



XIX COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA
Universidade e Desenvolvimento Sustentável: desempenho acadêmico e os desafios da sociedade contemporânea

Florianópolis | Santa Catarina | Brasil
25, 26 e 27 de novembro de 2019
ISBN: 978-85-68618-07-3



INTERFACES DA UNIVERSIDADE COM A INSERÇÃO PROFISSIONAL DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Arnaldo Nogaro

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
narnaldo@uricer.edu.br

Vivian Martinez Mendes Moreira

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
vivianpatinadora@gmail.com

Edite Maria Sudbrack

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
edite@reitoria.uri.br

Luana Fussinger

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
luana_fussinger@hotmail.com

Jeferson Polachini Skzypek

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
jefersonsk@yahoo.com.br

Fernanda Dalmaso Camera

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
fernandadalmasocamera@gmail.com

RESUMO

O artigo em pauta constitui-se de um recorte de uma investigação empírica com o objetivo de investigar se as condições, características e contextos do exercício profissional possibilitam a permanência e o desenvolvimento profissional do docente iniciante. Um dos objetivos secundários foi identificar as diferentes interfaces possíveis da universidade com o processo de inserção e desenvolvimento profissional de professores principiantes. Coletou-se dados a campo, por meio de entrevista semi estruturada junto a quinze professores da Educação Básica da rede pública e privadas de ensino de um município do Alto Uruguai Gaúcho. A análise dos dados segue a perspectiva de conteúdo e a orientação teórica da epistemologia histórico-crítica. Os resultados sinalizam a necessidade de pensar em princípios que possam balizar a mudança na formação e no ingresso profissional do professor iniciante, com formação inicial consistente, com forte base teórica e imersão na realidade desde o início dos cursos de licenciatura em articulação com a escola; criar e desenvolver programas de inserção profissional; gerar e implementar políticas de valorização e reconhecimento profissional e pensar a formação como processo que inicia na formação inicial e se estende ao desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Professor iniciante. Inserção profissional. Desenvolvimento profissional.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa “Professor iniciante: permanência e desenvolvimento profissional” é um estudo de campo, de caráter exploratório, de natureza qualitativa, com enfoque teórico da corrente histórico-crítica, foi desenvolvida com a intenção de investigar se as condições, características e contextos do exercício profissional permitem a permanência e o desenvolvimento profissional do docente iniciante. Um dos objetivos secundários foi identificar as diferentes interfaces possíveis da universidade com o processo de inserção e desenvolvimento profissional de professores principiantes. O artigo aqui apresentado constitui-se em um recorte da pesquisa que abriga os resultados obtidos com base no objetivo secundário apresentado.

A investigação realizada trata de um tema emergente e pouco explorado no Brasil. Em países como Inglaterra, Espanha e Portugal, dentre outros, a discussão a respeito do professor iniciante (ingressante) já vem ocorrendo há algumas décadas. Em nosso país há maior preocupação e evidência da formação inicial e continuada, mas principalmente com a inicial no sentido de que o professor tenha formação e certificação para poder exercer a profissão. Muitos estudos estão concentrados nas políticas e nos processos formativos, fazendo com que dediquemos maior atenção a eles.

Em período recente iniciou um debate no Brasil sobre a residência docente, como uma estratégia de inserção do professor na escola. Reiteramos que são coisas distintas em seus objetivos, porém semelhantes enquanto metas a se atingir no que diz respeito ao exercício e ao desenvolvimento profissional docente.

O que sabemos sobre o professor iniciante em nosso país? Quais os dados que possuímos? Quais políticas públicas foram construídas neste sentido? Como as escolas recebem estes professores? Quais as condições que encontram ao ingressar na profissão? Que espaço este tema tem recebido nos processos formativos realizados pelas Universidades? Como as Universidades preparam os professores na formação inicial para seu ingresso e permanência na profissão? Ao que tudo indica temos poucas respostas e algumas que possuímos não se encontram fundamentadas científica e empiricamente. O silêncio que fazemos perante tantas questões que precisamos responder expõe a relevância de estudos e pesquisas como estas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Leone e Leite (2011) externam que a fase de “entrada na carreira” é um período marcado por dois sentimentos básicos: sobrevivência e descoberta e que sem sempre todos os professores experimentam-nos conjuntamente, podendo, dependendo das circunstâncias e do perfil do professor experimentar um ou outro. Mesmo que caminhem paralelamente quando no início do exercício profissional, poderá ocorrer somente um dos sentimentos como predominante e que isto pode gerar o desequilíbrio em favor de aspectos positivos ou negativos que incidem na permanência ou não na profissão, como podemos identificar na citação abaixo. “Assim, na predominância da “descoberta”, a iniciação à docência tenderia a apresentar-se mais fácil, e, quando o aspecto dominante é a “sobrevivência”, esse período revela-se mais difícil em decorrência das muitas contradições e problemas enfrentados.” (LEONE; LEITE, 2011, p. 241).

Os professores iniciantes possuem uma característica quase universal: são aprendizes vorazes e expressam uma enorme preocupação em aprender tudo o que podem no menor tempo possível. Alguns autores como Day (2009) demonstram que esta curva de aprendizagem permanece ascendente durante os primeiros anos de inserção e que possui tendência a estabilizar e se tornar até repetitiva, em muitos casos, após quatro ou cinco anos de exercício da atividade docente. Mas isto não invalida a tese de que este período se

notabiliza por ser de intenso aprendizado, apesar de toda a instabilidade que o caracteriza, como demonstram os dados da pesquisa de campo realizada.

2.1 INGRESSO NA PROFISSÃO

Com o intuito de investigar como ocorreu o ingresso na vida profissional questionamos os professores perguntando-lhe como se deu esse processo. As respostas de alguns professores vieram ao encontro de nossas expectativas quando interrogamos a respeito de sua entrada na profissão e manifestaram suas intenções e seus objetivos mais profundos pela escolha da profissão como fez o professor B:

Durante a minha graduação eu já sabia que eu queria seguir nessa vida acadêmica assim, mas aí depois, né, estudando, fazendo o mestrado, eu sentia muita falta da prática. Então eu tinha muita teoria e pouca prática e aí então surgiu a oportunidade de eu iniciar, né, iniciar de fato a carreira como docente¹.

Nesse sentido, o professor I reitera a sua satisfação com a entrada na profissão e o aprendizado adquirido.

Foi um momento também de adaptação, um momento em que eu aprendi muitas questões de metodologias, no modo como eu me relaciona com os alunos, no modo como eu conduzi as aulas, eu considero que esse ingresso ele foi muito bom e eu sempre converso com os meus colegas que eu mais aprendo na escola do que qualquer outra coisa e... esse momento de prática, de ingresso eu considero como uma segunda graduação, por que tudo aquilo que eu posso vivenciar na prática e eu posso ir dia após dia ir reformulando, organizando não tem teoria nenhuma que pague.

Os docentes foram interrogados a respeito da forma como foram acolhidos na escola pela direção e colegas. A totalidade dos docentes relata que foi muito bem recebida no ambiente escolar, seja pelos colegas ou pela direção da escola. Há que se observar que alguns professores relatam algumas situações sobre as quais nos parece oportuno uma reflexão mais profunda. Um deles externa que embora bem recebido em uma das duas escolas que trabalhou era acolhido pessoalmente, mas não em suas ideias e sugestões. Este mesmo educador relata que na primeira escola que trabalhou por estar iniciando e trabalhar com crianças era considerado mais um “cuidador” do que um professor e que sua relação com a direção era mais distante do que com os outros colegas e professores.

Outra questão que pode ser percebida é a forma muito diferente de orientação didático-pedagógica dos professores iniciantes de uma escola para a outra. Enquanto alguns sujeitos não fazem referência ou sequer mencionam aspectos relacionados a este quesito, outros citam como algo importante e que deu segurança ao seu trabalho, permitindo inclusive exercício de sua criatividade, como podemos identificar na fala que segue do professor D.

Até eu tinha no começo bastante insegurança e eles me ajudaram bastante nessa questão. Assim, me dando liberdade para fazer a parte didática, mais ao meu ao meu jeito; uma coisa mais criativa minha. Então eles deram bastante chance para que eu pudesse fazer essa parte e assim fui criando segurança e hoje eu já estou bem adaptado.

¹ Os depoimentos dos sujeitos serão apresentados no texto em itálico para diferenciá-los das citações dos teóricos.

Apenas um professor faz referência ao fato de a direção ter apresentado a ele a escola. Isso demonstra uma não preocupação, por parte da escola com a visão do todo de quem está chegando. O professor que chega insere-se num ambiente totalmente novo, onde muitas vezes não tem a mínima noção de quais setores existem, como funcionam e quem responde por eles. Isto muitas vezes pode passar despercebido, mas revela uma deficiência no processo de compreensão sistêmica do gestor. Ao mesmo tempo em que nenhum educador faz referência que tivesse sido apresentado ao grande grupo, apenas comentam que foram recebidos pelos colegas da escola. O que se imaginaria que esse novo integrante da organização fosse levado aos diferentes setores e apresentado para que na medida em que ele tivesse necessidade de algo soubesse a quem recorrer.

O fato de os professores apontarem que foram bem recebidos não inviabiliza uma ideia referida por uma das professoras no que diz respeito ao uma certa desconfiança pelo fato de ser uma nova integrante, trazer ideias novas e representar uma certa “ameaça” aos professores que já se encontravam na escola há mais tempo, conforme podemos confirmar na passagem abaixo extraída do depoimento da professora M.

Pelas colegas, algumas nem tanto. A gente não tem todo esse olhar do novo. Primeiramente a gente é taxada mesmo como inexperiente, E após quando a gente começa a realmente mostrar nosso trabalho as pessoas percebem que todo mundo tem potencial, que está apto para trabalhar. Não tem experiência, está chegando nova e já vai querer roubar o nosso espaço. Mas depois quando você vai realmente mostrando que tu não está lá para competir e, sim, para fazer as coisas boas com as crianças, com o tempo a gente consegue realmente ir mostrando o porquê que a gente está nesse ambiente. Que realmente é para fazer um bom trabalho.

O que pode ser percebido também que em algumas escolas a acolhida e acompanhamento do professor iniciante se faz deficiente pela composição da estrutura administrativa e organizacional da própria escola, que apresenta número reduzido de pessoas na gestão e não possui um professor que responda de forma explícita e intencional pela recepção dos novos integrantes. O diretor, com algum apoio, faz a gestão da escola e também acompanha os novos professores. As atividades nas quais está envolvido nem sempre lhe permitem disponibilizar tempo e atenção adequada para acompanhar o ingresso dos novos professores, inclusive no que diz respeito à disponibilidade de infraestrutura física e pedagógica necessária para o desenvolvimento de seu trabalho como expressa a percepção do professor N.

Quando ingressei nessa escola de educação infantil no ano passado, já era meados de março e as aulas já haviam iniciado. Então não havia muito o que pensar, e sim, agir. Eu senti um pouco de dificuldade em função da estrutura da sala de aula, que por ser utilizada pela primeira vez como espaço educativo, não contava com muitos recursos... e por sua vez, demoravam para vir. Então já o pedagógico ficava por minha conta, eu fiz o meu melhor com o que eu pude. Um ponto a destacar que a escola nos oferece somente uma diretora, então não há coordenador pedagógico, vice-diretor, secretário ou afim. Todos precisam trabalhar do seu jeito, tentando melhorar sempre, contando com o apoio dos próprios colegas, em função de que a diretora também está sempre atarefada, possui os seus afazeres na escola.

A participação e envolvimento efetivo dos gestores da escola, especialmente do diretor, torna-se um dos fatores de impacto para a eficácia da permanência do professor e o bom desempenho das suas atividades. Quando o professor percebe o diretor como alguém sem tempo para ele, distante, não há como não questionar e pensar nos indicadores de abandono da profissão questão verificados em muitos países, bem como em por que algumas escolas se desenvolverem e apresentarem melhor qualidade de aprendizagem do que outras. Para Day (2001, p. 134), o relacionamento entre os diretores das escolas e os professores proporciona um modelo para “[...] todas as relações existentes na escola e o desenvolvimento profissional

contínuo, dentro e fora da sala de aula, está diretamente relacionado com a capacidade de as escolas se desenvolverem.”

Os docentes foram questionados a respeito de quais sentimentos suscitarão quando de sua chegada à escola e no desenvolvimento de seu trabalho. Insegurança foi o sentimento referido por 50% dos educadores, seguido do medo, que também apresentou grande incidência. Além destes, apareceram sentimentos de ordem positiva e também negativa, em muitos casos, o primeiro sentimento foi negativo, com o passar do tempo e o desenvolvimento da prática, os sentimentos positivos foram emergindo. No quadro abaixo temos uma síntese dos principais sentimentos expressos pelos educadores.

Tabela 2 – Sentimentos dos professores ao ingressar na profissão

Negativos	Positivos
<i>Insegurança</i>	<i>Encantamento</i>
<i>Medo</i>	<i>Amor pela profissão</i>
<i>Não pertencimento</i>	<i>Gratidão pelo que aprendeu</i>
<i>Sem identidade profissional</i>	<i>Feliz com a experiência docente</i>
<i>Assustado com a prática</i>	<i>Realizado</i>
<i>Cisão entre a formação e prática</i>	<i>Desafiado</i>

Fonte: AUTORES (2019).

O ingresso na profissão e o exercício dos primeiros anos de docência são carregados de um sentido particular não só oportunizar experiências e contatos concretos com alunos e colegas, onde aprendem e compreendem as diferentes faces do ofício docente: como ministrar aulas, como relacionar-se com os pais, resolver conflitos e mobilizar os estudantes para o estudo, mas é neste momento que começam a fazer parte da “cultura escolar”, com seus rituais próprios, inclusive onde começam sentir as resistências e rejeições dos colegas e a entender que naquele ambiente há uma “cultura profissional” que nem sempre serve de bom exemplo para quem inicia, o que faz com que alguns autores denominem de “choque de realidade”(VAILLANT, 2012), que é quando os docentes principiantes entram em contato com certos problemas específicos de seu status profissional.

Em outras palavras, chega um profissional imbuído das melhores intenções, sedento para trabalhar, com novos conhecimentos e até metodologias inovadoras e depara-se com colegas ambientados a uma cultura profissional pautada por funções burocráticas e de desincentivo a quem está começando. A consequência é o abandono por um número significativo de professores que deixam a profissão docente desalentados pelas contradições experimentadas e por se sentirem impotentes para fazer o enfrentamento necessário. Vaillant (2012, p. 134) faz referência ao alto número de docentes que desistem segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e que não se trata de uma particularidade ou casos esporádicos de um país, mas uma ocorrência de muitos e que mesmo quando não há o abandono “[...] um começo com dificuldades na sua carreira docente pode reduzir sua confiança na profissão e fazer com que os alunos e as escolas ressintam-se.”

2.2 FORMAÇÃO PARA ATUAR

Para averiguar aspectos relacionados ao papel da universidade, à formação recebida e sua relação com a atividade docente, encaminhamos três questionamentos. No primeiro deles buscamos investigar se durante o processo de formação os professores tiveram algum conteúdo ou contato com literatura que versasse sobre o ingresso na vida profissional. 63% dos professores responderam que no processo de formação não foi abordada esta temática ou trabalhado assuntos relacionados a ela, como podemos identificar no depoimento do Professor A “Não. Sobre o ingresso em si na área, no campo de trabalho não, não estuda muito. A gente estuda, estudei bastante sobre como é a formação que você tem que ter, sobre como é que

funciona a dinâmica dentro da escola, mas não necessariamente sobre o ingresso.” 37% responderam que sim, que foram feitas leituras, discussões e abordagens relacionadas ao ingresso e prática profissional como relata o professor K.

Em função da minha graduação ser presencial, todos os dias discutíamos muito em sala de aula ou nos intervalos sobre o ingresso na vida profissional. Colegas e professores contavam suas experiências, também havia alguns estudos sobre, mas nada muito aprofundado, que eu teria alguma referência para colocar.

Alguns sujeitos destacam que realizaram leituras extras, fora do que era exigido no curso de formação. Estas não foram aprofundadas e os temas discutidos não estavam diretamente vinculados, mas versavam sobre a formação de professores em geral.

A gente sempre teve muitas experiências, muitos livros indicados pelos professores. Mas para entrar na vida profissional, na verdade, a gente não, eu não lembro de ter lido nada sobre a entrar na vida profissional, mas, sim, do que já inserido nessa vida profissional. O que fazer mediante a algumas situações ou o que trabalhar com a criança em si, o que a gente tem que fazer, mas ingressar na vida profissional assim, não. Não me lembro de ter lido nada. (PROFESSOR L).

García (1999) lembra que na formação a mensagem que os alunos recebem é a de que os componentes teóricos são importantes para a aprovação, mas é a prática que realmente os formará como professores.

Os docentes que se manifestaram negativamente informam que embora o processo de formação não lhe oportunizou conhecimentos sobre o ingresso na vida profissional, buscaram por conta própria, lendo sobre temas relacionados à liderança e formação, falta de valorização do magistério e comportamento dos estudantes, como externa o educador B.

Muita coisa sobre o ingresso na vida profissional eu li por fora da universidade. Eu busquei por conta própria. Muitas coisas o mestrado me proporcionou, uma nova visão. Além das formações que a gente vai, li artigos científicos; alguns livros de Vygotsky, Piaget.

Estudiosos têm chamado a atenção para a pouca preocupação que dedicamos aos professores iniciantes ou à ausência de políticas concretas que definam estratégias e ações que visem inserir profissionalmente os novos integrantes. Algumas profissões são tomadas como exemplos bem-sucedidos de indução profissional como é o caso dos médicos, pilotos de avião, ... nos quais os mais jovens sempre começam por tarefas menos complexas e são amparados por profissionais mais experientes. Vaillant (2012, p. 135) questiona: “O que poderíamos pensar de uma profissão que deixa para os novos membros as situações mais conflitivas e difíceis?” Com isso ela quer pôr mais clareza sobre uma questão que revela nosso descaso e o quanto o discurso da educação ser prioridade constituir-se em uma falácia, pois todos sabemos o que representa o professor para que a qualidade de uma escola e a aprendizagem dos estudantes sejam um fato.

Silva Júnior (2015, p. 143) também trata da pouca participação das corporações ou dos demais integrantes da profissão dando a entender que há um vazio que precisa ser ocupado por companheiros ou representantes dos professores no sentido de auxiliar na formação, mas também para garantir seriedade e possíveis desvios de conduta. Ele ressalta que diferentemente das outras corporações profissionais, como a

[...] dos advogados, dos médicos e dos engenheiros, por exemplo, as corporações dos professores não estão representadas nos processos de formação e não dispõem do poder de intervenção na organização desses processos, assim como também não dispõem do poder de realizar exames de certificação após a conclusão da formação

inicial. Em suma, ser professor da educação básica não depende da aprovação dos pares. No limite, para ser professor basta apenas estar professor.

Quando nos referimos à necessidade de programas de inserção estamos convencidos de que cada etapa da vida profissional do professor possui suas especificidades e cumpre uma função determinada. Os programas não se constituem como elementos da formação inicial e muito menos da continuada. Seu objetivo está direcionado a cumprir uma distinta, mas imprescindível sem a qual o professor encontrará maiores dificuldades para iniciar e para consolidar-se na profissão.

Dentro desta perspectiva questionamos os sujeitos a respeito da existência de algum tipo de suporte, de apoio nas escolas para os professores principiantes e quando sentiam algum problema com quem contavam ou em quem buscavam apoio? 63% dos sujeitos afirmam que nas escolas onde trabalham não há ou não encontram nenhum programa ou equipe estruturada para dar suporte quando necessário e 37% declaram que há apoio, mas não necessariamente um “programa”, isto é, encontraram amparo e foram acolhidos quando necessitavam, mas somente alguns falaram que sentiram isso como uma prática ou política da instituição, como revela o sujeito H.

Aqui na escola a gente tem. A gente sempre foi chamado pela direção, coordenação. Enfim, para conversar, para ver como a gente está se sentindo, de como está sendo a nossa adaptação, se a gente estava precisando de alguma ajuda, de algum apoio, enfim, se estava se sentindo bem no local.

As respostas dos sujeitos demonstram que nas escolas com equipe completa de gestores, mais estruturadas o professor sente-se mais amparado e com maior liberdade para pedir ajuda e receber auxílio. Alguns sujeitos manifestam que em suas escolas não foram apresentados, não conheciam os setores e nem sequer sabiam a quem recorrer quando necessitassem de algo, fazendo com que tivessem que resolver o problema do seu modo como relata o professor G.

Na verdade, essa é uma coisa que a gente sempre é questionado, que a gente não tem muito esse apoio, que muitas vezes para quem não tem experiência chega em um ambiente novo, tudo novo; realmente é o que acontece. Eles podem colocar teus horários, colocar o que que tu tens que fazer, mas como fazer a gente nunca teve. Até hoje eu nunca tive uma experiência que me colocasse, assim, como você tem que fazer para resolver isso, para resolver aquilo, não.

Ao perguntarmos a quem recorriam quando sentiam algum problema ou dificuldade, a quase totalidade mencionou a coordenação pedagógica, aparecendo como segundo maior indicador colegas de trabalho. Além destes foram referidos também a direção da escola, funcionários. Recursos humanos, amigos e familiares.

Sim, dentro da própria instituição aqui tem para funcionários e professor a parte do departamento dos Recursos Humanos, departamento pessoal, organiza uma integração que explica desde a parte estrutural, de sistemas. E, também, há integração para você saber das regras, como funciona a missão, a visão do local. (PROFESSOR C).

Na visão de Vaillant (2012) os programas de inserção ajudam os docentes a se estabelecerem na realidade escolar de forma mais adequada e controlada, o que em geral ocorre com o apoio dos mentores. Mas a intervenção e o acompanhamento do mentor têm que ocorrer de uma forma ampla, comprometida e nas palavras da autora referida (2012), “robusta”, pois a simples presença do mentor não é o suficiente, ela terá que ser efetiva.

Day (2001, p. 64) chama atenção para a capacidade do professor de conduzir o ato pedagógico que está relacionada a exercer o tato pedagógico, *connoisseurship* e inteligência

emocional, destacando que ignorar “[...] o papel da emoção na reflexão no ensino, sobre e acerca do ensino e aprendizagem significa não conseguir avaliar o seu potencial para afetar, positiva ou negativamente, a qualidade das experiências dos professores e dos alunos na sala de aula.”

Os dados da pesquisa apontam ausência de programas ou propostas estruturadas de apoio aos professores iniciantes. O que se evidencia são ações pontuais ou isoladas de colegas ou gestores. Esta evidência vem ao encontro do que outros estudos demonstram quando revelam que as escolas ou redes, com algumas exceções no país, não possuem iniciativas ou práticas para dar suporte aos professores principiantes, como é o caso do que afirma Silveira et al. (2007, p. 155-156).

No entanto, a grande ausente deles é a instituição escolar. Os estudos não apontam o apoio institucional como um aspecto da “descoberta” e da consequente permanência na carreira. É visível nesses trabalhos a escassez de ações empreendidas no sentido de a escola, como instituição, apoiar, de alguma maneira, as dificuldades das professoras.

Do ponto de vista teórico vários autores fazem referência a propostas e modelos de como devem ser e funcionar tais programas dos quais podemos citar Britton et al. (2002), Smith e Ingersoll (2004), Arends e Rigazio-DiGilio (2000), Wong (2004), Darling-Hammond et al. (2005) (apud VAILLANT, 2012). García (1999) chama atenção para a efetividade e importância da instituição de programas de iniciação pois eles configuram-se, assim, como o elo imprescindível que deve unir a formação inicial ao desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente.

Vaillant (2012) ao referir-se às características dos programas externa que devem apresentar três níveis de assistência: preparação, orientação e prática. Estes cumprem objetivos diversos que vão além da preocupação com a permanência do professor na escola, há a intervenção para inserir os novos docentes na cultura da escola, melhorar suas habilidades didático-pedagógicas e aprimorar o relacionamento com os alunos, auxiliá-los nas questões estruturais e burocráticas da profissão e introjetar a perspectiva do profissionalismo e assegurar as condições para que possam trabalhar tendo como horizonte o desenvolvimento profissional. Pois se não lhe forem dadas as condições e se não encontrarem um ambiente oportuno muitos professores com grande capacidade e potencial deixarão a profissão, o que faz Day (2001, p. 299) externar que as condições “[...] actuais de serviço no ensino ainda não atraem os melhores. A sobrecarga de inovações, que as escolas, em muitos países, têm vivido nas duas últimas décadas, tem enfraquecido a determinação e a energia de muitos dos profissionais mais empenhados.”

Diante das evidências que os teóricos apontam para comprovar a contribuição dos programas de inserção, perguntamos aos sujeitos se acreditavam ser importante ter um programa de inserção ou iniciação à profissão e em caso afirmativo, o que consideravam relevante ser abordado. 100% dos docentes ouvidos consideraram importante ter um programa de indução profissional. E ao perguntar-lhe sobre o que acreditam que ser importante trabalhar dentro do mesmo foram enfáticos, como demonstramos abaixo numa breve síntese dos aspectos que consideramos mais importantes destacar: mostrar as funções que o professor irá desempenhar dentro da instituição, o que ele deveria fazer; mostrar a realidade, o que acontece no dia a dia, que fosse algo prático, poder observar colegas mais experientes atuando, identificar o que funciona e o que não funciona; noções básicas do que é uma sala de aula; conhecer a parte pedagógica, a metodologia, a organização da escola, as rotinas, questões que são características da escola; observação de turmas; trabalhar o acolhimento da pessoa que vai trabalhar, que vai ter colegas que vão lhe ajudar a gestão do local; como se portar na escola do ponto de vista prático; aspectos relacionados à saúde mental do professor, às emoções, como lidar com conflitos.

Também acreditamos ser relevante trazer ao texto alguns depoimentos na íntegra que nos dão a noção de que os professores iniciantes sabem o que querem, podem contribuir com boas sugestões e externam pensamentos que emergem da experiência que estão vivendo.

Tabela 4 – Aspectos a serem abordado em um programa de inserção

<i>Eu acho que seria muito bacana ter quem sabe, especialmente nesse sentido da escola privada, da rede privada da gente conhecer a metodologia, a organização da escola, as rotinas, questões que são características da escola. Eu acho que precisaria de um acompanhamento inicial de um profissional especializado especialmente para esse cargo. (PROFESSOR E).</i>
<i>Então eu acho que trabalhar esse acolhimento da pessoa. Mostrar para ela que ela vai ser acolhida, que ela vai ter colegas que trabalham, que vão ajudar ela, se ela precisar. Da parte de gestão mesmo do local. (PROFESSOR G).</i>
<i>É muito importante ter um olhar diferenciado voltado para o professor iniciante, porque geralmente acontece é delegar para esse professor as turmas com mais problemas ou realidades mais difíceis de se trabalhar. Então o olhar diferenciado para acolher esse professor, e, também, para dar suporte, para que ele consiga iniciar e desenvolver seu trabalho. Um programa e um olhar diferenciado para esse professor é fundamental. (PROFESSOR H).</i>
<i>Penso que em algumas questões que envolvem refletir sobre a saúde mental dos professores, algo que remeta a suas emoções, como lidar com os conflitos do dia a dia e ainda administrar os conflitos pessoais, ao passo que diante de tudo isso, o professor precisa estar bem, sentir-se motivado, acolhido e respeitado pela comunidade escolar. Esse momento inicial merece atenção especial, daí a importância da mediação, da preparação do profissional para assumir com responsabilidade e qualidade o seu trabalho. (PROFESSOR I).</i>

Fonte: AUTORES (2019).

Nesta direção, Imbernón (2015, p. 77) é enfático ao afirmar que a “[...] formação por si mesma pouco serve se não for unida a mudanças no contexto, organizacionais, de gestão e de relações de poder.” Ao pensarmos em formação, nosso olhar precisa abrir seus horizontes para além do sujeito em formação e se estender aos terrenos referidos pelo autor para não cairmos na armadilha da responsabilização exclusiva do indivíduo pelo êxito ou fracasso das ações nas quais ele se envolve e sobre as quais, não raras vezes, possui pouco controle e poder.

3. METODOLOGIA

A pesquisa que deu vazão ao presente artigo é de caráter exploratório, de natureza qualitativa. Para a escolha do sujeito foram selecionadas escolas públicas estaduais e privadas de um município do Alto Uruguai Gaúcho. Foram definidos como participantes os professores iniciantes que tivessem experiência de exercício docente em de até cinco anos no máximo. Não tivemos como objetivo estabelecer comparativos entre os professores da rede particular e pública, referimos as duas redes para podermos ter um universo maior de abrangência e maior possibilidade de encontrar o número de sujeitos pretendidos para a realização da investigação. Foi feito o contato com as escolas para solicitar autorização, obter a relação dos professores com o perfil desejado para fazer contato com os mesmos a fim de saber o seu interesse em participar do estudo.

Após este contato inicial e do aceite dos interessados, foi agendada a coleta de dados. A adesão foi voluntária, após o convite realizado para contribuir com a pesquisa. O público alvo foi 15 professores iniciantes que possuem em média 2,5 anos de experiência docente, 100% deles possuem graduação na área em que atuam, embora um deles ainda não tenha concluído a mesma. 60% dos professores já possuem pós-graduação.

Para coleta dos dados utilizamos entrevista (semiestruturada), que foi gravada e posteriormente transcrita. A entrevista estava composta por doze questões entre fechadas e abertas. A análise dos dados foi feita seguindo a abordagem qualitativa e de conteúdo de

Bardin (1977). Das categorias definidas abordados aqui a “formação para atuar.” Como escopo teórico para a análise dos dados apoiamos-nos em autores como: Day (2001), Formosinho (2009), Garcia (1999), Gatti (2015), Lima (2004), Nunes e Cardoso (2013), Papi e Martins (2010), Vaillant (2012, 2015), dentre outros.

4. RESULTADOS

As constatações iniciais permitem observar a necessidade de adotar estratégias que oportunizem uma interface satisfatória da formação com a inserção na profissão. Isso porque, um ingresso promissor pode significar a permanência e o engajamento na busca de permanente qualificação profissional. Dentre as possíveis estratégias, pode-se destacar:

- formação inicial consistente, com forte base teórica e imersão na realidade desde o início dos cursos de licenciatura em articulação com a escola para que esta se constitua em espaço de formação (formação centrada na escola); seja incentivado o que García (1999) denomina de isomorfismo entre a formação recebida e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva, para que saiba equalizar o conhecimento que adquiriu com a forma como necessita que este seja aprendido pelo estudante;
- desenvolver ações de acolhimento, contato e domínio da escola enquanto estrutura organizacional, para que os novatos sintam-se bem recepcionados pela comunidade escolar/acadêmica, em especial, pelos colegas educadores e pelos gestores; comecem a desenvolver a perspectiva sistêmica da cultura coletiva, desenvolvam e alimentem o espírito de colaboração entre pares;
- propiciar momentos de integração com as equipes de trabalho, inserindo os principiantes na dinâmica funcional e curricular da escola, criando espaços para que possam contribuir com processos de mudança, inovação e melhoria de aspectos didático-pedagógicos, uma vez que estão saindo de ambientes de formação e com novas ideias que podem ser aproveitadas para estimular, qualificar e gerar novas aprendizagens dos estudantes.
- criar e desenvolver programas de inserção profissional (mentoria) para professores iniciantes com a instituição do professor mentor como referência, apoio e acompanhamento aos mais jovens;
- gestar e implementar políticas de valorização e reconhecimento profissional, contemplando salários, plano de carreira, benefícios, horas para planejamento; mesmo sendo uma profissão e havendo um estatuto profissional com reivindicações coletivas, não se pode perder de vista que a profissão de professor está centrada no princípio da individualização, seja pelo trabalho, muitas vezes solitário, seja que não é uma atividade homogênea na execução, sentimento e percepção de cada sujeito. Cada professor deverá desenvolver capacidades e potencialidade de acordo com as exigências de sua área de formação, da disciplina ou campo de saber em que atua, o contexto e suas características pessoais e profissionais. A individuação pode ser pensada também como unidade escolar ou equipes de professores com características comuns, ela deve nos orientar na direção de uma formação customizada, centrada no interesse dos participantes e de seu contexto.
- pensar a formação como processo, como um contínuo que envolve etapas que inicia na formação inicial e se estende ao desenvolvimento profissional docente, onde possam ser abertas possibilidades de formação permanente para dar suporte aos contextos complexos e dinâmicos da prática com os quais o professor se depara no percurso dos anos de trabalho.

5. CONCLUSÃO

Ao discutir a função da universidade em relação à formação de professores ainda há um hiato no que tange aos desafios próprios desta fase e a inserção do professor principiante. A pesquisa concluída permite apresentar subsídios para compreender as especificidades do

início da vida profissional dos docentes, posto que este processo pode ser decisivo para a permanência na profissão, e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das competências fundamentais para o exercício profissional na Educação Básica.

A revisão de literatura e os dados da pesquisa apontam a necessidade de um tratamento diferenciado e específico ao professor iniciante em decorrência de que onde isso ocorre há uma inserção ou indução profissional que interfere, sobremaneira, no desempenho profissional e na constituição de uma identidade pessoal docente mais estável e segura. No entanto, parece que há um longo percurso para convencer autoridades, gestores e formadores de que isso pode tornar-se uma realidade e um fato em nossas escolas. De acordo com Papi e Martins (2010, p. 54), o atendimento “[...] a essa necessidade parece não ter sido levado em consideração pela grande maioria das instituições escolares de educação básica e pelas instituições de ensino superior.”

A partir das entrevistas realizadas, é possível traçar um paralelo com o que encontramos na literatura, tanto pela falta de apoio e amparo aos docentes iniciantes, quanto por suas maiores dificuldades ao ingressar no universo profissional e, numa breve síntese, concluir com base em García (1999, p. 118), que o ajuste dos professores à sua nova profissão depende, pois em grande medida, “[...] das experiências biográficas anteriores, dos modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente.”

Alguns dos entrevistados abordaram aspectos significativos para uma reflexão sobre a práxis pedagógica, em especial, voltada ao processo de formação dos profissionais. Faz-se necessário, segundo os educadores, que haja uma verdadeira valorização dos profissionais da educação atingindo questões salariais, de condições de trabalho, de formação continuada e de reconhecimento da figura do professor.

Há que se pensar em medidas que sejam cruciais para que os indivíduos não desistam da profissão, revertendo a atual tendência. Sendo assim, torna-se imprescindível pensar coletivamente formas de assegurar que os profissionais ingressantes percebam na docência a oportunidade de realização profissional já no seu processo de formação e de posterior concretização de um trabalho pleno de sentido e que coopera para a formação das novas gerações.

REFERÊNCIAS

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

FORMOSINHO, J. (Coord.) **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto, 2009.

GARCÍA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

IMBERNÓN, F. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In: GATTI, B. et al. (Org.) **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015.

LEONE, N. M.; LEITE, Y. U. F. O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 3, n. 6, p. 236-259, jul./dez. 2011.

NIZA, S.; FORMOSINHO, J. Contextos associativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Nova. In: FORMOSINHO, J. (Coord.) **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto, 2009.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010.

SILVA JUNIOR, C. A. da Construção de um espaço público de formação. In: GATTI, B. et al. (Org.) **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015.

VAILLANT, D. Para uma mudança radical na formação inicial de professores. In: GATTI, B. et al. (Org.) **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015.