

Pesquisa-formação como prática de indução docente: desafios e estratégias no início de carreira

Research-training as a teaching induction practice: challenges and strategies at the beginning of career

Investigación-formación como práctica de inducción docente: desafíos y estrategias en el inicio de carrera

Silvia Zimmermann Pereira Guesser¹

<https://orcid.org/0000-0002-2412-0731>

Márcia de Souza Hobold²

<https://orcid.org/0000-0002-4179-608X>

¹ Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina – Brasil. E-mail: silviaguesser@hotmail.com.

² Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina – Brasil. E-mail: mhobold@gmail.com.

Resumo

Este artigo apresenta a experiência de pesquisa-formação com professores/as iniciantes e tem como objetivo apresentar e discutir os desafios e as estratégias de sobrevivência utilizados pelas/os docentes em início de carreira para continuidade na profissão. Participaram da pesquisa 16 docentes atuantes nas diferentes etapas da Educação Básica pública, vinculados a dois grupos de pesquisa-formação: um das cidades de Florianópolis e Antônio Carlos e outro da cidade de Gaspar, sendo ambos os casos pertencentes ao estado de Santa Catarina. A pesquisa-formação ocorreu durante o contexto pandêmico, por meio de cinco encontros virtuais pela plataforma Google Meet. Como resultados, destaca-se a necessidade de ações sistematizadas de acompanhamento ao trabalho docente, seja por meio de programas de indução, via políticas públicas, seja por meio de outras ações voltadas para essa finalidade, a fim de propiciar condições objetivas e subjetivas para a permanência na carreira docente.

Palavras-chave: Desafios. Estratégias de sobrevivência. Pesquisa-formação. Professores/as iniciantes.



Abstract

This article presents the experience of research-training with beginning teachers that aims to present and discuss the challenges and survival strategies used by teachers at the beginning of their careers for continuity in the profession. Sixteen teachers participated in the research, working in different stages of Public Basic Education, linked to two research-training groups, one group from the cities of Florianópolis and Antônio Carlos and the other from the city of Gaspar, both belonging to the state of Santa Catarina. The training research took place during the pandemic context, through five virtual meetings via the Google Meet platform. The results highlight the need for systematized actions to monitor teaching work, whether through induction programs, via public policies, or through other actions aimed at this purpose, in order to provide objective and subjective conditions for retention in the teaching career.

Keywords: *Challenges. Overcoming strategies. Research-training. Beginning teachers.*

Resumen

Este artículo presenta la experiencia de investigación-formación con docentes principiantes y tiene como objetivo presentar y discutir los desafíos y estrategias de supervivencia utilizados por los docentes al inicio de sus carreras para la continuidad en la profesión. Participaron de la investigación 16 docentes actuantes en diferentes etapas de la Educación Básica pública, vinculados a dos grupos de investigación-formación: uno de las ciudades de Florianópolis y Antônio Carlos y otro de la ciudad de Gaspar, ambos pertenecientes al estado de Santa Catarina. La investigación-formación se desarrolló en el contexto de pandemia, a través de cinco encuentros virtuales en la plataforma Google Meet. Los resultados resaltan la necesidad de acciones sistematizadas de seguimiento de la labor docente, ya sea a través de programas de inducción, vía políticas públicas, o mediante otras acciones orientadas a este fin, con el objetivo de brindar condiciones objetivas y subjetivas para la permanencia en la carrera docente.

Palabras clave: *Desafíos. Estrategias de supervivencia. Investigación-formación. Profesores principiantes.*

1 Contextualização da pesquisa

Consideram-se necessárias pesquisas a respeito da formação de professores/as, sobretudo quanto aos desafios que enfrentam, às estratégias de sobrevivência que desenvolvem o ingressar na docência e que reverberam na sua constituição profissional. Como resultado de uma pesquisa-formação, firmou-se como objetivo apresentar e discutir os desafios e as estratégias de sobrevivência utilizados pelas/os docentes em início de carreira para continuidade na profissão.

Para Josso (2006), a pesquisa-formação é uma alternativa teórico-metodológica que permite, por meio da interação entre pesquisadores/as e participantes, construir diferentes sentidos (conhecimento) a respeito do processo da docência, rompendo, assim, com a ideia de

produção de saberes. Nesse sentido, considera-se a pesquisa-formação com docentes em início de carreira uma prática de indução profissional referente “(...) ao processo de acompanhamento do professor iniciante ou principiante durante a sua inserção profissional” (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 6).

Devido à polissemia encontrada na área, o conceito de indução docente aqui defendido põe em destaque o acompanhamento profissional docente que objetiva a “construção de conhecimento profissional, capaz de dinamizar transformativamente a práxis do professor, num percurso contínuo de desenvolvimento profissional sustentado”, a fim de que ultrapassar os aspectos de socialização profissional (Alarcão; Roldão, 2014, p. 120). Nesta perspectiva, Cruz, Farias e Hobold, (2020) consideram que o

[...] conceito de indução não se faz dissociado de questões relacionadas às condições objetivas e subjetivas de trabalho vividas pelos professores. Isso porque o conceito de indução profissional não pode ser simplificado a uma forma de induzir os professores em início de carreira à continuidade no trabalho docente mesmo sem as devidas condições, mas compreendido como um construto que reconhece e defende a necessidade de que eles tenham espaço de formação, acolhimento e acompanhamento de sua atuação profissional (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 7).

Assim, esta pesquisa-formação, como prática de indução profissional docente em início de carreira em contexto interinstitucional, abarcou três universidades públicas sediadas em alguns estados brasileiros, a saber: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no Rio de Janeiro, sudeste do país; Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Santa Catarina, região sul; e Universidade Estadual do Ceará (UECE), no Ceará, localizada no nordeste brasileiro. O estudo contou ainda com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq – Edital Universal, 2018) e foi registrada na Plataforma Brasil, autorizada pelo Comitê de Ética sob o parecer nº 3.315.899.

Para este texto, elencou-se parte da pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE), que, na ocasião, dividiu-se em dois grupos de pesquisa-formação, um para professores/as iniciantes das cidades de Florianópolis e Antônio Carlos (GF); e outro para a cidade de Gaspar (GG). Em virtude do contexto pandêmico da Covid-19, houve a necessidade de adequações para a realização da pesquisa-formação. A princípio, a pesquisa-formação seria realizada em 2020 de forma presencial, mas foi adiada em decorrência da necessidade de isolamento social. Dessa forma, o

formato virtual apresentou-se como alternativa, permitindo novos caminhos para a pesquisa-formação sem comprometer seus objetivos. Para isso, fez-se uso da plataforma do Google Meet institucional durante o primeiro semestre de 2021.

Metodologicamente, percorreu-se o seguinte caminho: como critério para participar da pesquisa-formação, o/a professor/a precisava estar em início de carreira (até cinco anos) e em exercício na Educação Básica. Assim, em diálogo constante com as secretarias municipais de educação das cidades de Florianópolis, de Antônio Carlos e de Gaspar, seguiu-se com a organização e a seleção dos/as participantes. Inicialmente, foi elaborado um formulário no Google Docs e enviado às secretarias municipais de educação, que fizeram a mediação com os/as professores/as. A seleção se deu por meio de uma carta convite encaminhada por e-mail, a ser aceita pelos destinatários que estivessem dispostos a participar da pesquisa e que atendessem ao seguinte critério: ter experiência de até cinco anos na docência, como professores/as efetivos/as ou contratados, na Educação Básica.

De acordo com as respostas de aceite, foram selecionados os/as seguintes docentes participantes da pesquisa: i) grupo de Florianópolis e Antônio Carlos com sete professoras, todas formadas em Pedagogia; e ii) grupo de Gaspar com 11 docentes, sendo nove professoras formadas em Pedagogia, uma em Ciências Biológicas e um professor formado em Letras/Inglês, totalizando 16 participantes. Foram alcançados, assim, professores/as iniciantes de todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e finais e Ensino Médio) e de diferentes redes públicas de ensino.

Para a realização da pesquisa-formação, as pesquisadoras/mediadoras, uma semana antes, planejavam coletivamente os encontros diante da leitura e da reflexão da encomenda das escritas indicadas por cenas de filmes, poesia, excertos de falas e de textos, músicas, entre outros. A criatividade no planejamento precisou ser persistente para que os/as professores/as-participantes mantivessem o interesse e o entusiasmo em permanecer no processo formativo. Por isso, os encontros síncronos envolveram diálogo e debate, sendo pensados com base nas atividades de encomenda de escrita entregues sempre na semana anterior à reunião.

Em relação à disponibilidade, os/as participantes indicaram sentimentos positivos com relação à atividade docente. Apesar de mencionarem dificuldades e desafios da docência, a participação no grupo representava o desejo de estudar para qualificar o exercício profissional: *“Gosto bastante de estudar e gosto muito de estar em sala de aula. E estou aqui, quero aprender mais”* (Docente do GG).

Com relação aos sentimentos vivenciados por professores/as em início de carreira, segundo análises de Alarcão e Roldão (2014), as dificuldades sentidas por professores/as iniciantes, se não apoiadas por processos de desenvolvimento profissional, podem culminar em abandono precoce da carreira ou impactar negativamente na construção da identidade profissional do docente. Comumente, professores/as principiantes enfrentam desafios de várias ordens, desde situações relacionadas a aspectos pedagógicos, passando por gestão de conhecimentos burocráticos, até aspectos emocionais e sociais.

Essa tônica de apreensão e desafio, na interface com o desejo de falar sobre os sentimentos que permeiam o exercício profissional, fica evidente no relato inicial de uma das professoras do GF: *“Estou muito feliz em fazer parte do grupo e eu acho que vai ser um momento muito bom para nós; momento de reviver as nossas experiências, assim, e talvez até colocar para fora algumas angústias que a gente passou e que a gente não conseguiu resolver”*.

Assim, tendo-se realizado uma pesquisa-formação como uma prática de indução profissional aos/às docentes, este trabalho objetiva apresentar e discutir os desafios e as estratégias de sobrevivência utilizados pelas/os professores/as em início de carreira para continuidade na profissão, dois eixos centrais deste texto.

2 Os desafios e/ou as dificuldades enfrentados

Iniciar a carreira docente é um dos momentos mais importantes e almejados pelos/as novos/as professores/as. Após uma longa caminhada de estudos, estágios obrigatórios supervisionados, conclusão do nível superior em licenciatura, professores/as iniciantes – também os/as experientes –, inscrevem-se em processos seletivos ou concursos públicos na tentativa de adquirir estabilidade no setor público ou mesmo seguir carreira no setor privado. Tudo isso representa um longo caminho percorrido na trajetória docente. Ao chegarem à unidade escolar para exercerem a profissão de professor/a, a escola nem sempre é exitosa, receptiva, acolhedora e condizente com o almejado pelos/as professores/as. De acordo com Gabardo e Hobold (2013),

O processo de inserção de professores iniciantes tem se constituído em um momento de suma importância na carreira do professor, não apenas por ser um período de adaptação à profissão docente, mas, sobretudo, pelas implicações deles decorrentes. Nesse processo, se o ambiente e as condições de trabalho não forem adequados, a tendência é potencializar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos professores em início de carreira, podendo causar desconforto e sofrimento, desencadeando, inclusive, a vontade de deixar a profissão (Gabardo; Hobold, 2013, p. 533).

Giordan e Hobold (2013), que desenvolveram pesquisas ouvindo as necessidades formativas dos/as professores/as iniciantes, destacam que os desafios do início da docência poderiam ser amenizados por meio de sistematização mais intencional de encontros/reuniões. Segundo as autoras:

A realização desses encontros, além de promover uma melhor integração com os colegas de trabalho, ameniza um dos grandes problemas que enfrentam os professores iniciantes, que é a solidão, pois, quando o professor sente-se sozinho, fica mais difícil romper as dificuldades. Possibilitar, a partir de uma organização do tempo do professor, a troca de ideias e experiências o fará sentir-se apoiado, o que o ajudará no enfrentamento dos desafios e dilemas, pois perceberá que muitos dos desafios não são apenas dele, mas podem estar sendo vividos pelos seus colegas de profissão, e, juntos, poderão refletir e discutir sobre as formas de enfrentá-los, além de ampliar os conhecimentos para a melhoria do trabalho docente (Giordan; Hobold, 2015, p. 60).

Nesse contexto, sem a pretensão de aprofundar conceitualmente as palavras “desafios” e “dificuldades”, importa mencionar que não se trata de sinônimos. Compreende-se o desafio, como um ato de provocação, o qual o/a professor/a é instigado a realizar alguma ação para além das suas competências ou habilidades. Para Alarcão e Roldão (2014, p. 110), a dificuldade é compreendida como um período “de adaptação e de balanceamento entre o idealismo trazido da formação inicial e o realismo exigido pelas vivências no contexto profissional”. Acerca disso, situações de dificuldade impedem o/a professor/a iniciante a realizar algumas atividades alternativas por falta de repertório. É certo afirmar que as dificuldades e os desafios ocorrem de distintas ordens e, geralmente, são os/as professores/as iniciantes que sentem essas tensões devido ao pouco repertório profissional para a mobilização de saberes docentes que se constituem a partir do fazer laboral. Contudo, nesta pesquisa optou-se por utilizar os termos indistintamente por compreender que ambos implicam no desenvolvimento profissional docente.

Tendo em vista os dados da pesquisa-formação, por meio dos problemas evidenciados pelos/as professores/as iniciantes, esse eixo propõe-se a discutir os desafios enfrentados e/ou as

dificuldades da docência nos primeiros anos de exercício profissional. Para Alarcão e Roldão (2014) os desafios e/ou as dificuldades experienciadas pelos/as professores/as iniciantes ocorrem de diversas ordens, científico-pedagógico, burocrática, emocional e social. Não se deve limitar, porém, ao erro e ao acerto, mas sim abarcar um constante acompanhamento de “orientação prática e contextualizada” (Alarcão; Roldão, 2014, p. 111).

Sob tais considerações, a análise esboçada refere-se ao trabalho desenvolvido nos encontros formativos com os grupos de professores/as iniciantes das cidades de Florianópolis, Antônio Carlos e Gaspar, que ocorreram de forma remota e posteriormente transcrita. Assim, observam-se os relatos manifestados pelos/as professores/as similaridades, das quais foram destacadas algumas categorias para a discussão, a saber: a) currículo; b) didática; c) avaliação; d) gestão da classe; e) relacionamento interpessoal com os estudantes; f) tratamento de temas controversos na sala de aula; g) relação com a comunidade escolar e responsáveis diretos pelos criança/alunos/as; e h) em relação à pandemia.

No senso comum, entende-se que um bom professor ou uma boa professora é aquele/a que tem domínio do **currículo escolar**, documento organizado de modo a legitimar os conhecimentos socialmente valorizados por uma sociedade minoritária que tem condições de acessar e conviver com diferentes manifestações culturais e de conhecimento. Dessa forma, a escola se constrói e é constituída por meio do conhecimento legitimado socialmente. Isso ocorre mesmo com a criação de escolas públicas, que têm como característica principal serem acessíveis a todos/as, independentemente da origem socioeconômica das crianças e dos/as alunos/as. Por se tratar de um espaço legitimado por uma minoria, a maioria dos estudantes se encontra em situação de exclusão no interior da escola.

A esse respeito, os excertos a seguir permitem observar as impressões dos/as professores/as acerca do conhecimento escolar das crianças e dos/as alunos/as, no contexto da pandemia:

[...] baixíssimo nível de aprendizado de conhecimentos que os nossos alunos, nossos acadêmicos encontram hoje em dia. Dentro das nossas salas de aula, é simplesmente desmotivador e aterrorizante (GG).

[...] a gente tem um currículo para alcançar, a gente tem as habilidades que têm que ser passadas para eles nesse tempo da BNCC. E tantas outras: o currículo catarinense. A gente sabe que tem que te ensinar para eles (GG).

Segundo os/as professores/as, as crianças/estudantes não estão correspondendo ao “nível” de conhecimento esperado para a turma/série na qual estão inseridas/os, ocorrendo o sentimento de culpabilização, do não cumprimento de sua função: o de ensinar. Professores/as não são trabalhadores/as reprodutores de resultados, mas sim, construtores de conhecimento, de não conformação às imposições no que se refere ser uma escola de qualidade.

Também estiveram presentes as questões envolvendo a **didática**, cujos métodos são desenvolvidos e aplicados a fim de dar condições para a realização do ensino. Libâneo (2010), em relação ao conceito de didática, esclarece que

[...] sustenta-se como foco da Didática o estudo científico dos **elementos constitutivos** e das **condições do ato de ensinar em suas relações com o ato de aprender** e, como seu conteúdo, **as relações entre ensino e aprendizagem**, as peculiaridades das disciplinas escolares, as condições de apropriação de saberes; a intervenção docente do professor por métodos e procedimentos adequados a cada matéria, as formas de organização do ensino (Libâneo, 2010, p. 46, grifos nossos).

Tendo em vista esse esclarecimento conceitual, buscou-se as falas dos/as participantes da pesquisa-formação que destacam algumas das ações referentes ao ato de ensinar:

[...] *o que será que a gente pode enviar em casa?; de que maneira a família vai realizar a proposta com a criança? A gente está vendo que as devolutivas não estão vindo, não estão tendo aquele retorno esperado* (GG).

[...] *Não vou falar de um desafio de sala de aula. Para mim, de todos os desafios, o maior de todos, que eu enfrentei até o momento, foi o desse ano, do ensino remoto* (GF).

Os excertos indicam certa insegurança quanto à maneira de lecionar no período da pandemia de Covid-19. Também apresentam a ausência de confiança em relação aos pais e/ou responsáveis pelas crianças e estudantes no que trata do auxílio para a realização das atividades encaminhadas para casa.

Cabe lembrar que, rapidamente, sob o discurso de fazer presente a educação para crianças e alunos/as nas redes pública e privada de Educação Básica e Superior no Brasil, a exemplo de outros países, em meio a diversas videoconferências, Secretarias Estaduais e Municipais de educação impuseram, junto ao Conselho Nacional de Educação e Ministério da

Educação, o desafio de implantar o ensino não presencial remotamente, sem considerar as condições físicas, mentais e socioeconômicas dos/as professores/as, das crianças e dos/as alunos/as. Vejamos uma das falas das professoras:

O ano passado foi um ano que eu acordava todos os dias dizendo que seria o último dia que eu ia trabalhar, que no final daquele dia eu iria pedir a minha demissão. Eu não aguentava isso porque a internet para mim não é uma coisa agradável, eu não sou uma pessoa de ficar em rede social, de me... sabe, tipo, postar coisas em redes sociais. Eu não gosto de foto; eu não gosto de vídeo; eu não gosto de nada disso. Nada desse mundo que hoje para os jovens é muito comum e natural, para mim não é! E ter que gravar vídeo, e ter que planejar aula pensando neste formato que vai ser os pais, tudo isso era muito complicado para mim. Foi muito difícil (GF).

Em decorrência da pandemia, sem respeitar as condições socioeconômicas e emocionais dos/as docentes, de crianças e de estudantes, muitas redes de educação lançaram, aos/as professores/as, o desafio e a responsabilidade de providenciar e manter estruturas físicas e tecnológicas necessárias e adequadas à realização do teletrabalho, sob pena de serem sancionados pela não oferta do ensino não presencial.

Dessa forma, a pandemia de Covid-19 desencadeou vários desafios à profissão docente, fato esse que, durante a pesquisa-formação com os/as professores/as iniciantes, gerou relatos de que alguns estavam atuando com o revezamento de crianças/estudantes, outros já atuavam somente no ensino presencial, em razão da estrutura física das escolas que permitiam o ensino presencial.

Após o retorno presencial, muitos foram os casos de suspensão das atividades escolares após detecção de casos de Covid-19 entre crianças/estudantes, professores/as, demais funcionários/as das Instituições de Ensino e familiares, o que provocou insegurança e instabilidade no funcionamento escolar e, também, na saúde mental. Conforme descreve uma professora, “*Para mim, de todos os desafios, o maior de todos que eu enfrentei até o momento foi o deste ano, do ensino remoto*” (GF).

Vale destacar que a necessidade de formação e de acesso a tecnologias apropriadas para o trabalho docente não é decorrente somente do contexto da pandemia. Em uma pesquisa realizada por meio de entrevistas com 22 professores iniciantes de uma Rede Municipal de Ensino de Santa Catarina, Giordan, Hobold e André sinalizaram que

[...] as falas dos professores demonstram que o uso das tecnologias é uma realidade, mas se constitui um desafio para eles, e que a formação continuada seria um caminho para a sobrevivência e para promover uma disposição dos professores para utilizar as tecnologias disponíveis durante as aulas (Giordan, Hobold, 2014, p. 49).

Nas situações descritas na presente pesquisa, também aparece como fator desafiante à profissionalidade docente em início de carreira questões relativas à **avaliação**. É fato que o ensino por si só não garante o sucesso ou o fracasso escolar, contudo os processos de avaliação são determinantes no binômio escolar: aprovação e reprovação. A escola pública, que consideramos democrática por garantir acesso a “todos/as”, mantém firme e forte a prática rígida de um sistema que prioriza a separação entre os melhores e os “piores”, fazendo que as desigualdades sociais não se anulem nas unidades escolares.

Entre os efeitos de um sistema de avaliação excludente, muitas escolas brasileiras fazem uso da avaliação para julgar, controlar, quantificar e classificar, ignorando o papel de acompanhamento do percurso e do desenvolvimento da criança/estudante em sua integralidade. A tarefa de avaliar é sempre um desafio para o/a professor/a, pois, além de desenvolver um conjunto de procedimentos inerentes ao fazer pedagógico, o/a docente também é avaliado/a por seus gestores, aspecto que pode ser observado em uma das falas da professora da Educação Infantil:

[...] quando a gente começou a escrever as avaliações, aí já tinha chegado uma coordenadora, que está há muitos anos na rede de Gaspar. Então ela pediu que cada professora enviasse dois modelos de avaliação para ela, de uma criança que estava fluindo bem e outra que não estava tão bem (GG).

A mesma professora complementa a invasão e o abuso de autoridade da coordenadora pedagógica em relação à maneira de escrever a avaliação das crianças.

[...] eram quase quatro horas da tarde e ela chegou e me falou assim: [...] eu preciso que você arrume suas avaliações. Eu disse: O quê? Desculpa, como assim? Ela disse: é porque tem algumas coisas que precisam ser alteradas. Aí eu disse: ‘não, eu não estou acreditando que tu está falando isso para mim agora. Eu estou quase terminando as avaliações’ (GG).

Os excertos apresentados revelam que a professora não se sente apoiada em suas ações, assim como há uma imposição de um poder sobre o outro, quando, ao contrário, deveria existir

uma parceria entre coordenador/a pedagógico e professor/a, principalmente aos/as docentes em início de carreira.

Libâneo (2018, p. 180) descreve a importância do coordenador pedagógico na “(...) viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores”, de maneira a acompanhar e orientar, em parceria com os/as docentes, formas de superar os problemas identificados no fazer pedagógico e não como mais um a condenar o/a professor/a. Vê-se, assim, que avaliações não são aplicadas apenas às crianças e alunos/as, mas também aos/às professores/as.

Com o retorno das atividades presenciais, questões de **gestão da classe** precisaram se modificar, tornando o espaço escolar mais acolhedor e socializador. Contudo, os/as professores/as participantes da pesquisa relataram o quão difícil foi essa gestão da classe:

No ano passado a gente estava com a pandemia, a gente ficou em casa. Planejando em casa e trabalhando em casa. Então agora a gente está indo para creche todos os dias, porém a gente trabalha com um grupo na creche e um grupo em casa. [...] Então a gente tem que fazer um planejamento para a turma que está em casa e para a turma que está indo todos os dias (GG).

E não existe uma orientação certa, às vezes eles me cobram: você tem que dar uma aula mais dinâmica, não pode ser só uma atividade. E por outro lado não te dão um norte, simplesmente tu tens que fazer. É isso e pronto! Muito difícil, muito difícil (GF).

Tendo a certeza de que a sala de aula é o principal lugar de trabalho do/a professor/a, esse ambiente é também um espaço no qual os/as docentes se defrontam diariamente, de maneira que os excertos das entrevistas manifestam o quanto é difícil essa gestão da organização do trabalho com as crianças no ensino semipresencial e a transição da etapa da Educação Infantil para os anos iniciais da Educação Básica. Do mesmo modo, outros/as professores/as também apresentaram dificuldades na gestão de classe, por questões como a disciplina dos/as alunos/as em sala de aula, a falta de comprometimento com as atividades escolares, assim como a custosa organização da sala de aula em um ambiente propício para o desenvolvimento intelectual das/os crianças/alunos/as.

Outro recorte de gestão de classe manifestado pela professora apresenta questões de indisciplina, receio em assumir determinada turma e falta de apoio dos gestores escolares:

[...] naquele ano tinha uma turma que ninguém queria. Eu fui substituir uma professora e era o terror da escola. Todo mundo, era esse o rótulo que ninguém gostava, era a pior turma do quarto ano. Então quando eu fui para lá algumas situações já eram recorrentes, e a diretora me alertou: se voltar a acontecer isso, tu me chamas. E, às vezes, acontecia. Tinha determinadas coisas que aconteceram que eu contornava. Eu conversava com a turma e conseguimos dar continuidade à aula (GF).

A gestão de classe envolve a viabilidade das condições e dos modos para se realizar o que foi ou não planejado. Contudo, não se pode permitir que a gestão de classe seja um lugar adulterado, abandonado por aqueles que deveriam assumir o compromisso de orientar e envolver os/as novos/as e os mais experientes professores/as em uma atitude “(...) crítico-reflexiva, isto é, o desenvolvimento da capacidade reflexiva com base na própria prática” (Libâneo, 2018, p. 38). Em outras palavras, “(...) os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazer” (Marcelo, 2009, p. 121).

Conhecer e refletir sobre as práticas dos/as professores/as iniciantes a partir de um movimento coletivo permitirá aos/às docentes ter segurança para enfrentar a tarefa de ensinar. A esse respeito, Lahtermaher escreve que

Os professores contam com a ajuda de docentes mais experientes que facilitam a colaboração desse aprendizado, o que ajuda na reflexão sobre a prática e a construção do trabalho coletivo. Nesta concepção, rompe-se com o distanciamento entre a universidade e a escola básica, tendo em vista que o que ocorre no contexto da sala de aula é fundamental para a constituição do conhecimento. Além disso, responde às necessidades imediatas e fundamenta uma pesquisa de cunho formal, de modo a propor novas questões e formulações advindas do próprio contexto educativo (Lahtermaher, 2021, p. 61).

É construído, assim, um conhecimento coletivo sobre o saber-fazer a partir das experiências exitosas ou não.

Como decorrência dessa compreensão, faz-se necessário também analisar as questões de **relacionamento interpessoal** com os estudantes, que são compreendidas como a relação entre duas pessoas ou mais, no espaço escolar. Esse termo refere-se ao relacionamento que cada sujeito da instituição tece com as outras pessoas, ou seja, a maneira com que afeta e se permite ser afetado na relação de convivência no cotidiano escolar.

Dessa forma, durante a pesquisa, vários foram os relatos dos/as professores/as acerca das dificuldades em atrair a atenção das/os crianças/estudantes em sala de aula, conforme se pode observar nos seguintes excertos:

[...] eu vou ser sincera, eu trabalhei alguns meses na educação infantil e, para mim, olha, Jesus Amado, é difícil, gente. Meu Deus do céu, paciência [...]. A gente sai de lá cansadíssimo, mais cansado que escola. E cada etapa das crianças, educação infantil, ensino fundamental um e o dois, o ensino médio... é todo um contexto muito diferente, não tem como comparar (GG).

[...] as primeiras semanas foram bem difíceis, principalmente por isso. Mas, depois que, como diz o ditado: “água mole em pedra dura tanto bate até que fura”, eu acabei conquistando; e se tornou uma turma muito boa (GF).

As professoras relatam uma situação econômica que afeta todas as áreas sociais, não sendo diferente na educação. A disparidade econômica é tão evidente dentro da escola e tão absurda, que, muitas vezes, o/a filho/a da classe popular vai à escola para se alimentar – e os estudos se tornam a consequência, e não a causa.

Para Bourdieu (2015, p. 45), “(...) não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas”. Por efeito de inércia social, continua-se apregoando que a escola pública é a instituição que assegura aos favorecidos/as e desfavorecidos/as a condição de igualdade em direitos e deveres. Ao contrário, porém, Bourdieu alerta para a situação dos/as excluídos/as no interior da escola, que, sob o movimento de democracia, dá acesso e coloca crianças das classes populares e da burguesia no mesmo ambiente escolar, mas sem dar-lhes as mesmas condições de aprendizagem. Dessa forma, a escola que apregoa ser democrática e libertadora é uma escola que reproduz as desigualdades.

Assim, segue-se refletindo sobre as manifestações apresentadas pelos/as professores/as iniciantes quanto à **relação com a comunidade escolar e responsáveis diretos pelas crianças/estudantes**. A esse respeito, foi possível apreender, durante os encontros, como os/as professores/as iniciantes se sentem ao chegar em uma unidade escolar: “(...) *quando a gente está iniciando, nem sempre a gente é bem acolhida. Têm pessoas que têm saber para si e não querem passar para os outros, não querem dividir, um ambiente individualista*” (GG).

Também são queixas dos/as docentes a ausência de profissionais qualificados para orientá-los/as nas atividades pedagógicas, conforme se observa nos relatos abaixo:

[...] eu recebi um aluno no sétimo ano que ficou sentado lá atrás de braços cruzados e não fazia nada. Fui lá conversar com ele sobre o que estava acontecendo, e ele disse: não, professor, eu não sei escrever e não sei ler. Olha só a minha amargura ampliar mais ainda. Eu fui conversar com quem deveria conversar sobre o assunto, qual foi a resposta? Nós precisamos dar uma boa maquiada nesse assunto. Aquilo me deixou furioso até hoje (GG).

[...] tem um afastamento agressivo da gestão. E eu não estou só falando da gestão da escola. Estou falando da gestão até mesmo de instâncias maiores (GG).

Os professores/as iniciantes indicam que vivem sozinhos/as no ambiente escolar, onde cada um/a é dono/a do próprio saber, em sala de aula, e cada um/a sobrevive aos desafios como pode, usando metodologias que julgam convenientes para as diferentes situações, pois não encontram auxílio e não confiam nos demais profissionais da escola. Fato esse justificado pelo desencontro da função de professor/a e profissionais da gestão escolar que se alastra por décadas, ou seja, a questão de superioridade, desconsiderando que o fundamental para a escola almejada se resume ao trabalho coletivo.

É fato que, dentro da própria categoria do magistério, são observados interesses diversos, às vezes desconhecidos. Há, portanto, “muitos magistérios” resultantes que são de diferentes formações acadêmicas, sejam elas para a Educação Infantil, aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sejam as licenciaturas voltadas aos Anos Finais e ao Ensino Médio. No entanto, todos/as têm algo em comum: são professores/as (Arroyo, 2013).

Arroyo (2013), ao abordar essas questões, descreve o quanto é preocupante a divisão do trabalho no nosso sistema de Educação Básica, que configura a função dos órgãos gestores, sua relação com os docentes e com a própria unidade escolar. Vê-se que, quanto maior o controle dos gestores, maior é a submissão dos/as professores/as, de modo que mais inseguros/as e isolados/as se tornam, resultando em uma classe enfraquecida, isolada e individualizada. Conforme ressalta um dos/as professores/as iniciantes, “[...] os professores, parece que estão cada um no seu quadrado. E se travar uma... como diz aquela competição? Cabo de guerra; é cada um puxando para um lado. E isso tem me deixado muito amargurado” (GG).

As trajetórias desafiadoras descritas pelos/as professores/as iniciantes durante a pesquisa-formação apontam à necessidade de se pensar coletivamente em políticas públicas que incentivem a aprendizagem da docência na comunidade de educativa, de modo a objetivar e compreender o trabalho desenvolvido no favorecimento à indução profissional (Lahtermaher, 2021). É inaceitável que se continue a corroborar com práticas de controle do trabalho, isolamento e competição entre os docentes, quando se visa uma escola que rompa as barreiras de preparar crianças/estudantes para uma “futura empregabilidade”, para ser uma escola que ensine em prol do desenvolvimento intelectual libertador.

Os desafios na inserção profissional dos/as professores/as em início de carreira também são marcados pelo **contato familiar e/ou dos responsáveis** legais das/os crianças/alunos/as. As condições de vida, de trabalho da família, de emprego e de sobrevivência são elementos que revelam como os sujeitos estão produzindo sua existência e as expectativas depositadas na escola como um caminho certo para o futuro, com vistas a um possível sucesso/ascensão social, ou mesmo apenas como garantia de uma colocação no mercado de trabalho.

Além disso, chama atenção o modo pelo qual os/as professores/as estão olhando para crianças/estudantes: *“A gente só olha para a criança, não olha para família. E, às vezes a criança, às vezes a família, está toda distorcida. E a gente, às vezes, não sabe por que a criança é assim”* (GG). Frente a isso, também chamou atenção que ainda se ouve, no âmbito escolar, comentários acerca de famílias “estruturadas” e “desestruturadas”, desconsiderando a diversidade de representações sociais da família. Ao longo da história, apregou-se que o ideal de família é aquela constituída de pai, mãe e filho/as, uma visão que não leva em conta a diversidade de organizações familiares. Dessa forma, é necessário se pensar como ocorrem as relações com as famílias das crianças/alunos/as, se é possível conseguir ver e ouvir o que as crianças/alunos/as querem “falar”.

Em relação à **pandemia**, o último eixo dos desafios, nos seus relatos, os/as professores/as mencionaram a sobrecarga de trabalho, tendo em vista a perceptível intensificação do trabalho, o que exigiu dos/as docentes planejamentos para aulas presenciais, remotas e para atender aos “modelos híbridos”.

Além disso, os relatos também foram permeados pelo contexto de sobrevivência, tendo em vista o adoecimento ou falecimento de familiares, colegas, vizinhos ou amigos que foram contaminados pelo vírus. Foi recorrente, nas falas, a exaustão relativa aos espaços de trabalho, talvez mais acentuada no início da atividade profissional na docência. Houve, no período da

pesquisa-formação, professores/as que não haviam exercido a profissão em sala de aula de forma presencial, ou seja, iniciaram no trabalho remoto com os/as estudantes desde o primeiro dia em que assumiram a profissão.

Assim, compreende-se que as questões desafiadoras e de dificuldades apresentadas pelos/as professores/as iniciantes apontam para a necessidade de acolhimento e de acompanhamento para o desenvolvimento da carreira docente no período de inserção profissional. Caso não haja esse apoio, corre-se o risco de abandono da profissão docente, bem como da sobrevivência de práticas excludentes e desesperançosas nas unidades escolares.

3 Estratégias de sobrevivência: caminhos trilhados para a permanência e estabilidade na docência

Todo início de carreira é difícil. Assim, permanecer nela exige, muitas vezes, do/a novo/a professor/a, estratégias de sobrevivência, ou seja, a mobilização de um conjunto de conhecimentos e ações que possibilite a atuação docente, como um movimento intenso e favorável ao próprio desenvolvimento profissional. Nesse sentido, compreende-se que as estratégias desenvolvidas pelos/as docentes ao longo da carreira referem-se ao que Josso (2006, p. 382) vem desenvolvendo em suas pesquisas “o ser de ação”.

O ser de ação é, sem dúvida, a dimensão de nosso ser-no-mundo que permite ‘ver’ com mais evidência as formas dos laços que ele estabelece. A inscrição necessariamente material da ação mostra com evidência que a ação só é pensável na interação social, quer seja por meio de outras pessoas implicadas pela ação em si mesma, quer seja pela mobilização de meios técnicos, objetos e materiais diversos, quer seja nos laços criados consigo mesmo para mobilizar os recursos internos, a energia, a coragem, a vontade. O ser de ação combina, mobiliza, estabelece todas as outras dimensões do ser para conduzir seu movimento, seu deslocamento, sua transformação desejada, de tal modo que esse movimento, esse deslocamento, essa transformação sejam seu melhor resultado possível (Josso, 2006, p. 382).

Conforme apresentado no excerto, as estratégias são desenvolvidas conscientemente e com um mínimo de antecipação, podendo ser elaboradas em parceria com os pares, com outros/as profissionais, externos à unidade escolar, ou mesmo sozinhos, revelando-se como um procedimento importante para a permanência e desenvolvimento profissional docente.

Importante mencionar que, no momento da pesquisa-formação, o primeiro contato com a profissão docente ocorreu durante o contexto pandêmico da Covid-19. Por consequência, a

realização das atividades laborais aconteceu a partir de suas próprias casas, remotamente, assim como as relações professor/a, educandos/as e demais profissionais da escola. Para Oliveira (2020, p. 34), antes da pandemia da Covid-19, tradicionalmente se estudavam as condições de trabalho docente a partir da escola, contudo, mediante ao distanciamento social e “oferta do ensino remotamente a partir da casa dos próprios docentes, o foco da discussão mudou”. A oferta do ensino remoto, em decorrência da pandemia, exigiu novas e diferentes condições para o trabalho docente, bem como revelou situações antes desconhecidas ou ignoradas. Com a nova realidade de oferta do ensino remoto, os/as professores/as enfrentaram,

Desde a ausência dos meios necessários para o pleno desenvolvimento das atividades, ou seja, a falta de equipamentos adequados, como computadores, tablets, microfones e câmeras, a conexão de redes de internet, a formação insuficiente para lidar com os programas e os recursos tecnológicos, a pouca (ou total ausência de) experiência com ambientes virtuais, até questões relacionadas ao suporte pedagógico para a realização do trabalho (Oliveira, 2020, p. 34).

Além disso, as formas de organização do trabalho escolar, sejam presenciais ou remotas, influenciam e podem determinar a identidade profissional dos/as professores/as em início de carreira. A esse respeito, Huberman (1995) conceitua que os três primeiros anos da carreira docente, denominada de “entrada”, constituem o contato inicial com as situações de sala de aula, portanto, um estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”, de confrontação inicial com a complexibilidade da situação profissional.

Nesse contexto, os/as professores/as iniciantes participantes da pesquisa-formação relataram que, ao adentrarem nas escolas, não se sentiram acolhidos/as oficialmente pela instituição escolar, assim como não foram apresentados/as aos/as colegas e demais funcionários/as da escola. Também manifestaram que os/as gestores escolares não contextualizaram as condições sociais, a organização escolar, administrativa e de trabalho dos membros da instituição, ocorrendo de tensão e elaboração de estratégias de sobrevivência.

Nesse percurso de enfrentar o desconhecido e firmar-se na profissão docente, algumas estratégias de sobrevivência foram relatadas pelos/as professores/as, tais como: a) ação de questionar os superiores sobre a maneira impositiva da organização e oferta das formações de professores; b) ação de buscar orientações com outros/as professores/as por empatia ou pela experiência; c) senso de culpabilização individual pelas mazelas da educação pública brasileira; d) ação de autoavaliação do trabalho docente; e) expressão emocional do choro; f) partilha das

experiências exitosas e de fracasso com membros da família ou pares/colegas de trabalho; g) priorizar a criança/aluno/a acima das formalidades e regramentos da escola; h) planejamento com metodologia dialética; i) lançar mão de medidas coercitivas para manter a disciplina dos/as alunos/as; e j) sentimento de solidão. Acerca dessas manifestações, elenca-se um excerto para a reflexão:

As regras já estão estabelecidas, a forma de trabalhar já está estabelecida e, mesmo que tenha ideias novas, é muito difícil implementar. Colocar em prática aquilo que tu vem cheio de energia, ideias e chegar lá. Eles te colocam assim ... tu vens com fogo e enche de areia porque tu não podes fazer aquilo que tu queres fazer. Tu tens que seguir a regra e isso é muito frustrante para quem está começando. [...] Muitos professores perdem esse brilho e eles perdem justamente por isso: porque eles não têm autonomia para trabalhar, para dar forma assim que a gente idealiza, que a gente gostaria (GG).

O excerto evidencia as pressões para a permanência docente em um território de inquietação coletiva. Fato esse justificável pelas pressões externas de que um bom professor é aquele que cumpre seus afazeres ensinando o que lhe é ditado, sem questionar, alcançando bons resultados numéricos para a escola.

O relato da professora do GG evidencia uma prática que ocorre com frequência nas escolas: professores/as trabalham de maneira isolada, competitiva, solitários/as em uma estrutura de trabalho, que os/as condicionam a uma divisão de tempos, de espaços, de turma, de disciplinas e horários dentro da mesma unidade escolar. Sobre tais imposições, Arroyo (2013, p. 150) faz um alerta quanto aos perigos desse isolamento entre os/as professores/as, pois, “(...) os torna fracos frente ao legalismo e casuísmo tão arraigado na gestão dos sistemas de ensino, e tão zelosamente exigido ainda por muitos inspetores e técnicos e até pela direção escolar”.

As estratégias ou razões utilizadas pelos/as professores/as em início de carreira para permanecerem na profissão podem ocorrer em momentos de tensão, perseguição, isolamento e/ou de facilidade, de acolhimento e receptividade. Fatos esses manifestados positivamente por uma das professoras ao acreditar que, por meio do diálogo, da busca pelos/as professores/as experientes, o acesso à literatura científica ou mesmo “uma sabedoria que deriva da própria prática” (Lahtermaher, 2021) poderiam auxiliar na resolução dos desafios cotidianos da profissão docente. Nas palavras de algumas professoras:

Eu recorro sempre para quem já tem experiência, peço bastante ajuda, eu acho que isso é fundamental para que a gente possa melhorar nossa prática (GG).

Eu acabei conseguindo contornar, eu não vou dizer que não teve dia de eu sair e pensar que, como ela disse: “eu vou, eu vou desistir. Vou sair correndo. Eu vou morrer. Que vontade de matar.” Era essa a sensação. [...] Até tu respiras fundo e vai passando, e aí tu vais entendendo. Eu ia de manhã fazendo o “ho’oponopono” para ele; eu já sai de manhã de casa orando rezando e fazendo “ho’oponopono” para eu conseguir suportar [o estudante] durante aquela manhã. Mas, ao final deu tudo certo. É como eu botei no meu relato. No final do ano, teve uma homenagem muito linda que é organizada pelos pais e pelos alunos (GF).

As professoras sinalizam que, nas escolas onde trabalham, encontraram um espaço colaborativo, de relações baseadas na confiança, no respeito, na troca de informações e de orientações com os professores/as experientes e de não isolamento. Para Alarcão e Roldão (2014, p. 112), é possível a colaboração entre os/as colegas de profissão, que “se consubstancia através de conversas, sugestões, confronto de estratégias, partilha de dificuldades e soluções”, a fim de superar as dificuldades e desafios próprios da profissão docente.

Durante os encontros mensais da pesquisa-formação com os/as professores/as iniciantes, o processo de indução profissional se propôs a promover momentos com trocas de ideias e experiências entre os/as docentes participantes e pesquisadoras-formadoras acerca de um estudo investigativo e colaborativo no desenvolvimento profissional e permanência na carreira docente.

Acredita-se que passou da hora de os agentes públicos elaborarem políticas de formação continuada de indução dos/as professores/as iniciantes para o desenvolvimento profissional e permanência, com base em pesquisas científicas da área em que estejam comprometidos com uma educação socialmente referenciada.

4 Considerações finais

Destaca-se, após a análise dos dados da pesquisa-formação, o quanto o apoio de docentes mais experientes torna-se importante para o ingresso na profissão, ao passo que a falta dele pode afetar negativamente o desempenho dos/as iniciantes. Os/as participantes da pesquisa relataram diferentes formas para resgatar o ânimo para a continuidade da docência, por meio do cuidado com a espiritualidade, pesquisas, diálogos com colegas professores/as, coordenação

e membros da família, bem como pelas diferentes formas de planejamento e avaliação, que tangenciaram o exercício da docência em tempos tumultuados de contexto pandêmico.

As estratégias mencionadas pelos/as participantes vão desde o não ouvir por parte de alguns colegas mais experientes, que pareciam querer minar a criatividade que ancora à docência de colegas iniciantes, até desafios próprios, e que recorriam a estudos, trocas de experiências e diálogos particulares com estudantes e familiares.

Dessa forma, a pesquisa indica que o processo de indução profissional de docentes em início de carreira, quando planejado, dialogado, sensibilizado, criativo e, principalmente, harmonizado pela afetividade e pelo acolhimento, pode proporcionar o desenvolvimento da práxis da prática pedagógica, ancorada pela autonomia e forjando o desenvolvimento profissional dos que atuam nas salas de aula.

Referências

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

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 243-255.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-15, e4149114, jan./dez. 2020.

GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. de S. Professores iniciantes: acolhimento e condições de trabalho. **Atos de Pesquisa em Educação**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 530-549, ago. 2013. ISSN 1809-0354. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3356>. Acesso em: 28 out. 2022.

GIORDAN, M. Z.; HOBOLD, M. de S. Necessidades formativas dos professores iniciantes: temáticas prioritárias para a formação continuada. **Formação e Docência**, Belo Horizonte, v. 07, n. 12, p. 55-72, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 28 maio 2023.

GIORDAN, M. Z. G.; HOBOLD, M. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Professores iniciantes da rede municipal de ensino: formação continuada e os reflexos no desenvolvimento profissional. **Revista Cocar**, Belém/Pará, v. 8, n.16, p. 39-51, ago./ dez. 2014.

HUBERMANN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores*. Porto, PT: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

LAHTERMAHER, F. O. **Comunidades de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional**. 2021. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5415337. Acesso em: 13 out. 2022.

LIBÂNEO, J. C. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. *In: FRANCO, M. A.; PIMENTA, S. G. (org.). Didática: embates contemporâneos*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009.

OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 27-40, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.i127p27-40. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037>. Acesso em: 19 ago. 2024.

Enviado em: 07/12/2023

Revisado em: 27/08/2024

Aprovado em: 03/09/2024