registros dos iniciantes nos remetem à necessidade de formação política dos professores, lacuna destacada na produção da área (MENESCAL, 1997), o que é paradoxal, em virtude da função social do professor e da natureza ética da docência. No contexto em que os iniciantes deste estudo se encontram, contudo, marcado por uma reduzida aderência aos movimentos políticos por parte das professoras veteranas, é preciso também considerar que o final da carreira é marcado pelo desinteresse e pelo desinvestimento dos professores, conforme assinala Huberman (1995), sobretudo em uma jornada de muito desgaste físico e emocional. Esse fator, se não exclusivamente, pode explicar o desinteresse de alguns docentes em participar de reivindicações e greves. Os momentos de lutas e enfrentamento da categoria com o Poder Público são sempre marcados por tensões, desequilíbrios e desentendimentos, ainda mais quando se trata de um grupo municipal que soma 13.509 servidores³⁸, ou seja, um grupo profissional numeroso, o que torna mais complexa a luta por melhoria salarial e a aquisição de direitos. Além disso, alguns professores estão submetidos a vínculo de trabalho precário³⁹ e não gozam de estabilidade, assim como existem aqueles que ocupam cargos comissionados e recebem gratificações que o impedem de participar de greves, dentre outras situações.

Os participantes da pesquisa entendem que essas diferenciações entre as funções exercidas pelos professores nas escolas causam muitos desconfortos e ocasionou problemas aos iniciantes na docência. Ao mesmo tempo, reconhecem a necessidade e importância da participação na vida política da categoria e manifestam disposição para os enfrentamentos necessários em busca de direitos e unidade da categoria para melhoria das condições de trabalho. Todas essas situações e suas peculiaridades se entrelaçam ao processo de descoberta de ser professor.

A participação na vida política da categoria, no nosso entendimento, expressa uma face do compromisso do professor com sua função social, elemento importante da profissionalidade docente, ao reverberar no modo como o professor compreende sua relação com a sociedade, com o trabalho e consigo próprio. É nessa caminhada, como esclarece um iniciante, há *“cada ano que se inicia, cada turma”*, que *“a gente”* descobre *“algo novo”*, enfim, *“vai descobrindo como aqueles meninos aprendem, como nós devemos lidar com eles,*

³⁸Dado disponibilizado pela SME de Fortaleza pelo processo administrativo nº P351034/2016.

³⁹ O contrato precário é referente aos professores substitutos. Os profissionais são submetidos a contratos de trabalho e são pagos por hora trabalhada.

a questão da afetividade, a questão do respeito” (P5 – Desafio). Nesse sentido, esclarecem, ainda, que a ideia de descoberta também está relacionada ao lado prazeroso da docência, de que são possíveis a aprendizagem, a evolução dos alunos, o relacionamento saudável com a comunidade escolar, entre outras satisfações que esse exercício profissional proporciona.

Como evidencia a epígrafe desta seção, os professores iniciantes participantes deste estudo buscam “fazer o seu melhor”, imbuídos que estão de um comprometimento com a função social de professor; demonstram acreditar no aluno, na capacidade de aprenderem; mostram-se sensíveis à realidade a sua volta, em particular dos alunos. Enfim, encaram com sensibilidade moral e social a tarefa de ensinar, a medida que procuram “dar conta da profunda realidade humana que encontramos em outras pessoas, outras necessidades, outras insatisfações, outros desejos, alheios aos nossos e nossas compreensões (CONTRERAS, 2012, p. 228).

Grosso modo, o que transborda nos relatos dos sete professores envolvidos neste estudo é a preocupação em ir além do conteúdo e da prática escolar. Os primeiros anos da docência, seus desafios e descobertas, propiciam ao professor iniciante aprendizados vitais à sua profissionalidade, pois lhes assegura, paulatinamente, fôlego para ultrapassar a fase inicial de reconhecimento e apropriação de como funciona a ação de ensinar (ROLDÃO, 2007); enfim, um tempo que faz parte do processo de ser professor, de se produzir como um profissional.

4.2.2 Atuação profissional: desafios que ensinam

Imbricados ao ser professor iniciante estão atuação profissional e as barreiras que precisam ser transpostas pelos docentes que vivenciam o dia a dia do cotidiano escolar; atuação profissional que envolve o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos e o relacionamento com a comunidade escolar. Ao serem indagados sobre a atuação docente, foram contemplados aspectos relacionados à lotação, ao ensino, à aprendizagem, à relação com a comunidade escolar e ao enfrentamento dos desafios.

O primeiro enfrentamento dos professores iniciantes com a atuação profissional revelado nesta investigação diz respeito à lotação, à responsabilidade do iniciante de assumir turmas diversas e não poder escolher uma série com a qual mais se identifica. Na Prefeitura Municipal de Fortaleza, contexto de trabalho dos professores desta pesquisa, depois de empossado e lotado, o professor pedagogo pode ser denominado: Professor Regente A (PRA),

Professor Regente B (PRB) ou Professor do Programa de Consolidação da Alfabetização⁴⁰ (PCA), nomenclatura utilizada para diferenciar a lotação do professor pedagogo. O PRA é responsável por turma fixa; o PRB é um professor rotativo, que circula entre as turmas durante o horário de planejamento do PRA e PCA; e o Professor do PCA, que é responsável por uma turma para correção de fluxo com alunos oriundos do 3º, 4º e 5º anos do Ensino fundamental I. Ressaltamos que essa foi a nomenclatura utilizada pela Prefeitura no ano letivo de 2016. Os relatos a seguir definem a diversificação da atuação desses professores:

[...] eu trabalho com dois polos, né? Alfabetização - 1º ano e o 4º ano (P1 – INTERESSE).

[...] eu trabalho em duas escolas diferentes, em duas turmas diferentes, então são realidades um pouco distintas, 4º de manhã e 3º ano à tarde, PRA nas duas (P2 – DEDICAÇÃO).

[...] eu também tenho duas realidades né? Que é o infantil 4 [...] eu também sou PRB (P3 – COMPAIXÃO).

[...] eu estava inicialmente lotado em 3 escolas, né? [...] (*sussurros*). Eu ia ser PRB de primeiro, segundo [...] quarto ano em outra escola e quinto ano, mesmo PRA na que você visitou. E quando foi na semana pedagógica, no encontro pedagógico, a diretora da minha escola da manhã, ela perguntou se eu não queria concentrar as 100 horas na escola lá, porque ia gerar uma nova turma e tudo, e eu sairia do primeiro e segundo, eu ia pro terceiro e pro quarto de lá, alguma coisa [...] Só que na verdade mudaram tudo, mudou-se tudo e acabou que se formou uma turma de PCA (P4 – ACREDITAR).

Eu tenho 4 turmas, eu sou professora PRB, duas de 2º e duas de 3º ano (P5 – DESAFIO).

[...] as minhas turminhas... Eu tenho infantil 4 pela manhã, e infantil 3 à tarde (P6 – COMPROMISSO).

Eu sou PRA e PRB. Eu sou PRA do infantil 3 à tarde e PRB do infantil 5 e do infantil 3 de manhã (P7 – RESPONSABILIDADE).

Observa-se nos relatos o fato de que cada professor iniciante está responsável por mais de uma turma, dois atuam em escolas diferentes com turmas distintas (P2 – Dedicção e P4 - Acreditar), o que requer planejamentos distintos e ações específicas para cada turma, exigindo deles uma dedicação redobrada para atendimento de toda a demanda. Os professores que atuam em duas escolas estão inseridos em grupos de trabalho distintos e precisam apreender a cultura escolar de duas escolas ao mesmo tempo, como adverte Garcia (1999).

⁴⁰ A Prefeitura Municipal de Fortaleza, pela Portaria Nº 103/2014 – SME criou os Programas de Consolidação da Alfabetização I e II e estabeleceu diretrizes para criação de turmas e lotação de professores. Segundo o Art. 1º - criar, no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, os Programas de Consolidação da Alfabetização I e II, em parceria com o Ministério da Educação, com medidas para os alunos não alfabetizados até o 2º ano do Ensino Fundamental.

Ainda sobre o assunto, Nóvoa (2012), em palestra intitulada “Ofício de professor” (informação verbal)⁴¹, adverte para o fato de que os iniciantes na profissão são submetidos às piores turmas e recebem os problemas que os professores veteranos se recusam a assumir, prática que pode desencadear problemas no decorrer da profissão e até a sua desistência. Essa realidade, infelizmente, não é desconhecida dos participantes deste estudo, como pode ser identificado a seguir:

[...] porque você pega uma turma de meninos que, muitas vezes, você é mais carcereiro mesmo do que professor; porque turma de PCA, se eu me virar, qualquer coisinha, já estão se matando, porque a única linguagem que eles têm, é o desrespeito, a única forma de se autoafirmar é machucando, é maltratando, é xingando. Aí, um círculo vicioso: “– vai pra onde?” PCA. [...] Você pega uma turma de três letras que causam terror aos professores, que se chama – PCA. Mas eu pego realidades diferentes de terceiro, quarto e quinto, meninos que, além de não estarem alfabetizados completamente, já têm todo um ritmo de desconstrução durante esses anos escolares, que vira um caos, pelo menos na minha turma é um caos. Eu não tenho perfil para alfabetizar. Eu estou no PCA porque, enfim, eu tive que fechar minha carga horária, mas não é o meu perfil alfabetizar (P4 – ACREDITAR).

A situação do P4 – Acreditar é emblemática do descaso com os iniciantes, confirmando o que autores como Garcia (1999), Nóvoa (2012) e Giovanni e Guarnieri (2014) denunciam. O P4 – Acreditar, em seu primeiro ano de magistério, foi lotado em uma turma de PCA, pois nenhum professor antigo da escola optou por assumi-la. A responsabilidade de um professor do PCA é consolidar o processo de alfabetização de alunos que não conseguiram se alfabetizar e estão frequentando as turmas de 3º, 4º e 5º anos. Além de desconsiderar o perfil do docente, que no caso em análise afirma que não tem perfil para alfabetizar, note-se que se trata de uma turma complexa, pois agrega discentes em variados níveis de desenvolvimento. É, no mínimo, uma situação de extremo desrespeito e descaso para com o iniciante na profissão colocá-lo para encarar uma sala de aula com alunos com níveis de aprendizagem diferentes, pois, nesse contexto, estão alunos do Ensino Fundamental que não foram alfabetizados e são direcionados para uma turma específica. Nesse sentido, convém concordar com Nóvoa (2012) na ideia de que esse tipo de turma não deveria ser disponibilizada aos iniciantes na profissão em virtude do seu alto nível de complexidade.

⁴¹Palestra disponibilizada pelo SINPRO – SP: Sindicato dos Professores de São Paulo. Título **Ofício de professor (Parte 2)**. São Paulo, em janeiro de 2012. Disponível em: <www.Youtube.com/watch?v=fhBMGwY4lg>. Acesso em: 20 jun. 2016.

Além dessa situação, os professores consideram o fato de ser PRB como complicado na vida de um professor iniciante; dos sete participantes, seis dizem que gostam e preferem ser PRA. Os escritos a seguir são esclarecedores:

Eu não estou muito satisfeita em ser PRB. No próximo ano eu quero ser só PRA (*risos*). Eu sinto que eu não consigo construir um laço, assim, afetivo com as crianças, porque eu fico rodando de sala em sala. Próximo ano eu quero mudar isso né? É porque é completamente diferente o modo que eles tratam você! A minha turma, eu trabalho em dois infantil 3, sendo PRA e PRB, sendo PRA é completamente diferente do infantil 3 que eu sou PRB. Eu fico assim, espantada com a diferença (P7 – RESPONSABILIDADE).

Eu nunca quis! Desde quando eu era do PIBID, quando eu vi, assim, porque a PRB eu acho ruim. Você só entra um dia, dois dias na sala, não dá pra criar aquele vínculo com as crianças (P6 – COMPROMISSO).

[...] não tem um canto, um armário, um lugar, um sabe? E isso é ruim. Você não... Eu passo por cinco turmas, eu também tenho uma hora-aula no segundo ano. Eu nem falei porque realmente é uma hora-aula. Eu dou religião no segundo ano, também é uma realidade totalmente diferente (P3 – COMPAIXÃO).

E eles não querem respeitar o PRB. [...] é como, assim, que você tivesse mais autoridade sendo PRA (P4 – ACREDITAR).

Os professores iniciantes valorizam a condição de ser PRA. É como se fosse um *status* mais elevado, que obtivesse mais respeito e credibilidade dos alunos. São destacados aspectos de afetividade, pelo fato de passar pouco tempo com cada turma, fator que dificulta o estabelecimento de rotina e respeito, principalmente com as crianças menores que compõem a Educação Infantil. Essa situação explicitada pelos professores iniciantes situa uma atuação profissional confusa, visto que o professor PRB passa pelas turmas, como situa a P3 – Compaixão “*eu passo por cinco turmas*”. Nesse sentido, precisar dar conta do planejamento, do conteúdo, da elaboração de material pedagógico, dos pormenores que circundam a ação de ensinar em cada turma, que transita, além disso, dependendo do horário em que permanece na turma, como também explicam a P3 – Compaixão “*eu também tenho uma hora aula no segundo ano*” e a P6 – Compromisso “*você só entra um dia, dois dias na sala*”, a continuidade do trabalho pedagógico apresenta-se como inviável, principalmente para as crianças menores, em decorrência do curto tempo do PRB na sala.

Além do trabalho pedagógico, a criação de um vínculo afetivo com os alunos, principalmente da Educação Infantil, é um fator expresso pelas professoras P7 – Responsabilidade e P6 – Compromisso. As professoras consideram que ser PRA traduz maior reconhecimento da comunidade, visto que o professor PRB está de passagem pela sala de aula, todo dia está numa sala diferente, assumindo uma turma com alunos variados, ou seja, o

professor que assume três turmas com 20 alunos, em cada uma, terá de aprender o nome de 60 alunos, informações sobre os familiares, suas peculiaridades, comportamentos etc. Esse enredamento dificulta a apropriação do docente e o respeito dedicado ao professor pelos alunos, como afirma P4 – Acreditar: *“eles não querem respeitar o PRB”*.

Ser professor PRB está imbricado na falta de reconhecimento e capacidade de lidar com várias turmas e quantidade de alunos variados. A pertença de um espaço é elencado pela P3 – Compaixão, que diz: *“não tem um canto, um lugar”*. Esse depoimento nos remete ao pensamento de Contreras (2012, p. 85), ao evidenciar o fato de que o professor precisa conquistar “um status moral sob o qual se realiza a prática educativa”. São imorais e indignas as condições de trabalhos disponibilizadas para esta professora. É como se estivesse à deriva, procurando espaço, como um visitante que está de passagem; isso dificulta o trabalho de um docente mesmo quando experiente, imagine-se de um iniciante, que está se constituindo profissional. O professor necessita de condições adequadas de trabalho, materiais pedagógicos para realização do planejamento, para, assim, poder desenvolver bem sua função. As condições explicitadas tornam ainda mais difícil o “choque de realidade”, e confirmam necessidade da socialização do iniciante ao ambiente de trabalho, conforme assinalado por Garcia (1999).

O fato de ser um professor PRB foi bastante discutido entre eles, e apenas uma professora se demonstrou satisfeita em assumir tal função:

Gente, eu fiquei um pouco espantada... porque eu gosto de ser PRB, mas eu gosto, gente, demais, de ser PRB, por isso eu fiquei espantada. Assim, porque pareceu ser uma coisa que vocês realmente, né? Não, os alunos, não respeitam (*É o infantil! Burburinhos entre os participantes*). Eu acho que existe às vezes uma certa discrepância do público das escolas, né? Varia muito de escola pra escola (P1 – INTERESSE).

A variação e a preferência por ser PRA ou PRB foram assunto polêmico. A professora P1 – Interesse só teve experiência como PRB e julga ser tranquilo e satisfatório o trabalho, mesmo atuando com crianças do 1º ano (6 – 7 anos), ainda consideradas bem pequenas. É importante ressaltar que os professores que polemizaram e elencaram as discrepâncias entre ser PRA e PRB vivenciam as duas realidades e podem fazer as ponderações, a necessidade de ter o seu espaço, sua sala. Ser o professor de referência nº 1 e ter o respeito dos alunos está atrelado ao fato da descoberta da profissão, isto é, “o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente em situação de responsabilidade (ter sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa)” (HUBERMAN, 1995, p. 39).

Além de ser PRA ou PRB, o professor iniciante tem que se organizar para assumir sua função dentro da escola, isto é, ensinar. Com relação ao ensino e aprendizagem, os professores consideram fundamental:

[...] você sondar a sua turma, e saber de que forma que eles conseguem aprender, porque se você não ensina pra eles da forma que eles conseguem aprender, você não vai conseguir esse resultado. Então eu acho que é uma questão de sondagem mesmo, de você ver que eles aprendem melhor dessa forma, então eu vou procurar trabalhar mais dessa forma com eles. **Eu gosto de trabalhar bastante com as brincadeiras[...] bem lúdico mesmo, brincando com eles. Eles participam bastante da aula**, e eu vejo que tem dado resultado. É! Hoje na minha turma de 18 alunos, eu tenho apenas uma pré-silábica (P1 – INTERESSE).

[...] **eu tento trazer sempre o lúdico**. Muita leitura! Eu adoro trazer leitura; mas a escola da manhã, por exemplo, não tem recurso – não tem papel, não tem tinta, não tem nada; então, dificilmente, eu saio do quadro, mesmo não gostando. Eu trago muitos jogos matemáticos. Eu acho que é o que posso fugir, porque o português ou é a leitura, ou é a escrita; eu não consigo fazer outra coisa fora dos recursos que eu tenho (P2 – DEDICAÇÃO).

Como a P1 – INTERESSE, eu também trabalho dessa maneira, lúdica (P5 – DESAFIO).

[...] **a educação infantil é muito o lúdico, a brincadeira, é muito a questão de brincar** com tintas, e assim, eu percebo que as crianças são bem espertas. Às vezes as pessoas não conseguem ver essas coisas, as peculiaridades da Educação Infantil. Acham que é só uma brincadeira, mas não é. E a gente tem que dar de conta. Já pensou? O menino chegar no fundamental sem você ensinar um bocado de coisa? O menino não saber nem pegar num lápis, que isso é uma potencialidade a ser desenvolvida (P6 – COMPROMISSO).

[...] **eu uso muito a ludicidade com as crianças**, e eu estou adorando o infantil3. É uma turma que eu nunca tinha experimentado, assim, antes. Estou muito contente com o infantil 3, muita música, muito movimento, muita brincadeira de roda, muita tinta e a gente vem observando, assim, que eles aprendem bem rápido, eu fico bem impressionada (P7 – RESPONSABILIDADE). (Grifamos).

A ludicidade foi um aspecto relatado por cinco iniciantes como primordial durante o ensino, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, ou seja, a utilização de brincadeiras e jogos deve permear a ação de ensinar e estar relacionada aos conteúdos e munidos de uma intencionalidade, que deve se mostrar preestabelecida no planejamento. Os participantes deste estudo se manifestam abertos em pensar novas metodologias, que estejam além do livro didático e incentivem o aluno a estudar. É possível perceber na fala deles um equilíbrio entre a dimensão da competência profissional com a preocupação com os alunos e como eles aprendem, ação profissional que perpassa a obrigação moral. Como esclarece Contreras (2012), a competência profissional precisa estar relacionada aos aspectos éticos e também morais.

Além dos aspectos lúdicos que devem orientar o trabalho com o currículo, os professores ressaltam a importância de conhecer os alunos, suas dificuldades, especificidades, contexto familiar etc, para que a atuação docente seja significativa na vida do educando e assim aconteça a aprendizagem. Com efeito, a busca por uma metodologia lúdica no trabalho do professor na escola não é uma tarefa simples. A P2 – Dedicção destaca que ir além do livro e do quadro no Ensino Fundamental é uma ação complicada.

O planejamento é outro fator que se sobressai nos discursos dos iniciantes acerca do ensino e da aprendizagem:

A questão básica é fazer um bom planejamento; trazer nesse planejamento não só a teoria, mas você trazer a teoria contextualizada. Gosto de trabalhar contextualizando os assuntos (P4 – ACREDITAR).

[...] as pessoas não conhecem o seu trabalho, então você vai ter que mostrar que você sabe realmente o que está fazendo, além de toda burocracia que é estar em sala de aula, que não é só entrar em sala de aula e dar o conteúdo e sair, tem todo um planejamento, tem toda a questão que está por trás que as pessoas não veem, então você precisa mostrar para as pessoas, para os alunos, o que está fazendo ali (P5 – DESAFIO).

Os relatos inventariam a importância do planejamento de modo contextualizado, da interdisciplinaridade vinculada à ação de ensinar e da necessidade de o iniciante conquistar seu espaço. Ao falar de um bom planejamento, o P4 – Acreditar exalta um saber específico que a função docente requer, pois, um bom planejamento exige conhecimento dos alunos, do programa, do Projeto Político-Pedagógico – PPP da escola, da consciência das condições disponíveis e clareza daquilo que se pretende alcançar.

É importante destacar o reconhecimento dos professores no que se refere à organização de um bom planejamento. A fala do P4 – Acreditar é incisiva: *“a questão básica é fazer um bom planejamento”*, e da P5 – Desafio: *“você vai ter que mostrar que você sabe realmente o que está fazendo”*. Esses relatos exprimem uma preocupação com o “sólido saber científico” da docência expresso em Roldão (2007) como primordial para o reconhecimento da docência como profissão. Saber e saber ensinar são elementos fundamentais a um professor e os iniciantes demonstram reconhecer a centralidade desses domínios para exercer a docência. Os professores em questão iniciam na profissão defendendo o planejamento como qualidade necessária ao ato de ensinar, importante significação no início da constituição de sua profissionalidade e que, decerto, irá acompanhá-los em sua carreira como professor.

Outro aspecto destacado pelos iniciantes relativamente a sua atuação diz respeito à vinculação das aulas ao livro didático pelos professores mais experientes. Os novatos sentem

a necessidade de ir além do que está posto no material didático, fator que exige pesquisa, estudo e desenvolvimento de metodologias para complementação dos livros, pois

[...] “– É pra seguir o livro!” (*fala de uma professora experiente*). Mas como é que eu posso fazer? “– Segue o livro! Tem atrás como é que tu vai fazer a aula.” (*fala de uma professora experiente*). Não, mas eu queria trazer diferente, eu queria pesquisar. Elas são muito abertas à conversa, mas, não tem uma proposta legal de trabalho que possa me ajudar. Então, lá vai eu pesquisar em casa no final de semana (P2 – DEDICAÇÃO).

[...] eu já tenho o livro né, o apoio do PNLD de história e geografia. Só que o livro é muito fraco, o conteúdo do livro é assim, meu Deus! Como é que eu, e eu não tenho condições de passar uma manhã explorando uma página do livro porque o conteúdo é muito pobre, tento levar outras coisas, até porque a realidade do livro é totalmente diferente da realidade dos alunos, o conteúdo (P5 – DESAFIO).

Ultrapassar o conteúdo do livro didático é uma preocupação entre os iniciantes. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 191) situam o livro didático como um recurso de referência, mas não exclusivo. Em suas palavras, “a profissionalidade deve libertar o docente da escravidão do livro didático como único meio e fim do ensino e da sua própria formação”; escravidão que se associa ao engessamento das práticas de ensino restritas ao que o livro prescreve, o que em última instância tende a alimentar um ensino transmissivo e afastar o professor de sua tarefa de decidir “o que” e “como” ensinar. Nesse sentido, “a escravidão do livro didático” a que se referem os autores associa-se também ao reforço da concepção do professor “como profissional técnico” (CONTRERAS, 2012, p. 89) e dos mecanismos de regulação e controle dos professores introduzidos na prática pedagógica escolar e que vão, paulatinamente, reduzindo sua capacidade de controlar o próprio trabalho, tal como alertamos ao tratarmos da temática no item 2.2 desse texto. Os participantes da pesquisa procuram realizar um ensino articulado a situações lúdicas entrelaçadas ao conteúdo curricular, processo em que o livro didático assume papel de suporte para desenvolvimento do trabalho, e não mecanismo principal do ensino.

Ainda ao discorrerem sobre sua atuação profissional, os iniciantes trazem à cena os gestores das escolas em que lecionam. Relatam:

Eu tenho apoio muito forte da minha coordenadora. Eu tive a sorte, eu acho que é sorte mesmo, de pegar uma boa gestão, assim que esteja sempre ao seu lado, e a minha coordenadora, essa pessoa, ela realmente está sempre ao meu lado. Ela, toda semana, ela olha o nosso planejamento. Ela pergunta “– Vocês estão precisando de alguma coisa? O que que você gostaria que eu lhe ajudasse?” Ela me dá muita ideia de atividades pra fazer com os meus alunos, porque ela já foi alfabetizadora, então assim, faz assim, de repente assim é mais legal e eu estou aprendendo bastante (P1 – INTERESSE).

Nas duas escolas a gestão é muito boa, fui bem recebida tanto pelo diretor e diretora da escola da tarde. A diretora inclusive uma vez se sentou para planejar comigo (P2 – DEDICAÇÃO).

Então assim, a coordenadora ela é muito gente boa, eu acho. Ela só não ajuda mais porque realmente não tem tempo (P3 – COMPAIXÃO).

[...] questão da coordenação, a minha coordenadora do segundo ano, ela é maravilhosa, bem presente mesmo apesar de todas as ocupações. Muitas vezes, ela também está em sala de aula. Também tem a questão burocrática e tal, mas ela, o que você precisar ela te ajuda (P5 – DESAFIO).

Os relatos convergem sobre o coordenador pedagógico como suporte para os professores. Os colaboradores da pesquisa consideram ter uma boa relação com os coordenadores, entretanto, é destacada a sobrecarga de trabalho dele, em virtude das questões burocráticas, como um aspecto negativo que dificulta maior acompanhamento dos aspectos pedagógicos do trabalho na escola, especificamente o planejamento.

Vale ressaltar o fato de que Garcia (1999), ao alertar para a noção de que são justamente os aspectos didáticos os que mais preocupam os professores em início de carreira. O planejamento é um instrumento de trabalho do docente que orienta a prática pedagógica. Os participantes deste estudo, principalmente por atuarem como professores PRB, são desafiados a planejar para atender as turmas variadas pelas quais transitam, o que torna ainda mais complicada a organização dos aspectos didáticos.

A relação com os gestores que ocupam o cargo de diretor é diferenciada do coordenador, em alguns casos, como esclarecem os relatos abaixo:

Eu gosto da gestão lá da escola. Assim, quem trabalha no CEI vê que a coordenadora exerce muito a função de diretora. Ela fica muito ligada a todas as questões, assim, de serem terceirizados, da limpeza, né? Então eu vejo ela é como se fosse uma diretora, ali no CEI, porque ela fica muito preocupada com todo mundo, com todas essas questões, então, assim, eu só sinto falta muito da questão pedagógica (P6 – COMPROMISSO).

A diretora...*(risos)* a Roberlúcia viu né? Ela é um pouco complicada sabe? Ela é muito exigente, que é o dever dela, né? Ser exigente. Mas não dá, assim, não procura disponibilizar os recursos e tal. E assim, às vezes desfaz o que a coordenadora fez (P3 – COMPAIXÃO).

Durante a conversa sobre a gestão escolar os professores elegem a coordenação pedagógica como o elo mais próximo e disponível para apoio pedagógico, ênfase que confirma a centralidade dessa preocupação na vida de um iniciante. Ressaltam, ainda, que os diretores priorizam os aspectos administrativos da escola e ficam distantes do pedagógico. O CEI só dispõe de um gestor, o qual é responsável tanto pelas questões administrativas como pedagógicas, registrando, assim, uma lacuna ao acompanhamento pedagógico dos

professores. Dos participantes desta pesquisa, apenas uma professora trabalha em CEI (P6 – Compromisso), pois as outras duas professoras que lecionam em Educação Infantil atuam em Escolas de Ensino Fundamental.

As escolas pesquisadas dispõem de um diretor, um coordenador pedagógico para cada 500 alunos e um vice-diretor para as escolas que apresentam mais de 1.000 alunos. O CEI, como já assinalado, dispõe de apenas um gestor para acompanhar todo o trabalho, são vinculados a uma escola e não ultrapassam a quantidade de 500 alunos. A importância e centralidade do suporte pedagógico para a prática pedagógica dos professores em geral, particularmente dos iniciantes, são evidências da necessidade de um profissional docente para realizar o acompanhamento pedagógico. Esta decisão não pode (ou pelo menos não deveria!) ser meramente técnica. É uma condição do local de trabalho que faz diferença no trato com os professores.

Outro aspecto relacionado às condições do local de trabalho, e que é percebido como desafio vivenciado na atuação profissional, é a ausência de recursos, que se sobressai como fator restritivo da ação docente. Os depoimentos são reveladores:

Essa questão do recurso é muito pesado. Minhas salas são amplas, mas são muito quentes. São grandes, são espaçosas, mas é muito, muito quente; tanto da manhã quanto da tarde. A tarde é um pouco pior, e eu acho que o ensino acaba sendo prejudicado (P2 – DEDICAÇÃO).

Questão de recursos é algo que também me deixa muito triste. Eu até falei no meu relato, não há nada, nem o básico, não há papel, não há pincel, não há nada! (P3 – COMPAIXÃO).

Outro ponto que eu resalto é a questão da estrutura das escolas, deixa muito a desejar! Salas quentes, salas apertadas, tudo isso influencia na aprendizagem dos alunos. Quem disser que não influencia, vai estar mentindo. A minha sala de segundo ano, sala de aula de alfabetização, que é muito cobrada, é um ovo! Acho que essa sala dá duas salas do segundo ano lá da escola, o professor não tem lugar para sentar, entendeu? Os alunos têm que ficar agrupados, aglomerados no meio da sala, pra caber todo mundo, os 21 alunos que se encontram, e esses alunos precisam sair alfabetizados no final do ano (P5 – DESAFIO).

[...] também tem essa falta de material né? Muita. Não tem folha, não tem. O banheiro não dá certo. Não tem banheiro que funcione direito para as crianças. Essas questões estruturais que a gente não pode levar como uma coisa normal, não é normal, é anormal! É para estar corretinho, bonitinho, funcionando a descarga, ter papel higiênico para as crianças e etc. A gente acaba tendo que fazer por nossos próprios meios, né? Eu levo muita coisa pra escola porque senão eu não tenho como trabalhar, não tenho como trabalhar. Isso é triste, porque isso não é papel da gente, mas a gente tem que fazer acontecer, né? De alguma forma. Então acaba assim, me envolvendo mais do que minha profissão pede (P7 – RESPONSABILIDADE).

Como evidenciam esses relatos, as preocupações ligadas aos recursos do local de trabalho contemplam aspectos diversos. Um dos pontos destacados pelos professores como dificultador da atuação profissional está relacionado à estrutura física das escolas com salas quentes, apertadas, sem as condições básicas como os banheiros, conforme menciona P7 – Responsabilidade, que atua com crianças da Educação Infantil. A professora P5 – Desafio trabalha em uma sala onde o professor não tem local para se sentar, precisa passar toda a aula em pé em razão do tamanho da sala, que comporta 21 alunos; destaca ser uma sala de alfabetização e tem muita cobrança. Além dos problemas estruturais eles também ressaltam a falta de material básico para lecionar, como folhas de papel e lápis.

Os aspectos elencados pelos professores em início de carreira são preocupantes, por serem problemas que vão além dos inerentes ao ato de ensinar, como já explicitado (indisciplina, ausência da família, dificuldade de relacionamento com os pares, etc). São problemas ligados às condições de trabalho mínimas para desempenho da função docente, como ter folhas de papel disponíveis e banheiros funcionando adequadamente. Essa situação, seu agravamento ou contínua existência, tende a desencadear a desistência da profissão, conforme alertam Oliveri e Jardimino (2015), ao se reportarem à atratividade da carreira docente. Este é um fator preocupante, principalmente quando se analisa o alto índice de desistência da profissão. O relato dos 4 professores (P2, P3, P5 e P7) convergem para condições básicas de trabalho desfavoráveis e que tensionam ainda mais o período de aprender a ser professor.

A preocupação com os aspectos estruturais das escolas foi convergente na fala dos professores e revelou condições precárias para o desenvolvimento da função; apenas uma professora que trabalha num CEI que possui estrutura-padrão MEC relatou não ter problemas dessa natureza, como esclarece a seguir:

[...] é muito bonita a escola. A Roberlúcia viu como são bonitas, assim, a minha sala, a minha PRB tem um excelente nível, já foi coordenadora de escola sabe? [...] os portões abrem pontualmente às 7 horas [...] Eu fiquei muito, assim, assustada com o nível, né? Delas (*das professoras experientes*). Eu, poxa, aqui eu vou aprender realmente e muito! As salas muito bonitas, professoras que arregaçam as mangas. [...] Por sinal, assim, eu achei o grupo de excelente nível, sabe? E assim, me senti até no NDC⁴², porque na faculdade a gente fez uma visita no NDC, que a gente vê um nível pedagógico muito alto (P6 – COMPROMISSO).

⁴² O Núcleo de Desenvolvimento da Criança – NDC foi criado em março de 1991 e transformado em Unidade Federal de Educação Infantil, em 2013, de acordo com a Resolução nº 2 do Conselho Universitário da UFC (CONSUNI), de 25 de fevereiro de 2013. O Núcleo desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão e tem como objetivos oferecer um programa educacional para crianças de três até cinco anos de idade; propiciar campo de estágio e de formação profissional para alunos dos cursos de Economia Doméstica, Pedagogia, Psicologia, Música e Educação Física, dentre outros; realizar pesquisas sobre o desenvolvimento e a educação de crianças na

A P6 – Compromisso relata viver em um grupo de professores que exprime um nível pedagógico de excelência, que de início a assustou, mas, aos poucos, percebeu que aprenderia com o elevado nível das colegas mais experientes. Considera trabalhar em um espaço privilegiado em que as crianças podem brincar em salas amplas, bem equipadas, cada sala de aula com seu banheiro, além de espaço amplo da escola com pátio, parquinho e quadra. A professora compara a escola ao Núcleo de Desenvolvimento da Criança – NDC, projeto da UFC reconhecido pela excelência pedagógica que desenvolve seu trabalho com crianças da Educação Infantil. É interessante observar o espanto da professora ao falar da competência profissional e da qualidade do serviço prestado pela escola pública que encontrou. Essa deveria ser a realidade disponibilizada em todas as instituições públicas de ensino, entretanto, o professor se assusta, fato relacionado ao descaso histórico da educação no Brasil.

Concomitante aos recursos estruturais e pedagógicos disponibilizados por parte cada realidade, os professores elencam alguns dilemas enfrentados na atuação profissional, a saber: indisciplina, assiduidade, faixa etária, não acompanhamento dos familiares e o trabalho com os alunos portadores de necessidades especiais, como se pode notar nos depoimentos seguintes:

[...] há algumas faltas de alguns alunos, sempre os mesmos alunos, então eu não consigo realmente acompanhar porque falta muito. Quando chega, fica perdido e eu acho que isso acontece com essa questão de você ter alunos fora da faixa de não aprender, porque ele não se interessa mesmo. Todo mundo está ali, eu peço pra ele ler e ele “– não sei! Pra que que eu vou tentar?”[...]Eu acho que o não acompanhamento, a gente passa atividade de casa todo dia, mas, que não é feita, volta do mesmo jeito, então fica difícil para o aluno. A gente está tentando fazer ele aprender. Muitas vezes ele está ali só por estar presente, não está com a cabeça presente, não está aprendendo nada, e muito menos vai ver isso em casa quando não tem acompanhamento, não assina a agenda, não faz a tarefa (P2 – DEDICAÇÃO).

Também tem a questão da indisciplina, da faixa etária, que eu tenho meninos no primeiro ano que já têm 10 anos, 8 anos. E a questão familiar, muito mesmo, assim, eu tenho muitos meninos que não moram nem com pai, nem com mãe, que é com avó, que é com a tia, e que geralmente estão trabalhando, então quando você até chama para ir na escola pra ouvir como é que está o menino, a gente não tem esse feedback, não tem esse retorno (P3 – COMPAIXÃO).

A gente tem a realidade dos alunos, os alunos não têm o apoio das famílias. Tem a questão da faixa etária, que é muito. São alunos e alunos, eu tenho aluno de até 12 anos de idade no terceiro ano; que não sabe ler, que não sabe escrever e não quer estudar, ainda tem esse agravante, né? Assim, não quer estudar e não deixa os outros

estudarem, então a indisciplina. [...] Os alunos são muito agressivos; eles se agridem verbalmente, fisicamente, assim, pra gente conseguir dar aula, já é um ganho, é como o P4 – Acreditar falou da turma de PCA dele, eu estava me vendo também, então é muito complicado, porque assim, eu faço um planejamento, só que nem sempre eu, nem sempre não, dificilmente, nessa turma específica, eu consigo efetuar o que eu planejei, entendeu? Porque eles não se concentram mesmo. É a questão de lidar mesmo com as diferenças, e principalmente é um desafio pessoal, a questão de lidar com os alunos especiais, porque eu particularmente não tenho formação (P5 – DESAFIO).

Os dilemas encarados pelos iniciantes circundam questões diretamente relacionadas ao ato de ensinar, a exemplo de como ensinar alunos portadores de necessidades especiais, como conviver com a indisciplina e com a heterogeneidade entre os estudantes de uma mesma turma. A indisciplina e a ausência da família reaparecem na fala dos docentes, que já destacaram esses aspectos ao se reportarem às especificidades de ser professor iniciante. Essas temáticas complexas são enfrentadas com preocupação pelos iniciantes na profissão, que dizem não estar preparados para as situações corriqueiras do cotidiano escolar.

Roldão (2004) alerta para o domínio do saber como fundamental para o exercício da docência e que investimentos voltados para a função e aquisição de conhecimento específico podem contribuir para uma reconceitualização da profissionalidade. Os professores deste estudo se consideram despreparados para o exercício docente nas escolas e denunciam o fato de que a formação inicial não prepara para os desafios práticos. Os relatos são esclarecedores:

Porque a faculdade, ela é muito boa pra te dar teoria, mas na prática não vai ter Piaget, não vai existir Vygotsky, não vai existir Walon. É você! Você quem tem que administrar, você que tem que mediar, e você não vai ter ninguém pra dizer – olha, faz isso, faz aquilo [...] Porque a graduação em si, eu vou falar particularmente, não foi suficiente e nunca será suficiente, até porque eu tive diversas cadeiras perdidas na graduação, muitas cadeiras perdidas; porque os professores faltavam demais, a própria metodologia era só seminário o semestre inteiro, que faltava o tempo todo, que não dava aula (P4 – ACREDITAR).

[...] o desafio de você sair da universidade, mas tem isso, quando eu saí da universidade que eu me deparei e disse assim – ai vou para um primeiro ano, tem que alfabetizar! Como é que alfabetiza? Eu li um bocado de coisa na universidade, mas eu não tive aquela prática (P3 – COMPAIXÃO).

Os discursos reafirmam um repertório antigo, segundo o qual a formação inicial não condiz e não prepara para a realidade escolar. Roldão (2004, p. 105) propõe a formação por imersão, “a formação inicial só será eficaz se se transformar nesta formação em imersão, feita com escolas”. Para tanto, é necessário romper com a organização atual de trabalho nas

universidades, propondo um trabalho sustentado pela teoria, embasado no contexto de trabalho dos professores.

Os professores iniciantes expuseram, ainda, como enfrentam os desafios de sua atuação docente:

Os desafios você tem que procurar lidar com eles da forma que você tem disponível, né? **A questão da aprendizagem é sondando a turma**, é vendo como é que aquele aluno aprende melhor. Tem que tentar mesmo, de várias formas diferentes, porque não tem como a pessoa chegar e lhe dar uma resposta pronta e acabada [...] **é a questão da paciência** também. Eu acho que é um aspecto bem importante a ser trabalhado porque, o nosso trabalho, ele demanda muita paciência, porque a gente lidar todos os dias com criança não é fácil (P1 – INTERESSE).

Procurar ajuda. Procuo muito ajuda das professoras, vejo as dicas, né? **Troco informações** com coisas que **eu também procuro, pesquiso**. É ter muita fé mesmo que as coisas vão melhorar, eu acho, pelo menos para que a gente possa continuar nosso trabalho, se a gente for sempre ver o lado ruim a gente desiste (P2 – DEDICAÇÃO).

Eu vou atrás mesmo, vou atrás, estudo bastante, eu gosto muito de estudar, eu gosto muito de trazer coisas diferentes, até porque são crianças, são pequenininhos e eles tem que ter a ludicidade (P3 – COMPAIXÃO).

A questão do planejar e a questão do 1/3 (horário do planejamento) que te possibilita você parar, sair da sala de aula e pensar. O planejamento sendo revisto, não é algo fechado, apesar da grade curricular é algo realmente fixo, mas você trabalha ela de várias possibilidades, você tem o português, tem a matemática, tem a ciências, tem a arte, religião, e você pode trabalhar os conteúdos de maneiras diferenciadas (P4 – ACREDITAR). (Grifamos).

Eles buscam ajuda de formas variadas para aprenderem a superar e conviver com as demandas da docência. Os registros nos remetem à reflexão de Cunha (1999, p. 131), ao situar a ideia de que “o exercício da profissão docente estará sempre circunstanciado a um tempo e a um lugar, num desafio constante de reconfiguração de suas próprias especificidades”. As especificidades referidas pelos iniciantes variam e estão relacionadas à busca de conhecimentos para melhor atuar. Os relatos são esclarecedores: *“também procuro, pesquiso”*; *“estudo bastante, eu gosto muito de estudar”*; eles manifestam que os professores sentem necessidade de ampliar seu repertório de conhecimento profissional e compreender a aprendizagem dos alunos, reconhecidos como importante para qualificar sua ação docente.

Ao situarem a resolução de conflitos com a aquisição de conhecimentos, saberes e habilidades necessárias ao ato de ensinar, atrelada à responsabilidade social dos professores, é possível perceber que, aos poucos, com o desenvolvimento da profissão, eles adquirem autonomia e confiança para conduzir de maneira segura sua atuação profissional. Os depoimentos são incisivos ao evidenciarem que buscam aprender, melhorar, ação que denota

certa autonomia docente, envolvendo habilidades e conhecimentos profissionais que vão sendo constituídos aos poucos, com a apropriação da prática profissional; ação que condiz com o pensamento de Contreras (2012), que situa a autonomia como uma capacidade de tomar decisões individuais, levando em consideração o compromisso social com o trabalho que desempenham. Os iniciantes desta pesquisa revelam, ao falarem sobre o enfrentamento dos dilemas, um certo nível de autonomia, quando equilibram a independência, a competência técnica e a responsabilidade social no desenvolvimento do trabalho.

Por entre os dilemas e desafios, o professor iniciante se constitui profissional. O processo inicial da docência, que transita entre a “descoberta e a sobrevivência” da profissão, mais especificamente o “choque de realidade” vivido, pode ser um fator desencadeador ou não de sua permanência na docência. Dos sete participantes da pesquisa, três se dizem satisfeitos em serem professores e nunca pensaram em desistir da docência; reúnem o fato ao ato de gostar do que fazem ou porque ainda estão com pouco tempo de atuação para já pensarem em desistência. Os demais professores registram que já pensaram em desistir da profissão. Os relatos a seguir são reveladores desses posicionamentos:

Sinceramente, sim! Já pensei, porque as dificuldades são inúmeras, além daquelas citadas, infraestrutura, questão de lidar com os alunos especiais, isso é fácil de conseguir contornar diante das outras dificuldades. O que mais me incomoda, e às vezes me faz pensar em desistir, é a questão da indisciplina dos alunos. [...] **você planeja, na sua cabeça a aula está super legal, bacana, entendeu? Atrativa, só que você não consegue executar devido a esses inúmeros problemas. Eu acho que diante dessa maior dificuldade, dessa falta de interesse dos alunos, não quererem estar ali, irem só para atrapalhar, pra brincar, pra conversar, é bem maior e bem pior do que uma estrutura ruim de uma escola, porque se você tiver uma estrutura complicada mas os seus alunos tiverem interesse em aprender, isso é fácil, assim é fácil de ensinar**, mas quando eles não querem [...] O que que a gente faz diante dessa situação? Entendeu? Não querem! Você fica insistindo, tentando, tenta de uma vez, tenta de outra maneira diferente, e nada dá certo.[...] Aí assim, é nesses momentos que eu penso em desistir, em buscar outra coisa, fazer uma outra faculdade. Quem sabe investir em outra carreira, né? Porque, eu penso assim, daqui a 5 anos, imagino que as coisas podem piorar, e aí? Se hoje eles já não querem, imagine uma geração daqui a 5, 10 anos, o que vai acontecer? (P5 – DESAFIO).

Sim, às vezes ainda penso sobre isso. **As dificuldades, a falta de material e apoio da gestão, a indisciplina**, tudo isso contribui para o meu pensamento, mas ainda acredito que a educação pode fazer alguma coisa por eles (P3 – COMPAIXÃO).

Já sim. Principalmente no início da graduação. Isso aconteceu, essa questão de me questionar “– *Eu estava estudando pra ser o quê?*” Veio mais um desespero inicial, a gente compreender o quão amplo é. Tipo assim, **ser professor e as dificuldades cotidianas, coisas que a gente sofre, né? Com desvalorização, de não ter estrutura de trabalho e etc.** E isso quando a gente toma a noção completa do cenário educacional brasileiro, é um susto, né? A gente fica se perguntando se a gente quer fazer parte disso. Mas aí, quando chega na faculdade e quando você entende realmente a importância de ser professor, e tipo, quando você tem ciência do trabalho que você quer realizar, né? As pessoas que você quer atingir, todas as

dificuldades que a gente sabe que não são poucas, acabam ficando de lado, né? E aí você tem, tipo assim, não é a certeza, mas a convicção da importância do seu trabalho e que você quer continuar nele (P7 – RESPONSABILIDADE).

Sim! Primeiro porque a nossa profissão é muito desgastante, né? porque nós lidamos com várias pessoas ao mesmo tempo, **nós lidamos com falta de recursos**, e um sistema realmente, por vezes caótico, onde você não sabe muito bem onde você está pisando. **Você ganha pouco, certo que é uma profissão digna, certo, mas, que não é valorizada.** Então realmente isso me faz pensar, me fez pensar e me faz pensar muitas vezes se realmente é a profissão que eu vou querer seguir até a minha aposentadoria. Então, realmente é uma profissão muito bela, muito digna, mas você tem que fazer aquilo que lhe faz bem, mas é muito mais gratificante quando você recebe muito bem por aquilo que você gosta de fazer e na condição de professor muitas vezes nós não conseguimos, eu pelo menos, eu falo por mim, né? Eu não consigo unir essas duas coisas, o bem estar financeiro e o querer fazer aquilo que eu gosto de fazer, que é ensinar (P4 – ACREDITAR). (Grifamos).

Os depoimentos confirmam as formulações de Canário (2006), quando situa a educação como carregada de incertezas. A profissão docente passa da previsibilidade, em que professor ensina e os alunos aprendem, para um cenário de incerteza, que exige mobilidade profissional e capacidade de resolver problemas, tudo relacionado ao elevado nível de informação disponibilizado, tanto para os alunos como para os professores.

Concomitante ao elevado nível de exigências acima, Nóvoa (2009a) assevera sobre o transbordamento da função docente. Muitas são as incumbências de um professor, principalmente com o desenvolvimento da tecnologia e da reestrutura familiar. A escola continua a mesma do século XIX e os alunos estão inseridos no século XXI, de tal modo que professores, de maneira geral, particularmente no início da carreira, se veem diante de um aluno indisciplinado, que não quer estudar, que não consegue enxergar nenhum sentido no ato de estudar. Mesmo contando com um bom planejamento, lúdico, e que se preocupa com as peculiaridades dos alunos, os professores não conseguem, como relata a P5 – Desafio mobilizar o aluno para a aprendizagem, fator que desestimula a continuidade na profissão.

A desvalorização do profissional da docência, atrelada aos baixos salários, foi um aspecto expresso pelo P4 – Acreditar como relevante na decisão de permanecer ou não na profissão. Os demais fatores argumentados pelos professores como desestimulantes para continuidade na docência foram sinalizados no decorrer dessa seção e se repetem: falta de estrutura, indisciplinada e despreparo para lidar com as incertezas da escola.

A fala dos quatro iniciantes, referente à continuidade na profissão, é preocupante. Estes, pelo exposto, não vivenciam satisfeitos a profissão. Não se sentem preparados para a atuação docente, fator que tende a reforçar a possibilidade de desistência da carreira, o que é agravado pelos desafios e condições difíceis de trabalho e desvalorização.

Os relatos examinados confirmam as advertências, formuladas pelos autores referenciados neste estudo, de que é necessário apoiar os iniciantes, pois os primeiros anos de exercício são fundamentais em sua decisão de permanecer na docência e, principalmente, no modo como constituem um jeito próprio de assumir sua tarefa profissional.

4.2.3 Entre o PIBID e a atuação na docência – aprendizados que se cruzam

A relação estabelecida entre o PIBID e a atuação na docência, segundo os colaboradores deste estudo, é de muito aprendizado, dentre eles, o principal, reconhecido por todos, é o contato com a escola e todas as suas singularidades. Os professores iniciantes consideram o PIBID como um diferencial em sua formação, uma experiência que deveria estar inserida na proposta curricular da formação inicial de todas as licenciaturas. A esse respeito, Garcia (1999) considera que os programas de iniciação à docência se caracterizam como um elo que deve permanecer não apenas na formação inicial do professor, mas também ao longo do desenvolvimento do docente na carreira, a princípio participando do Programa como aprendiz e, com o passar do tempo, assumindo a responsabilidade de ensinar os “ossos do ofício”, atuando como mentor.

Os principais aspectos ressaltados pelos professores iniciantes estão relacionados ao contato com a escola, como evidenciam os relatos a seguir:

[...] a relação que eu consigo estabelecer entre o PIBID e a nossa atuação na docência é justamente te entregar essa vivência na escola. É porque quando você está no PIBID você vive a escola, claro, né? Não com a responsabilidade do professor regente da sala de aula, mas você vive o ambiente, você aprende como a escola funciona, você consegue adquirir referências nos professores, você entende como é que você tem que lidar muitas vezes com essa questão de “– o meu planejamento não deu certo?” E aí o que é que eu vou fazer? (P1 – INTERESSE).

É, eu concordo com as meninas, principalmente na questão do aprender mesmo. É o levar a teoria da faculdade pra fora, né? [...] A gente estando dentro da escola, que é o que o PIBID faz com a gente, a gente aprende demais, aprende o que fazer e o que não fazer também, porque lá a gente ver coisas que não cabe, que não deveria estar sendo feita, mas a gente vê, a gente vê isso e vê também o que fazer, e aí a gente tem referências de professores maravilhosos (P3 – COMPAIXÃO).

[...] o PIBID me deu esse embasamento, de estar em sala de aula. A segurança de saber conduzir uma turma, entendeu? Tanto na questão pedagógica, quanto na questão disciplinar também. Claro que é um desafio e sempre vai ser, como eu falei, mas, os desafios a gente tenta superar (P5 – DESAFIO).

Conhecer a realidade escolar é a principal contribuição anunciada pela experiência do PIBID. A participação no Programa oportuniza o contato com os alunos, com o

desenvolvimento do planejamento, o ambiente escolar e os professores com maiores experiências; um conhecimento prático de como a escola funciona. Esse pensamento nos faz retomar a proposta de Roldão (2004) da formação por imersão, propiciar ao licenciando a conhecer seu futuro ambiente de trabalho, a escola. Uma das professoras iniciantes destaca que essa aproximação ao contexto de trabalho proporciona ao futuro professor perceber “*o que se deve e o que não se deve fazer*” na escola, para dar conta da tarefa de ensinar e mediar a aprendizagem do aluno. Ela esclarece essa asserção na sequência de seu relato:

[...] quando eu cheguei no PIBID, eu fiquei com uma professora que ela não tinha essa questão do construtivismo e tal. Era como se eu estivesse me vendo quando eu tinha os quatro anos de idade, que era a questão do ligar, das coisas que eu vivenciei quando criança e não das coisas que eu estudava enquanto universidade, entendeu? Então, assim, também, quando eu cheguei na escola houve esse desafio também de alfabetizar e eu – de que – “Meu Deus como é que eu vou fazer?” E aí chega à parte de perguntar a coordenadora, as professoras mais experientes, mas nem sempre as mais experientes fazem do jeito que teoricamente é pra ser feito, entendeu? (P3 – COMPAIXÃO).

A professora destaca a discrepância observada entre a realidade vivenciada na escola e os referenciais teóricos explorados na universidade, que percebeu a escola paralisada diante de toda a evolução tecnológica do século XXI. O fato condiz com o argumento de Charlot (2013), ao ponderar que a televisão está mais atraente do que a escola. Nesse sentido, o relato da professora é bastante crítico quanto à permanência da escola nos costumes de uma educação que não acompanha o desenvolvimento mundial, ação que tende a levá-la ao fracasso, em particular, pela ausência de incentivo ao aluno que se encontra na era da tecnologia.

Ao assim relacionar o PIBID com sua prática profissional os professores iniciantes chamam atenção para a desarticulação teoria/prática durante o curso de licenciatura, discrepância que está vinculada ao processo educativo e é considerada como um dos principais dilemas envolvendo instituições formadoras e escolas. A P3 – Compaixão afirma que “*há muita utopia na teoria... Nem tudo eu conseguia alinhar a teoria dos livros com a prática. Parecia-me que havia uma cratera separando-as*”.

O estudo avaliativo do PIBID desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas (GATTI et al, 2014, p. 53) realça, em sua análise, a dificuldade dos cursos de licenciatura em “equilibrar a formação na área de conhecimento específico, a formação para a pesquisa acadêmica com a formação para o trabalho de ensino na educação básica”. O fato é assinalado pelos licenciandos que participaram da pesquisa e consideram o PIBID como o início de um equilíbrio entre formação acadêmica, pesquisa e ensino.

Este, aliás, é um ponto de convergência entre os participantes deste estudo: eles consideram programas da natureza do PIBID como essenciais à formação docente, conforme deixam entrever os trechos transcritos:

O PIBID, ele é um programa essencial hoje. Eu diria que é um programa essencial dentro da universidade, porque ele faz o aluno da licenciatura crescer dentro da escola, ele realmente mostra como é esse funcionamento dentro da escola, ele te apresenta o teu ambiente de trabalho; o que é muito complicado, porque às vezes, eu, por exemplo, fui muito mais tempo bolsista de iniciação científica do que de iniciação à docência, então, assim, eu vivi muito mais dentro do laboratório. Então, é interessante você estudar, realmente você entende muito da teoria, mas o PIBID te apresenta à prática, ele te apresenta o teu ambiente de trabalho, porque é ali que você vai estar. Então, eu acredito que é essa relação do PIBID com a escola, apresentar o crescimento dentro do ambiente de trabalho, o chão da escola (P1 – INTERESSE).

Eu acho que todo aluno, todo universitário, pelo menos de docência, de licenciatura, deveria passar por todas as bolsas, pra ter a vivência de todas as bolsas, né? Principalmente dessa de estar mesmo fora da universidade, estar dentro de uma sala de aula, já que vai trabalhar com licenciatura, pra realmente ver se é aquilo! Pra realmente ver se é aquilo que faz, pra não ter tanta gente frustrada e tanta gente, enfim, que não luta pela educação do jeito que a gente tenta, né? (P3 – COMPAIXÃO).

Você em iniciação a docência é fantástico! Eu acho que todo estudante de Pedagogia ou qualquer licenciatura deveria participar do PIBID, dessa bolsa de pesquisa ou o PIBID se transformar em alguma coisa mais além, mais fixa, dentro da graduação; porque a graduação em si, eu vou falar particularmente, não foi suficiente e nunca será suficiente, até porque eu tive diversas cadeiras perdidas na graduação, muitas cadeiras perdidas, então o PIBID, ele meio que veio e juntou todos os pedaços (P4 – ACREDITAR).

A característica positiva do Programa, de aproximar o licenciando da escola, ressaltada pelos iniciantes na docência, explicita uma fragilidade histórica da formação inicial de nível superior. Com efeito, embora haja diversas tentativas de integração entre universidade e escola por via dos estágios, o fato é que não se consegue, ainda, uma aproximação satisfatória dos licenciandos ao futuro contexto de trabalho por parte daqueles que não participam do PIBID. A bolsa do PIBID tem duração de dois anos, podendo ser ampliada por mais dois. Isso significa que o licenciando pode realizar todo o curso de graduação participando do Programa. Uma das professoras registra o fato como um diferencial em sua formação inicial, pois participou do Programa desde o segundo semestre da graduação. Ela destaca:

[...] sem o PIBID, eu acho que isso não teria acontecido, principalmente, assim, a questão da segurança, de estar em sala de aula, de passar essa segurança pra coordenadora, pra gestora, supervisora, de poder assumir uma turma de 4º ano, porque lá o 4º ano era conhecido como a turma do vestibular, porque era muita cobrança em cima dessas turmas de 4º ano, muito conteúdo, muitas provas. Na escola particular, quem passou por escola particular sabe como é. Então, foi grande

o desafio eu conseguir assumir e permanecer por mais 2, 3 anos nessa turma, né? Devo a isso, devo à experiência que eu adquiri no PIBID (P5 – DESAFIO).

Ela considera seu sucesso na escola particular, onde atuou quando ainda era aluna da graduação, período em que se revezava entre a escola particular, o PIBID e as aulas na universidade, a sua participação no PIBID e as orientações recebidas da professora-supervisora. Diz que a participação no PIBID oportunizou sentir-se segura em exercer a função e ser aprovada em processo seletivo de uma das escolas particulares mais renomeadas de Fortaleza.

Outra das participantes da pesquisa destaca, ainda, o fato de ter conseguido continuar como professora na mesma escola onde atuou como bolsista do Programa, o que faz nos seguintes termos:

Eu acho que é importante vocês saberem que eu consegui me lotar na escola que eu era bolsista do PIBID. É na mesma escola, né? Então, eu já conhecia (*Sussurro dos demais colegas – SORTUDÍSSIMA!*). Foi, eu consegui. Aí, eu já conheço todo mundo da escola, né? Há dois anos, e tipo assim, os meus planejamentos, eu não procuro muito a coordenadora, porque eu acho que ela é muito sobrecarregada, além do que eu procuro mais as professoras mesmo pra me ajudar, porque eu já conhecia, etc; então, a conversa é fácil. (P7 – RESPONSABILIDADE).

Dos participantes da pesquisa apenas a P7 – Responsabilidade conseguiu, na lotação, permanecer na escola onde atuou como bolsista do PIBID. Ela se acha bem aceita pelo grupo e se sente feliz por já conhecer a escola e seus professores. Segundo ela, sua adaptação foi tranquila e atribui ao fato de já ter vivenciado os momentos como bolsista na escola. Considera essa progressão de bolsista para professora de uma mesma escola como facilitadora durante a inserção do iniciante a instituição escolar. Atribui o acolhimento recebido ao fato de já ser conhecida pelos profissionais da escola, momento identificado por Garcia (1999) como marcante na socialização profissional do docente. É importante notar que, diferentemente dos outros, a P7 – Responsabilidade sente-se bem recebida e satisfeita com o relacionamento com seus colegas de profissão e associa o fato ao trabalho desenvolvido ainda durante o PIBID. Implica dizer que a professora considera que a continuidade como professora na mesma escola onde atuou no PIBID é um aspecto facilitador para a aprendizagem da docência, apesar de reconhecer alguns problemas na relação com seus pares em sua participação no movimento de greve da categoria. Outro elemento ressaltado pelos iniciantes como relevante no aprendizado da docência no PIBID para a prática profissional refere-se à qualidade dos professores-supervisores e os referenciais deixados pelos profissionais com quem conviveram:

[...] a questão da supervisora também do PIBID eu acho essencial. A nossa era maravilhosa, a nossa era supercriativa, é aquela questão do professor pesquisador mesmo. Ela ia atrás de coisas, então, assim, a gente, todo o movimento que era feito na escola, o PIBID estava incluso, e não era só do PIBID, estagiei com uma supervisora maravilhosa, uma professora que me parecia fazer de tudo para proporcionar uma boa educação às crianças (P3 – COMPAIXÃO).

Acredito que o referencial dos profissionais é de grande importância para a nossa atuação. Porém ao refletir sobre meu período de bolsista, lembrei-me da postura firme que algumas professoras tinham, e esta experiência me ajudou bastante no início de minha profissão. Hoje percebo que as crianças já apresentam um comportamento mais calmo, e vejo que essa conquista é fruto das vivências do PIBID (P6 – COMPROMISSO).

[...] o principal foram os referenciais que eu tive porque eu passei dois anos no PIBID e eu passei esses dois anos com uma professora só, que era a supervisora, e ela é uma professora MARAVILHOSA! Eu aprendi muito com ela né, aprendi muito com ela, observando, observava muito o que ela fazia, como ela fazia, como ela mediava as coisas, e etc. Tive a sorte de estar na sala de aula juntamente com a supervisora do PIBID, que me aconselhava constantemente e, além disso, eu tinha a possibilidade de observar sua prática atentamente (P7 – RESPONSABILIDADE).

O destaque feito sobre o papel do professor-supervisor no PIBID nos remete a Garcia (1999), quando ele sublinha a importância do professor mentor na formação de docentes, cujas características pessoais e profissionais são primordiais para que constituam um modo próprio de exercer a docência. Nesse sentido, vale frisar a ideia de que, para os participantes desta pesquisa, o modo como os professores resolveram os problemas, desenvolveram o planejamento, conduziram as disciplinas e as pesquisas realizadas em conjunto na escola foi significativo e favoreceu aprendizagens fundamentais a sua atuação como docente.

Os participantes desta investigação tiveram a oportunidade de acompanhar a escola conduzidos por um professor-supervisor que fazia a mediação da universidade com a instituição escolar, aspecto destacado anteriormente como significativo para atuação profissional, pois os exemplos, conversas e a atuação da professora supervisora deixou uma “*marca pessoal*” (NONO, 2011) na maneira como cada um se constituiu e vem se constituindo como professor. Além da constituição pessoal, Cavaco (1999) explicita que a aprendizagem da docência está imbricada à prática profissional e à relação com os interlocutores da escola (alunos, colegas, especialistas etc). No emaranhado entre aspectos pessoais e profissionais, o professor vai constituindo sua profissionalidade, sua maneira de ser, ver e atuar na profissão.

Transpondo a qualidade dos profissionais, a P6 – Compromisso chama a atenção para os professores que acompanharam os docentes durante a participação no PIBID,

deixando marcas que se remetem aos conselhos e atitudes observadas como bolsistas. Essas características ficaram imbricadas e hoje são reproduzidas pelos iniciantes em sua prática profissional. As ponderações de Garcia (1999) a respeito das qualidades que deve ter o professor-mentor que acompanharão os iniciantes, sua conduta, sua relação com esse principiante, que deve ser de “apoio, ajuda e orientação” e não de avaliação. Esse acolhimento inicial aparece como determinante na construção inicial de aprendizagem da docência. Esta pesquisa revela que, em alguns momentos na escola, também se aprende o que não se deve fazer como professor com o contato com os mais experientes na profissão.

Essa complexidade de constituir-se docente exige do profissional saber atrelar o conhecimento disponível da atual sociedade, às nuances da escola e, principalmente, da sala de aula, relacionando teoria e prática por meio de uma metodologia lúdica, aprendizado reconhecido pelos professores como central. Eles assim se reportam a esse aprendizado:

E o PIBID hoje me proporciona, ainda hoje me proporciona, a questão da ludicidade, porque quando nós entramos, nós entramos junto com os bolsistas de música, nós trabalhávamos em conjunto, bolsista de pedagogia e bolsista de música, então nós sempre trabalhamos assim, não apenas, a leitura, não apenas o letramento, mas a questão da ludicidade, sempre interligados, uma com a outra, e hoje eu trago isso pras minhas aulas porque eu vi o tão proveitoso isso era para os alunos (P5 – DESAFIO).

[...] a relação que eu estabeleço é trazer a ludicidade pra dentro de sala de aula, que eu acho que foi esse o grande, é assim, o grande ensinamento que o PIBID me trouxe, né? Esse atrelar o brincar com a educação, né? Com o ensinar; porque o que a gente ver é muito dos nossos colegas, não nessa escola onde eu estou, mas na primeira onde eu passei, são pessoas que: “*O que? Brincar em sala de aula, isso não existe não!*” (P6 – COMPROMISSO).

A ludicidade relacionada ao ensino e à prática pedagógica do professor é um dado significativo que aparece na fala de cinco iniciantes (P1, P2, P5, P6 e P7). Os participantes evidenciam a brincadeira, o lúdico, como um caminho para se fazer, no contexto do ensino da sala de aula, uma nova relação com os alunos, com o currículo, enfim, com a maneira de ser professor. Gonçalves (2016), ao pesquisar professores iniciantes egressos do PIBID do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, também apresenta o desenvolvimento de um trabalho lúdico como característica dos professores que participaram do Programa em sua formação inicial. No caso dos iniciantes deste estudo, vale lembrar que, conforme assinalamos noutra parte deste escrito, são docentes que atuam em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contexto intensamente marcado por discentes pequenos.

Além de ensejar o contato com a escola, dos aprendizados com o professor supervisor, a consciência da importância da ludicidade no ato de ensinar e no currículo, os

professores consideram que o PIBID fortaleceu a decisão de ser professor, conforme revelam a seguir:

O PIBID inicialmente me fez perceber que a escola pública é um local que eu gostaria de atuar, ou seja, estar no PIBID e fazer parte daquele processo foram decisivos para a escolha sobre prestar o concurso para professor efetivo da prefeitura. Eu achei o PIBID na minha vida essencial, essencial pra escolha que eu iria fazer na Pedagogia, pra escolha de atuar na escola pública, na escola pública como eu não tenho trabalho eu escutava muitos mitos, desde o primeiro semestre que eu entrei na faculdade. Eu comecei a estagiar em escola particular e todo mundo dizia: “– *Tu vais trabalhar em escola pública? Tu sabes a realidade de lá, tu vais sofrer!*” E um monte de coisa, eu morria de medo de escola pública. E aquilo foi essencial pra mim, pra ver que a escola pública não é esse bicho-de-sete-cabeças (P2 – DEDICAÇÃO).

[...] eu tinha medo de sala de aula, eu tinha medo de escola, porque a gente passava. Eu fui entrar no quinto semestre, eu passei dois anos na faculdade sem pisar na escola, eu acho que duas vezes só. Eu não sabia o que era uma escola, como é que eu estou fazendo Pedagogia e eu não sei como é que é uma escola pública. Como é que eu estou me formando numa coisa e eu não sei como é que é? E assim, eu participei dois anos porque quis mesmo, porque eu me sentia muito bem participando do PIBID, me sentia a vontade, eu sentia que conseguia fazer um trabalho legal, bacana, entendeu? Com as crianças, conseguia aprender muito, que era o que eu mais precisava naquele momento, né? Aprender a ser professora, porque eu não tinha muita noção assim, né? E assim, eu acho que foi uma experiência maravilhosa (P7 – RESPONSABILIDADE).

As professoras exprimem um medo da escola, especificamente da pública, e consideram o PIBID como um esclarecedor de possibilidades, fator que, segundo elas, reforça a ideia de que a escola pública não é um *bicho-de-sete-cabeças* como explicita a P2 – Dedicção, mas um lugar onde há alunos, professores, grupo gestor, como qualquer outro espaço educativo. Segundo elas, hoje se acham capazes de atuar na docência, mas não sabem se conseguiriam tal feito se não tivessem participado do Programa:

A gente fica muito presa na universidade e não entende o que é a escola e quando vai de uma vez só, é um baque, é um choque. Você acaba desistindo. E quando se tem uma iniciação dessa, assim, aos poucos, que você estuda, aí tem uma pessoa ali pra lhe apoiar, fica muito mais tranquilo. Eu assim, se eu fosse pensar, se eu estivesse sem o PIBID e passasse nesse concurso e assumisse uma sala, eu acho que ia estar desesperada, desesperada; mas não foi o que aconteceu, foi meio que natural minha inserção como professora mesmo, né? Regente (P7 – RESPONSABILIDADE).

Em suma, os professores consideram o Programa como um diferencial na vida do licenciando. Reiteram durante o debate envolvendo o tema o distanciamento entre universidade e escola e sinalizam a necessidade de ações da natureza do PIBID, que asseguram uma imersão no futuro contexto de trabalho; uma ação curricular e que contemple

a todos os alunos. É nessa perspectiva que vislumbramos a importância e contribuição de uma ação curricular do tipo residência pedagógica para todos os licenciados, a exemplo do que acontece na Medicina. Um dos professores compara o PIBID a um tipo de residência:

[...] o que eu mais aprecio no PIBID é que, assim como os profissionais da saúde tem a residência, o PIBID pra mim foi uma residência, né? Porque a gente estava na escola duas vezes por semana. O que eu gostei do PIBID é, porque como as meninas disseram, eu já cheguei à escola sabendo o que eu iria enfrentar; eu não cai de paraquedas, porque tem gente agora desse concurso, que estava até no dia do termo de posse, que a gente via pelos corredores da faculdade e tudo que a gente viu que só participou da graduação, e chegam tudo “verdes”, assim, não sabiam nem o que era escola, direitos, deveres, enquanto servidor público. E o PIBID não, o PIBID proporciona essa visão, porque como a colega falou, se eu não tivesse passado pelo PIBID eu acho que eu não seria um bom professor. (P4 – ACREDITAR).

No Brasil, atualmente, o Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma possibilidade desenvolvida na Universidade Federal de São Paulo – Unifesp/Campus Guarulhos. A experiência se caracteriza como reestruturação do estágio supervisionado com ações que aproximam o licenciando da escola pública por um período significativo do curso de graduação (SILVESTRE, 2016). É interessante a relação estabelecida pelo P4 – Acreditar, visto que esta prática reconhece que a profissão docente requer aprendizagens específicas, criteriosas e contextualizadas.

Os relatos dos professores iniciantes sobre a relação entre o PIBID e sua prática profissional denotam o reconhecimento de que essa experiência foi um tempo de muito aprendizado sobre o que é ser um professor, o que faz um docente no contexto da sala de aula, as responsabilidades e tarefas requeridas pela escola; uma relação intensa, marcada por um desvelamento da profissão por dentro da escola, é assim que os participantes desse estudo caracterizam e definem o que viveram no PIBID e as reverberações deste processo em sua atuação como docente.

4.4.4 As experiências significativas para o aprendizado profissional

Este tópico caracteriza as experiências significativas que os participantes deste estudo destacam como importantes para o aprendizado profissional. É relevante evidenciar a noção de que a temática foi explorada por meio de narrativas escritas, entregues individualmente, conforme detalhamos no item 3.4.2. Embora tenhamos solicitado as experiências vivenciadas no início da atuação na docência (Apêndice E), as experiências

significativas para o aprendizado profissional descritas pelos participantes desta investigação estão relacionadas à experiência durante a vivência no PIBID. Nesse sentido, sublinham como significativo para o aprendizado da docência o contato com as instituições escolares, como sugerem os depoimentos:

Participar desse programa que é o PIBID nos possibilita esse contato direto com a escola, por que estamos inseridos no ambiente de trabalho da docência, somos levados a perceber as dificuldades do magistério. Durante essa etapa pudemos **compreender alguns dos aspectos mais importantes da profissão** como: o que é ser professor; o planejamento de uma aula, de que forma ele acontece; o que é preciso conter (aspectos estruturais); o relacionamento entre gestão e professores; assim, como escola e família. Perceber que existem falhas na forma de lidar com o outro, mas acima disso, existe a vontade de fazer dar certo, de que as crianças e adolescentes da instituição possam de fato aprender (P1 – INTERESSE).

A experiência da construção de planejamento, onde nós bolsistas pensávamos junto com a professora supervisora nas práticas a serem empregadas nos conteúdos, e eu fazia questão disso, porque sabia que algum dia eu ia precisar fazer planejamento sozinha e tudo tem que estar dentro de cada realidade. **A convivência com a realidade do aluno e a busca por tentar entendê-los** também foi algo que vivenciei na escola (P2 – DEDICAÇÃO).

Tanto em **relação à prática pedagógica quanto aos aspectos técnicos** (planejamento, elaboração de provas, diário de classe), devo muito aos quase dois anos de pesquisa no PIBID (P4 – ACREDITAR).

Gostaria de destacar alguns aspectos da profissão docente que pude adquirir a partir do **PIBID**, tais como: **compreender a organização da escola**, suas diferentes funções, o corpo docente que nela atua, como propor e planejar atividades para atingir determinado objetivo, **como realizar e organizar projetos dentro da escola**, aguçar o meu olhar de modo sensível para alunos que apresentavam comportamentos diferenciados, como lidar com situações de agressividade por parte dos alunos, como utilizar a ludicidade na prática, dentre outros (P7 – RESPONSABILIDADE). (Grifamos).

Os registros nos remetem às reflexões de Vaillant e Marcelo (2012, p. 96), quando assinalam “que é necessário uma mudança em direção a uma formação inicial centrada na escola”. O PIBID centra o trabalho com os licenciandos no ambiente escolar, fator caracterizado pelos participantes desta investigação como primordial para o aprendizado profissional, visto que o contato com a escola proporciona aos futuros professores o contato com o domínio de conhecimentos e habilidades centrais à prática docente, a exemplo da elaboração do planejamento, realização de projetos nas escolas, compreensão da realidade do aluno e dos aspectos da profissão.

A profissionalidade docente, entendida como um processo de construção, apoiada em um saber profissional que transita entre aspectos individuais, coletivos e sociais, ganha consistência à medida que o profissional entra em contato com seu contexto de trabalho e

começa a compreender como funciona o exercício docente. É visível na reprodução de fala dos professores a ideia de que “*compreender alguns aspectos da profissão*” ainda na formação inicial é imperativo para aprender a ser professor.

A realização de projetos é outro fator crucial durante a participação no Programa:

Outro importante conhecimento docente que o PIBID me proporcionou foi a **construção e desenvolvimento de projetos**. Realizei três grandes projetos enquanto bolsista e me orgulho muito deles. Projetos esses que abordavam a tão importante cultura de paz e a literatura com os sarais literários, onde toda a escola abraçou a iniciativa do PIBID realizando as atividades que propomos em quase todas as salas de aula escola (P7 – RESPONSABILIDADE).

Nota-se que a professora se orgulha de ter desenvolvido projetos durante a participação no PIBID. O Programa, em sua estrutura, prevê desenvolvimento de “ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, biblioteca, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias” (BRASIL, 2014, p. 71). Essa experiência sustentada como significativa para atuação profissional condiz com a reflexão de Farias e Rocha (2012, p. 48), ao afirmarem que o PIBID pode “promover o desenvolvimento de uma profissionalidade sustentada por uma racionalidade pedagógica e uma práxis educativa de caráter emancipador”.

Além da aproximação à escola, a professora diz ter aprendido a alfabetizar durante a participação no Programa:

[...] posso considerar que um aprendizado que foi extremamente válido durante o PIBID foi a de como alfabetizar letrando uma criança. Tinha como objetivo propor atividades que construíssem tal aprendizagem, nesse sentido incluo ainda a contação de história como importante método utilizado. No início, minha habilidade como contadora de histórias era reduzida a zero, mas com o tempo fui melhorando e compreendi a importância da literatura na vida das crianças. Esse conhecimento e desenvoltura cargo até hoje (P7 – RESPONSABILIDADE).

A experiência de alfabetização vivida pela P7 – Responsabilidade, conforme ela exprime, é um conhecimento relevante e necessário a um professor egresso da licenciatura em Pedagogia, considerando o campo de atuação previsto por lei⁴³ para esse profissional. Sua relevância se agiganta em face dos resultados disponibilizados pelo MEC em setembro de

⁴³ O Pedagogo de acordo com a LDB Art. 62. – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

2015, depois da realização da Avaliação Nacional de Alfabetização⁴⁴ (ANA) realizada no Brasil. Os dados⁴⁵ mostram que, dos 2.456.132 alunos avaliados no ano 2014, um conjunto de 34,34% denota problemas relacionados à escrita e 22,07% em leitura. Isto significa dizer que não consolidaram o processo de alfabetização. Esses alunos, por exemplo, são o motivo pelo qual o P4 – Acreditar ao iniciar seu trabalho na Prefeitura de Fortaleza precisou assumir uma turma de correção de fluxo denominada PCA, ou seja, para atender a demanda dos alunos não alfabetizados ao final do 3º ano do Ensino Fundamental I.

Diferentemente da P7 – Responsabilidade, contudo, duas professoras iniciantes participantes deste estudo registraram lacunas em relação aos conhecimentos necessários para alfabetizar. O P4 – Acreditar e a P3 – Compaixão consideram que não estavam preparadas para alfabetizar. Durante exploração da categoria temática atuação profissional, é possível destacarmos seus questionamentos a esse respeito: *“ai vou para um primeiro ano, tem que alfabetizar! Como é que alfabetiza?”* (P3 – Compaixão). O P4 – Acreditar considera não ter perfil para ser professor alfabetizador, principalmente em uma turma de correção de fluxo que aglutina alunos de turmas diversas, contudo, teve que assumir, porque os professores experientes não demonstram interesse em atuar em turmas dessa natureza. As experiências de formação vividas por esses dois professores iniciantes, tanto no curso de licenciatura quanto no PIBID, não parecem ter proporcionado a esses docentes oportunidades para aprenderem a alfabetizar, uma lacuna que precisarão enfrentar que, por certo – pelo menos para essas duas iniciantes – torna ainda mais árduo o exercício nos primeiros anos de docência.

Os professores iniciantes se referem, ainda, aos “conhecimentos teóricos” adquiridos durante a formação como algo significativo, como um aprendizado profissional relevante. Esse reconhecimento explicitado, sobretudo, ao se reportarem à experiência do PIBID, conforme deixam entrever os relatos do P4 – acreditar e P7 Responsabilidade:

Atrelado ao conhecimento teórico da graduação, esse período de pesquisa dentro da escola me fez um profissional mais capacitado para aguentar, ou melhor, não me assustar tanto com o magistério (P4 – ACREDITAR).

A experiência com o PIBID foi extremamente importante, pois durante dois anos pude conciliar o **aprendizado que obtinha na minha formação acadêmica** com a realidade da escola pública (P7 – RESPONSABILIDADE).

⁴⁴ Criada em 2013 como parte do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), pacto do MEC para alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade, a ANA é uma avaliação externa realizada pelo Ministério da Educação (por meio do INEP) com alunos de 3º ano do ensino fundamental (último ano do Ciclo de Alfabetização) de todo o País. A prova aplica testes para aferir níveis de alfabetização e letramento.

⁴⁵Dados públicos disponibilizados no *site* do MEC.

Outro indicador assinalado pelos professores é o reconhecimento dos conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial. A esse respeito, Roldão (2007, p. 102) nos leva a refletir a ideia de que o profissional da educação deveria centrar sua ação “num poderoso conhecimento em constante atualização”. Ainda é recorrente o discurso de que a teoria não condiz com a prática, de que não é possível teorizar a ação docente, esse movimento, segundo a autora, é o ‘elo mais fraco’ da profissionalidade docente, levando em consideração o fato de que o professor deveria ser capaz de “investigar e teorizar sua ação docente”.

Apesar de elencarem em outra categoria temática as limitações da formação inicial, quando sinalizam que não prepara para a prática, em especial o P4 – Acreditar, que exprime que sua formação acadêmica deixou a desejar e que “*A graduação, muitas vezes te dá o conhecimento, mas não a prática*”. Os depoimentos situam as aprendizagens teóricas como importantes para o aprendizado profissional.

A oportunidade de atuar como professor durante a iniciação à docência, ainda durante a graduação, também aparece como uma experiência relevante no aprendizado da profissão. Vejamos o que diz a P2 – Dedicção:

Quando estava no PIBID, minhas aulas geralmente eram nas sextas-feiras, dia que as duas professoras supervisoras, as quais passei, trabalhavam artes e formação humana com as crianças. Elas pediam para que eu ficasse responsável por essas aulas. Já tinha aptidão boa para a arte, mas sempre procurava pesquisar e estudar para trazer sempre algo novo, diferente, criativo. Tanto que os alunos quando me viam sempre perguntavam que arte íamos fazer hoje. Eram experiências ricas com as quais aprendi bastante, e, claro, procurei levar essa minha experiência para minhas aulas. Quando comecei, achava que não tinha nada a contribuir, mas também pude ensinar as colegas muitas novidades. Foi uma troca essencial que me fez optar e abraçar cada vez mais a docência (P2 – DEDICAÇÃO).

Uma das características do PIBID é oportunizar ao licenciando planejar e executar atividades no espaço escolar, ações que devem ser “desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação” (BRASIL, 2014, p.71). O relato evidencia que as primeiras aproximações com a atuação docente enquanto estudantes melhoram a formação inicial e concedeu sustentação e segurança aos futuros docentes.

O P4 – Acreditar também menciona o fato de atuar como professor durante a graduação como importante, mas em outro contexto que não é o PIBID. Ele trabalhou como substituto da Prefeitura de Fortaleza durante a graduação, antes de ingressar no PIBID; foi professor sem nenhuma experiência ou acompanhamento. Sinaliza que essa experiência foi marcante, mas também desgastante, pois

No começo foi bem difícil, porque entrar em sala de aula sabendo que é para valer, que vai ser a rotina da sua vida pelos próximos vinte anos, me apavorou. Depois do primeiro mês tudo foi acontecendo de maneira natural, mais espontânea, e comecei a entender a rotina da sala de aula e suas especificidades. Confesso que foi uma experiência desagradável por conta do alto nível de indisciplina e pouco interesse pelo estudo da maioria dos alunos. Durante a maior parte do tempo a coordenadora teve que intervir porque não conseguia exercer plenamente minha função. Foi uma batalha ao longo de um ano. Posso dizer que sobrevivi, mas bastante desgastado. É claro que não posso dizer que foi uma experiência apenas ruim; teve seus momentos prazerosos, em que consegui uma fagulha de esperança e exercer minha função de maneira satisfatória (P4 – ACREDITAR).

Os relatos situam uma mesma característica: atuar como professor durante a graduação, isto é, ter a oportunidade de conduzir uma turma como importante para o aprendizado profissional, entretanto com sentimentos opostos. A P2 – Dedicção atuava com o suporte de um programa de iniciação à docência, acompanhada pela professora-supervisora, munida de um planejamento, o que fez com que aprendesse e ensinasse aos mais experientes e se tornou uma lembrança feliz desse primeiro contato com o exercício da função. Já o P4 – Acreditar assumiu uma sala de aula sem acompanhamento e sozinho, fato que mesmo tendo contribuído para seu aprendizado profissional, foi realizado de maneira improvisada, movida por sentimentos de medo, solidão e sensação de incompetência, características marcantes da inserção profissional exploradas em Huberman (1995), Gonçalves (1995) e Perrenoud (2092).

Atuar como professor, ter a oportunidade de conviver com o ambiente de trabalho, é elemento preponderante na aprendizagem da profissão. A P5 – Desafio acrescenta que:

Quando estava no 4º semestre da faculdade entrei no Programa de Iniciação à Docência (PIBID), como também ingressei em uma escola da rede particular como estagiária. Tive a possibilidade de vivenciar as duas experiências, pública e particular ao mesmo tempo, e, ambas contribuíram para minha formação e atuação como docente (P5 – DESAFIO).

Transitar entre as realidades da escola pública e particular foi algo considerado pela professora como um diferencial em seu primeiro contato com a docência. Poder transitar entre a escola pública e a particular ofereceu um conjunto de possibilidades sobre como o professor trabalha e quais as diferenças entre as instâncias públicas e privadas. A P5 – Desafio considera que a vivência com a escola desde o início do curso de graduação facilitou a aprendizagem profissional, visto que, ao concluir o curso, já tinha se apropriado das características e funções próprias do trabalho escolar. Também é um fato revelador de que, apesar de ter convivido com as duas realidades, a professora optou por trabalhar em escolas públicas, mesmo tendo sido bem-sucedida na escola particular.

Um dos dilemas dos participantes deste estudo está relacionado ao fator de trabalhar com a inclusão. Uma das professoras pontua como primordial para a aprendizagem da docência o fato de haver trabalhado com crianças portadoras de necessidades especiais.

Fui estagiária numa escola particular, auxiliando uma criança com paralisia cerebral em uma escola construtivista, com recursos e muitos estudos. Experiência significativa. Identifiquei-me com essa área, portanto tratei de esquecer um pouco da sala de aula comum e estudar sobre o AEE (*Atendimento Educacional Especializado*). No ano de 2013, então formada, trabalhei em um núcleo de atendimento especializado, criando brinquedos, estudando, formando professores para lidar com as crianças com deficiências e atendendo-as. Atendimento esse, individualizado e com recursos provindos de sucatas (P3 – COMPAIXÃO).

O exercício docente exige o domínio de muitos conhecimentos, dentre eles o trabalho de inclusão com as crianças portadoras de necessidades especiais. Ela considera essa experiência como um diferencial em sua vida profissional, ressaltando que as aprendizagens desse período contribuem com ações que vão além da sala de aula convencional.

Por fim, o PIBID aparece como mobilizador da formação inicial quando expressa aos licenciandos o “chão da escola”, o que é identificado como facilitador da inserção profissional. O relato abaixo é esclarecedor:

Por fim, friso novamente que sou muito grata ao PIBID pela oportunidade que tive e por todo o aprendizado, sem dúvida minha inserção na rede pública de ensino foi muito mais tranquila por conta dessa experiência anterior. Me considero uma pessoa de sorte, pois estou contente com o meu trabalho e tenho consciência da importância dele (P7 – RESPONSABILIDADE).

É notório o fato de que os participantes deste estudo consideram a participação no PIBID como a experiência mais significativa para a aprendizagem da profissão, pois oportunizou: o contato com a escola; atuar como docente com apoio de um professor supervisor durante a graduação; o desenvolvimento de projetos; conhecimento de habilidades para o processo de letramento e alfabetização; e muitos outros ensinamentos. Esses aspectos exprimem que a profissionalidade docente tem ligação direta com a maneira como foram conduzidas as primeiras aproximações dos docentes ao campo de atuação profissional, está relacionada com as experiências pessoais e institucionais e que o primeiro contato com a atuação docente influencia diretamente a atuação do profissional por toda a carreira de um professor.

5 CONCLUSÃO

“Pude estar em contato direto com a realidade da escola pública, e isso me fez perceber que os problemas do nosso País vão muito além da educação, que é apontada, diversas vezes, como a raiz das mazelas sociais. A educação não é a salvação, mas é um caminho promissor por meio do qual podemos compreender muitos dos nossos problemas sociais. Considero esta experiência (PIBID) de extrema relevância pelo aprendizado que pude vivenciar na minha formação como pedagoga e que hoje posso levar para a sala de aula”.

(P1 – INTERESSE).

Depois de um longo percurso investigativo, chegamos ao momento conclusivo da pesquisa, em que precisamos fazer um fechamento do que nos propusemos realizar. Alguns sentimentos mobilizam esta etapa final: o compromisso de contribuir com a produção científica na qual se insere a temática pesquisada; a sensação da missão cumprida; a inquietude diante de tantos dilemas que podem não transpor as linhas desta dissertação; e a vontade de mudar a realidade em curso nas instituições de ensino.

A significativa experiência de participar de um Observatório da Educação e de aproximação a professores iniciantes egressos de um programa de iniciação à docência, muito mais do que fortalecer nosso compromisso com a pesquisa, nos fez retomar os primeiros anos de ensino, reviver nossa trajetória profissional, pensar sobre a escola pública na qual atuamos e refletir sobre os diversos aspectos que contornam a inserção de um iniciante na profissão. Essa reflexão tem sua relevância pelo fato de que, por vezes, em nosso cotidiano estamos tão imbricados na rotina da vida e em seus problemas que nos esquecemos de como nos constituímos profissionais, que valores fundamentam nossa ação docente, que profissionais ajudamos a formar, o que podemos fazer pela nossa profissão ou pelos que nela adentram. A realização deste estudo resultou em intensas aprendizagens, desencadeando um crescimento pessoal e profissional. Esse é um registro inicial a ser destacado.

O percurso investigativo realizado e a análise dele decorrente trouxeram à tona várias pistas sobre como professores iniciantes vem constituindo sua profissionalidade, as quais são sintetizadas com suporte nas indagações que moveram sua concretização.

- ***Qual a perspectiva do professor iniciante acerca da sua atuação na profissão?***

O desenvolvimento deste estudo aponta a noção de que ser professor iniciante é um período delicado, complexo, que exige acompanhamento, paciência e domínio de

conhecimentos que habilitem para a função de ensinar, dentre outras especificidades; essas peculiaridades são reconhecidas por qualquer professor ou estudioso da área e deveriam ser motivo de preocupação e cuidado por parte do Poder Público e todos que fazem a escola. Os referenciais que subsidiaram este estudo, Huberman (1995), Giovanni e Gaurneri (2014), Garcia (1999), Perrenoud (2002), entre outros, além de situarem as características do início da docência, apontam que o primeiro contato com a profissão é marcado por incertezas, dúvidas, solidão, falta de apoio e reconhecimento, aspectos confirmados pelos sete professores iniciantes participantes desta pesquisa. Esse movimento está diretamente ligado à construção da profissionalidade do docente iniciante, ao contato inicial com o exercício da profissão e à maneira como esses professores irão atuar ao longo de sua carreira.

A realidade encontrada pelo professor iniciante que chega à escola recém-formado é de falta de acompanhamento, falta de acolhimento de seus pares, dificuldades para conduzir as turmas complexas que lhe são oferecidas, entre tantas outras ausências. De modo geral, essa realidade se confirmou, pois os participantes deste estudo associam a condição de ser professor iniciante a ideia de ser desafiante e reiteram os problemas referentes ao início da docência. Consideram a inserção na docência como um *“choque de realidade”*, *“é a hora que a ficha cai”*. Além das situações dilemáticas destacadas pelos autores abordados neste estudo, os sete iniciantes desse estudo realçam três desafios como cruciais, que podem influenciar no desenvolvimento da profissionalidade e até conduzir os iniciantes na profissão para a sua desistência, são eles: a indisciplina em sala de aula, a falta de acompanhamento familiar e a falta de preparo para trabalhar com as crianças portadoras de necessidades especiais.

Esses três aspectos aparecem como determinantes durante a atuação profissional no início da docência, visto que não se sentem preparados para lidar com a nova conjuntura familiar dos alunos, muito menos com a inclusão de crianças portadoras de necessidades educativas especiais. O estudo situa a indisciplina como uma das consequências da ausência familiar na escola. Ao fazer uma analogia, é como se os alunos estivessem à deriva no mar e a escola não encontra o suporte necessário dos responsáveis ante situações críticas envolvendo-os. As condições de trabalho variam. Apenas uma professora se diz satisfeita com estrutura física e disponibilidade de materiais; os demais reclamam por melhores condições de trabalho, seja no âmbito da estrutura física ou do acesso a materiais pedagógicos para o desempenho da função docente.

É importante destacar o fato de que, em meio às lamentações do início da docência explicitadas, duas professoras ressaltam satisfação e elencam aspectos positivos de ser professor iniciante. Isso não quer dizer que elas não reconheçam algumas dificuldades que

permeiam a profissão, entretanto, ao se referirem à socialização profissional como professoras iniciantes, elas evidenciam elementos que chamam atenção. Uma delas justifica sentir-se feliz e acolhida na escola pelo fato de ter conseguido se lotar como professora na mesma escola em que atuou no PIBID, e a outra destaca o alto nível de conhecimento das professoras veteranas, somado às excelentes condições estruturais da creche em que atua. Esses dados são reveladores, pois um deles situa o PIBID como mobilizador de uma inserção na profissão sem grandes traumas, aspecto destacado por Garcia (1999) ao se referir aos programas de iniciação à docência. O outro denota a valorização por parte dos iniciantes do conhecimento profissional, aspecto sublinhado por Roldão (2007) como imprescindível a ação de ensinar. Esse aspecto também se relaciona a competência profissional, reconhecida por Contreras (2012) como uma dimensão importante da profissionalidade.

A análise dos dados permitiu-nos inferir que a atuação profissional do iniciante resume-se a um enfrentamento diário de desafios, uma constante na atuação do professor. Os problemas recorrentes e diários são solucionados com o apoio de estudos e pesquisas. O estudo é imprescindível à formação de um professor, entretanto, a formação inicial e os referenciais teóricos nela explorados aparecem como insuficientes para a prática profissional, no caso dos iniciantes deste estudo. Os exemplos dos mais experientes na profissão e a experiência vivida no PIBID aparecem como imprescindíveis a vida de qualquer iniciante, pois auxilia na sua tomada de decisões como profissionais. Assim, a desarticulação teoria/prática denota-se um problema, levando-se em consideração o fato de que um dos recursos utilizados pelos docentes para resolver seus dilemas é o suporte teórico.

Alguns traços por busca de autonomia são desencadeados nos professores em virtude das situações complexas que precisam enfrentar. Eles buscam soluções, pedem ajuda, sentem-se mobilizados com as condições socioeconômicas dos alunos e demonstram reivindicar seus direitos, participando de greves mesmo durante o período do estágio probatório. Dois professores desta investigação, recém-admitidos à escola, com menos de seis meses de atuação na docência, participaram de movimentos para busca de direitos. Com efeito, o professor iniciante participante deste estudo reconhece sua responsabilidade com a comunidade e com as atribuições éticas que entornam sua profissionalidade, conforme explicitado por Contreras (2012). Esta pesquisa revelou que, mesmo diante de muitos percalços, existe uma ação docente ética e moralmente orientada.

• ***Que relação estabelecem entre o que aprenderam no PIBID sobre a docência e a sua atuação profissional?***

A epígrafe que abre esta seção é esclarecedora desta indagação quando afirma: “*Considero esta experiência (PIBID) de extrema relevância pelo aprendizado que pude vivenciar na minha formação como pedagoga e que hoje posso levar para a sala de aula*” (P1 – Interesse). Neste estudo, partimos do entendimento de que a participação em programas de iniciação à docência proporciona vivências com o trabalho docente na escola que contribuem positivamente para a aprendizagem da docência e o desenvolvimento da profissionalidade do professor iniciante. O excerto supracitado, como outros registrados ao longo desse escrito, reforçam esse argumento. Os relatos dos iniciantes são incisivos quanto à contribuição do PIBID para a atuação profissional; ressaltam-no como fundamental na construção de sua profissionalidade, destacam que as ações do programa aproximam o licenciando à escola e ao fazer docente em situação de aula ou, como já assinalado noutro momento, o Programa passa a ser uma ponte, que gradativamente apresenta o ambiente de trabalho e assim o professor se constitui profissional.

As aprendizagens durante o Programa estão relacionadas ao cotidiano das escolas: o acompanhamento do professor supervisor exprime um perfil de educador que deixa marcas para o futuro desempenho da docência, tal como assevera Garcia (1999); o desenvolvimento de projetos, a condução de aulas durante as atividades do PIBID, as discussões e o desenvolvimento de ações envolvendo o processo de alfabetização marcam a participação no programa e acompanham o docente em seu fazer pedagógico na escola como professor iniciante.

Os professores deste estudo situam o PIBID como uma ação necessária durante o trabalho de formação na licenciatura. Revelam que, com a participação no Programa, é possível conhecer a escola e todas as suas facetas, ação que desencadeia um início na profissão mais harmonioso. As aprendizagens do PIBID acompanham o professor iniciante no desenvolvimento de sua profissão, em suas decisões e resoluções dos problemas cotidianos da escola.

• ***Quais as experiências significativas do início da docência para seu aprendizado profissional?***

O PIBID aparece como a principal atividade significativa para o aprendizado profissional. Apenas uma professora não situou o PIBID como principal aprendizado. Ela

reúne suas principais aprendizagens para o trabalho no atendimento de crianças com necessidades especiais, mas reconhece o PIBID como importante e necessário para a aprendizagem da profissão. Consideram os iniciantes desse estudo que a participação no PIBID é um diferencial na vida de um graduando, visto que oportuniza uma aproximação ao contexto escolar e que o programa de iniciação à docência se sobrepõe à formação inicial no que diz respeito à preparação do profissional para atuação como docente.

Mediante o estudo realizado, é possível afirmar que a participação no PIBID é um diferencial para a inserção profissional dos participantes deste estudo e contribuiu positivamente para o desenvolvimento da profissionalidade, tornando mais favorável o percurso do docente iniciante. Vale ressaltar que os problemas da inserção profissional continuam, e que os professores reconhecem esse fato, entretanto, a primeira aproximação com a escola propiciada pelo PIBID deixou uma construção profissional inicial que, se não é suficiente, favorece para que encarem com mais segurança o trabalho e os dilemas vivenciados nos primeiros anos de docência. As experiências significativas referem-se às aprendizagens da ação docente, ao desenvolvimento de projetos, ao domínio de como se alfabetiza, de como se lida com os alunos indisciplinados, à organização do planejamento, ou seja, como se conduz o trabalho na escola.

Além de todos os aspectos práticos, dos desafios cotidianos e das preocupações advindas dos conhecimentos teóricos necessários para ensinar, os participantes desta pesquisa se mostraram humanos, sensíveis ao ser em desenvolvimento que faz a escola – seus alunos. A epígrafe que abre esta dissertação reúne as características elencadas pelos iniciantes na docência desta investigação, e, no emaranhado das análises, se tornou a representação fiel dos achados desta investigação.

As análises sintetizadas, considerando a pergunta de partida desta investigação – *Como os professores iniciantes egressos do PIBID estão construindo sua profissionalidade?* – nos remetem a algumas palavras escolhidas pelos iniciantes para representar esse início profissional, as quais oferecem indícios elucidativos a esse questionamento. São termos imbuídos de forte significação. A palavra *compaixão* tem um significado ontológico, pois nela o professor expressa a noção de que se preocupa com a vida do outro, com suas condições de aprendizagem, desenvolvimento sociológico, cultural e psicológico. Os vocábulos *desafio*, *compromisso*, *responsabilidade*, *dedicação* e *interesse* demonstram o entrelaçamento com a profissão e as exigências para ser um bom professor. Por fim, *acreditar* em dias melhores, que os percalços serão superados e que um dia a educação terá um novo patamar. O vocábulo

lembra Paulo Freire, o educador do sonho e da esperança, que morreu lutando contra os opressores e buscando um futuro digno para os oprimidos.

O exame do significado dessas unidades de ideias permite relacioná-las às dimensões da profissionalidade postuladas por Contreras (2012); nelas podemos identificar a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional, pois revelam desdobramentos relacionados entre si. Esses professores, embora tenham denunciado inúmeros problemas que permeiam a vida profissional de qualquer professor atuante na escola pública, entre eles os iniciantes, em nenhum momento, ligaram o ser professor a aspectos pejorativos, que desvalorizassem o ato de ser docente. Mesmo já tendo pensado em desistir da profissão eles, almejam melhorias, lutam por direitos e se sensibilizam, inclusive, com os professores veteranos que estão imersos nas decepções e dificuldades da profissão.

Apesar de todos os problemas enfrentados pelos iniciantes deste estudo, eles estão se constituindo profissionais, assumindo atitudes de reivindicação por direitos, respaldados de conhecimento, valorizando um planejamento estruturado, numa busca constante por superar todos os desafios que permeiam a ação de ensinar.

Não é nosso intento encerrar a discussão da temática explorada, pois os estudos sobre os iniciantes e o desenvolvimento de sua profissionalidade carecem de outras perspectivas, bem como de maior atenção por parte do Poder Público, das secretarias de educação, dos gestores escolares e dos professores veteranos, pois é lamentável o descaso com que um iniciante na profissão, ao assumir uma sala de aula é tratado. Também nos parece necessário reiterar a importância de programas que favoreçam a inserção na docência e o impacto positivo de ações dessa natureza na vida profissional desses professores. Durante sua atuação profissional, eles identificam seus problemas, se manifestam abertos para mudanças e, para irem em busca de direitos, entretanto, encontram a escola e seus profissionais resistentes e indisponíveis para o *ACREDITAR* e o ter *COMPAIXÃO*.

Não é o propósito desta pesquisa responsabilizar escolas ou os profissionais que nela atuam pelos problemas que permeiam a condição de ser professor iniciante, muito menos, simplesmente estabelecer uma crítica ao trabalho desenvolvido nas escolas, mas sim dar ensejo a uma reflexão e situar a necessidade urgente de uma política de acolhimento e acompanhamento ao iniciante na docência. Que os dados desta pesquisa sirvam de reflexão para uma resignificação, um novo olhar para os discentes que chegam às escolas em seus primeiros anos como professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. A reconstrução da profissionalidade docente no contexto das reformas educacionais: vozes de professores na escola ciclada. Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre didática e as práticas de ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...** Recife, 2006.

ALVES, Roberlúcia Rodrigues; VIEGAS, Ana Patrícia da Silva Mendes Paton. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará e Formação Inicial Docente: Um relato de experiência. In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS. **Anais...** Natal, 2014.

ALVES, Roberlúcia Rodrigues; FARIAS, Isabel Maria Sabino. Professor Iniciante da Educação Básica: Primeiras Aproximações ao Debate. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Didática e Prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso; Instituto de Educação, 2016.

ANDRÉ, Marli. Política e programas de apoio a professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em :< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742012000100008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em:10 set. 2015.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Diário Oficial da União**. Brasília: DF. 25 jun. 2010. Seção 1, p. 4.2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. **Relatório de gestão PIBID 2009 – 2013**. Brasília, 2014. Disponível em:<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 10 ago. de 2016.

_____. Emenda Constitucional. PEC n. 55. **Diário Oficial da União**. 16 dez. 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc55.htm>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Lei complementar nº 169, de 12 de setembro de 2014. Dispõe sobre a gestão democrática e Participativa da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza institui o Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (PMDE) e modifica o Estatuto do Magistério de Fortaleza, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Fortaleza**, nº 15361, 15 set. 2014. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/ce/f/>>

fortaleza/lei-complementar/2014/16/169/lei-complementar-n-169-2014-dispoe-sobre-a-gestao-democratica-e-participativa-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-fortaleza-institui-o-programa-municipal-de-manutencao-e-desenvolvimento-do-ensino-pmde-modifica-o-estatuto-do-magisterio-de-fortaleza-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 19 nov. 2016.

_____. **Medida Provisória nº 746**, de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. **Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 Jun. 2016.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas as incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHO, João do Prado Ferraz de et al. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: apontamentos sobre editais e formação de professores da Educação Básica. In: **Aprender a Ser Professor**: aportes de pesquisa sobre o PIBID. FARIAS, Isabel Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida. (Orgs.). Jundiaí: Paco Editorial, 2015. cap. 1, p. 15-29.

CARVALHO, Carlos Henrique de; NETO, Wenceslau Gonçalves. A formação do pesquisador e a dimensão ético profissional. **História e Perspectivas**, Uberlândia, v. 52, p. 51-64, jan./jul. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/historia-perspectivas/article/view/30959>>. Acesso em: 10 out. 2016.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1999. cap. 6, p. 157-191.

CEARÁ perde 2,6 mil professores da rede pública em três anos. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 18 out. 2015. Cidade. Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdes-mares.com.br/cadernos/cidade/ce-perde-2-6-mil-professores-da-rede-publica-em-tres-anos-1.1412140>>. Acesso em: 12 out. 2016.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORRÊA, Priscila Monteiro, PORTELA, Vanessa Cristina Maximo. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de professor**, Ponta Grossa. v. 15, n. 2,

p. 223-236. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/684/68425573003.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabelda. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. São Paulo: Papyrus, 1999. cap. 6, p. 127-147. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185-195, jan./dez., 1997. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010>. Acesso em: 5 nov. 2016.

ESTEBAN, Maria Paz Sadín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva. A formação e a identificação com a profissão de egressos de programa de inserção na docência. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.6, n. 1, p. 97-122, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/730>>. Acesso em: 15 out. 2016.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida (Orgs.). **Aprender a Ser Professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SILVA, Silvina Pimentel; CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva. Docentes de la Educación Básica activos em el PIBID: Quién esson?Cuál su formaciión y experiència profesional? **Pedagogía 2015**. In: ENCUESTRO INTERNACIONAL POR LA UNIDAD DE LOS EDUCADORES. Cuba, 2015. p. 650-660.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. Trilhas do labirinto na pesquisa educacional qualitativa: dos procedimentos de coleta de dados ao trabalho de campo. In: **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBERGA-THERRIEN, Silvia Maria. (Orgs.). Fortaleza: EdUECE, 2010. p. 67-92, v. 1.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; ROCHA, Cláudio César Torquato. PIBID: Uma política inovadora? **Revista Cocar**. Belém. v.6, n.11, p. 41-49, jan./jul. 2012. Disponível em:<<http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/212/183>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. Secretaria da Educação. Estatuto do Magistério do Município de Fortaleza. **Lei nº 5.895, de 13 de dezembro 1984**.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. Secretaria da Educação. Plano Municipal de Educação. 2015 – 2025. **Lei nº 10.371 de 24 de junho de 2015**.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Portaria nº 103/2014**. 2014.

GARCIA, Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: Distância, ambiguidades e tensões. In: GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira (Orgs.). **Professores iniciantes: Diferentes necessidades em diferentes contextos**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2014. p. 33-44.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados da pesquisa qualitativa. In: **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. cap. 4, p. 79-108.

GONÇALVES, José Alberto M.A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995. cap. 6, p. 141-169.

GONÇALVES, Gláucia Signorelli de Queiroz. **Inserção profissional de egressos do PIBID: desafios e aprendizagens do início da docência**. 2016. 243 p. Tese de Doutorado. Doutorado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/19177/2/GI%c3%a1ucia%20Signorelli%20de%20Queiroz%20Gon%c3%a7alves.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2016.

GUIMARÃES, Valter Soares. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em educação: Alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 149-163.

HARGREAVES, Andy. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995. cap. 2, p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Lauro de Oliveira Lima. **Piaget: Sugestões aos educadores.** Apresentação de Bárbara Freitag. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LIMA, Lauro de Oliveira Lima. LIMA, Ana Elisabeth Santos de Oliveira. **Uma Escola Piagetiana.** Rio de Janeiro: Paidéia, 1981.

LIMA, Adriana de Oliveira. **Fazer escola: a gestão de uma escola piagetiana (construtivista).** Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MENESCAL, Sofia de Evaristo. **O valor político da práxis docente.** 1997. 180 p. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 1997.

MILHARES de alunos voltam às aulas hoje. **Jornal A Razão.** Santa Maria, 22 fev. 2016. Disponível em <www.arazao.com.br/imprimir-noticia/75267/milhares-de-alunos-voltam-as-aulas-hoje>. Acesso em: 08 nov. 2016.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). 33. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2013. cap. 1, p. 9-29.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação.** Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, António. Formação dos professores e profissão docente. In. NÓVOA. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

_____. O passado e o presente dos professores. In. _____. (Coord.). **Profissão professor.** Portugal: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

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

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

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación.** Universidade de Lisboa, Madrid: Portugal. 2009b. Disponível em: <www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2016.

NÚCLEO de Desenvolvimento oferta 36 vagas para crianças do infantil 3. 12. ago. 2013. Disponível em: <<http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2013/3952-nucleo-de-desenvolvimento-oferta-36-vagas-para-criancas-do-infantil-3>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

OLIVERI, Andressa Maris Rezende; JARDILINO, José Rubens Lima. Valorização e estímulo à docência: avanços e limites na perspectiva de egressos do PIBID em Minas Gerais. In: **Aprender a Ser Professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID.** FARIAS, Isabel Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida. (Orgs.). Jundiaí: Paco Editorial, 2015. cap. 3, p. 57-79.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n.3, p.39-56, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300003>. Acesso em: 15 dez. 2015.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido et al. A construção da didática no gt didática – análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18, n. 52, jan./mar. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/09.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: Perspectivas e Desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

ROCHA, Cláudio César Torquato; FALCÃO, Giovana Maria Belém; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica: o que contam professores supervisores do PIBID no Ceará? In: **Aprender a Ser Professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID**. FARIAS, Isabel Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida. (Orgs.). Jundiá: Paco Editorial, 2015. cap.5, p. 95-115.

ROLDÃO, Maria do Céu. Professores para quê? para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. **Discursos [Em linha]: perspectivas em Educação**. n. 2. p. 95-120, dez. 2004. Disponível em:<<http://hdl.handle.net/10400.2/160>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

_____. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista Nuances: estudos sobre educação**. Ano 11, v. 12, n. 13. p. 105-126, jan./dez. 2005. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103. jan./abr. 2007. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: **Profissão professor**. NÓVOA, António. (Org.). Porto Editora: LDA, 1999. cap. 3, p. 63-92.

SILVESTRE, Magali Aparecida. Práticas de estágio no programa de residência pedagógica da UNIFESP/Guarulhos. In: **Práticas inovadoras na formação de professores**. MARLI, André. (Org.). São Paulo: Papirus, 2016. cap. 7, p. 147-164

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Sistema de Bibliotecas. **GUIA de normatização de trabalhos acadêmicos** [recurso eletrônico]. Organizadores: Ana Neri Barreto de Amorim, Francisco Welton Silva Rios e Gicelle de Souza Silva. Fortaleza, CE, 2016.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Tradução do espanhol: Marcia dos Santos Lopes. Curitiba: Ed: UTFPR, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. São Paulo: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza; KAPUZINIAK, Célia. **Docência: uma construção ético profissional**. São Paulo: Papirus, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PRINT DO QUESTIONÁRIO *Google drive*

Mais visitados Bem-vindo ao Facebo... Entrar Yahoo Brasil Processo Seletivo Netflix - Assista a série... Moodle - Pibid Uece Plataforma Lattes Google



EGRESSOS DO PIBID – PRIMEIROS ANOS DA DOCÊNCIA

Caro (a) professor (a),
 Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de compreender as repercussões dos primeiros anos de exercício docente na identidade e na profissionalidade de professores iniciantes egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID nas escolas de Educação Básica do Ceará. Trata-se de uma investigação de Mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE voltada para os egressos desse Programa entre os anos de 2009 à 2014, do curso de Pedagogia. Sua participação é fundamental para a realização desta pesquisa, motivo pelo qual solicitamos, encarecidamente, que responda as questões deste formulário.

Asseguramos que sua identidade será preservada durante a análise dos dados.

Agradeço, de antemão, sua colaboração.
 Roberlúcia Rodrigues Alves
 Mestranda em Educação do PPGE/UECE
 Professora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza
 E-mail: roberluciar@yahoo.com.br

1. Nome completo: *

2. Universidade que atuou como bolsista de iniciação à docência (ID): *

Universidade Estadual do Ceará (UECE)
 Universidade Federal do Ceará (UFC)
 Universidade Vale do Acaraú (UVA)

3. Sexo: *

Masculino
 Feminino

4. Idade: *

20 a 25
 25 a 30
 30 a 35
 Acima de 36

5. Situação do seu curso de Pedagogia: *

Concluído
 Em andamento

6. Período de realização do curso de Pedagogia: *

Ano de início:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLS...
Unimed Fortaleza - Mais visitados Bem-vindo ao Facebook Entrar Yahoo Brasil Processo Seletivo Netflix - Assista a séries Moodle - Fibid Uece Plataforma Lattes Google Acadêmico

7. Maior titulação no momento:

- Graduação em andamento
- Graduação concluída
- Especialização em andamento
- Especialização concluída
- Mestrado em andamento
- Mestrado concluído
- Doutorado em andamento
- Doutorado concluído

8. Situação profissional atual:

Professor(a)

- Efetivo na rede pública
- Temporário na rede pública
- Rede privada
- Outro:

9. Sua atuação como professor é:

- Anterior a início do curso de Pedagogia
- Durante o curso de Pedagogia
- Entre os dois últimos semestre do curso de Pedagogia
- Após conclusão do curso de Pedagogia
- Nunca exerci magistério

10. Durante período de formação acadêmica, participou de algum programa de incentivo a docência além do PIBID?

- Sim
- Não

Em caso de Sim, especifique:


11. Tempo que participou do PIBID como bolsista ID:

Em meses:

12. Será muito importante para nós entrar em contato com você para conclusão dessa pesquisa. Assim solicitamos a gentileza de enviar seu contato telefônico.

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google

Powered by  Google Forms

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.
[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA CONDUÇÃO DO GRUPO FOCAL

ROTEIRO PARA CONDUÇÃO DO GRUPO FOCAL
HORÁRIO: 9:00h às 12:00h
LOCAL: UECE/PPGE –Sala de Reunião
<p>GRUPO DE TRABALHO Mediadora: Roberlúcia Alves Observador/Redator: Vanessa Forte e Luiza Isabel Mota Participantes: 1- (PIBID – UECE) Professora do Ensino Fundamental I – Interesse 2- (PIBID - UFC) Professora do Ensino Fundamental I – Dedicção 3- (PIBID - UECE) Professora do Ensino Fundamental I – Compaixão 4- (PIBID - UECE) Professor do Ensino Fundamental I – Acreditar 5- (PIBID - UFC) Professora da Educação Infantil – Desafio 6- (PIBID – UFC) Professora da Educação Infantil – Compromisso 7- (PIBID - UFC) – Professora da Educação Infantil e Fundamental I – Responsabilidade</p>
RECURSOS AUDIOVISUAIS: 02 gravadores
<p>1º BLOCO DE CONVERSA</p> <p>MOMENTO 1 – Acolhida e esclarecimentos gerais</p> <p>Acolhida inicial com um lanche para socialização dos participantes Convite aos presentes para identificarem o crachá com seu nome, apresentando-se em seguida. Distribuição e esclarecimento sobre o papel e importância do termo de consentimento na pesquisa, seguido de sua leitura para todos. Ao final da leitura solicitar que todos assinem Esclarecer os procedimentos e acordos éticos do grupo: todos devem falar e respeitar o tempo um do outro, ressaltando a importância de que diante dos questionamentos, todos podem e devem opinar. Solicitar que cada professor fale seu nome antes de falar (se possível).</p> <p>MOMENTO 2 - Ser Professor Iniciante</p> <p>Vivência orientada pelo texto “Congresso das flores” (em círculo, em pé) Explicitação do entendimento de cada participante sobre o que é ser um professor iniciante Todos de pé, em círculo e, com uma cópia do texto em mãos, a mediadora ler e faz os gestos para que os professores acompanhassem (quando fala que amizade é distribuir apertos de mãos, todos apertam as mãos uns dos outros e assim por diante). Após isso, solicitar que, assim como as flores disseram o que era amizade, cada um agora iria manifestar</p> <p>O QUE É SER UM PROFESSOR INICIANTE?</p>
INTERVALO / LANCHE COLETIVO
<p>2º BLOCO DE CONVERSA</p> <p>MOMENTO 3 – Atuação Profissional Como você descreve sua atuação na profissão? O que você tem a dizer sobre a sua atuação na profissão acerca desse período que tem lecionado como professor(a) no que diz respeito a (ensino, aprendizagem dos alunos, relação com gestão, pais, alunos e os pares...)? Como você enfrenta sua profissão no que diz respeito ao seu trabalho diário?</p> <p>MOMENTO 4 – Interface entre saberes do PIBID e a atuação como docente Que relação vocês estabelecem entre o que aprenderam no PIBID sobre a docência e a sua atuação na profissão?</p> <p>MOMENTO 5 – Finalização Entrega da certificação Agradecimento e encerramento do grupo</p>

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
 Programa Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo para participar voluntariamente da pesquisa “*Professor Pedagogo iniciante e sua atuação profissional na escola pública do Ceará*”, investigação em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE, apoiada pelo Programa Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES. Este estudo tem como objetivo compreender como professores iniciantes egressos do PIBID estão construindo sua profissionalidade. Os resultados desta investigação poderão apresentar as lacunas existentes nessa etapa profissional, bem como contribuir para o desenvolvimento de ações que contemplem o professor iniciante na profissão.

A coleta de dados dessa investigação abrange quatro fases: a primeira, consistiu na aplicação de um formulário eletrônico, enviado via e-mail, para identificar professores atuantes em escolas públicas do Ceará que participaram do PIBID de Pedagogia durante o curso de graduação entre os anos de 2009 a 2015; a segunda, contemplou visita nas escolas dos professores selecionados para aproximação inicial com os participantes, observação inicial do ambiente de trabalho dos professores e preenchimento de um questionário; a terceira, foi composta da solicitação de um relato de experiência sobre as experiências vivenciadas no início da atuação docente que consideraram significativas para o aprendizado profissional; e, a quarta, a realização de um grupo focal com professores iniciantes. A participação na primeira fase da coleta de dados não implica na participação na segunda etapa. Também é resguardada ao professor a garantia de receber esclarecimentos sobre a metodologia dessa pesquisa, antes e durante o seu desenvolvimento.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais, visando garantir total sigilo de sua participação. A gravação em áudio será usada unicamente para organização, tratamento e análise das informações pela pesquisadora e utilizada somente para esta pesquisa. A pesquisadora responsável se comprometeu a tornar público nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação dos indivíduos participantes.

Esta pesquisa não resultará em nenhuma despesa financeira aos participantes, assim como também não haverá nenhuma compensação financeira pela sua participação.

Caso você concorde em participar dessa pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua e a outra da pesquisadora responsável pela pesquisa. A seguir os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável onde você poderá tirar suas dúvidas sobre sua participação, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável: Mestranda Roberlúcia Rodrigues Alves, e-mail: roberluciar@yahoo.com.br, telefone: (85)98869.8487. Endereço institucional: Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – UECE – Universidade Estadual do Ceará, Av. Dr. Silas Munguba, 1700, *Campus* do Itaperi – CEP: 60.714-903 – telefone: (85) 3101-9818.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo voluntariamente em participar desta pesquisa, tendo clareza de que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades, se for esse o meu desejo.

Fortaleza, 04 de junho de 2016.

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE D– Nota de campo

19 de maio de 2016

8ª visita

9:00 – 10:30

EMF

P3 – Compaixão

Tive muita dificuldade em chegar à escola, devido ao difícil acesso da instituição, a escola está localizada num bairro bem distante do que eu moro, levei por volta de 1 hora para chegar ao local. Cheguei à escola por volta de 9 horas da manhã, horário que tinha sido marcado por telefone com a professora. As crianças estavam iniciando o horário de recreio. Tive dificuldade em entrar na escola, visto que, todos os portões estavam fechados e todos os funcionários debruçados em olhar as crianças devido ao horário do recreio dos alunos. Enquanto esperava e tentava localizar a entrada principal da escola fiquei observando o entorno da escola, que é tomado por um conjunto habitacional com vários apartamentos distribuídos em muitos blocos. Depois de alguns minutos consegui localizar a entrada e fui recebida pelo porteiro que me levou a secretaria da escola. Em seguida fui recebida pelo secretário escolar que me fez algumas perguntas – Quem é você? Deseja falar com quem? O que deseja? Respondi todas as perguntas em seguida o secretário me levou até a professora, ela estava na sala dos professores, me apresentou aos demais professores da escola e saímos em direção ao pátio. Eu e a professora transitamos pela escola que estava bem movimentada devido à hora do recreio, ela foi me mostrando todos os espaços da escola com muito orgulho, segundo ela a escola é bem grande, com quadra e as salas são bem estruturadas, algumas são climatizadas, mas, não tem manutenção. Em seguida fomos para o refeitório conversar para que eu pudesse explicar com calma todos os passos da pesquisa para a professora, ao sentarmos a diretora da escola chegou e perguntou o que estava acontecendo; a professora explicou e disse que ia participar de uma pesquisa de mestrado e que eu tinha ido conhecer a escola. Nesse momento a diretora me chamou para conversar um pouco irritada e incomodada com minha presença, nesse momento a professora ficou bastante constrangida. A diretora me fez várias perguntas, nesse momento me apresentei como professora do município de Fortaleza, disse que tinha sido recebida pelo secretário e já tinha explicado o teor da visita, e também tinha marcado previamente um horário com a professora que se dispôs em me receber num horário que não estivesse em sala de aula. Expliquei que marcamos no horário do recreio e depois a professora estaria em horário de planejamento para não atrapalhar o andamento de seu trabalho, mesmo assim, a diretora se manifestou incomodada com minha presença e por alguns momentos chegou a solicitar uma declaração da secretária de educação para que eu entrasse na escola, eu expliquei para a diretora de minha responsabilidade ética com relação ao desenvolvimento de minha pesquisa, que o sigilo de todas as informações estariam garantidos e que nenhum registro seria realizado sem autorização. Mesmo assim, a diretora disse que a professora deveria ter comunicado a ela que iria me receber na escola, que tudo que acontece dentro da escola ela deve saber, eu expliquei que havia conversado com o secretário sobre o teor da visita. Depois de uma longa conversa em que eu expliquei todo o processo, que eu estava na escola para fazer um convite à professora daquela instituição para participar da pesquisa, que a escola pública deve estar aberta para diálogo com os pesquisadores, e que eu por ser uma professora da Rede Municipal de Ensino era exigido que eu fizesse minha pesquisa em escolas da Rede, a diretora disse que autorizava eu entrar na escola e conversar com a professora, mas que eu tivesse cuidado com o que eu iria escrever para não comprometer a escola. Novamente eu expliquei à gestora sobre os cuidados éticos da pesquisa qualitativa em ciências sociais. Ao finalizar o diálogo, eu retomei a conversa com a professora que estava muito constrangida, me pediu mil desculpas e se sentiu ofendida com a postura da diretora, disse que a gestão é muito fiscalizadora e ditatorial, que muitas vezes se sente sufocada e sem autonomia. Retomamos a conversa e expliquei para a professora como seria a contribuição dela na pesquisa, falei do grupo focal e da escrita da narrativa, ela se disponibilizou e mostrou-se interessada em contribuir com a pesquisa. Depois de concluirmos a conversa a professora me levou até o portão, mas pediu que fôssemos pelos fundos da escola, pois, não queria encontrar com a diretora. Nesse momento a professora novamente se manifestou inibida e disse que se a pesquisa fosse desenvolvida na escola seria muito constrangedor, pois, ela se sente muito fiscalizada. Nos despedimos e eu agradei, pedi desculpa a professora por qualquer constrangimento, e ela disse que já estava acostumada com esse tipo de situação.

APÊNDICE E – Solicitação da narrativa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
Centro de Educação – CED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Programa Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES

Narrativa

Caro (a) professor (a),

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de compreender como professores iniciantes egressos do PIBID estão construindo sua profissionalidade. Trata-se de uma investigação de Mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, vinculada ao Programa Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES. Sua participação é fundamental para a realização desta pesquisa, motivo pelo qual solicitamos, encarecidamente, que elabore uma narrativa sobre:

AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO INÍCIO DE SUA ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA QUE VOCÊ CONSIDERA MAIS SIGNIFICATIVAS PARA SEU APRENDIZADO PROFISSIONAL.

Fique a vontade para fazer seu relato, não delimitamos números de páginas. Escreva o quanto achar necessário. Sua opinião é muito importante!

Asseguramos que sua identidade será preservada durante a análise dos dados.

Agradeço, de antemão, sua colaboração.

Roberlúcia Rodrigues Alves

Mestranda em Educação do PPGE/UECE

Orientadora – Dr.^a Isabel Maria Sabino de Farias

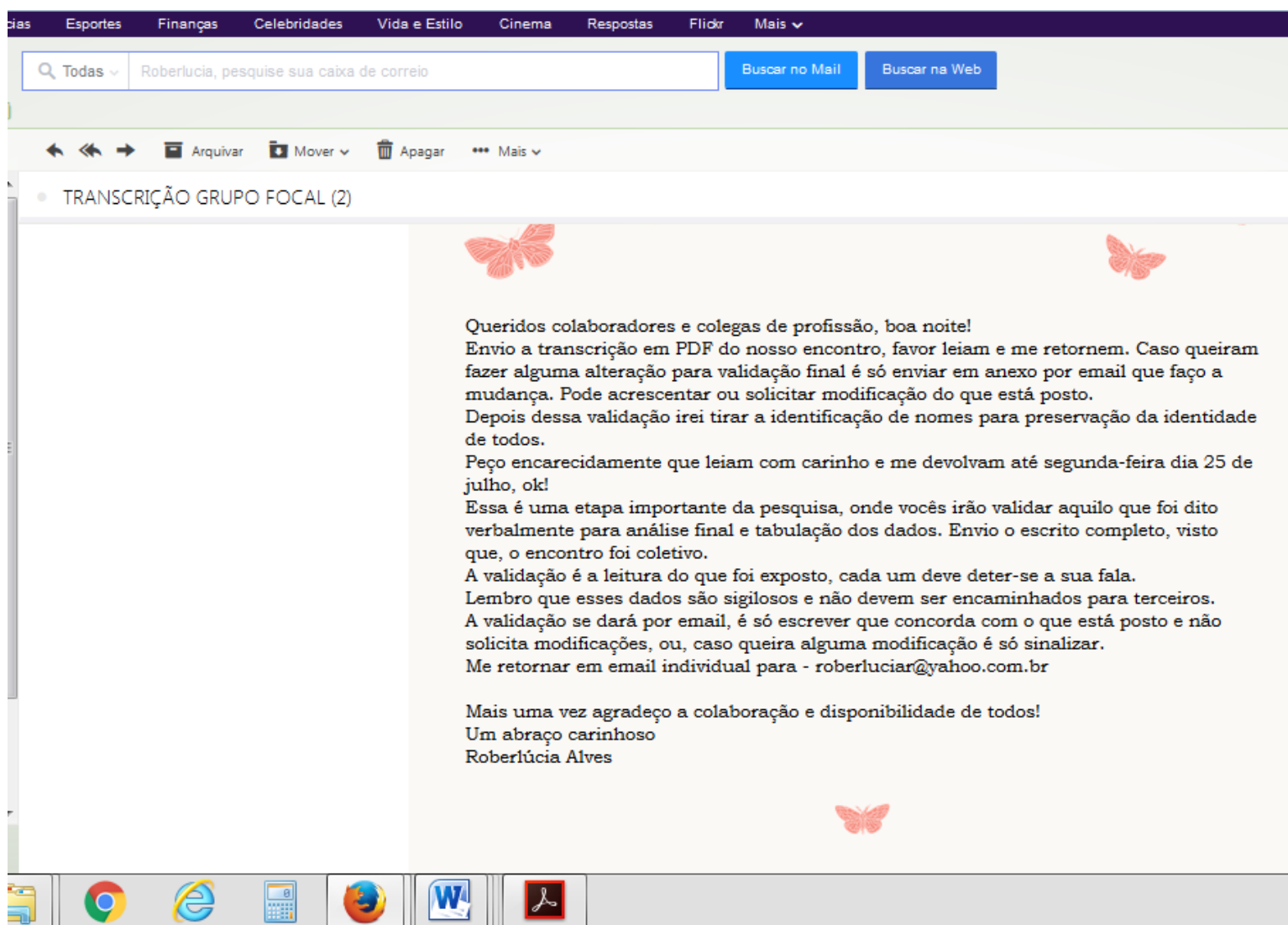
Professora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza

E-mail: roberluciar@yahoo.com.br

Telefone: (85) 98869.8487

Telefone institucional – PPGE/UECE: (85) 3101.9918

APÊNDICE F – PRINT DO EMAIL ENVIADO AOS PARTICIPANTES COM A TRANSCRIÇÃO



Esportes Finanças Celebidades Vida e Estilo Cinema Respostas Flickr Mais

Todas Roberlúcia, pesquise sua caixa de correio Buscar no Mail Buscar na Web

Arquivar Mover Apagar Mais

TRANSCRIÇÃO GRUPO FOCAL (2)

Queridos colaboradores e colegas de profissão, boa noite!
Envio a transcrição em PDF do nosso encontro, favor leiam e me retornem. Caso queiram fazer alguma alteração para validação final é só enviar em anexo por email que faço a mudança. Pode acrescentar ou solicitar modificação do que está posto. Depois dessa validação irei tirar a identificação de nomes para preservação da identidade de todos.
Peço encarecidamente que leiam com carinho e me devolvam até segunda-feira dia 25 de julho, ok!
Essa é uma etapa importante da pesquisa, onde vocês irão validar aquilo que foi dito verbalmente para análise final e tabulação dos dados. Envio o escrito completo, visto que, o encontro foi coletivo.
A validação é a leitura do que foi exposto, cada um deve deter-se a sua fala. Lembro que esses dados são sigilosos e não devem ser encaminhados para terceiros. A validação se dará por email, é só escrever que concorda com o que está posto e não solicita modificações, ou, caso queira alguma modificação é só sinalizar. Me retornar em email individual para - roberluciar@yahoo.com.br

Mais uma vez agradeço a colaboração e disponibilidade de todos!
Um abraço carinhoso
Roberlúcia Alves

Taskbar icons: File Explorer, Chrome, Edge, Calendar, Firefox, Word, PDF Reader

APÊNDICE G – MODELO DO QUADRO UTILIZADO PARA EXPLORAÇÃO DOS DADOS

CATEGORIA TEMÁTICA -SER PROFESSOR INICIANTE			
PROFESSOR INICIANTE - PI	DESCRIÇÃO CATEGORIA NA FALA	TEMÁTICAS EMERGENTES	AUTORES
PI-1 INTERESSE			
PI-2 DEDICAÇÃO			
PI-3 COMPAIXÃO			
PI-4 ACREDITAR			
PI-5 DESAFIO			
PI-6 COMPROMISSO			
PI-7 RESPONSABILIDADE			
AGRUPAMENTO/ DIVERGENCIAS DAS OPINIÕES			