

Situação: O preprint não foi submetido para publicação

TENSÕES E DESAFIOS DA DOCÊNCIA DE JOVENS PROFESSORES EM INSERÇÃO PROFISSIONAL

Giseli Barreto da Cruz, Fernanda Lahtermaher Oliveira

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2218>

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.

Submetido em (AAAA-MM-DD): 2021-05-10

Postado em (AAAA-MM-DD): 2021-05-11

ARTIGO

TENSÕES E DESAFIOS DA DOCÊNCIA DE JOVENS PROFESSORES EM INSERÇÃO PROFISSIONAL

Giseli Barreto da Cruz

Universidade Federal do Rio de Janeiro

[Orcid.org/0000-0001-5581-427X](https://orcid.org/0000-0001-5581-427X)

Fernanda Lahtermaher Oliveira

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

[Orcid.org/0000-0003-1891-8285](https://orcid.org/0000-0003-1891-8285)

RESUMO:

Este artigo tem por objetivo analisar tensões e desafios da docência que permeiam a prática de ensino de jovens professores durante o processo de inserção profissional. Busca-se olhar para a entrada na escola, as tensões enfrentadas e as estratégias de superação que incidem no processo de socialização e desenvolvimento profissional. Participaram do estudo 16 professores de várias áreas disciplinares, com atuação nas três etapas da Educação Básica e no contexto de instituições públicas de ensino. A metodologia envolveu entrevista com todos os participantes e observação de aulas de alguns deles. Os resultados confirmam tensões decorrentes do choque de realidade; apontam que as tensões enfrentadas manifestam-se em torno de questões pedagógicas, comunitárias e estruturais; e indicam a busca por parcerias como estratégia nodal de superação. A conclusão destaca que o esforço dos professores em prol de uma prática docente comprometida com as demandas sociais, intelectivas, morais, comportamentais e afetivas de seus alunos esbarra nas tensões decorrentes da condição em que se encontram de iniciantes na carreira, corroborando a necessidade de políticas de formação e valorização do desenvolvimento profissional nessa fase.

Palavras-chave: Didática e Formação de Professores, Inserção Profissional Docente. Docência de Professores Iniciantes, Tensões e desafios da docência.

TENSIONS AND CHALLENGES OF THE TEACHING OF YOUNG TEACHERS IN PROFESSIONAL INSERTION

ABSTRACT:

This article aims to analyze the tensions and challenges of teaching that permeate the teaching practice of young teachers during the professional insertion process. It seeks to look at the entrance to the school, the tensions faced and the overcoming strategies that affect the process of socialization and professional development. Sixteen teachers from various subject areas participated in the study, working in the three stages of Basic Education and in the context of public educational institutions. The methodology involved interviewing all participants and observing classes from some of them. The results confirm tensions arising from the shock of reality; point out that the tensions faced are manifested around

pedagogical, community and structural issues; and indicate the search for partnerships as a nodal overcoming strategy. The conclusion highlights that the efforts of teachers in favor of a teaching practice committed to the social, intellectual, moral, behavioral and affective demands of their students come up against the tensions arising from the condition in which they find themselves in the beginning of their careers, corroborating the need for policies training and enhancement of professional development at this stage.

Keywords: Didactics and Teacher Education, Teaching Professional Insertion, Teaching of Beginning Teachers, Teaching tensions and challenges.

TENSIONES Y RETOS DE LA ENSEÑANZA DE JÓVENES PROFESORES EN INSERCIÓN PROFESIONAL

RESÚMEN:

Este artículo tiene como objetivo analizar las tensiones y desafíos de la docencia que permean la práctica docente de los jóvenes docentes durante el proceso de inserción profesional. Busca mirar el ingreso a la escuela, las tensiones enfrentadas y las estrategias de superación que inciden en el proceso de socialización y desarrollo profesional. En el estudio participaron 16 docentes de diversas áreas temáticas, trabajando en las tres etapas de Educación Básica y en el contexto de las instituciones educativas públicas. La metodología implicó entrevistar a todos los participantes y observar las clases de algunos de ellos. Los resultados confirman las tensiones derivadas del choque de la realidad; señalar que las tensiones enfrentadas se manifiestan en torno a cuestiones pedagógicas, comunitarias y estructurales; e indicar la búsqueda de alianzas como estrategia de superación nodal. La conclusión destaca que los esfuerzos de los docentes en pro de una práctica docente comprometida con las demandas sociales, intelectuales, morales, conductuales y afectivas de sus alumnos se topan con las tensiones derivadas de la condición en la que se encuentran al inicio de sus carreras, corroborando la necesidad de políticas. formación y mejora del desarrollo profesional en esta etapa.

Palabras clave: Didáctica y Formación Docente, Inserción Profesional Docente, Enseñanza de profesores principiantes, Enseñar tensiones y desafíos.

INTRODUÇÃO

“Eu estou um pouco perto do básico ainda, mas eu tenho a perspectiva de, no futuro, assim que eu passar desses anos iniciais, conseguir consolidar mais o meu estilo de sala de aula, que eu consiga fazer coisas inovadoras, algo que seja mais significativo para os alunos, em termos de física. Assim, não tão conteudista, tão fechado, tão tradicionalmente excludente como tem sido o conhecimento da física.” (Professor de Física)

A fala que introduz este artigo é de um jovem professor que ensina física para estudantes do ensino médio de um Instituto Federal Fluminense de Educação, Ciência e Tecnologia, localizado no interior do estado do Rio de Janeiro/BR. Ela se situa no contexto de uma entrevista para fins de pesquisa sobre concepções e práticas didáticas de professores iniciantes recém-egressos de cursos de licenciatura. Para esse professor iniciante, que vive os primeiros anos de sua trajetória profissional, o seu estilo de “dar aula” encontra-se em uma fase introdutória, básica, como ele prefere dizer, longe, portanto, do que pretende desenvolver como professor de física. Por que será que esse professor não ensina do modo que acredita e deseja? Que tensões e desafios da docência permeiam a didática e a prática de ensino de jovens professores em situação de inserção profissional? Tensões aqui compreendidas como dificuldades, preocupações, conflitos e/ou inquietações que permeiam o trabalho do professor, e que, em consequência, se fazem desafios diante da necessidade de sua superação.

Assim, de um lado, há as tensões e os desafios inerentes ao ato de ensinar. Nesse caso, a fonte de tensão e desafio é o ensino, ação distintiva do trabalho profissional do professor (Roldão, 2007) e constitutiva da pauta investigativa da Didática, um campo de conhecimento que abarca as teorizações e consequentes escolhas conceituais, metodológicas e éticas sobre a relação entre professores e alunos diante do conhecimento em situações determinadas de ensinar e aprender (Autor, 2017). Para ensinar, um professor necessita mobilizar uma gama de saberes específicos que, no bojo do seu trabalho, notadamente de natureza cognitiva e interativa, resulta em um saber próprio, identificado como saber docente, tal como discutem Shulman (1987), Tardif (2002) e Gauthier (1998). Os processos de elaboração deste saber profissional ocorrem em diversos momentos, tais como na experiência como discente, na formação inicial propiciada pelo curso de licenciatura, na vivência profissional, a começar pela inserção profissional docente. Trata-se, pois, de um processo de desenvolvimento profissional que acompanha toda a trajetória do professor, mas que tem na formação inicial e na inserção profissional uma base bastante firme de elaboração de saberes.

De outro lado, há as tensões e desafios inerentes ao período da inserção profissional, aqui compreendido, conforme especificam Marcelo Garcia (2009; 1999; 1993) e Cruz et alii (2020), como a fase que abarca os primeiros anos do docente na carreira, marcada, em geral, por dificuldades decorrentes da necessidade de atuar e de se afirmar em um ambiente desconhecido, interferindo diretamente no processo de socialização profissional. Sem dúvida, a história de vida e as trajetórias familiares, sociais, culturais e, sobretudo, as experiências como estudante na educação básica, assim como os estudos desenvolvidos no campo da formação inicial de professor e o trabalho exercido, influenciam diretamente a socialização profissional, contribuindo para a construção de uma determinada concepção e prática docente. Entretanto, é no período de inserção profissional que ocorrem muitas aprendizagens sobre como ensinar, em meio ao conhecimento da classe e seus estudantes, da escola e sua equipe, da comunidade e sua cultura. Da condição de estudante para professor, de estagiário para licenciado, o professor iniciante se vê sozinho na complexa relação de ensinar e aprender.

Interessados no enlace entre um lado e outro e com o intuito de ir ao encontro das indagações que nos interpelam, corroboradas na fala do professor de física que introduz este artigo, nos propomos a discutir, primeiramente, a sustentação teórica de base, voltada para os conceitos de socialização e desenvolvimento profissional docente, para, em seguida, explicitar o caminho metodológico da pesquisa e, finalmente, apresentar parte das suas constatações, com ênfase analítica nas tensões e desafios da docência durante a inserção profissional.

INSERÇÃO, SOCIALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Conforme delimitam Cruz et alii (2020), a inserção profissional corresponde ao momento de entrada na carreira, marcado, em geral, por tensões, inquietações, aflições decorrentes da necessidade de atuar e de se afirmar na prática docente. Trata-se, pois, dos primeiros anos de exercício profissional que, de acordo com Tardif (2002, p. 11), “é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. As primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor em sua prática.

Tendo em vista o que apontam André (2018), Alarcão e Roldão (2014), Lima et alii (2007) e Marcelo Garcia (2009; 1993), depreendemos que é possível reconhecer a fase da inserção profissional docente a partir de alguns distintivos recorrentes, a saber:

- aprendizagens intensivas, pela via de processos de tentativas e erros, e geração de expectativas e sentimentos fortes e, por vezes, contraditórios que podem, no limite, determinar a continuidade ou não na profissão;
- acentuada preocupação com o domínio dos conteúdos;
- prevalência dos problemas didáticos sobre os pessoais ou organizacionais, embora, nesse período, se registrem importantes transformações em nível pessoal;
- necessidade de controle das situações, insegurança, preocupações, submissão à opinião dos profissionais que os professores iniciantes consideram superiores/mais experientes;
- elevado conformismo às normas e regras sociais existentes na realidade de ensino e desejo de agradar aos seus pares;
- tendência para se identificar com valores e crenças da maioria;
- forte influência das experiências vividas enquanto estudantes.

Tais aspectos, distintivos do início da trajetória docente, são provocadores de tensões e desafios para o professor iniciante. Não é sem razão que, para Veenman (1984), essa fase é de intensa aprendizagem, pois o professor precisa ensinar e aprender a ensinar ao mesmo tempo, havendo várias tentativas e erros, caracterizando-se como um período de sobrevivência, em que há uma valorização de ações práticas. O autor desenvolve o conceito de “choque de realidade”, ao referir-se à situação dos iniciantes quando se deparam com o contexto escolar, já que o cotidiano tem registrado abandono de professores na fase inicial devido a diferentes fatores, como condições salariais, desvalorização, indisciplina dos alunos e pouca participação nas decisões da escola. Além disso, sentem-se isolados, recebem, em geral, as turmas com maior dificuldade e nem sempre contam com o apoio da instituição.

Nesse contexto, Huberman (1995, p. 39) ressalta que, diante da tensão ocasionada pelo choque de realidade, outros desafios fazem parte desta etapa, como a sobrevivência e a descoberta. É a descoberta que ameniza as tensões, sendo que “o entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir num determinado corpo profissional”, são elementos que servem de motivação e fazem com que os professores iniciantes sobrevivam a esse momento. É essa descoberta da profissão que contribui para a permanência na docência. Trata-se, portanto, de uma fase de adaptação e de balanceamento entre o idealismo trazido da formação inicial e o realismo exigido pelas vivências no contexto de trabalho, consolidando-se como um tempo de forte impacto na construção do seu modo de experimentar a sua socialização profissional.

A socialização profissional é aqui entendida como o processo contínuo de identificação do sujeito com a sua profissão. Refere-se, pois, a um processo relacional e de pertença a um determinado grupo profissional. Quem melhor nos ajuda a entender esse mecanismo é o autor Claude Dubar (1997), para quem socializar-se significa pertencer a um grupo na medida em que incorpora seus códigos simbólicos. Dito de outro modo, significa expressar em seu processo biográfico, de incorporação de normas e valores sociais, marcas que são próprias da prática profissional e do grupo e contexto no qual elas se desenvolvem.

Nessa direção, marcas das experiências estudantis, da formação inicial e do trabalho desenvolvido no campo de atuação influenciam diretamente na socialização profissional, compondo uma determinada identidade docente. Desse modo, a constituição identitária do professor decorre da socialização vivida, não emergindo automaticamente como resultado do título conquistado. A conclusão de um curso de licenciatura, no âmbito da formação inicial, não conforma uma imagem, um tipo, um eu profissional. Esse eu profissional depende da trajetória de formação e trabalho, das marcas assimiladas da cultura profissional, da relação de pertença estabelecida com a escola, com os pares e com a profissão.

A identidade profissional é, pois, a expressão de como o professor se define e como os outros o veem, constituindo-se em um movimento de construção do ser profissional. Ela não é fixa, nem imutável, mas resultado de um exercício contínuo de interpretação e reinterpretação das experiências, buscando atender às exigências pessoais e coletivas do professor, sempre em relação ao que é e do que quer e pode vir a ser.

Em estudo recente, que analisou o processo de inserção profissional docente de egressos de três Programas Institucionais de Iniciação à Docência, André (2018) demonstra que a socialização profissional docente pode ser compreendida como um processo contínuo de apropriação de saberes, atitudes, valores e conhecimentos para o exercício docente.

Outros fatores que podem comprometer a socialização profissional dos ingressantes e, conseqüentemente, o modo como elaboram a sua identidade profissional, de acordo com a pesquisa coordenada por André (2018), são: a falta de estímulo ao trabalho coletivo e conseqüentemente a não promoção de relação com outros profissionais da escola e com os pais de alunos; a sobrecarga de tarefas que podem gerar esgotamento docente; o número elevado de alunos por classe; a falta de material e de incentivo a práticas diversificadas; o não reconhecimento do esforço empreendido e do trabalho realizado pelo iniciante, bem como a ausência de ambientes colaborativos que facilitem e apoiem seu trabalho. A aprendizagem dos alunos também pode ser vista como uma dificuldade, além da diferenciação dos ritmos de aprendizagem e da ausência de parâmetros para avaliar esse processo. A manutenção da disciplina e o tipo de agrupamentos de alunos também são considerados como aspectos que se revelam como dificultadores nesse momento de inserção e socialização profissional.

Uma questão que pode ser vista como um fator favorável é perceber que seu esforço resulta em respostas positivas dos alunos em aprendizagem, o que provoca sentimentos gratificantes e reforça o compromisso com a docência. “Essas experiências, quando refletidas e compartilhadas com colegas, passam a ser formativas e provocativas da socialização do ingressante”, é o que demonstram dados analisados por André (2018, p. 7). Nesse contexto, a socialização profissional, de acordo com esta autora, abarca uma relação dialética que envolve as condições sociais e institucionais colocadas ao trabalho docente e as formas de exercer a docência, seja individual ou coletivamente, “(...) que vão constituindo, além da cultura da escola, suas maneiras de ser e de agir como professor” (André, 2018, p. 8).

Partindo do pressuposto de que a escola é um dos lugares onde melhor se aprende a ser professor, ganha relevo o argumento da importância do contexto de trabalho para o processo de socialização e identificação profissional docente. Uma das questões perseguidas por André (2018) é sobre quais seriam as condições que têm facilitado ou dificultado o ingresso e a socialização profissional dos professores iniciantes. O acompanhamento formativo dos iniciantes emerge, nesse contexto, como um dos maiores desafios da profissão.

Desse modo, a formação docente, que se pretende profissional, precisa problematizar onde, quando e com que pessoas os professores aprendem a ser professores e como essa aprendizagem reverbera em suas práticas de ensino. Nessa mesma direção, é importante contextualizar que fases consolidam o desenvolvimento profissional docente atentando para as especificidades de cada uma delas, em especial, para a de ingresso no magistério, tendo em vista a complexidade que permeia esse período, notadamente, marcado por situações inéditas de tensões e desafios.

Diante disso, interessa-nos saber como jovens recém-egressos de cursos de licenciatura mobilizam os conhecimentos desenvolvidos durante a sua formação inicial para incrementar o processo ensino-aprendizagem nesta fase. Que marcas da formação em didática sobressaem nas aulas de professores como o de física, mencionado no início deste artigo, para quem o que faz em termos de ensino ainda está muito perto do básico, longe do seu horizonte docente? Como jovens professores agem e reagem frente às dificuldades inerentes ao período de inserção?

CAMINHO METODOLÓGICO

Este artigo decorre de uma pesquisa¹, cujo caminho traçado e percorrido orientou-se pela perspectiva dos sujeitos, com aporte em Gatti e André (2010, p. 10) que defendem a compreensão de aspectos formadores do humano no contexto de suas relações e construções culturais, envolvendo as dimensões grupais, comunitárias e/ou pessoais e considerando “a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais”.

Nessa direção, definimos que os sujeitos da pesquisa seriam egressos de 14 cursos de licenciatura de uma instituição pública federal, que finalizaram sua formação inicial em até três anos (2013-2015), que ingressaram em uma rede pública de ensino das esferas municipal, estadual ou federal, localizada no estado do Rio de Janeiro/BR, também no período de até três anos (2013-2015) e que não tivessem cursado anteriormente curso de formação de professores seja na modalidade do curso Normal, seja no contexto de outro curso de licenciatura. Para definição da universidade pública campo da pesquisa considerou-se aquela que oferece há mais tempo o maior número de cursos de licenciatura e que se consolida na área com uma cultura institucional favorável à formação de professores².

Conseguimos alcançar um grupo de 16 professores egressos dos cursos, cujas disciplinas estão presentes no currículo da Educação Básica, a saber: Biologia, Dança, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras/Inglês, Letras/Português, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Sociologia. No caso da Matemática e da Educação Física, tivemos a oportunidade de contar com a participação de dois professores de cada área.

Os jovens professores participantes da pesquisa tinham, na ocasião de realização do trabalho de campo, – 2016 e 2017 – idades entre 23 e 30 anos, com predomínio dos 25 anos. Eles concluíram o curso de licenciatura, de acordo com a temporalidade definida para o estudo, entre os anos de 2013 a 2015, e ingressaram como professores efetivos na rede pública de ensino também nesses anos, ou em 2016, sendo dois anos o maior espaço de tempo entre a conclusão da graduação e o início do trabalho como professor. Oito dos 16 participantes passaram às salas de aula como professores no ano seguinte à conclusão de seus cursos de licenciatura, seis o fizeram no mesmo ano e três se inseriram como professores em uma rede pública de ensino dois anos depois de se graduarem. Onze dos 16 participantes tiveram a sua inserção na rede estadual de educação para atuação no ensino médio. Apenas o professor de física, mencionado no início deste artigo, se inseriu em instituição de ensino integrada à rede federal. Os demais participantes, em número de quatro, se inseriram em redes municipais para atuarem no ensino fundamental.

No que se refere às estratégias metodológicas para a construção dos dados, optamos pela realização de entrevistas com todos os sujeitos, com aporte em Poupart (2014), Szymanski et al (2004) e Silveira (2002); e observação de um conjunto de, no mínimo, dez aulas de parte deles (pedagogia, história, matemática e inglês), com aporte em Jaccoud & Mayer (2014). A definição dos professores cujas aulas seriam observadas considerou os critérios de aceitação (autorização), viabilidade institucional (permissão),

¹ Pesquisa cadastrada na Plataforma Brasil, com parecer favorável do Comitê de Ética da Instituição. As entrevistas e observações obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica e os participantes preencheram o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido.

² O campo da pesquisa foi definido em consonância com os critérios estabelecidos para as duas pesquisas precedentes. Para a escolha das instituições participantes do primeiro estudo (2009-2012), consideramos o banco de dados do Ministério da Educação como fonte de consulta e procedemos ao levantamento de todas as universidades localizadas no Estado do Rio de Janeiro que oferecem cursos presenciais de licenciatura. A partir do mapeamento obtido, selecionamos três instituições – uma pública federal, uma pública estadual e uma privada – com base nos critérios de quantidade de cursos de licenciatura oferecidos e tempo de experiência no campo de formação de professores, na tentativa de investigar universidades experientes na formação docente porque trabalham com vários cursos de licenciatura há muitos anos. Ver: Autor & Outro (2014). Para a escolha do campo da segunda, consideramos a instituição mais antiga das três e com o maior número de cursos de licenciatura. Ver: Autor (2017). A escolha do campo da terceira pesquisa acompanhou o critério da segunda.

localização da escola (mobilidade dos pesquisadores), tempo (exequibilidade da pesquisa) e alcance de diferentes etapas de ensino da Educação Básica (ensino fundamental e ensino médio), bem como de diferentes redes (municipais e estadual).

Através da entrevista, buscamos depreender a concepção dos participantes sobre didática. Além de informações pontuais de identificação, formação e trajetória profissional dos sujeitos, a entrevista permitiu abordar questões situadas no campo das ideias e dos significados, próprios da pesquisa qualitativa. Através das observações, pudemos testemunhar o professor e a sua aula, na relação com seus alunos, a classe, em torno do conhecimento em um determinado contexto e, portanto, em uma expressão singular da sua didática.

A organização e a interpretação dos dados nos permitiram a abordagem dos resultados da pesquisa em alguns eixos analíticos, a saber: visão sobre a formação em didática (AUTOR, 2019); concepções e práticas didáticas prevalentes no início da carreira (AUTOR, 2020); tensões e desafios da docência durante a inserção. A abordagem em eixo não é excludente, mas interpenetrável, de modo que ao focalizar cada um é possível tangenciar os demais. No âmbito deste artigo, na próxima seção, nos deteremos no terceiro eixo, voltado para as tensões e os desafios da docência durante a inserção.

TENSÕES E DESAFIOS NA INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

As entrevistas com os professores participantes do estudo e a observação das aulas de alguns deles permitiram-nos constatar que há sentimentos comuns que marcam o processo de inserção profissional, que se expressam em forma de tensões e desafios. São em geral dificuldades comuns e corriqueiras que, em análise, preferimos nomear de tensões e desafios, dado que, no caso dos professores em inserção profissional docente, assumem um sentido de maior inquietação. Elas se tornam fontes de preocupações e conflitos, genuínas tensões, que permeiam o trabalho docente, a ponto de comprometê-lo, e que, em consequência, se fazem desafios diante da necessidade de sua superação.

Assim, discutiremos tensões e desafios da inserção profissional docente depreendidos das análises das entrevistas com os professores participantes da pesquisa, considerando três aspectos: a entrada na escola, as tensões propriamente e as estratégias para a sua superação.

A entrada na escola e o choque de realidade

Temos argumentado sobre o quanto o início na carreira é um período complexo, principalmente por tratar-se de uma fase determinante para o futuro profissional. É um período marcado por acontecimentos que balizam a trajetória de atuação e se tornam relevantes para todo o processo de desenvolvimento profissional. Diante disso, a entrada na escola é um momento permeado de tensão e desafios ocasionando em muitos o típico choque de realidade, aquela confrontação inicial com a complexidade da prática profissional, conforme caracterizou Huberman (1992).

Os professores participantes da pesquisa inseriram-se, como já dito, em diferentes escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, alguns em mais de uma instituição, pois precisavam completar a sua carga horária. Em comum, a maioria dos entrevistados experimentou assumir turmas no decorrer do ano letivo, substituindo professores temporários ou aposentados; turmas, em geral, de anos diferentes do ensino fundamental e/ou médio, sendo algumas delas com distorção série/idade e com diferenças acentuadas de níveis de aprendizagem; experimentou ainda iniciar o trabalho docente direto em sala de aula sem recepção pedagógica que favorecesse o mínimo de conhecimento acerca da escola, sua comunidade, seus estudantes e o andamento curricular. A fala do professor de filosofia é bastante representativa deste aspecto comum à inserção docente:

Olha, sinceramente foi horrível. Primeiro porque você vai lá e escolhe escolas que você nunca viu na vida para começar imediatamente. Eu pensei assim: “começar semana que vem, coleí grau semana passada, semana que vem eu vou dar aula” [...] Quando eu cheguei pra diretora pra apresentar os documentos, o memorando, aí perguntei: “Eu começo quando?”. Ela disse: “hoje”. Aí eu falei: “Não tem outro professor?” (eu achei que pelo menos ia apertar a mão do outro professor). Aí ela respondeu: “não, ele saiu daqui semana passada”. (Professor de Filosofia)

As impressões acerca desse momento de chegada à escola e a respeito dela, como ela lhes pareceu, foram diversas, denotando as diferenças de uma escola para outra. Tal condição indica que a inserção profissional, apesar de apresentar características comuns, tais como a relatada pelo professor de filosofia, sofre condicionantes da cultura da escola, do clima institucional e das relações estabelecidas em cada instituição, como se poderá perceber, a seguir, no relato do professor de geografia, ao descrever as suas primeiras impressões sobre a entrada na carreira e na escola:

Quando eu cheguei na rede estadual, logo de cara assim, em outubro, eu peguei duas escolas completamente distintas. Eu peguei uma escola super organizada. Foi a melhor infraestrutura na rede pública estadual que eu peguei até hoje. E aí eu saía para Queimados, numa escola da periferia de Queimados. Turmas de sexto ano, no turno da tarde, turmas lotadas. E era uma coisa completamente fora do sério em relação ao comportamento. Os alunos, eles se batiam todos os dias, brigas, todo tipo de confronto. Era uma escola grande de três blocos e um inspetor para a escola inteira, para atender o ensino fundamental, três andares e três blocos. Era impossível, era inviável. Então, logo de cara eu peguei umas situações assim. (Professor de Geografia)

As duas realidades institucionais em tela são exemplos de contextos distintos que demonstram os sentimentos e imagens profissionais criadas por um professor que acabara de entrar na escola. Duas escolas públicas de ensino fundamental e médio da rede estadual, sendo uma reconhecida pela gestão e organização do trabalho pedagógico e outra pela violência nas relações interpessoais entre os seus estudantes, cujos contextos incidem diretamente na forma como o professor concebe e desenvolve a sua prática docente.

Aspectos organizacionais e relacionais que, dependendo da maneira como são assimilados, podem impactar o professor ao ponto de levar imediatamente à ideia de não pertencimento ao grupo, como um choque de realidade. No caso deste professor, gerou um sentimento de exclusão, pois inicialmente ficou com a forte impressão de que o grupo de docentes mais antigos de uma das escolas era tão unido que ele não conseguiria compartilhar suas questões em relação às propostas de ensino que apresentava aos seus alunos. Como ele mesmo diz:

Logo no início, me senti muito excluído. A primeira reunião que eu participei foi péssima para mim. A equipe de professores lá é muito unida. [...] Então, logo na primeira reunião você via um grupo muito fechado e você não conseguia se inserir. (Professor de Geografia)

Esse sentimento de exclusão, de não pertencimento ao grupo, mesmo que passageiro e aparentemente sem fundamento, é bastante comum entre os novatos, e, dependendo do modo como é assimilado, pode levar ao choque de realidade, presente também no relato de outros professores que, ao chegarem à escola, depararam-se com uma gestão escolar que atuava com regras rígidas e pouco dialógicas em relação, sobretudo, ao corpo discente.

A insegurança é uma característica comum ao professor em início de carreira, pois chega à escola com altas expectativas de si e dos alunos, acreditando poder encaminhar o processo ensino-aprendizagem conforme aprendera no curso de licenciatura. Diferentemente, em determinadas situações, reconhece a necessidade de agir em contextos de urgência e incerteza, sem condições de planejar e refletir acerca do que faz e porque faz para ensinar, ou mesmo, abrir mão de um ensino dialógico e participativo para, com base em propostas mais formatadas, assegurar a (pseudo) ordem necessária.

O choque de realidade, conforme descreve Veenman (1984), é característico não somente devido aos problemas específicos do *status* profissional, mas também representa um momento de aprendizagem do ofício especialmente quando em contato com os alunos em sala de aula. É nesse momento que os professores iniciantes conhecem a cultura da escola e vivenciam importante fase de sua socialização profissional, interiorizando as normas, os valores e as condutas que caracterizam a escola na qual integram.

Por esse motivo, a chegada à instituição é marcada também pelo relacionamento estabelecido com os alunos, e o choque cultural é tema recorrente na fala dos entrevistados, que apontam como as diferenças socioculturais interferem no início da profissão, especialmente nos modos de conceberem e desenvolverem as aulas e de se relacionarem com os alunos. Esse aspecto pode ser verificado na fala do professor de história:

Teve uma espécie de choque cultural porque, assim, os nossos alunos têm uma origem social e econômica muito diferente da nossa. E por mais que eu tenha feito universidade pública, era muito diferente ainda. Eu tinha muita apreensão de como é que eu ia lidar com isso. E eu sabia que isso era fundamental para minha experiência de sala de aula dar certo. Esse encontro simbólico tinha que acontecer de alguma forma, então eu tinha muita apreensão. (Professor de História)

Até aqui os relatos demonstram como a inserção profissional não tem sido pensada de maneira acolhedora pelas instituições de ensino, que indicam de imediato aos professores suas turmas e salas, sem que haja uma breve apresentação sobre a escola, a proposta curricular e os alunos. No entanto, é preciso ressaltar que em algumas escolas os professores entrevistados se sentiram bem acolhidos, destacando o apoio da coordenação e de um colega mais experiente, ratificando a importância do momento, ainda que não represente a maioria dos relatos.

Quando eu cheguei, tínhamos uma Coordenadora que já saiu. Ela literalmente me pegou pela mão e me mostrou a escola. Eu cheguei, eu fiquei uma semana ainda fora de sala de aula... Uma ou duas semanas. Só vendo o movimento da escola. [...] Tinha um professor se aposentando que não estava mais em condição de estar em sala de aula, ele já estava com uma doença muito séria... ele me acolheu muito bem. [...] Eu entrava em sala com ele, no início, e com os outros professores que davam história. Tanto que no início as pessoas achavam que eu era estagiário [...]. (Professor de História)

O relato do professor de história remete-nos à importância de um acolhimento institucional, intencionalmente voltado para orientar os professores iniciantes quanto às normas, aos ritos e aos códigos que permeiam a rotina, as relações e as práticas pedagógicas de cada escola. Ainda que não seja um programa de formação a longo prazo, destaca-se como uma possibilidade para se amenizar o choque de realidade.

Afinal, o momento de entrada na escola para um professor em inserção profissional é capaz de transformar o entusiasmo inicial em tensão pela sobrevivência. Rapidamente, o novo professor percebe que os aportes construídos na formação inicial não serão suficientes porque existe uma dimensão da docência que reside na sua prática profissional, que depende de uma experiência que ele ainda vai construir. Daí a necessidade de considerar, tal como defende Marcelo Garcia (1999) que os professores em início de carreira enfrentam problemas específicos e, por isso, carecem de soluções específicas.

As tensões enfrentadas no início da profissão

Os professores participantes da pesquisa apresentaram tensões advindas de dificuldades relacionadas a assuntos que professores com maior experiência também enfrentam, tal como a motivação dos estudantes, a inclusão, a violência, a gestão da sala de aula, a organização dos diários de classe, o planejamento do seu trabalho, a escassez de material, problemas pessoais do aluno ou mesmo a relação com os pais. No entanto, os professores iniciantes lidam com essas dificuldades com mais incerteza e estresse devido ao fato de que têm menos referências e mecanismos para contorná-las, como resalta Marcelo Garcia (1993). Desse modo, as dificuldades próprias do trabalho docente, no caso dos professores que estão em inserção profissional, iniciando na carreira, são mais do que problemas comuns, elas se tornam motivo de tensão.

A análise dos depoimentos nos permitiu depreender três tipos recorrentes de tensões que incidem diretamente sobre as concepções e práticas didáticas dos professores iniciantes, nomeadas do seguinte modo: tensões pedagógicas, tensões comunitárias e tensões estruturais.

Tensões pedagógicas são aqui reconhecidas como aquelas que atingem o professor diretamente no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, estando, assim, explicitamente ligadas ao campo da Didática. Nesse espectro, foi possível identificar tensões enfrentadas diante do aluno e de si próprio.

Em relação aos alunos, as tensões se revelam quando estes demonstram estar alheios às propostas, desinteressados e desmotivados; quando não aprendem o que lhes foi ensinado; ou mesmo quando se verifica que eles ainda não desenvolveram habilidades e conhecimentos essenciais como os

que se relacionam à leitura e à escrita. Nesse contexto, situam-se também os casos referentes aos alunos com necessidades específicas, que estão inseridos nas classes regulares sem que o professor esteja preparado para favorecer a inclusão.

Os excertos a seguir são representativos desse tipo de dificuldade:

Quando eu fui para a escola, percebi que a maioria dos alunos não desejava estar ali. Nesse sentido, foi um aprendizado muito difícil perceber isso, foi muito difícil lidar com as realidades da escola estadual que são realidades que eu não tinha a menor noção, apesar de saber que a minha escola ainda é privilegiada, no sentido de que é tranquila, não tem tantos casos de violência quanto eu escuto de meus colegas. [...]. E eu me vi desesperada quando eu vi que eu tinha aluno que não sabia ler, no primeiro ano do ensino médio. Foi um outro aprendizado, uma adaptação difícil. (Professora de Português)

Neste ano eu tenho um aluno esquizofrênico e um aluno com down e outro aluno com algumas dificuldades que no caso a gente não sabe qual, sem laudo; e mais uma aluna que ela tem uma dificuldade motora, assim, ela tem uma perninha maior do que a outra e também tem a coluna muito pequena, não consegue copiar direito, mas tem um pensamento muito sutil, mas ela tem uma dificuldade motora. (Professora de Biologia)

Em relação a si próprio, sobressaem os anseios e as dúvidas do professor iniciante no tocante às suas escolhas e apostas pedagógicas, além da sensação de sentir-se sozinho, sem ninguém para dividir suas dúvidas e anseios. No dizer da professora de inglês: “Eu sempre saio da aula angustiada, pensando muito se o que fiz foi o melhor que poderia ter feito”. Este sentimento é compartilhado por outros professores, como o de educação física, quando diz: “Tem situações que você não está pronto. Você tenta o máximo possível se preparar, ter um olhar pedagógico, mas tem horas que bate uma insegurança...”. Para a professora licenciada em pedagogia, que atuava no 5º ano do ensino fundamental, é difícil sentir-se sozinha e sem apoio: “É difícil perceber que você está sozinha, sem ninguém para lhe ajudar, para lhe dar um retorno se o caminho é esse mesmo...”.

Os extratos das entrevistas apresentados corroboram a constatação de que a dimensão relacional do processo ensino-aprendizagem mobiliza sobremaneira as preocupações do professor durante o período inicial da docência. A relação com os alunos, no que se refere à indisciplina ou ao aprendizado do conteúdo lecionado, foi tema recorrente durante as entrevistas, interpelando o docente em relação ao que faz, com quem faz, por que faz, como faz e quando faz para ensinar. Outro tema marcante nas entrevistas foi o isolamento dos professores que se sentem excluídos e solitários.

Em relação a este tema, Cochran-Smith (2012, p. 6) chama a atenção sobre como o ensino tem sido considerado um trabalho privado, sendo o trabalho docente concebido como uma atividade altamente individualizada, atrás de portas fechadas e no isolamento dos outros professores. Ela explica que “a privatização tradicionalmente fez com que o ensino fosse um trabalho solitário, isolado, o que pode acabar se tornando uma lâmina de dois gumes, pois também permitiu uma certa quantidade de autonomia e privacidade quanto ao escrutínio dos outros”³. Ela utiliza o constructo “desprivatização da prática”⁴ para o interromper do ensino como ato privado, estimulando a colaboração daqueles que também estão dispostos a tornar o seu trabalho público e aberto a críticas. Como observou a autora, a privatização, ou seja, o isolamento, apresenta dois lados, um que expõe a necessidade de uma construção conjunta do conhecimento, cujo trabalho seja pensado colaborativamente em comunidades de aprendizagem docente. O outro lado apresenta um cenário que, em certos contextos e circunstâncias, pode ser algo extremamente ameaçador, aumentando a ansiedade dos professores e a sua vulnerabilidade diante da profissão.

Com respeito às tensões comunitárias, elas são aqui reconhecidas como aquelas que atingem o professor no tocante às questões da sala de aula que dependem de sua relação com os envolvidos para

³ Tradução livre do inglês: “Privatization has traditionally made teaching lonely and isolated work, but – and there is a double-edged sword here – it has also afforded a certain amount of autonomy and privacy from the scrutiny of others” (Cochran-Smith, 2012, p. 112).

⁴ Do inglês “Depriatization of Practice”.

além da escola. Nesse universo, se situam: problemas para dialogar com os responsáveis dos alunos, evasão escolar e violência social, em específico a que afeta diretamente a comunidade local.

Eu tive episódios não muito agradáveis com responsáveis por conta dessa minha cobrança. No meu primeiro ano que eu peguei turma, uma mãe entrou esbofetando a criança em sala de aula. No meu segundo ano, a mãe queria me esbofetear. (Professora do 5º ano do ensino fundamental)

Nós temos um problema muito grande de evasão. Ano passado tivemos 60% de evasão no primeiro ano do ensino médio. (Professor de Física)

A escola está dentro de uma realidade difícil porque é perto do lixão, dentro de um local que tem violência, tem traficante, tem gente roubando. [...] Então, quando uma aluna conta que já foi abusada sexualmente, quando aquele aluno manifesta algum tipo de violência porque ele vive na violência também, aquilo pra mim traz outras realidades para as quais eu não fui formada. (Professora de Biologia)

Os problemas indicados constituem fonte potencial de tensão para os professores em inserção profissional na medida em que afetam as concepções e as práticas didáticas do professor e da escola como um todo, isto é, a maneira de conceber e desenvolver o processo ensino-aprendizagem, com fortes reverberações na trajetória escolar do estudante e no desenvolvimento profissional docente. Estudos como os de Pinto & Assis (2013), Saraiva & Wagner (2013) e Soares et al. (2015) tratam especificamente de cada um desses fatores (relação com a família, evasão escolar e violência social) e contribuem para a compreensão da necessidade de políticas públicas e institucionais específicas. É muito difícil para um professor em início de carreira enfrentar esse cenário sem apoio e acompanhamento.

Quanto às tensões estruturais, que se referem às condições em que se realiza o trabalho docente, sobressaíram-se entre os participantes inúmeras queixas em relação à escassez de material, ao tamanho das turmas e ao tempo empregado com rotinas administrativas, aspectos do micro contexto de trabalho que causam estresse, sem dúvida. Mas, é na perspectiva macro que se pode depreender a grande fonte de tensão entre eles. Ela se refere às angústias concernentes às dificuldades decorrentes da precarização do trabalho, sobretudo no tocante às suas condições salariais, tal como se pode depreender do depoimento do professor de filosofia:

O nosso salário está atrasado, o 13º foi parcelado [...] um professor da rede estadual, eu sou jovem, eu moro sozinho, não tenho filhos, tenho uma casa própria que eu construí com meu esforço, ou seja, não pago aluguel, moro na favela, então não pago luz, não pago água, eu consigo viver com meu salário de 2000 reais por mês. Mas, um pai de família, com esposa, com filhos, casa, não vai conseguir viver com 2000 reais. O que ele faz, ele dá aula no dobro de escolas que eu dou, ele pega GLPs⁵ e no fim de semana dá aula no pré-vestibular pra ganhar 5000 reais por mês. Então, ele trabalha todos os dias, quantos alunos ele tem? 200 alunos. E pra corrigir essas provas? [...] Ele está sozinho numa sala, sete turmas seguidas, 50 minutos, com um aluno dizendo que vai te agredir... (Professor de Filosofia)

A falta de condições estruturais tem sido discutida pela literatura da área, com especial preocupação quanto ao seu efeito para a precarização do trabalho docente (Oliveira & Vieira, 2012). O depoimento do professor de filosofia corrobora muitas vozes nessa direção. Para os professores em inserção profissional, esse contexto afeta frontalmente a sua docência e pode determinar a sua permanência ou não na profissão, o que carece de ser mais bem cuidado pelas políticas de organização e gestão do trabalho pedagógico-escolar.

Nessa perspectiva, Cochran-Smith (2012) nos estimula a considerar as tensões que se manifestam na prática didática desses jovens professores, no sentido de dar apoio à aprendizagem da docência ao longo da carreira. Olhar o contexto inclui reconhecer o que é importante em uma escola, o que é valorado e o que significa o trabalho docente em determinada conjuntura. Quanto apoio um professor tem? Quanto de tutoria está disponível e que tipo de instrução é ou não feita para auxiliar

⁵ GLPs: Gratificação por Lotação Prioritária concedida ao professor que assume mais carga horária de ensino para atender demanda da escola e complementar a sua renda.

professores e formadores de professores? Pelo contexto, podemos perceber ou não como professores trabalham juntos (ou não trabalham) em uma escola. É possível também verificar se existe algum senso de comunidade e um sentido de propósito e responsabilidade comum compartilhado pela equipe docente. Por essa razão, é importante compreender como os professores iniciantes participantes desta pesquisa estão superando as tensões enfrentadas, que tipo de recursos dispõem, a quem recorrem e que iniciativas são tomadas? Como essas tensões se fazem desafios e como estes têm sido superados?

Das tensões aos desafios: estratégias de superação

Retomando o que demonstrou Huberman (1989), os três primeiros anos de ensino são os mais difíceis, visto que as situações de sala de aula representam momentos de tensão, dadas as altas exigências para o professor iniciante. Destacando os apontamentos do autor, retomemos o que ele chama de estágio de “sobrevivência” e “descoberta”, atravessado pelo choque de realidade, marcado por questionamentos sobre a complexidade da situação profissional, preocupação consigo mesmo, distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, ao mesmo tempo em que há a relação intensa com o conhecimento pedagógico. Por isso, os professores criam estratégias de sobrevivência e de adaptação aos primeiros anos de profissão, passando por momentos de transição.

Nessa perspectiva, buscamos depreender, nos depoimentos dos professores participantes da pesquisa, pistas ou mesmo indicações do que fazem com o intuito de tentar superar o que lhes provoca tensão. Da análise, extraímos quatro estratégias que abarcam os problemas anteriormente manifestados, a saber: redução das expectativas; exercício terapêutico como suporte emocional; elaboração de estratégias diferenciadas de ensino-aprendizagem; e busca por parcerias.

A professora de biologia acredita que para ser a professora que tem conseguido ser é preciso fechar os olhos para os problemas enfrentados de ordem político-econômico-social, posto que eles não são de fácil superação. Na sua visão:

Ser professor hoje, numa rede pública, numa rede com milhões de alunos, em que você está num ambiente violento, que você ganha super mal, por mais que você esteja numa escola muito boa, você tem que fechar muito o olho... Fechar o olho e continuar fechado, não abrir ele em casa e ficar pensando, senão você não consegue viver mais, você vai remoer os problemas entendeu?
(Professora de Biologia)

Para Cochran-Smith (2012) é importante que os professores tenham altas expectativas sobre os estudantes para que possam compreendê-los enquanto sujeitos produtores de significados e capazes de lidar com conhecimentos complexos. Entender que alunos, mesmo em situações adversas, podem realizar trabalhos sofisticados, debatendo assuntos diversos e alcançando boas notas é motivador para o professor que está iniciando.

No entanto, tendo em vista o que disse a professora de biologia, uma estratégia de sobrevivência pode ser o contrário: reduzir um pouco a expectativa, isto é, “fechar o olho”. Os professores em início de carreira chegam à escola inspirados pela formação inicial, com novas ideias que sustentam a sua concepção de ensino e orientam a sua prática docente, porém, enfrentam a frustração decorrente de não conseguirem desenvolver tudo aquilo que desejam e acreditam.

Se para a professora de biologia, “fechar os olhos” como meio de se afetar menos, de diminuir o contato com o que lhe provoca tensão, apareceu como uma estratégia possível, para a pedagoga, a estratégia foi a terapia. No seu dizer, “(...) a terapia foi a saída para não pedir licença médica e aguentar”. Já o professor de dança explica que foi preciso muito apoio para superar os desafios e que busca chegar em casa e escutar uma música alta, dançar e tentar se concentrar, alimentando-se artisticamente como uma forma de esquecer os problemas vivenciados na escola. Enquanto isso, o professor de educação física procura na literatura uma maneira de descansar e aliviar o stress.

Estudos como o de Gasparini et al. (2006) demonstram como o esgotamento físico e mental tem provocado transtornos mentais em professores das redes públicas de ensino no Brasil. As dificuldades associadas às experiências como a violência nas escolas, condições ruins de trabalho, o

ambiente físico, as condições organizacionais, a margem de autonomia dos professores, a criatividade e o tempo de preparo para as aulas têm afetado a saúde mental dos professores e o trabalho que desenvolvem. No que se refere aos iniciantes, é preciso levar em consideração que ainda precisam se adaptar a uma nova realidade sem que exista um apoio institucional específico.

Apesar das tensões relatadas, os professores entrevistados apontam que buscam superar os desafios criando estratégias de ensino-aprendizagem diferenciadas em uma direção que se encontra com o que defende Shulman (1987), para quem tão importante quanto a maneira como o professor ensina é o que ele está ensinando e como essa escolha vai ao encontro das necessidades de aprendizagem de seus alunos. Foi o que fez o professor de história, tal como já evidenciado: “Eu já fiz aula com Literatura, com Música, com Teatro, com tudo que vocês possam imaginar, assim, do que eu entendi que possa ser diferente, de atrativo”.

Nessa direção, o professor de física afirma que é preciso uma visão crítica sobre a formação dos professores de física, assim como de um conhecimento que seja próprio da escola, como é possível observar no trecho a seguir:

O ensino de física tradicionalmente não é interessante e ele é muito específico para formações que vão seguir carreiras tecnológicas no futuro. Acho que têm que tentar atingir objetivos mais gerais de formação, tem que ser mais útil para uma visão crítica dos alunos sobre o mundo, sobre a ciência, sobre o trabalho da ciência no mundo. (Professor de Física)

Os professores reconhecem as tensões do começo da profissão e buscam formas de superá-las, refletindo sobre o seu ensino e o conteúdo lecionado. Uma das maneiras que vêm encontrando para isso é o estabelecimento de parceria com os pares. A professora de português reconhece que o diálogo com os colegas faz com que não se sinta tão sozinha e auxilia para que repense a sua maneira de ensinar, como relata:

Eu vejo que as trocas que eu tenho com as pessoas mais experientes me engrandecem também no sentido de que eu vejo que algumas questões precisam ser revistas. (Professora de Português)

Apesar da boa relação e do que vem aprendendo com os colegas de profissão, a professora reconhece que ainda há pouca troca, considerando esse momento fundamental para o seu desenvolvimento profissional. Para os professores iniciantes, ter um espaço onde possam compartilhar dilemas, tensões, dúvidas sobre a sua aula e desabafos é importante para que possam ganhar confiança e autonomia profissional.

Esse momento em que professores iniciantes compartilham saberes e experiências é entendido por Nono e Mizukami (2006) como, além de preocupações e aprendizagens intensivas, fundamental para que tenham oportunidade de conversar com professores mais experientes sobre o ensino que desenvolvem e as estratégias utilizadas para o enfrentamento delas. Desse modo, defende-se a manutenção e a regularidade desse espaço onde os professores possam trocar experiências, discutindo as suas práticas escolares e oferecendo sugestões que possam ser fonte de apoio.

Portanto, é importante levar em consideração que ensinar leva tempo e que professores iniciantes precisam trabalhar em companhia de professores experientes, que também continuam aprendendo a ensinar. Para que a inserção profissional desses professores possa ocorrer de maneira menos traumática, aspectos como a trajetória desses sujeitos, a formação inicial e, ainda, a escolarização anterior, precisam ser pensados em conjunto com políticas e programas de apoio ao iniciante. Trata-se, portanto, de políticas multifacetadas que levem em consideração os valores e as crenças interagindo com as características de background acadêmico, da licenciatura e dos programas de aprendizagem profissional, que aliadas às culturas e aos contextos das escolas tornam-se possibilidades que contribuem para a permanência dos professores em início de carreira.

CONCLUSÕES

Como parte de uma pesquisa mais ampla sobre concepções e práticas didáticas de professores iniciantes recém-egressos de cursos de licenciatura, este trabalho se deteve na análise das

tensões e desafios que perpassam o processo de inserção profissional. Nele, buscamos aprofundar o olhar sobre a entrada na escola, as dificuldades enfrentadas e as estratégias de superação, de modo a explicitar os problemas enfrentados nesse momento, amplamente conhecido pelo choque de realidade, que incide diretamente no processo de socialização e desenvolvimento profissional desses professores.

A pesquisa confirmou que há um choque inicial na chegada à instituição, causando medo e insegurança por parte dos professores iniciantes e uma desconfiança por parte da equipe gestora. Aos poucos, os professores iniciantes conseguiram ir se inserindo no contexto profissional e buscando parcerias. Entretanto, a falta de acolhimento por parte da gestão escolar e as condições institucionais pouco favoráveis contribuíram para reforçar o isolamento docente comum neste período, com pouco estímulo ao trabalho coletivo e participativo tanto entre os pares quanto para com os alunos.

Foi possível depreender que as tensões enfrentadas manifestam-se em torno de questões pedagógicas, comunitárias e estruturais, evidenciando que as concepções e práticas didáticas construídas inicialmente durante a formação nos cursos de licenciatura são preteridas diante da necessidade de sobrevivência. “Eu estou um pouco perto do básico ainda, mas eu tenho a perspectiva de, no futuro, assim que eu passar desses anos iniciais, conseguir consolidar mais o meu estilo de sala de aula [...]”

A fala escolhida para iniciar este artigo, pronunciada pelo professor de física, revela o quanto as marcas da sua formação em didática lhe permitem ter em perspectiva o ensino que deseja desenvolver. Ele foi preparado, formado para tal. Todavia, a indisciplina dos alunos, o desinteresse e até mesmo a recusa diante das propostas, além das dificuldades por eles demonstradas durante o processo ensino-aprendizagem, desafiam jovens professores, ainda com pouco repertório para mobilização de saberes docentes, a agirem pedagogicamente. Tais aspectos se intensificam em um contexto comunitário assolado por problemas sociais, onde nem sempre é possível contar com o apoio dos responsáveis, dos pares mais experientes e da equipe dirigente, nem com as condições estruturais razoáveis para o desenvolvimento do trabalho docente.

Para superar as tensões, nem sempre o caminho recomendado desponta na rota de travessia. É preciso voltar atrás, baixar as expectativas para vislumbrar o percurso e o melhor jeito de caminhar, sob o risco de não se conseguir atravessar a linha de chegada. Além disso, é preciso conquistar apoio para andar junto, pois caminhar sozinho em estradas áridas, com pedregulhos e valas, é muito cansativo. Quando se tem alguém para dar as mãos e compartilhar estratégias, o ânimo se renova. Foi o que fizeram os professores de nossa pesquisa: pediram ajuda aos colegas, primando pela parceria. Assim, o percurso foi marcado por investidas pedagógicas diversas e plurais, na tentativa de um ensino inclusivo, atento às necessidades de todos os alunos.

As práticas narradas deixam ver o esforço dos professores em prol de uma prática docente comprometida com as demandas sociais, intelectivas, morais, comportamentais e afetivas de seus alunos. Isso se expressa no diálogo, nem sempre harmonioso, entre a função social e a relevância política do conteúdo de ensino, as necessidades e as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Isso é fonte de tensão, mas também de desafio.

Concluimos ressaltando a importância da fase de inserção profissional, constitutiva do processo de desenvolvimento profissional docente, ser olhada de forma mais cuidadosa por parte das instituições formadoras, das escolas de atuação e pelas políticas e programas de formação de professores. As tensões e os desafios próprios dessa fase impactam sobremaneira a socialização profissional com fortes riscos à sua permanência ou não na profissão e, portanto, à Educação.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. do C. Um passo importante no desenvolvimento profissional de professores: o ano da indução. *Formação Docente*, Belo Horizonte: Autêntica, v. 6, n. 11, p. 109-126, ago/dez, 2014.

ANDRÉ, M. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, v. 23, e230095, 2018

AUTOR – 2020.

AUTOR – 2019.

AUTOR – 2017.

- COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: Learning to Teach Over Time. *Time*. Kappa Delta Record, 48(3), 2012.
- DUBAR, C. A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Portugal, Porto Editora, 1997.
- GATTI, B.; ANDRÉ, M. A Relevância dos métodos qualitativos em educação no Brasil. In WELLER, Wivian. E PFAFF, Nicolle. Metodologias de pesquisa qualitativa em educação – Teoria e Prática. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 29-39.
- GASPARINI, M.S. et al. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 22(12), p. 2679-2691, dez., 2006.
- GAUTHIER, C., et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí : Ed. Unijuí, 1998.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, A. (org) Vida de professores. Porto Editora. 1995.
- HUBERMAN, M. On teachers careers: once over light, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, v. 13, n. 4, p. 347-362, 1989.
- JACCOUD, M; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014. [p.254-294].
- LIMA, E. F. et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela: Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. *Educação e linguagem*. São Paulo, v.10, n. 15, p.138-160, jan/jun, 2007.
- MARCELO GARCIA, C. Investigaciones y experiencias: el primero año de enseñanza. *Análises del proceso de socialización de profesores principiantes*. *Revista de educación*, n. 300, p. 225-277, 1993.
- MARCELO GARCIA, C. Formação de professores – para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação. Porto, Portugal: Porto Editora LDA, 1999.
- MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro. *Revista de Ciências da Educação*, v. 8., p. 7-22, 2009.
- MARCELO, C.; VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción em la docência em latinoamerica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: FCC, n. 166, p. 1224-1249, out/dez, 2017.
- NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: INEP, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.
- OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (orgs.). Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte/MG: Fino Traço, 2012.
- PINTO, L. W.; ASSIS, S. G. de. Violência familiar e comunitária em escolares do município de São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil. *Ver. Bras. Epidemiol*, 16(2), p. 288-300, 2013.
- POUPART, J. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014. [p.215-253].
- ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd, v. 12, n. 34, p. 94-181, 2007.
- SARAIVA, L. A.; WAGNER, A. A relação família-escola sob a ótica de professores e pais de crianças que frequentam o ensino fundamental. *Ensaio: aval. pol. publ. Educ.* Rio de Janeiro: CESGRANRIO, v. 21, n. 81, p. 739-772, out/dez, 2013.
- SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundation of the new reform. *Harvard Education Review*, Cambridge, US. V. 57, n. 1, p.1-22, 1987.
- SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (org.). Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002. [117-138].
- SOARES, T. M. et ali. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. *Educ. e Pesquisa*. São Paulo: FEUSP, v. 41, n. 3, p. 757-772, jul/set, 2015.
- SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. de; BRANDINI, R. C. A. R. A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva. Brasília, Liber Livro, 2004.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, v. 54, n. 2, p. 1

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Autora 1 – Coordenação da pesquisa, participação ativa na produção dos dados, desenvolvimento de sua análise e escrita do artigo.

Autora 2 – Participação ativa na produção dos dados, desenvolvimento de sua análise e revisão do artigo.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.