



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JUREMA ROSENDO DOS SANTOS

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE
PROFESSORES INICIANTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM SITUAÇÃO DE
AUSÊNCIA DE BEM-ESTAR**

Salvador/BA

Maio/2019

JUREMA ROSENDO DOS SANTOS

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE
PROFESSORES INICIANTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM SITUAÇÃO DE
AUSÊNCIA DE BEM-ESTAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Educação e Diversidade, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia Gracia Ferreira Trindade.

Salvador/BA

Maio/2019

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Santos, Jurema Rosendo dos.

Desenvolvimento profissional docente: um estudo sobre professores iniciantes da educação básica em situação de ausência de bem-estar / Jurema Rosendo dos Santos. – 2019.

104 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lúcia Gracia Ferreira Trindade.

Dissertação (mestrado) – Educação e Diversidade - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019.

1. Educação básica. 2. Formação profissional. 3. Professores iniciantes. 4. Bem-estar. 5. Professores. 6. Professores – Satisfação no trabalho. I. Trindade, Lúcia Gracia Ferreira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.11 - 23. ed.

JUREMA ROSENDO DOS SANTOS

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE
PROFESSORES INICIANTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM SITUAÇÃO DE
AUSÊNCIA DE BEM-ESTAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 09 de maio de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Lucia Gracia Ferreira Trindade (Orientadora)
Doutora em Educação, Universidade Federal de São Carlos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Giovana Cristina Zen (Examinadora Interna)
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Claúdio Pinto Nunes (Examinador Externo)
Doutor em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Roselane Duarte Ferraz (Examinadora Externa)
Doutora em Educação, Universidade Federal de Pernambuco
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

*Porque todo o que é nascido de Deus vence o mundo;
e esta é a nossa vitória que vence o mundo, a nossa fé.*

*1 João 5:4
Bíblia Sagrada*

*A minha família, pelo amor incondicional, em
especial à Cecília Rosendo.*

Agradeço,

À Deus, por todas as realizações e bênçãos em minha vida. Por todo amor, cuidado e proteção doados a mim no decorrer de minha existência, em tudo vejo-o agindo e todo meu ser se rende em gratidão.

Ao meu esposo José e minha filha Cecília, que sofreram comigo as ausências, a distância e as saudades, pelo apoio incondicional, por me esperarem sempre com sorrisos nos rostos e abraços cheio de amor.

Aos meus pais Jailda e Romilson, que cuidaram tão bem de minha filha em minha ausência, sem o apoio de vocês não teria enfrentado a caminhada, e por toda atenção e amor dedicados a mim.

Aos meus irmãos Renata e Robson, que contribuíram significativamente em cuidar de Cecília na minha ausência, em especial a minha querida irmã que sofreu comigo, por me ouvir e aconselhar, por sua solicitude.

Aos meus avós, em especial Laurides e Francisco, aos meus tios e tias, aos meus primos por todo carinho e atenção.

À orientadora Lúcia Gracia, pela disposição e compreensão diante de minhas dificuldades e limitações. Você é uma pessoa ímpar.

Agradeço imensamente a Maria das Graça Porto Pires e Géssica Bezerra, que trilharam comigo os caminhos do mestrado, por compartilharem comigo os momentos, as emoções positivas e negativas, os dias na Resita. Vocês foram incríveis, as carregarei no meu coração para todo o sempre.

À Residência de Estudantes de Itapetinga em Salvador – Resita, especialmente tia Deca.

A todos os colegas que conheci nesta caminhada e aos amigos que fiz na FACED/UFBA, em especial Marcia Mineiro.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB, pelo financiamento parcial, através da bolsa de estudos;

Aos grupos de Pesquisa CEPEP/UESB e GEPEL/UFBA, pelas interações e aprendizagens.

A todas as pessoas que contribuíram, direta e indiretamente, na construção desta caminhada.

OBRIGADA!

RESUMO

A pesquisa objetiva compreender como ocorre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes da Educação Básica em situação de ausência do bem-estar. A partir da pesquisa qualitativa, da abordagem auto(biográfica) e do método das histórias de vida, a investigação foi desenvolvida com quatro professores iniciantes da Educação Infantil e dos Anos iniciais do Fundamental do município de Itapetinga, na Bahia. Foi utilizado como fonte para produção dos dados instrumentos como questionário e entrevista narrativa. Os dados foram analisados com base na técnica da análise de conteúdo. Para alcançar os objetivos, optamos por discutir o *corpus* da pesquisa em uma primeira seção, em que os participantes são apresentados. Posteriormente, há duas categorias: 1) Consequências dos dilemas no início da docência, na qual constatamos dilemas como: sentimento negativos ao iniciar, dificuldades com a aprendizagem dos alunos, choque, angústia, medo da violência, solidão e abandono; 2) Socialização e aprendizagens, revelando que nos caminhos da docência destes professores iniciantes, a socialização profissional se configurou como demasiadamente importante, pois é promotora de aprendizagens. Contudo, ficou evidente que os professores iniciantes passaram por momentos de ausência de bem-estar docente e, em meio a isso, vêm se desenvolvendo profissionalmente; mesmo sem experiências na docência, buscam construir suas identidades, baseados em suas histórias de vidas, nas experiências pessoais passadas e no cotidiano presente; além disso, a iniciação profissional se apresenta como lugar de formação e de diálogo. Por fim, consideramos que falta atenção a esses professores e também políticas públicas que assistam, assegurem e os direcionem na garantia do bem-estar profissional.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional. Professores iniciantes. Ausência de bem-estar docente.

ABSTRACT

The research aimed to understand how the professional development of the Elementary Schools' beginner teacher occurs in absence of welfare situation. From the qualitative research, with autobiographic approach and the life's histories method, the research was developed with four beginner teachers by early childhood education and early years of fundamental school from Itapetinga City, in Bahia. It was used as a source of data production tools as questionnaire and narrative interview. The data was analysed by the content analysis technic. To reach the targets we chose to discuss the research *corpus* in one first section called Knowing the participants – Their previews professional track and perspective in the entrance of teaching career in which the participants are introduced. Then, there are two categories: 1) Dilemmas at the beginning of teaching, in which we noticed dilemmas like: negative feelings in the beginning, difficulties with the student's learning, shock, anxiety, fear of violence, loneliness and abandonment; 2) Socialization and learnings, revealing that in the teaching way of these beginner teachers, the professional socialization is considered ever so important, because it is a promoter of learnings. However, it was evident that the beginner teachers experienced moments of welfare absence and in the midst of it they are developing professionally; even without teaching experiences they search to build their identities, based on their life's histories, in their past personal experiences and in the daily present, and that the professional initiation is like a place of formation and dialog. Lastly, we consider that there is a lack of attention to these teachers and also public politics that assists, assure and guide them in the warranty of professional welfare.

Key words: Professional development. Beginner teaches. Absence of teacher welfare.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Porcentagem por tema encontrados nos trabalhos científicos da ANPED ...	23
Figura 2 - Fases da Carreira: modelo de Huberman	34
Figura 3 - Períodos da Carreira Feminina no Brasil	36
Figura 4 - Períodos da Carreira Masculina no Brasil	36
Figura 5 - Mapa do Território de Identidade 08 – Bahia	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número total de artigos encontrados entre 2011 e 2017 no GT 08 e GT 20.....	21
Quadro 2 - Lista dos artigos científicos que tratam de questões sobre professores iniciantes	21
Quadro 3 - Identificação dos Sujeitos da Pesquisa.....	57

LISTA DE SIGLAS

CID	Classificação Internacional de Doenças
CAAE	Certificado de Apresentação para apreciação Ética
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UnB	Universidade de Brasília
UEMT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UFSCar	Universidade de São Carlos
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UEMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UAB	Universidade Aberta do Brasil
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SSE/DF	Sistema Socioeducativo do Distrito Federal

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO	14
II DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, PROFESSORES INICIANTES E AUSÊNCIA DE BEM-ESTAR DOCENTE	20
2.1 Dados quanti-qualitativos das principais temáticas de pesquisas desenvolvidas sobre professores iniciantes	20
2.2 Desenvolvimento Profissional Docente: concepção e características.....	24
2.2.1 Períodos da carreira como elementos do desenvolvimento profissional docente.....	32
2.3 Início de carreira docente: realçando características.....	37
2.4 Mal-estar docente.....	41
III ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS.....	50
3.1 Caracterização da pesquisa.....	50
3.2 Abordagem (auto)biográfica.....	51
3.3 Campo Empírico e os participantes da pesquisa.....	53
3.4 Técnicas para produção dos dados.....	55
3.5 Procedimentos e técnica de análise de dados	60
IV AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES INICIANTES: OS RESULTADOS ALCANÇADOS	62
4.1 Conhecendo os participantes: suas trajetórias profissionais anteriores e perspectivas na entrada da carreira docente.....	62
4.2 Consequências dos dilemas no início da docência.....	65
4.3 Os caminhos da docência: os momentos de socialização e aprendizagens	74
V CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS.....	84
ANEXO A - Aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética	90
APÊNDICE A - Questionário para professores	93
APÊNDICE B – Roteiro da entrevista.....	100
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	101

I INTRODUÇÃO

A temática proposta é resultado de questionamentos, inquietações e reflexões pessoais que vêm marcando a trajetória de vida da pesquisadora, especialmente em virtude, no transcorrer da graduação, da primeira experiência profissional docente e atualmente na Pós-Graduação em Educação.

Começo contando um pouco de minhas memórias de vida, voltando aos momentos de minha infância. Quando criança e também em minha adolescência, sentia-me “maravilhada” por meus professores, sempre enxergava neles pessoas capazes de transformar a realidade humana e trazer esperança. Sempre tive muito respeito e admiração por meus mestres educadores e acreditava ser uma profissão muito digna e honrosa. Esta também era uma exigência de meus pais: “respeitem seus professores”. Hoje, como professora em formação, continuo a acreditar na importância e influência que o professor exerce na sociedade, no seu papel mediador e transformador e no significado ímpar dessa profissão.

Oriunda de família pobre, de pais semianalfabetos, menina alfabetizada em escola da zona rural, sempre enxerguei na educação uma forma de mudança de vida e de destinos, de me desenvolver como pessoa e como profissional. Escrevendo, agora, esta dissertação, confirmo que estou no caminho certo; que, por meio desta pesquisa, alcançarei objetivos e sonhos que, em meio às dificuldades, por vezes, pareceram impossíveis.

Contudo, ciente de que na atualidade a valorização da profissão docente tem sido degradante, aos poucos esse respeito citado vem diminuindo, visto que uma série de fatores tem desencadeado a desvalorização da docência, tendo como consequência a luta por reconhecimento, por salários mais dignos, por melhores condições de trabalho, além da falta de apoio dos pais e da sociedade, falta de respeito dos alunos, notícias negativas por parte da mídia em relação à imagem do professor, o ambiente de trabalho competitivo e desmotivador etc. Assim, a vida profissional docente é apontada como tensa e estressante, na qual as queixas são constantes, o que implica a ausência do bem-estar.

Todos esses fatores se devem, possivelmente, às mudanças e transformações sociais que vêm ocorrendo ao longo dos tempos; esses acontecimentos têm acontecido num ritmo mais acelerado nas últimas décadas, que provocam as alterações dos valores. As reformas de leis aqui no Brasil, como a trabalhista e educacional, os cortes de verbas destinados à educação e ao setor social acabam, também, influenciando o contexto educacional, porque, provavelmente, parte dos indivíduos não enxerga na educação a ação transformadora das realidades múltiplas das massas.

Desta forma, a docência revela diversas provocações e demandas. É uma profissão que exige constante qualificação e aprimoramentos, para, assim, podermos acompanhar as transformações ocorridas na sociedade, as quais provocam modificações nos hábitos e valores humanos e acabam influenciando no contexto da sala de aula, incidindo, ainda, na atuação docente.

Na condição de professora, venho caminhado em uma história de lutas e superações. Ao buscar me desenvolver profissionalmente, surgiram as preocupações e, com estas, as ideias impulsionaram-me a propor uma pesquisa com problemática centrada no desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes, atrelada à questão da ausência do bem-estar docente, com o seguinte questionamento: como ocorre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes da Educação Básica em situação de ausência do bem-estar? Com base nessa questão, foi elaborado o seguinte objetivo geral: compreender como ocorre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes da Educação Básica em situação de ausência do bem-estar. Mais especificamente: conhecer quem são os professores iniciantes, como ocorreu a sua inserção na carreira e como vivenciaram a ausência do bem-estar; analisar no desenvolvimento profissional as (des)continuidades em início de carreira de professores em situação de ausência de bem-estar.

Considero que cada um vê o mundo através de prismas diferentes, assim a mobilização para discutir sobre professores iniciantes surgiu após a primeira experiência profissional docente desta pesquisadora, isto é, um ano após ter concluído a graduação em Pedagogia foi contratada no meio do ano letivo para trabalhar nos Anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal, como professora substituta.

As preocupações, desilusões e dilemas sofridos provocaram reflexões sobre as necessidades dos professores iniciantes, a fim de conseguirem se desenvolver profissionalmente, diante dos enfrentamentos do mundo atual, da falta de cultura de experiência para resolução de problemas no exercício das suas atividades, do contexto da sala de aula e institucional. Desta forma, a entrada nessa temática ocorreu através das lentes do que vivenciei e experimentei no início da carreira docente; por se tratar de uma memória pessoal, pode parecer pouco relevante, porém, a partir dos episódios vivenciados, estabeleço diálogos com uma problemática pertinente, que consideravelmente necessita do alargamento da discussão e das investigações.

Para contar e contextualizar o acontecido: a contratação aconteceu no meio do ano letivo. Cheguei na escola em uma semana de avaliações, não tive um encontro com o professor que eu iria substituir, apenas a coordenadora pedagógica me passou alguns

encaminhamentos e orientações. Diante disto, o sentimento gerado foi de desajuste, quando descobri que nem provas preparadas para suas turmas o professor havia deixado, não deixou encaminhado o material de estudo/livro do professor e nem o plano de curso que utilizava, foi um momento de desequilíbrio da professora iniciante que, aos poucos, teve que ir se equilibrando e se apoiando para colocar em conformidade a situação.

A escola possuía um número elevado de alunos com déficit de aprendizagem, alunos que estavam no 9º ano do Ensino Fundamental e não sabiam escrever frases curtas, compreender e interpretar textos. A indisciplina era o mais desgastante, além da falta de interesse e desmotivação pelos estudos, salas com elevados números de alunos, e alguns com necessidades especiais. Estas foram algumas situações do cenário escolar que experimentei. E para um professor iniciante é assustador, pois acredito que ao iniciar a docência ainda somos profissionais imaturos, incertos e inseguros profissionalmente. Por diversas vezes questionava ao meu próprio eu os valores da educação por parte daqueles alunos, quais as orientações que recebiam em casa, quais suas perspectivas para o futuro e por que desvalorizavam tanto os momentos de aprendizagem na escola.

A partir da experiência vivida, compreendo que o início da carreira docente seja uma fase importante para o desenvolvimento profissional, em que os iniciantes fazem suas primeiras descobertas, primeiras reflexões sobre suas escolhas, vivem o “choque com a realidade”, sofrem as primeiras “desilusões” da profissão, caracterizada como uma fase difícil, pela falta de apoio aos iniciantes, pelas dificuldades em lidar com a diversidade da sala de aula. Nessa etapa, o professor percebe que a formação inicial não o preparou para tal realidade, e que a teoria e prática acadêmicas são insuficientes para a resolução de dilemas do cotidiano escolar. Considero que é uma fase de insegurança e medo, mas importante para o desenvolvimento profissional docente e construção de resiliência. Alguns autores compartilham, em seus estudos, destes mesmos sentimentos (FERREIRA, 2014; BOLÍVAR, 2002; HUBERMAN, 1992; MARCELO GARCIA, 1999; GONÇALVES, 1992).

Há, também, a compreensão no meio acadêmico de que apenas a formação inicial não supre todas as demandas e dilemas que o professor iniciante virá a encontrar e enfrentar no decorrer da profissão, ele precisará de formação contínua, que o direcione, dê suporte na criação de estratégias e resolução de problemas da sala de aula. Para isto, são necessárias políticas públicas para professores iniciantes, que, de fato, assistam e se interessem pelo desenvolvimento destes professores, que viabilizem momentos de formação e interatividade, com trocas de experiências que contribuam na construção de resistências e seguranças.

Diante da situação relatada e das reflexões provenientes dela, surgiram a necessidade e o interesse de se pesquisar sobre o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira, uma fase tão significativa e marcante para o percurso profissional dos professores, trazendo para o debate questões atreladas à ausência do bem-estar docente.

Para Marcelo Garcia (1999), o desenvolvimento profissional abrange as fases da carreira e denota continuidade, com caráter organizacional, contextual e transformador, incluindo a formação inicial e continuada. Esse desenvolvimento configura-se como o “conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimentos práticos, estratégicos e sejam capazes de aprender com a sua experiência” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 144), e pode conter desequilíbrio, crise, oscilação, instabilidade. Conforme esse autor, os professores aprendem no processo de desenvolvimento profissional, portanto, a formação de professores faz parte desse processo.

Considerando a importância da fase inicial docente e seu desenvolvimento profissional, torna-se pertinente discutir sobre as histórias de vida dos professores iniciantes, os seus posicionamentos diante dos dilemas iniciais, quais os caminhos e estratégias percorreram na busca por continuidade na carreira, as barreiras e impedimentos que marcam/marcaram suas trajetórias e como esses profissionais vivenciaram/vivenciam a ausência do bem-estar docente. O conceito de bem-estar docente é caracterizado pela motivação e realização do professor, através da competência, resiliência e estratégias que desenvolve para conseguir enfrentar as exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando os seus próprios funcionamentos (JESUS, 2007). Mas, quando o professor não consegue superar essas exigências e responsabilidades provenientes do exercício profissional, aparecem os sintomas do mal-estar docente.

A princípio, entendemos que, provavelmente, quando o professor iniciante não recebe um suporte de acompanhamento, direcionamento e apoio que o faça criar resistências e segurança em relação à realidade do cotidiano escolar e dos dilemas que poderão surgir, com o passar do tempo, tende a criar sentimentos negativos quanto ao exercício da profissão. Estes sentimentos poderão resultar na ausência do bem-estar docente, e talvez na desistência profissional, ou então na formação de um profissional frustrado que durante a fase inicial não conseguiu uma autorregulação emocional e seguirá insatisfeito com a carreira da docência.

Portanto, consideramos urgente discutir sobre professores iniciantes diante de um cenário de crise da profissão docente, o que tem levado tantos profissionais iniciantes a abandonar a profissão. Em tempos de desvalorização da profissão, ser professor tem sido

sinônimo de sofrimento e descaso. É necessário e significativo tratar das consequências do adoecimento psíquico do docente no exercício de suas atividades, principalmente para os que ainda estão em início de carreira, e enfatizar a importância de políticas públicas para iniciantes que assegurem a continuidade na profissão.

Diante dos argumentos já postos, da importância do tema, da relevância social e acadêmica que abarcam a necessidade de mudanças sociais e educacionais, buscamos realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória, alicerçada nas histórias de vida dos professores iniciantes, com base na (auto)biografia, que vem contribuindo significativamente para as investigações que recaem sobre a formação de professores e sua vida.

Assim, esta pesquisa foi realizada com 4 professores iniciantes da Educação Básica, sendo 2 professores de Educação Infantil e 2 professores dos Anos Iniciais do Fundamental I, do município de Itapetinga, no Estado da Bahia. De acordo com o Estatuto do Magistério Público¹ desse município, no capítulo IV, que trata do estágio probatório, inciso IX, quanto ao professor iniciante contratado, será observado o aproveitamento em cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação; assim, a assertiva permite-nos a alusão de que os professores iniciantes desse município são assegurados e assistidos no processo de iniciação da carreira docente, bem como participam de momentos de aprendizagens propícios ao desenvolvimento profissional destes. Ao realizar esta pesquisa, isto pôde ser verificado.

A organização deste trabalho encontra-se estruturada em três capítulos. O primeiro abrange um levantamento quanti-qualitativo realizado nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), referente a dois Grupos de Trabalhos (GT 08 e GT 20), por meio do qual buscamos pesquisas desenvolvidas sobre professores iniciantes nos últimos cinco anos. Também, abordamos o Desenvolvimento Profissional Docente, suas concepções e características; bem como o Início de Carreira Docente, realçando características desta fase; e definições e características do Mal-estar Docente.

No segundo capítulo, quanto aos Aspectos metodológicos, apresentamos a descrição do trajeto escolhido para a realização da pesquisa, o campo de abrangência da investigação, a abordagem, descrição do local e dos colaboradores, instrumentos de produção dos dados e os procedimentos para análise dos dados.

¹ LEI Nº. 1.101/2010 de 02 de dezembro de 2010, “Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Município de ITAPETINGA e dá outras providências”.

O terceiro capítulo, por sua vez, expõe os resultados e discussões dos achados da pesquisa. Primeiramente apresentamos os participantes, suas trajetórias profissionais anteriores e perspectivas na entrada da carreira docente. Posteriormente, o *corpus* da pesquisa dividido em duas categorias, quais sejam: 1) Consequências dos dilemas no início da docência; 2) Socialização e aprendizagens.

Por fim, tecemos as considerações que finalizam esse estudo, mostrando as sínteses dos resultados da pesquisa sobre professores em início de carreira que vivenciaram/vivenciam momentos de ausência de bem-estar ao iniciarem na docência.

II DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, PROFESSORES INICIANTES E AUSÊNCIA DE BEM-ESTAR DOCENTE

Neste capítulo, trataremos sobre o desenvolvimento profissional docente, abordando as concepções presentes na literatura e sua importância para o contexto atual de mudanças e transformações sociais, sua importância para o contexto educacional e para o professor, bem como as fases da carreira que influenciam o desenvolvimento profissional docente. Daremos, ainda, visibilidade à discussão teórica sobre o professor iniciante e o mal-estar docente.

Antes, porém, a fim de iniciarmos o alargamento das discussões, apresentamos um levantamento quanti-qualitativo realizado na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), sobre as principais temáticas de pesquisas desenvolvidas sobre professores iniciantes nos últimos cinco anos. Este levantamento é denominado estado do conhecimento ou estado da arte².

2.1 Dados quanti-qualitativos das principais temáticas de pesquisas desenvolvidas sobre professores iniciantes

No intuito de conhecer outras pesquisas com temáticas sobre professores iniciantes, realizamos um levantamento dessas produções, com base nas últimas cinco reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), ilustrando os quantitativos e os objetivos das produções por meio de quadros e gráficos.

Para verificação dos resultados expostos a seguir, fizemos um levantamento das produções científicas publicadas nas últimas cinco reuniões da ANPED, entre os anos de 2011 e 2017. Para tanto, utilizamos o descritor: professores iniciantes. As buscas ocorreram nos Grupos de Trabalhos (GT) 08, referente a pesquisas na área de Formação de Professores, e GT 20, referente a pesquisas na área de Psicologia da Educação. A escolha do GT 08 justifica-se pelo caráter da pesquisa na área de formação de professores obviamente, e a seleção do GT 20 pelo caráter subjetivo do tema, contribuindo, assim, positivamente.

A escolha pelos trabalhos da ANPED como fonte desta pesquisa decorre da contribuição desta associação e desenvolvimento proporcionados no meio científico,

² Um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhos; um estado da arte também é uma possibilidade de alardear discursos que em um primeiro olhar são apresentados como descontínuos ou contraditórios. Em um estado de arte, existe a possibilidade de contribuir para a teoria e a prática de algo, neste caso de formação de professores (MESSINA, 1999, p. 01).

educacional, cultural e social, em virtude de a ANPED estar comprometida com os Programas de Pós-Graduação em Educação, voltados para as pesquisas realizadas na área de Educação.

No levantamento realizado foram encontrados um total de 208 artigos científicos. O Quadro 1, a seguir, mostra o quantitativo de trabalhos encontrados nas últimas cinco reuniões, e os GT's correspondentes, ilustrando, assim, a soma total de trabalhos antes da seleção dos que traziam em suas temáticas especificamente assuntos sobre professores iniciantes.

Quadro 1 - Número total de artigos encontrados entre 2011 e 2017 no GT 08 e GT 20

Reuniões nacionais	Anos	GT 08 Formação de professores	GT 20 Psicologia da Educação
34ª Reunião em Natal/RN	2011	22	13
35ª Reunião em Porto de Galinhas/PE	2012	22	10
36ª Reunião em Goiânia/GO	2013	18	7
37ª Reunião em Florianópolis/SC	2015	36	18
38ª Reunião em São Luiz do Maranhão/MA	2017	44	18
	Total	142	66

Fonte: Dados da pesquisa.

Após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave e, posteriormente, realização da leitura dos trabalhos completos, foram selecionados 11 artigos científicos. Para melhor compreensão e acompanhamento deste levantamento, o Quadro 2, adiante, traz informações detalhadas dos 11 artigos selecionados que tratam de questões a respeito do professor iniciante.

Quadro 2 - Lista dos artigos científicos que tratam de questões sobre professores iniciantes

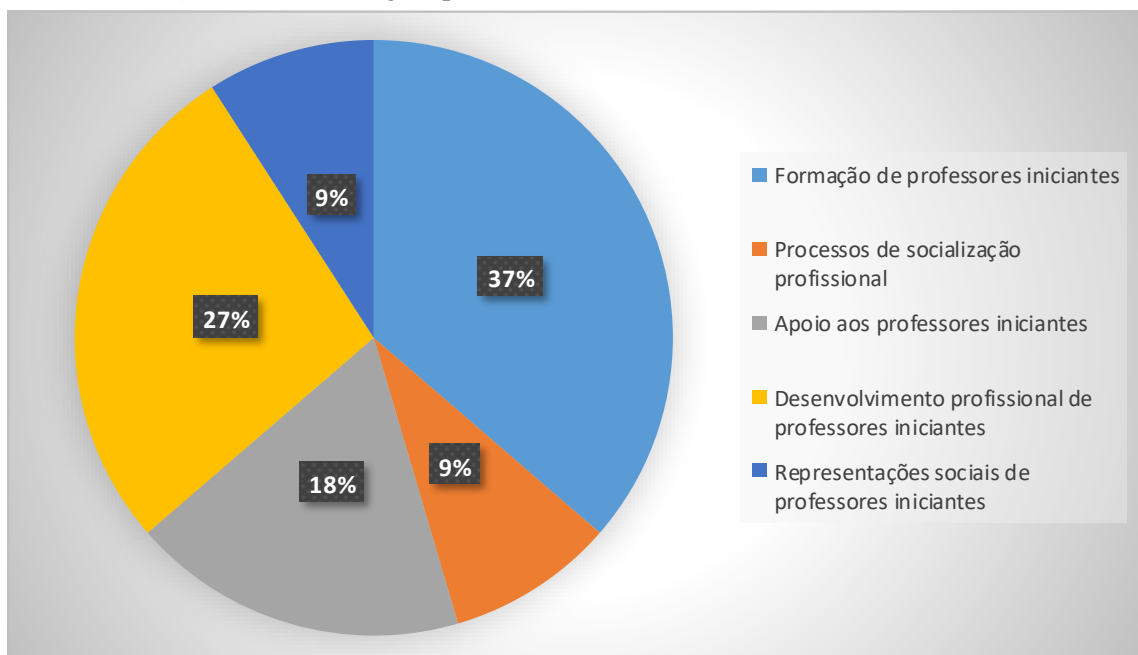
Nº	Autores/Ano	Títulos	GT	Instituição
1	SÁ 2012	Como “se faz” o professor de história entre a formação inicial e os primeiros anos de sua prática?	08	PUC-RJ
2	NOGUEIRA; ALMEIDA; MELIM (2013)	A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: Revelações na/da pesquisa-formação	08	UEMS
3	MOLLICA; ALMEIDA (2015)	O professor especialista iniciante e o apoio do coordenador pedagógico	08	PUC-SP
4	GARGILIO (2015)	Dilemas e aprendizagens profissionais de professores iniciantes de Educação Física	08	UFMG
5	DUARTE (2015)	Tornar-se docente: O início da	08	SSE/DF

		carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente		
6	MACHADO (2015)	Profissão docente: O consenso das representações sociais de professores iniciantes	20	UFPE
7	CAVALCANTE (2015)	A subjetividade histórico-cultural no ingresso docente na rede pública de ensino	20	UnB
8	MARTINS; SOUZA; OLIVEIRA (2017)	Licenciandas em pedagogia e professoras iniciantes: Diálogos por meio de narrativas <i>online</i>	08	UEMT/UFSCar
9	HANITA (2017)	Resistências do Programa observatório da educação (OBEDUC) e desenvolvimento profissional de professores iniciantes	08	UEMT/UFSCar
10	CARDOSO (2017)	“Eu era muito insegura, não fazia nada sem perguntar a outra professora”: Professores iniciantes da Educação Infantil	08	UFOP
11	SILVA (2017)	Professores em início de carreira: As dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano das escolas	08	UnB

Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico a seguir (Figura 1) mostra a porcentagem dos temas em destaque, lembrando que a intenção não é promover uma longa discussão sobre os objetivos desses trabalhos científicos, mas produzir um levantamento quantitativo sobre as temáticas em evidência.

Figura 1 - Porcentagem por temas encontrados nos trabalhos científicos



Fonte: Dados da pesquisa.

Desta forma, destacamos um avanço e interesse nas pesquisas científicas que focam seus objetivos em temáticas que englobam os processos de formação de professores iniciantes e desenvolvimento profissional docente.

Entretanto, é necessário que façamos uma breve demonstração dos principais achados nesses artigos científicos. Os trabalhos que relatam sobre professores em início de carreira expõem o choque com a realidade ao ingressarem na docência, suas angústias, medos e as superações. Outra questão que também ficou evidente é que os professores iniciantes, ao adentrarem as instituições de ensino, não recebem apoio da equipe escolar, como gestor, coordenador pedagógico e colegas mais experientes de profissão, desse modo, sentem-se perdidos e solitários. Observamos que os professores contratados e que estão em início de carreira são os mais ‘maltratados’ pelos colegas de trabalho efetivos, são considerados excluídos.

Os trabalhos também não fizeram associações diretas da fase de iniciação à docência ao mal-estar docente, apenas o trabalho de Cardoso (2017), ao investigar os modos como os professores principiantes vivenciam os desafios do início da carreira. De forma breve, a autora aborda que se o professor em início de carreira não receber a devida atenção e cuidado nessa fase é possível que desenvolva o mal-estar docente. Isso demonstra a importância de associarmos o mal-estar docente aos professores em início de carreira. Tornou-se evidente, neste levantamento, a falta de trabalhos que fazem essa associação tão significativa às pesquisas no campo educacional.

Outro levantamento importante observado é a necessidade da formação contínua para os professores iniciantes, que traga contribuições significativas para a resolução de problemas e dificuldades na sala de aula, não uma formação acumulativa de informações e certificados, adquirida através dos cursos de capacitação, mas uma formação baseada na reflexão-ação que possibilite mudanças no processo formativo.

A partilha de experiências por meio de diálogos com colegas veteranos é uma forma de atenuar os impactos do início da carreira docente, ou até mesmo as trocas de conhecimentos com colegas que estão vivendo a mesma situação, a participação em grupos de pesquisas também pode colaborar na superação das dificuldades desta fase de iniciação à docência. Ressalta-se que os professores iniciantes se fortalecem quando expõem as suas dificuldades e dilemas e quando recebem a atenção e contribuições de grupos colaborativos, uma vez que “a participação de professores iniciantes em grupos com contexto de pesquisa possui um papel significativo para lidar com as situações do início da carreira” (HANITA, 2017, p. 11).

Sobre o mal-estar docente, não encontramos trabalhos que tratassem de professores por ele acometidos, mas apenas representações de professores sobre o mal-estar docente que, de forma breve, relataram os desconfortos do início da profissão docente.

Consideramos, assim, a necessidade de pesquisas que abordem a temática do mal-estar em professores iniciantes no processo de desenvolvimento profissional, a fim de sanar a carência de trabalhos e estudos que proponham soluções para o apoio aos professores iniciantes, não apenas com destaque de aspectos dessa fase, mas com o debate a respeito de formas de contribuir para tão significativo momento.

Na subseção, a seguir, discutiremos sobre os levantamentos teóricos relacionados ao desenvolvimento profissional docente.

2.2 Desenvolvimento Profissional Docente: concepção e características

Os estudos e investigações sobre Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) vêm progredindo e contribuindo significativamente para as investigações sobre a profissão docente, tendo um florescimento considerável com os primeiros estudos a partir da década de 70 e ganhado força a partir da década de 80, momento que acompanha maior interesse por investigações na área de formações de professores. Os estudos sobre desenvolvimento profissional docente têm movimentado a elaboração de programas de formação de professores, de modo a potencializar um desenvolvimento profissional docente de qualidade ao longo de toda a carreira dos professores (LOUREIRO, 1997).

O termo desenvolvimento profissional docente é relativamente amplo e não possui um único conceito, mas está atrelado às práticas reflexivas de professores, à prática por meio da colaboratividade que envolva também práticas investigativas, já que a aprendizagem da docência é um processo contínuo que ocorre ao longo da vida profissional, não se limitando apenas a espaços educativos formais e tradicionais, e indica que os professores devem aprender com a prática por meio das experiências do dia a dia, uma vez que o ensino exige criatividade, experimentação para além dos conteúdos.

De acordo com Oliveira (2012), o tema da formação e das políticas de desenvolvimento profissional foi trazido para a agenda global e regional nos últimos anos por influência de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB) que estabelece o envolvimento de professores na participação de atividades relacionadas ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (BRASIL, 1996). Contudo, as pesquisas relacionadas ao DPD aqui no Brasil possuem muito dos modelos e influências europeias e de outros países não europeus.

O desenvolvimento profissional docente surge com as políticas nacionais, com a necessidade de melhorar os níveis de aprendizagens e sucesso escolar dos alunos, que centram ações voltadas para a melhoria da qualidade do trabalho dos professores e do ensino na sala de aula. Assim, tem-se realizado esforços na tentativa de assegurar aos professores uma formação contínua, de modo que possam atualizar os conhecimentos do conteúdo e continuar a desenvolver estratégias na organização da sala de aula, no ensino e na avaliação, e, quando possível, nos papéis de lideranças (DAY, 2001).

Marcelo Garcia (2009) contextualiza em seu trabalho de investigação a respeito de desenvolvimento profissional docente a necessidade de os professores se desenvolverem no contexto atual de educação, devido às mudanças sociais ocorridas nos últimos tempos que interferem diretamente no trabalho no professor. Ele aponta que:

Para o docente ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior a que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos que fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (MARCELO GARCIA, 2009, p. 02).

De acordo com o autor, compreendemos que o conhecimento está sempre em evolução, as informações mudam a todo momento, e os professores precisam estar “antenados” e envolvidos no processo de interação com as mudanças, resultando, então, na necessidade desse movimentar constante de aprimoramentos.

Ao adentrar no processo de conceituação do desenvolvimento profissional docente, Marcelo Garcia (1999, p. 9) ressalta que “a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino”. Portanto, o autor usa este termo e justifica que “o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores”. Neste ínterim, o desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido como:

[...] um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento de

suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. O conceito de desenvolvimento profissional tem vindo a modificar-se durante a última década, sendo essa mudança motivada pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Nos últimos tempos, tem-se vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente (MARCELO GARCIA, 2009, p. 01).

Dessa maneira, consoante o autor, os professores necessitam alargar, aprofundar e melhorar suas competências e efetuar estas novas aprendizagens e conhecimentos na escola dentro da sala de aula, para promover nos alunos aprendizagens significativas. O DPD é um movimento de renovação e ressignificação realizado pelos docentes em momentos de formação, tanto individuais como em grupos.

É importante salientar que para melhorar a qualidade da educação é preciso investir no processo de formação continuada dos professores e em outros elementos igualmente importantes, tais como: “valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as reformas de organizações do trabalho escolar, e a carreira” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 15), para que toda a responsabilidade e demandas educacionais não recaiam apenas sobre os professores. De acordo com as autoras, tudo isto deve fazer parte de uma política geral de apoio aos professores.

Outros autores que também investigam o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente são Fiorentini e Crecci (2013); eles utilizam o termo DPD “para destacar o processo contínuo de transformações e constituição do sujeito, ao longo do tempo, principalmente em uma comunidade profissional” (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 03).

Baseadas em Imbernón (2009), Gatti, Barreto e André (2011) estabelecem alguns fatores para que a formação continuada possa efetivamente contribuir com o desenvolvimento profissional dos docentes: fomentar maior autonomia na formação, com intervenção direta do professorado; basear-se nos projetos das escolas, para que o professorado decida o tipo de formação que melhor atenda suas necessidades; criar espaços de reflexão sobre a prática em um contexto determinado; fomentar a comunicação entre o professorado pela criação de comunidades de aprendizagens.

Assim, compreendemos que, para que haja um processo de formação contínua estimulante e eficaz na intervenção de mudanças na prática docente e, conseqüentemente, na educação, deve haver uma atenção às falas dos professores no estabelecimento e declaração

de suas necessidades, ou seja, ouvir os professores, dar voz aos docentes. Não basta apenas que os programas de formação, secretarias de educação e gestão escolar imponham de quais formações os professores devam participar, mas deve haver um movimento de estímulo, estabelecido pelas trocas nas comunicações entre os envolvidos no processo educacional, para que, de fato, aconteça a superação das fragilidades e dificuldades da prática docente, corroborando para o progresso dos professores, dos alunos e da educação no contexto geral.

Marcelo Garcia (1999) ainda afirma que “a formação de professores pressupõe uma abordagem que valorize seu caráter contextual, organizacional e oriente para a mudança, que implique na resolução de problemas escolares que supere o individualismo das atividades de aperfeiçoamento dos professores” (p. 137). A formação, para o autor, implica muito mais que a realização de cursos e pressupõe a possibilidade de mudanças em diversos âmbitos; desse modo, deve ser um processo que possibilite transformações em âmbito coletivo. Como tal, essa formação compõe o desenvolvimento profissional docente que:

[...] inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planejadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes (DAY, 2001, p. 20).

O autor coaduna com Marcelo Garcia (1999) e menciona, nessa concepção de desenvolvimento profissional docente, as experiências que promovem benefícios a pessoas e grupos e que melhoram a qualidade da educação, ou seja, processos formativos com capacidade de transformação. Além disso, o DPD possibilita ao professor rever e fortalecer aspectos importantes desse processo, como o fato de ser agente de mudanças que devem desenvolver conhecimentos, competências e inteligência emocional.

Assim, para que os professores se desenvolvam, além do desejo individual, a instituição escolar necessita possuir um ambiente influenciador, na verdade um conjunto de colaborações, professor, instituição, políticas públicas de formação docente, já que o DPD não significa algo infligido ou obrigatório, mas, por meio de incentivos, o professor deverá reconhecer a necessidade de investimento na profissão, a busca por novas experiências de aprendizagens, e entender que apenas a formação inicial não dá conta de superar os momentos de crises e mudanças.

É importante destacar que nos momentos de formação continuada devem ser valorizados o saber teórico e a prática docente, e não desassociar um do outro, porque, por vezes, costuma-se dar mais importância aos momentos de valorização da prática. Portanto, o que deve ser superado são os modelos tradicionais acumulativos de informações, os modelos técnicos de racionalidades por meio de palestras e cursos descontextualizados, deve haver um movimento de equilíbrio e interação entre ambas – teoria e prática docente.

De acordo com Prado, Brito e Nunes (2016, p. 36), “é preciso compreender que os saberes teóricos na formação dos professores são essenciais para a construção de um pensamento crítico, capaz de compreender a sociedade nos aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais”. Esta afirmação dos autores nos chama a atenção pelo fato de sobressair nas discussões sobre desenvolvimento profissional, muitas vezes, apenas a valorização do saber prático, isto é, transmite-se a ideia de que o professor tem que aprender sempre para realizar seu trabalho ‘direitinho’, de forma assertiva, e isso é um equívoco muito sério a respeito de DPD.

Baseados em Dias Maggioli (2004), Carlos Marcelo e Denise Vaillant (2009) apresentam uma visão crítica sobre as práticas tradicionais de desenvolvimento profissional docente:

Estas se baseiam na ideia de que os professores precisam ser corrigidos. Se os alunos não aprendem, é porque os professores não sabem ensinar [...]. A maioria das atividades de educação continuada para professores são eventos esporádicos, em vez de experiências de aprendizado evolutivo. Essas atividades tendem a ser intelectualmente superficiais, desconectados dos temas profundos do currículo e do aprendizado e são fragmentados e não acumulativos (MARCELO; VAILLANT, 2009, p. 78, tradução nossa).

Assim, compreendemos que o DPD não deve ser considerado um movimento de aprender para saber ensinar, e que nas práticas de formação docente deve-se levar em consideração as necessidades dos professores e também dos alunos. O DPD é muito mais que apenas práticas, envolve formação, experiências, modos de ser e estar na profissão.

Com base nos estudos de Howey (1985), Marcelo Garcia (1999) destaca seis dimensões que se relacionam e se adequam ao desenvolvimento profissional dos professores, quais sejam:

[...] **desenvolvimento pedagógico**, voltado para o aperfeiçoamento do ensino; **conhecimento e compreensão de si mesmo** que se refere a uma imagem equilibrada de auto realização; **desenvolvimento cognitivo**, relativo a aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informações; **desenvolvimento teórico baseado na reflexão** do professor sobre sua prática docente; **desenvolvimento profissional** que se sustenta na investigação e, por

último, o **desenvolvimento da carreira** que se concretiza mediante a adoção de novos papéis docentes (MARCELO GARCIA, 1999, p. 138, grifos nossos).

Todavia, nem sempre essas dimensões são articuladas de forma coerente dentro do processo de formação dos professores. Acreditamos que o professor também precisa ser visto como pessoa humana que possui vida particular ou pessoal e não como produto do meio que pode ser utilizado como mão de obra e ferramenta de melhorias da educação, recebendo a culpa pelos fracassos da sua área de atuação.

O desenvolvimento profissional dos professores pode ser compreendido também na perspectiva da procura de sua identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros (MARCELO GARCIA, 2009). Entende-se que a identidade profissional está atrelada ao desenvolvimento profissional, conforme o autor:

A identidade profissional é uma construção do *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para o aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 11).

Entretanto, identidade profissional não se constrói a partir da inserção na carreira, nela também estão imbricadas as experiências pessoais passadas; é uma construção ao longo da vida e que reflete no desenvolvimento profissional, de modo que a ninguém é concebido com uma identidade determinada, ela se desenvolve nas relações com os outros e com o meio sociocultural. Desta forma, a construção da identidade profissional “é vivida subjetivamente desde a experiência pré-profissional, nas histórias pessoais de cada um e se desenvolve e evolui em diferentes experiências profissionais” (D’AVILA, 2008, p. 07).

Os acontecimentos do passado, por meio das experiências vividas, tendem a se refletir no modo de ser e agir do docente, pois, ainda de acordo com D’Avila (2008, p. 07), “esses períodos vividos pelas pessoas fazem surgir as primeiras identificações com a profissão, e que através destas, é que os sujeitos podem elaborar seus modelos ideais de ensinar e de como vir a ser professor”. Fiorentini e Crecci (2013), por exemplo, têm concebido o desenvolvimento profissional docente como: “um processo contínuo que tem início antes de ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais” (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 03).

Bolívar (2002), em sua investigação, afirma que entender o desenvolvimento profissional num sentido amplo significa considerar os professores pessoas e profissionais, e que o desenvolvimento profissional é indissociável da trajetória biográfica, por isso o professor ou professora deve ser encarado como pessoa, ligando-se às esferas profissionais e não profissionais em sua vida e trabalho, o público e o privado. Ressalta, ainda, que a idade, o estágio de desenvolvimento, o ciclo vital, a experiência adquirida, o sexo e a pessoa como um todo afetam seus interesses e sua resposta à inovação ou às motivações para o aperfeiçoamento.

Já a socialização profissional se constitui também como uma etapa importante na construção da identidade docente e se solidifica a partir da formação inicial, “é uma fase instituída e também instituinte que se estrutura a partir de saberes teóricos e práticos da profissão; de modelos didáticos de ensino e de uma primeira visão sobre o meio profissional” (D’AVILA, 2008, p. 08). Sendo assim, a formação inicial é o primeiro momento da socialização profissional. Nesse período, o futuro docente irá se desenvolver por meio dos conhecimentos teóricos e práticos, das experiências com o meio institucional para assumir a docência como profissão, é um momento de preparação, de reflexão que irá responder também ao desenvolvimento profissional desse indivíduo.

Assim, compreendemos que o desenvolvimento profissional docente não representa um processo linear que começa a ser construído quando o professor ingressa na carreira, mas cíclico. Está atrelado às histórias de vida dos professores, suas trajetórias no processo de formação inicial, a fim de contribuir ou interferir tendenciosamente no percurso da formação continuada, na construção do ser professor e da identidade docente. Como afirma Nóvoa (1992), o eu pessoal e o eu profissional são inseparáveis.

Diante das considerações sobre desenvolvimento profissional docente, é imprescindível ponderar, mesmo que brevemente, que o DPD está diretamente relacionado com as políticas públicas docentes de formação continuada no Brasil. As condições do desenvolvimento profissional docente no Brasil são muito variadas e se constituem de diferentes maneiras, caso sejam da rede pública ou privada, estadual ou municipal, qual etapa de ensino em que os professores atuam e a formação inicial que esses profissionais receberam.

Gatti, Barreto e André (2011) realizaram um levantamento do estado da arte sobre políticas docentes do Brasil. Assim, as autoras buscaram mapear e analisar as políticas docentes produzidas nas diferentes esferas, da União, dos estados e dos municípios, e focaram a formação inicial e continuada para o magistério, a carreira docente e avaliação dos

professores, as formas de recepção e acompanhamento dos professores iniciantes, bem como os subsídios oferecidos ao seu trabalho.

No tocante aos apontamentos da pesquisa das autoras, para uma esfera mais próxima desta pesquisa, a municipal, o estudo apontou que as secretarias municipais de Educação, de modo geral, não dispõem de órgãos especialmente responsáveis pela formação continuada, são as próprias secretarias que coordenam as ações formativas. No que tange aos tipos de ações de formação continuada, os dados revelaram, tanto em relação ao estado quanto aos municípios, que as ações consistem geralmente em realizações de oficinas, palestras e cursos de curta duração, presenciais e a distância, ofertados pelas próprias secretarias de educação ou decorrentes de contratos firmados com instituições universitárias institutos de pesquisa ou instituições privadas.

O estudo apontou que no Brasil existem políticas públicas de formação docente para os professores em exercício, a exemplo do PARFOR³, e na formação inicial os programas de iniciação à docência, como o PIBID⁴. Entretanto, Santos e Brito (2016, p. 46) alertam que:

Apesar da existência da previsão legal para políticas de formação docente, é necessário que medidas sejam tomadas para que as mesmas sejam efetivadas, e não fiquem apenas no âmbito teórico. Estudos apontam que os programas implantados pelo Governo Federal para formação de professores através dos cursos do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) não conseguem atender a demanda da formação didático-pedagógico do professor no Estado da Bahia.

Desta forma, compreendemos a importância das políticas públicas de formação docente no Brasil, diante das reformas educacionais e para o alargamento dos debates sobre a educação e formação de professores. Mas consideramos que esses programas não têm suprido integralmente as demandas educacionais, muitas vezes não atendem as reais necessidades dos professores, ou não conseguem chegar a todos os profissionais docentes; são, por vezes, insuficientes em articulação ao trabalho do professor, por vezes são realizados ligeiramente e fragmentados, resultando em processos de formação precários e, conseqüentemente, em maior desvalorização do trabalho docente.

Assim, o desenvolvimento profissional perpassa toda a carreira profissional docente, em movimento contínuo, porém pode haver oscilações, crises etc., e este desenvolvimento está atrelado à vida pessoal dos professores e aos períodos ou etapas da carreira, e sofre

³ Plano Nacional de Formação de Professores.

⁴ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência.

influência das reformas educacionais atuais e das políticas públicas docentes vigentes no Brasil.

A seguir, na próxima subseção, apresentaremos as etapas da carreira como parte do desenvolvimento profissional docente.

2.2.1 Períodos da carreira como elementos do desenvolvimento profissional docente

O desenvolvimento profissional está relacionado à vida e à história de vida, envolvendo aspectos pessoais que nos ajudam a nos constituir profissionalmente. Esse desenvolvimento envolve os momentos de pré-socialização e socialização, marcados principalmente pelas experiências pessoais e escolares; a formação inicial e continuada; e os períodos da carreira profissional docente (MARCELO GARCIA, 1999).

Conforme apontado pelo autor, o professor está a todo o tempo se desenvolvendo profissionalmente, através de vários fatores (escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensina e como as ensina, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional etc.). Desta forma, o desenvolvimento profissional abrange, também, as fases da carreira, como um processo contínuo.

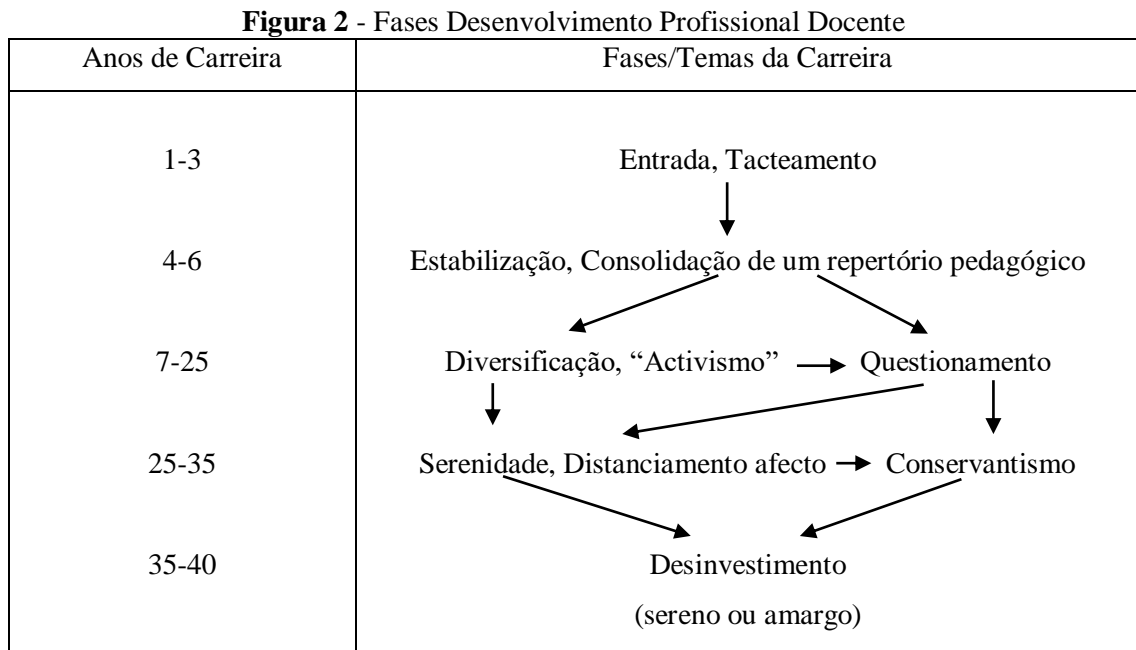
Na literatura europeia e argentina muitos são os autores que destacam o ciclo de vida profissional docente ou as etapas da carreira docente, tais como: Bolívar (1999), Gonçalves (1992), Huberman (1992); na literatura brasileira destacamos o modelo de Ferreira (2014), o único modelo de etapas da carreira docente no Brasil. A autora leva em consideração a questão do gênero e características da carreira no Brasil, em que as etapas são diferentes para homens e mulheres. Entretanto, para contextualizar as etapas da carreira docente, nesta pesquisa, destacaremos os modelos de Huberman (1992) e Ferreira (2014).

Para Huberman (1992), “o desenvolvimento de uma carreira é assim, um processo e não uma série de acontecimentos, para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (p. 38). Seu estudo sobre o ciclo de vida profissional foi realizado com professores do ensino secundário na Suíça, e se baseia nas experiências docentes.

Por meio dessas investigações do autor é possível afirmar que os primeiros anos da carreira docente são, de fato, difíceis, devido ao episódio de os professores ainda estarem em processo de conhecimento e adaptação à profissão. Entretanto, é nessa fase que subsídios,

como saberes e prática pedagógica, se unem na produção de muitos outros conhecimentos que contribuem para a formação do professor.

O autor destaca que todos os professores vivenciam no decorrer da carreira as mesmas etapas, mas alerta que essas etapas não são fixas. Vejamos, a seguir, a Figura 2, que estabelece as fases da carreira para Huberman (1992).



Fonte: Huberman (1992, p. 47).

No início da carreira, os professores passam pela fase da sobrevivência e da descoberta, que o autor referencia como o choque do real, isto é, uma fase de inseguranças e de entusiasmo. A fase de estabilização é o momento de maior equilíbrio devido à consolidação, é a fase do “comprometimento definitivo” e da “tomada de responsabilidades”; é nessa fase que começa a escolha da identidade profissional e que constitui uma etapa decisiva no desenvolvimento e contribuição para afirmação do eu, da identidade pessoal. Essas duas fases são de transições, consideradas o período de socialização profissional dos professores.

A terceira fase, por ordem, é a de diversificação e experimentação. Nessa fase, as pessoas lançam-se em séries de experiências pessoais, diversificando o material didático, as avaliações, a forma de agrupar os alunos e as sequências dos programas; os professores começam a examinar suas eficácias como docentes e buscam se estabilizar profissionalmente.

Na sequência, a fase de serenidade e distanciamento afetivo, os professores sentem-se com menos energia para se envolver nos problemas cotidianos da sala de aula, começam a

lamentar o ativismo, apresentam-se menos sensíveis às preocupações, aceitam-se mais como são e não como os outros querem que sejam. Na fase de conservantismo e lamentações, os professores apresentam-se como “rezingões”, ou seja, é a fase de queixas não construtivas e de atitudes negativas para com os colegas mais jovens, para com o ensino e a política educacional. A última fase, a do desinvestimento, caracteriza-se como uma fase de recuo e de interiorização no final da carreira.

Huberman (1992) descreve as etapas da carreira vivenciadas pelos professores em realidades europeias. No entanto, ressaltamos que as fases da carreira não são determinadas e se diferenciam de lugar para lugar, as fases são de 40 anos para homens e mulheres.

Visto que essas etapas não acontecem de forma linear como parecem, acreditamos que cada pessoa vivencia estas etapas de modo diferente. Desta forma, o desenvolvimento profissional pode mudar após uma gravidez e/ou nascimento de um filho, tudo de acordo com as experiências pessoais, ou, por exemplo, quando o professor é atingido pelo mal-estar docente, então as vivências dessas etapas sofrem mudanças.

Portanto, considerando estas questões que influenciam no desenvolvimento profissional e a questão do gênero no Brasil, que diferenciam o tempo de carreira para homens e mulheres, o modelo de Huberman não se aplica para pensarmos numa carreira brasileira. Nas Figuras 3 e 4, que se seguem, apresentamos os períodos propostos por Ferreira (2014), como dito anteriormente, o único modelo de etapas de carreira brasileiro, que faz diferenciação de homens para mulheres (gênero), com variação dos anos de seu desenvolvimento e com base nas características da carreira docente brasileira.

Figura 3 - Períodos da carreira feminina no Brasil

Anos de experiência	Período
1 - 5	INICIAÇÃO ↓
5 - 8	ESTABILIZAÇÃO ↓
8 - 15	VARIAÇÃO (+ ou -) ↓
15 - 18	EXAMINAÇÃO ↓
18 - 20	SERENIDADE ↓
20 - 25	FINALIZAÇÃO

Fonte: Ferreira (2014, p. 48).

Figura 4 - Períodos da carreira masculina no Brasil

Anos de experiência	Períodos
1 - 5	INICIAÇÃO ↓
5 - 8	ESTABILIZAÇÃO ↓
8 - 14	VARIAÇÃO (+ ou -) ↓
14 - 22	EXAMINAÇÃO ↓
22 - 25	SERENIDADE ↓
25 - 30	FINALIZAÇÃO

Fonte: Ferreira (2014, p. 48).

De acordo com Ferreira (2014), a iniciação corresponde ao período de entrada na carreira, em que os professores iniciantes experimentam os primeiros impactos com a realidade, as primeiras descobertas acontecem e o professor se dá conta das contribuições da formação inicial, dos programas, dos diálogos e também das lacunas que estes deixaram. Este período a autora descreve como de entusiasmo inicial e euforia, transição de aluno para professor e de aprendizado com a prática. A autora estabelece, ainda, que cinco anos

constituem o tempo necessário para vivenciar tais experiências, e que são propícios para a construção da identidade profissional.

O segundo período é acentuado pela estabilização na carreira. A profissão já é familiar ao professor e sobressai o pertencimento ao grupo, é um período em que o professor tem segurança para lidar com as situações do ensino, já não se enquadra mais como iniciante, é veterano e a participação na escola é mais intensa, pois é ouvido e visto, há também uma maturidade pedagógica – entre seis e oito anos de docência o professor já tem consciência da sua função e compromisso.

O terceiro período é marcado pela variação sofrida pelo professor, ora positiva ora negativa. Neste período, o professor altera seu estilo e métodos de ensinar e avaliar e de se relacionar com os alunos, havendo uma diversificação, maior empenho e entusiasmo para crescer profissionalmente e a busca pela valorização profissional, em contrapartida existe a rotina e o cansaço que o levam a uma espécie “saturação”.

O período de transição, entre o meio e o fim da carreira, é distinguido pelos questionamentos sobre a mesma, sobre as realizações positivas e negativas, desenvolvidos durante essa etapa. Huberman (1992) aponta que os questionamentos acontecem de modo diferenciado para homens e mulheres, desencadeando crises, começando mais cedo e terminando mais tarde para os homens, que realizam essa autoexaminação relacionada mais aos aspectos negativos da carreira.

A serenidade é o penúltimo período estabelecido, caracterizado quando o professor não tem mais entusiasmo e é marcado pela tranquilidade, aspectos da experiência afloram demasiadamente e juntamente ao *habitus* professoral que vinha sendo construído desde a entrada na carreira. Neste período, os professores estão mais maduros, apresentam-se menos vulneráveis às avaliações dos outros sobre ele. Esta etapa antecede o final da carreira.

O último período corresponde aos últimos anos da carreira até a aposentadoria, período esperado por uns e lamentados por outros, caracterizado pelo desinvestimento profissional.

Vale lembrar, mais uma vez, que “as vivências das etapas da carreira não são fixas e variam se considerarmos as histórias de vida dos sujeitos – a personalidade, a gravidez, o nascimento do filho, o casamento, o mal-estar docente, acidentes” (FERREIRA, 2014, p. 50). Mas, quanto ao início da carreira, fase de inserção na profissão, e que acreditamos ser uma fase determinante para o desenvolvimento profissional docente, trata-se de um período que requer orientação, encaminhamentos, apoio e incentivo contínuo. Caso isso não ocorra, poderá desencadear no professor iniciante sentimentos negativos em relação à profissão, o que

resulta em vulnerabilidades ao mal-estar docente. Quando o profissional é acometido, acontece um impacto no processo do seu desenvolvimento profissional.

O mal-estar docente pode acontecer em qualquer período da carreira, mas, neste estudo, daremos atenção ao período de início à docência, por ser o período em que o professor está fazendo a transição de aluno para professor, recém-saído da formação inicial e no início de seu desenvolvimento profissional permanente, um momento, sem dúvidas, de grandes descobertas, questionamentos e de dilemas, é uma fase que precisa ser vivenciada, experimentada e necessária, por ser uma fase de sobrevivência para se chegar aos demais períodos.

A seguir, discorreremos sobre os professores iniciantes e sobre como ocorre esse processo de inserção na profissão, caracterizando essa fase e trazendo reflexões sobre a formação inicial e continuada, bem como sua importância para o desenvolvimento profissional docente.

2.3 Início de carreira docente: realçando características

Iniciamos esta subseção utilizando as palavras de Mariano (2006, p. 17): “todo começo é difícil, nem sempre sabemos o que nos espera no caminho que começamos a percorrer”. Assim, o início da carreira docente é um momento de descobertas da profissão, tanto positivas quanto negativas. E, de certa forma, uma fase singular no percurso daqueles que escolheram a docência; é uma fase importante para a construção da identidade profissional e para o processo de formação continuada. Desta forma, para contextualizar o início da carreira dos professores, utilizaremos como conceitos teóricos principais as contribuições dos seguintes autores: Silva (1997), Marcelo Garcia (1999), Huberman (1992), Ferreira (2014). Contudo, outros autores irão auxiliar-nos no decorrer desta subseção.

Marcelo Garcia (1999) denomina os primeiros anos da docência como “fase de iniciação ao ensino”. Para o autor, é necessário entender a iniciação ao ensino como uma parte do contínuo processo de desenvolvimento profissional do professor, além disso, esta importante fase possui características próprias e que precisam ser analisadas de modo diferente. Ainda que,

A iniciação ao ensino é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir

conhecimentos profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal (MARCELO GARCIA, 1999, p. 113).

Assim, o início da carreira docente é o momento em que os iniciantes irão enfrentar as primeiras responsabilidades e demandas do ensino, momento em que surgem dúvidas, tensões e em que os professores precisam adquirir competência profissional em curto espaço de tempo. A fase de iniciação é caracterizada como um período de insegurança e falta de confiança do professor em si mesmo.

De acordo com Marcelo Garcia (1999), foi Simon Veenman (1984) quem difundiu o conceito de “choque com a realidade” para mencionar a situação que muitos professores passam no seu primeiro ano de docência. Conforme o autor holandês, o primeiro ano é caracterizado como um intenso processo de aprendizagem, do tipo ensaio/erro na maioria das vezes, caracterizado também por um período de sobrevivência e pelo predomínio da valorização do saber prático.

Para Silva (1997, p. 53), “quando alguém inicia a profissão docente, teme a falta de adequação dos seus modos de pensar e agir com o dos seus pares, não sabe a quem pedir ajuda, nem como pautar os seus procedimentos”. Os professores iniciantes sofrem também pela falta de apoio, direcionamento e, em muitos casos, não sabem a quem recorrer para pedir auxílio no desenvolvimento do seu trabalho.

A fase de iniciação à docência é apresentada como aquela em que os professores sofrem os primeiros impactos com a realidade escolar e que resultam em reflexão sobre a sua formação e prática pedagógicas. Silva (1997) destaca cinco categorias de manifestações indicadoras do choque com a realidade: 1) percepção dos problemas (com os problemas percebidos surgem as lamentações, queixas, cansaço, *stress*, angústias e frustração); 2) mudanças de comportamento (mudanças comportamentais motivadas por pressões externas); 3) mudança de atitudes (alterações de crenças do professor, visíveis na passagem de atitude progressista para uma atitude mais conservadora); 4) mudanças de personalidade (mudança na estabilidade emocional e no autoconceito); 5) abandono da profissão (indicador máximo de choque com a realidade, quando a desilusão atinge alto grau e a única solução é abandonar a profissão).

Assim, o primeiro ano da docência surge como um desafio e as novas experiências se assumem como um teste para avaliar a capacidade de sobrevivência, indispensáveis ao processo de desenvolvimento profissional. Também é perceptível aos professores iniciantes as desconexões existentes entre a teoria aprendida durante a formação inicial e a realidade da

prática docente na escola, havendo a necessidade de melhor articulação entre teoria e prática no processo de formação. Neste ínterim, a etapa de iniciação é um contexto promissor ao aparecimento de dilemas.

Outro autor que aborda a fase de início profissional docente é Huberman (1992) e que também caracteriza esta fase como “choque do real” e de “sobrevivências e descobertas”, afirmando que a entrada na carreira é marcada por uma confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, com a existência de um distanciamento entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula. É a fase do tatear constante, havendo uma preocupação consigo próprio, o trabalho é fragmentado, existe a dificuldade em fazer frente, simultaneamente, às relações pedagógicas e às transmissões de conhecimentos, com a oscilação em relações, ora íntimas ora distantes, e as dificuldades com alunos que criam problemas e com material didático inadequado etc.

Assim, consideramos que, ao iniciar a profissão, os professores não possuem uma cultura de experiência para lidar com os acontecimentos e dilemas do cotidiano escolar, não possuem ainda a consciência de tomadas de decisões e atitudes rápidas diante de situações inesperadas na sala de aula. De certo modo, ainda não possuem “as manhas” da prática docente. António Nóvoa, em uma entrevista concedida à Revista Escola Nova, em 2001, ressalta que a fase de início profissional docente é decisiva para continuidade da profissão e que, infelizmente, ainda não se dá a devida atenção a essa fase, pois é uma fase que define positiva ou negativamente grande parte da carreira profissional, assim, é inaceitável que uma pessoa que acabou de se formar fique encarregada das piores turmas e em muitos casos sem acompanhamento, pois quem está começando precisa de suporte metodológico, científico e profissional. Acrescentamos, também, que os professores iniciantes necessitam de suporte didático-pedagógico.

Diante disso, é possível perceber que, em muitos casos, os professores iniciantes estão em situação vulnerável, começando suas atividades profissionais em desvantagens em relação aos professores veteranos, pois, na maioria das vezes, não lhes são oferecidas possibilidades de escolhas, e são obrigados a se submeterem ao trabalho em escolas consideradas de clientela difícil e nos horários que lhes são impostos, resultando em sentimentos de desajuste e frustração. Outro ponto significativo apresentado é que os professores iniciantes necessitam de acompanhamentos especializados e isto depende de políticas públicas para essa fase da carreira.

Em contrapartida, Huberman (1992) também ressalta que a fase de iniciação é marcada pelo “aspecto da ‘descoberta’ que traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a

exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade [...], por se sentir colega num determinado corpo profissional” (p. 39). Assim, ressaltamos que as frustrações diante do início da carreira profissional docente não são experimentadas por todos os professores iniciantes, é variável de pessoa para pessoa, pois cada um vivenciará e experimentará os primeiros anos de experiência de formas particulares e diferentes.

Para Ferreira (2014), o início da carreira é determinante para o futuro profissional, pois é nesse período que vai se estruturando, adquirindo os saberes e a prática como fundamentos e provocando certezas em relação ao contexto do trabalho docente. De acordo com a autora:

É importante ressaltar que enxergar o local de trabalho como espaço de formação contribui para a transformação do desenvolvimento da prática pedagógica. O apoio entre os pares – professor iniciante, experiente, gestores, alunos, funcionários e outros – possibilita a construção de sentidos como: confiança, segurança, comunhão (FERREIRA, 2014, p. 57).

Estes elementos são importantes para confirmação dos passos dos professores iniciantes na carreira profissional. Contudo, torna-se necessário salientar a relevância das políticas públicas para iniciantes mediante programas de recepção desses professores e de formação continuada.

Assim, o processo de aprendizagem é visto pela literatura, como já referenciamos na subseção anterior, como um processo contínuo e compostos por diferentes etapas, quais sejam: formação inicial, iniciação à docência e formação permanente. Contudo, Mariano (2012) afirma não encontrar no Brasil uma política que procure estabelecer elos entre a formação inicial e a iniciação à docência. O início da docência, caracterizado como uma fase tão importante para o processo de aprendizagem profissional, encontra-se esquecido, e sobressai a política do “sobreviver sozinho”, do responsabilizar-se pelo seu desenvolvimento profissional.

Desta forma, verifica-se que os professores iniciantes possuem, sim, necessidades específicas, diferentes da formação inicial e dos que já se encontram engajados na prática docente cotidiana. Nessa perspectiva, os enfrentamentos e os dilemas dos professores iniciantes quando não superados podem desencadear consequências sérias e que podem colocar em risco a continuidade da carreira docente. A respeito disso especificaremos na próxima subseção.

2.4 Mal-estar docente

Atualmente, no sistema educacional, tem-se vivido grandes tensões, estas são consequências das transformações sociais e das novas exigências que se esperam da formação das novas gerações. O acesso às informações e ao conhecimento, as mudanças nas famílias e nos alunos, as mudanças no mercado de trabalho, os valores sociais emergentes, o fluxo migratório específico de algumas regiões associados, também, à rapidez com que ocorrem as mudanças e transformações características da sociedade do século XXI, conseqüentemente, afetam o exercício da atividade docente (SOARES, 2006). As demandas e pressões sobre o ensino são cada vez maiores e intensas, recaindo, muitas vezes, sobre os professores as responsabilidades em resolver todos estes desdobramentos, desse modo, absorvem preocupações para si, resultando em consequências negativas, como os altos níveis de estresse.

Há um discurso pronto por parte do governo, das mídias e da própria sociedade sobre o “ser” professor como um profissional que deve se dedicar sempre e cada vez mais a seu ofício, buscando melhorias da qualidade da educação, independentemente das condições de trabalho. Acreditamos que isso ocorra pelo fato de muitos, ou a maioria, atrelarem a profissão docente à concepção de vocação, que foi escolhida por amor, que deve ser exercida com mera dedicação e passividade; que o professor tem o dever de aceitar suas dificuldades como sacrifício, sem questionamentos e com conformismo. Dessa maneira, diante de toda a responsabilidade e cobrança exercida sobre o professor, é inegável que tudo isso resulte em consequências de pressão psicológica, de onde brotam doenças relacionadas ao desgaste emocional, as quais colocam em risco a saúde mental e física do profissional docente.

A temática sobre o mal-estar docente é ampla, e estudos têm sido desenvolvidos a respeito dos profissionais da docência associados ao mal-estar. Neste aspecto, destacamos Esteve (1999; 1995) e Jesus (2007), visto que fazem referência aos contextos do mal-estar docente, às principais causas, juntamente com as consequências e algumas possíveis formas de atenuação. Mas, mesmo com a amplitude do debate, é um tema que merece atenção, devido à profundidade da importância da saúde dos professores associada às emoções e desenvolvimento da educação.

Desta forma, conforme leituras realizadas pelos autores já citados, o mal-estar docente seria o resultado de acúmulo de desgastes emocionais, psíquico, exaustão física, falta de apoio e incentivo aos quais o professor é submetido em seu ofício diário, além das diversas responsabilidades e demandas incumbidas a desenvolver. Depositam na imagem do professor a

de alguém capaz de resolver e solucionar todos os problemas sociais que a escola enfrenta. Por vezes, ouvimos a expressão “você está indo para a escola para que menino? Seu professor não lhe deu educação não?”, como se a escola na pessoa do professor fosse o ‘único’ responsável pelo ensino escolar e o ensino de valores, pelos modos como devemos agir em sociedade.

Quando se trata do tema mal-estar docente, Esteve (1999) é uma referência recorrente, pois apresenta concepções mais antigas a respeito desse fenômeno. Assim, o autor entende que:

O termo “mal-estar” refere-se, segundo o Dicionário da Academia Real da Língua, um “desolamento ou incomodo indefinível”. A dor é algo determinado e que podemos localizar. A doença tem sintomas manifestos. Quando usamos o termo “mal-estar” sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por que (ESTEVE, 1999, p. 12).

Para o autor, mal-estar é algo difícil de ser identificado, mas possível de observar os sintomas para se procurar as devidas soluções. O sentimento, a princípio, é de desconforto, sabemos que algo não está se desenvolvendo bem – começam, assim, as manifestações do fenômeno.

É importante ressaltar que, em 1981, a Organização Internacional do Trabalho já considerava o exercício da docência como profissão de risco e classificada como uma das mais estressantes. Acreditamos que seja assim é até os dias atuais. Partindo dessa afirmação, Jesus (2007) cita em seu estudo uma conclusão de Kyriacou (1987), ou seja, de que os professores apresentam níveis de *stress* mais elevados do que outros profissionais. Esteve (1999) também aponta que os professores apresentam uma maior frequência de casos psiquiátricos do que outras categorias profissionais.

Para Jesus (2007), o mal-estar é um fenômeno dos nossos dias atuais, da sociedade atual e está interligado com as mudanças sociais que ocorreram nas últimas décadas, e essas mudanças acabam implicando no comportamento dos alunos em sala de aula. Por estas e outras, trata-se de um problema que merece atenção por parte de todos que se interessam e se preocupam com as questões que envolvem a educação, pois o mal-estar afeta não só os professores, mas também os alunos, a instituição e a própria sociedade.

Jesus (2007) descreve que o mal-estar constitui a última fase de um processo de confronto com as exigências profissionais que ultrapassam os recursos de adaptação do professor. Para o autor, o *stress* possui caráter positivo e negativo, qualquer indivíduo pode sentir *stress*, mas, quando o sujeito se esforça em desempenhar as exigências profissionais e

não obtém reconhecimento ou é impedido de alcançar seus objetivos, desenvolve a síndrome de *burnout*, que é caracterizada sempre como negativo; assim, a continuidade do *stress* pode levar ao mal-estar.

Nessa perspectiva, Esteve (1999) e Cavaco (1995) afirmam que os professores em início de carreira estão mais vulneráveis ao mal-estar docente devido à falta de segurança e à inexperiência, começando a carreira nos postos mais difíceis, nos quais são oferecidas menos oportunidades de estruturação profissional, em condições de trabalho de desvantagens, assumindo os horários que ninguém mais quer, uma vez que os professores veteranos sempre escolhem primeiro – esses fatores são formas de desencadear o mal-estar docente. Contudo, ressaltamos que o mal-estar docente pode acometer os professores em qualquer fase da carreira profissional.

De acordo com Cavaco (1995), os professores se movimentam em um mesmo espaço, mas não se encontram, não se relacionam uns com os outros, levando os novos professores ao acatamento acrítico das normas do funcionamento cotidiano da escola, à aceitação das hierarquias implícitas e explícitas também. Nesse contexto, acabam aconselhando que se ocultem os problemas, que as dificuldades sejam confessadas, mas não assumidas no coletivo, buscando apoio de forma discreta, a fim de que se passe uma imagem de domínio da situação, uma simulação de sucesso profissional. Cavaco (1995) aponta que a sequência desse mal-estar profissional desencadeia características como: frustrações, desânimo, descrença, cepticismo, fechamento às mudanças e às possibilidades de inovações, o que pode tornar-se um ciclo vicioso a justificar a alienação e um progressivo desinvestimento.

Para Jesus (2007), o mal-estar é a ausência do bem-estar. Segundo o autor, “bem-estar docente é subjetivo, e diz respeito a uma leitura positiva que as pessoas fazem de sua própria vida”, e o “bem-estar é tão subjetivo quanto a felicidade, a alegria e o otimismo” (JESUS, 2007, p. 26). Esse bem-estar é essencial ao professor, influencia em sua motivação, para o seu desenvolvimento, aprendizagens, satisfação e sucesso profissional.

Desta forma, um professor motivado terá maior probabilidade em desenvolver um trabalho de envolvimento mais intenso com seus alunos, melhorando os índices de aprendizagens, melhorando também o relacionamento com os pares dentro da instituição, gerando um clima amistoso no ambiente de trabalho.

Várias são as condições para a constituição do mal-estar docente, como destaca Esteve (1999), separando as causas do mal-estar docente em dois grupos: primeiramente os secundários ou contextuais, relacionados ao ambiente de trabalho, no contexto em que se exerce a docência, tais como: o aumento da responsabilidade e exigências sobre o professor,

dificultando, em alguns casos, o reconhecimento de sua própria identidade, o aparecimento de novas tecnologias em que alguns professores conseguem manuseá-las e se adaptar e outros não, vários questionamentos sobre os valores a serem transmitidos por esses profissionais, papéis contraditórios – o professor amigo, orientador, avaliador –, desvalorização do trabalho docente, incorporação de novos conhecimentos e avanço contínuo do saber, além de uma imagem distorcida perante a sociedade, transmitida pelos meios de comunicação, tais como violência, confrontos e política.

Posteriormente, os primários ou principais, relacionados diretamente à ação do professor em sala de aula, gerando tensões, ligados a sentimentos e emoções negativas, como: a falta de recursos didáticos, limitação em algumas instituições da atividade docente, a agressão por parte dos alunos (deprecação, agressão física, drogas, agressões verbais e insultos), autoridade docente colocada à prova pelos discentes, esgotamento docente, falta de tempo para realizar as diversas responsabilidades.

Para além destes fatores, Santos e Brito (2016) destacam as jornadas exaustivas e as condições insalubres às quais alguns professores são expostos. Os autores ainda ressaltam que “os índices de doenças laborais que acometem a classe docente são maiores do que as outras categorias de trabalho, o que faz com que muitos professores e professoras afastem-se precocemente da carreira, quando não, pedem desvio de função” (SANTOS; BRITO, 2016, p. 51). Assim, compreendemos que se seja essencial dar atenção aos professores ainda em início de carreira, no sentido de que é preciso cuidar para garantir a continuidade destes indivíduos na profissão docente, diante das diversas crises que esta vem sofrendo.

Outro aspecto que Jesus (2007) considera contribuinte para o desencadeamento de *stress*, resultando em mal-estar docente, são “os fatores relacionados com as relações com colegas, trabalhar numa escola onde existe uma atmosfera de conflito entre professores” (p. 18). Pensando assim, trabalhar em um ambiente onde as pessoas não se respeitam mutuamente, em que a imagem do colega de trabalho é a de alguém que não possa contribuir com o seu desenvolvimento profissional através das trocas de experiências, mas os enxerga como concorrentes, pode levar a um *stress*, causando o desequilíbrio de uma equipe e consequentemente nos resultados.

Cardoso, Cardoso Júnior e Nunes (2016, p. 15), por sua vez, destacam que a “docência aparece como uma profissão que tem sofrido com as mudanças impostas pelo mundo moderno”, com os novos modelos pedagógicos, pois a busca constante pela profissionalização, as reformas educacionais influenciam nas condições de trabalho e questões de saúde dos docentes. Ainda de acordo com os autores:

Boas condições de trabalho e bons relacionamentos no ambiente de trabalho são questões essenciais para um desempenho favorável, pois a precarização dessas condições e/ou desses relacionamentos pode gerar problemas de saúde física e emocional, podendo causar baixa na qualidade de vida, baixa no bem-estar geral e afastamento dos profissionais de suas funções (CARDOSO; CARDOSO JÚNIOR; NUNES, 2016, p. 15).

Desta forma, o ambiente de trabalho e os relacionamentos estabelecidos dentro dele podem ser influenciadores para o mal-estar docente, quando não existe uma atmosfera agradável ao bem-estar docente.

Como efeito, perante a pressão das diversas fontes de tensão presentes no ensino, o professor põe em prática diversos mecanismos de defesa, os quais reduzem a qualidade da educação, servindo para aliviar a tensão a que o professor está submetido (ESTEVE, 1995). Isso resulta em várias consequências, ou seja: sentimento de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática do ensino, em aberta contradição com a imagem ideal do professor; pedidos de transferência, como forma de fugir das situações conflituosas; desenvolvimento de esquemas de inibição como forma de limitar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza; desejo manifesto de abandonar a docência; absentismo laboral, como mecanismo para cortar a tensão acumulada; esgotamento como consequência da tensão acumulada; estresse; ansiedade; depreciação do eu, autculpabilização perante a incapacidade de ter sucesso no ensino; reações neuróticas; depressão; ansiedade com estado permanente associada, em termos de causa e efeito, a diagnósticos de doença mental.

Para Jesus (2007), as ênfases colocadas sobre o mal-estar docente e seus fatores, levam os professores a considerarem a situação “normal”, acentuando os aspectos mais negativos da profissão, dificultando a percepção dos aspectos positivos que também existem. Segundo o autor, há pessoas que já ingressam na atividade profissional desmotivadas, porque já internalizaram um discurso negativo a respeito da profissão docente, justificando a falta de empenho e responsabilidade.

Ainda conforme Jesus (2007), uma forma de combater o mal-estar docente é evidenciar os aspectos positivos da profissão docente, as condições para o bem-estar e a realização profissional dos professores. Precisamos valorizar os bons exemplos, as boas experiências para a construção de um percurso profissional caracterizado pela motivação e bem-estar profissional. Desta forma, “o trabalho em equipe e a formação profissional são fatores que melhor podem contribuir para o bem-estar no domínio profissional, assim como a harmonia na família é o principal fator de bem-estar na vida privada” (JESUS, 2007, p. 26).

Contudo, acreditamos que combater o mal-estar docente evidenciando os aspectos positivos da profissão e valorizar os bons exemplos e as boas experiências caracteriza o discurso do impossível, uma vez que a forma possível de combater o mal-estar docente está associada a políticas de valorização docente, contemplando questões de formação, remuneração, carreira e condições de trabalho.

Para Esteve (1999), Marcelo Garcia (1999) e Jesus (2007), a formação de professores é constituída como importantíssima na prevenção do mal-estar docente, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, ajudando o professor a desenvolver competências para superar as principais fontes de mal-estar docente.

Esteve (1999) destaca que, partindo das deficiências e lacunas constatadas no período da formação inicial dos futuros professores, é preciso retificar o foco, e incorporar novos modelos de formação que evitem as consequências negativas. Para ele, se o papel do professor foi modificado, com a constatação de mudanças no contexto social e nas relações interpessoais, tem que ser reformulado o período da formação inicial, buscando uma maior adequação às novas exigências e problemas da educação. Ademais, convém articular estruturas de ajuda para os professores em exercício, porque eles devem assimilar as transformações produzidas na educação, na sala de aula e no contexto social que o rodeia, adaptando, conseqüentemente, seu estilo docente e o papel que vão desempenhar.

Concordamos com as afirmações de Esteve de que as transformações sociais são evidentes e influenciadoras no contexto da sala de aula. Assim, o processo de formação docente tem que ser reformulado, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, a fim de formar professores para lidar com estas questões das transformações ocorridas ao longo do tempo, superando os modelos tradicionais de formação que, possivelmente, não contribuem para adequação aos problemas emergentes.

Jesus (2007) salienta que a formação geral⁵ de professores pode constituir um instrumento importante no alcance de competências profissionais para aumentar a autoconfiança e atingir o sucesso, portanto, mais eficaz no confronto com potenciais fatores de *stress* e ajudando a transformar as situações de má adaptação em forças motivadoras. Segundo o autor, damos muita importância à formação específica e desvalorizamos a formação geral. Outra forma de solução para o mal-estar docente proposta por este autor é o método humanista de formação, “que é centrar-se na preparação do professor ou do potencial

⁵ Segundo Jesus (2007, p. 35), a formação geral também ocorre no processo de formação continuada de professores por meio de estratégias de formação, cujos temas dizem respeito a questões das ciências da educação ou áreas científicas afins.

professor para que se realize a profissão docente, alcançando os seus objetivos, e não limitando a adaptar-se” (JESUS, 2007, p. 37).

A formação de professores reflexivos também é constituída como forma de prevenir ou evitar o mal-estar docente, em que a própria prática profissional pode se transformar numa situação de formação, por meio da perspectiva da autoformação, com base na e sobre a sua própria prática profissional. Neste sentido, para Jesus (2007, p. 39), “a formação de professores deve ser mais um processo de ‘tornar-se’, do que apenas obter informações sobre como ensinar”.

É importante salientar que essas situações expostas sobre o mal-estar docente são fatores potenciais, e podem ser desenvolvidos a depender do professor, pois o que para uns é um problema para outros não é. Isso depende da percepção subjetiva de cada sujeito, isso dependerá da disposição do professor frente ao *stress*.

Outro fator que nos chamou a atenção e acreditamos que seja pertinente ao debate sobre ausência de bem-estar docente, de certa forma associado a este direta ou indiretamente, digamos assim, são as emoções. Portanto, torna-se importante ressaltar, mesmo que de forma breve, sobre as demandas emocionais dos professores.

De acordo a Sociedade Brasileira de Inteligência Emocional⁶ (SBie), emoção é um conjunto de respostas químicas e neurais baseado na memória e surge quando o cérebro recebe um estímulo externo. O sentimento, por sua vez, é uma resposta à emoção e diz respeito ao modo como a pessoa se sente diante daquela emoção.

As emoções estão no interior do ensino ocupando papel relevante e na atualidade sua importância se constitui ainda maior, devido às mudanças na sociedade e na família e à incorporação de novos grupos de alunos na escola, com isso as exigências crescem sobre o trabalho do professor. De acordo com Soares (2006, p. 09),

O trabalho do ensino se baseia principalmente nas relações interpessoais com os alunos e com os outros colegas, desse modo as experiências emocionais são permanentes. Aborrecimento, alegria, ansiedade, afeto, preocupação, tristeza, frustração... são alguns dos sentimentos que dia após dia o professor vivencia em maior ou menor intensidade e amplitude.

Assim, as emoções se fazem presentes na vida profissional dos professores. Elas não são efêmeras, são constantes, pois o contato direto com outros indivíduos é o esperado e o

⁶ Disponível em: <<http://www.sbie.com.br/conheca-a-sbie/>>. A Sociedade Brasileira de Inteligência Emocional (SBie) tem como objetivo levar à prática da Inteligência Emocional em todas as esferas da vida, incluindo escolas, famílias, organizações e comunidades.

habitual da profissão docente, mas nem sempre essas emoções são positivas. Ainda conforme Soares (2006, p. 09),

Alguns têm a sorte e a habilidade para fazerem prevalecer as emoções positivas; em outros, pelo contrário, predominam a infortúnio e habilidades limitadas, o que faz com que as experiências negativas tenham um peso maior. Quando essa última constatação é generalizada para a maioria dos professores, encontramos descrições da situação dos docentes com uma carga emocional profunda: estão desvalorizados, oprimidos ou desanimados.

Assim, torna-se evidente que alguns professores não conseguem regular as emoções negativas, fazendo emergir sentimentos de desânimo, como respostas das emoções. Entretanto, nem sempre são as consequências da sociedade multicultural que provocam as tensões emocionais nos professores, as dificuldades de convivência nas escolas, os maus-tratos entre os pares e entre professor e aluno, expressando a deterioração do funcionamento da escola, são fatores que também contribuem para o surgimento das emoções. Assim, as pressões emocionais vivenciadas pelos professores tornam-se intoleráveis, acabando com o raciocínio de compreensão.

Outros fatores que contribuem nas emoções, embora poucos considerem, são as constantes reformulações do sistema educativo, que necessariamente obrigam os professores a reagirem a elas e adaptarem suas formas de trabalho. Estes processos não são vividos apenas no racional, mas também são vivenciados na esfera emocional.

Ferreira et al. (2021), em um estudo realizado sobre as dificuldades e aprendizagens das professoras iniciantes da Educação Infantil, mostraram a insegurança destas diante da função de ensinar e a instabilidade emocional latente no período de iniciação docente. Para os autores, “as emoções são afloradas, sendo estimuladas pelos dilemas sofridos” (FERREIRA et al., 2021, p. 07). Assim, os professores em início de carreira têm maior probabilidade de vivenciar intensamente as emoções, devido ao fato de estarem lidando com o novo e inesperado.

Com base em Conner (2008) e Hargreaves (2000), Morais (2019, p. 06) informa que “o papel que as emoções desempenham no trabalho do professor raramente é reconhecido nas políticas educacionais e pela gestão escolar”, mas se fazem presentes no cenário. Os estudos de Morais (2019) ressaltam que:

Os episódios afetivos de natureza interacional mobilizam fortemente o docente, principalmente o comportamento inadequado dos alunos, as demandas emocionais da interação professor-aluno exigem maior preparo do

docente para assegurar o seu desempenho em sala de aula e manter o bem-estar (MORAIS, 2019, p. 34).

Nesta perspectiva, entendemos que os professores, em seu contexto de trabalho, lidam com fatores emocionais que influenciam em seu desempenho e motivação, precisando de estratégia de regulação. Contudo, as emoções não podem ser consideradas um erro, prevalecendo apenas a inteligência de racionalidades, mas como um elemento necessário que precisa ser educado e também levado em consideração nos contextos do ensino, para se manter o bem-estar.

As emoções fazem parte da evolução humana e estão presentes em nossas vidas, agregando valores aos processos de desenvolvimento e aprendizagens, e também se constituem essenciais. Para Fonseca (2016, p. 366):

As emoções são adaptativas porque preparam, predis põem e orientam comportamentos para experiências positivas ou negativas, mesmo comportamentos de sobrevivência e de reprodução. As emoções fornecem informações sobre a importância dos estímulos exteriores e interiores do organismo, e também, sobre as situações-problema onde os indivíduos se encontram envolvidos num determinado contexto.

Então, as emoções agem e funcionam, também, como alerta e, de certa forma, como fonte de regulação diante das situações de conflito, pois compreendemos que por meio das emoções são gerados sentimentos que acionam posicionamentos na tomada de atitudes e decisões.

Desta forma, a dimensão emocional dos professores precisa de atenção e subsídios, de políticas educacionais que os assistam de perto, uma vez que o desenvolvimento profissional contribui na diminuição desses impactos, mas, para isso, é preciso considerar os fatores emocionais como influenciadores da falta de bem-estar docente.

III ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos a descrição do trajeto escolhido para a realização da pesquisa, o campo de abrangência, a abordagem, descrição do local e dos colaboradores, instrumentos, técnicas para produção dos dados, procedimentos e análise.

3.1 Caracterização da pesquisa

Convencionou-se chamar as investigações que recaem sobre a compreensão das intenções e do significado dos atos humanos de pesquisa qualitativa (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004). Assim, baseados nesses autores, trabalhamos com subjetividades e realidades múltiplas, na tentativa de investigar o desenvolvimento profissional e a ausência de bem-estar docente de professores iniciantes da Educação Básica.

A pesquisa qualitativa abre espaço para a utilização de diversas técnicas para geração do conhecimento, ao permitir-nos uma multiplicidade de procedimentos, não se prendendo e nem se restringindo apenas a uma teoria ou paradigma. Outra característica importante da abordagem qualitativa “é a relação entre sujeito pesquisador e sujeito pesquisado [...] constituindo momento de construção, diálogo de um universo de experiências humanas” (SILVA et al., 2007, p. 03).

Desta forma, esta pesquisa constitui-se de natureza exploratória, por corresponder com o tema e por já existir um grande interesse em conhecer o desenvolvimento profissional de professores em situação de ausência de bem-estar docente em início de carreira. É exploratória, também, por ser uma pesquisa que possui as características necessárias para enquadrá-la neste tipo, visto que abarca levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram, ou têm, experiências com o problema pesquisado. Para Gil (1989), “o produto final desse processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados”.

Ademais, fizemos uso das histórias de vida, que também se caracterizam como uma técnica da investigação qualitativa, por permitir aprofundar sobre o tema e alcançar os objetivos propostos na pesquisa. Assim, as memórias dos sujeitos da pesquisa foram acionadas, buscando capturar informações sobre suas vidas, suas escolhas, sua entrada na carreira docente e seu desenvolvimento profissional, bem como as questões sobre a ausência de bem-estar docente. Segundo Silva et al. (2007, p. 31), “a experiência de relatar sua história de vida oferece àquele que a conta uma oportunidade de (re)experimentá-la, re-significando

sua vida – o que implica numa dimensão ética do estudo”. Desse modo, a história de vida se configura como um relato retrospectivo por meio das experiências pessoais de cada indivíduo, na relação com fatos e acontecimentos que possuem significados nas experiências vividas.

Portanto, esta pesquisa encontra-se alicerçada na metodologia das histórias de vida capturadas por meio de narrativas (auto)biográficas que, cientificamente, fornecem contribuições importantes na área de educação. Com base neste método, buscamos nas histórias de vida-formação desses profissionais conhecer a trajetória de seu desenvolvimento profissional, da qual faz parte o período em que vivenciaram a ausência de bem-estar docente.

3.2 Abordagem (auto)biográfica

A pesquisa (auto)biográfica tem o ser humano como centro de sua investigação, em diferentes contextos e situações.

A autobiografia é uma história da vida escrita pela própria pessoa sobre si mesma, ou registrada por outrem, concomitantemente com a vida descrita, na qual o narrador esforça-se para exprimir o conteúdo de sua experiência pessoal. O autor seleciona e analisa fatos, experiências, pessoas e estratégias relevantes de sua vida, interpretando sua história pessoal, o contexto e as contingências do curso da própria vida, criando um contexto no qual tem voz privilegiada, imprime uma tônica subjetiva aos fatos a pessoas, transita entre real e ficcional, inscreve-se, de modo claro ou latente, em uma realidade social e se constrói como uma individualidade histórica (CHIZZOTTI, 2011, p. 103).

Portanto, a pesquisa (auto)biográfica permite à pessoa, ao narrar, ressignificar experiências, vivências e aprendizagens, dando-lhes novos significados. Nessa perspectiva, “a (auto)biografia é uma abordagem que possibilita aprofundar a compreensão dos processos de formação, revelando-se como um ‘instrumento de investigação, mas também e, sobretudo, como um, como um instrumento de formação’” (NÓVOA; FINGER, 2010) (FRISON; SIMÃO, 2011, p. 198-199). Por isso, ela se configura como pesquisa-formação.

A narrativa remete ao passado e ao presente, e faz alusão ao futuro. Desse modo, o discurso narrativo não procura seguir, necessariamente, uma lógica linear e sequencial, ele é atemporal e tridimensional. A narrativa permite também que o sujeito, ao narrar, reconstrua sua história de vida.

Para Silva et al. (2007), a biografia, por meio da história de vida, tem como características: a preocupação com o vínculo entre pesquisador e pesquisado; com a produção de sentido para o sujeito: saber em participação; com a história contada da maneira própria do

sujeito; e com o ponto entre o individual e o social. Isso nos mostra que a história de vida, como método, acessa uma realidade que ultrapassa o narrador. Assim, mediante a história de vida, contada de maneira própria pelo sujeito, tentamos compreender o universo do qual ele faz parte, mostrando-nos a faceta do mundo subjetivo em relação permanente e simultânea com os fatos sociais.

A narrativa tem função descritiva e avaliadora, pois, quando relatamos um fato, temos a oportunidade de refletir sobre aquele momento, uma vez que o sujeito não relata simplesmente sua vida, ele reflete sobre ela enquanto conta. Desta forma, a história de vida possibilita o estudo sobre a vida da pessoa, penetrando em sua trajetória histórica e formativa, compreendendo a dinâmica das relações que estabeleceu ao longo de sua existência.

A utilização da história de vida como abordagem metodológica vem evoluindo continuamente e foi introduzida no meio acadêmico em 1920, pela Escola de Chicago. Conforme Silva et al. (2007, p. 06),

A expressão “Escola de Chicago” resume em si um movimento que teve, e tem, muito significado para a Sociologia e para a Psicologia Social, compreendendo um conjunto de trabalhos de Pesquisa sociológica (desenvolvido por volta de 1915/1940) por professores e estudantes da “recém” criada Universidade de Chicago.

Assim, compreendemos que a Escola de Chicago foi pioneira em se esforçar para produzir conhecimentos favoráveis à solução de problemas sociais. Desta forma, vem evoluindo, demonstrando ser notório que as pesquisas sobre histórias de vida estão em contínuo crescimento – neste sentido, o cotidiano das pessoas é retratado por meio de suas memórias.

No Brasil, de acordo com Ferreira (2014), esse fluxo de crescimento das histórias de vida como abordagem metodológica expande-se a partir de 1990, devido, especialmente, aos estudos nas áreas de História da Educação, Didática e Formação de professores, que a partir dos anos 2000 cresceram consideravelmente, principalmente na área de educação, sobretudo nos Programas de Pós-graduação, em virtude, também, das realizações de Congressos Internacionais sobre Pesquisa (Auto)Biográfica, no Brasil.

Ainda de acordo com Ferreira (2014, p. 92):

Essa evolução ocorrida nos últimos anos apontou uma articulação, a partir de 1980, dos estudos sobre histórias de vida e formação docente. Com isso, várias obras surgiram em torno do tema, envolvendo a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as (auto)biografias docentes ou o

desenvolvimento pessoal dos professores [...] Desta forma, o “curso da vida” vem sendo estudado no campo científico, valorizando a subjetividade presente na história de cada pessoa; a formação, a reflexão, o outro inserido na história, o contexto e o momento.

Nesta perspectiva, compreendemos as histórias de vida como abordagem riquíssima em crescente desenvolvimento em pesquisas sociais, um instrumento capaz de dar voz aos indivíduos em suas subjetividades múltiplas, que no campo educacional tem contribuído cientificamente na compreensão das realidades.

Tudo começa pelo desejo, tanto de se conhecer a história quanto de o indivíduo contar sua vida. Assim, pede-se que o sujeito conte sua história da forma como achar melhor e de modo que lhe seja confortável, tudo isso pelo viés da narrativa. O sujeito participante é escolhido com base nas relações já estabelecidas pelo pesquisador no contexto, e este método é desenvolvido baseado na relação que vai sendo construída, o vínculo, a confiança, por meio da construção de sentidos.

Nóvoa (1992), então, enaltece o sucesso das pesquisas de abordagens (auto)biográficas nas práticas e nos debates teóricos, mas faz uma crítica importante a respeito desta, ele caracteriza este sucesso como “sucesso perigoso”, o qual provoca os “efeitos da moda”. De acordo com o autor, a abordagem (auto)biográfica sem rigor pode dar abrigo a experiências pouco consistentes e eticamente reprováveis, além de facilitar uma apropriação acrítica que favorece a redução das potencialidades transformadoras desta abordagem. Entretanto, “apesar de todas as fragilidades e ambiguidades, é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes” (NÓVOA, 1992, p. 19). Assim, compreendemos a importância da abordagem (auto)biográfica na construção de caminhos que valorizem os sujeitos e suas histórias, para que a partir de suas memórias vividas contribua para os desvendamentos dos caminhos do eu pessoal e do eu profissional.

3.3 Campo Empírico e os participantes da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no município de Itapetinga, no interior da Bahia. A cidade de Itapetinga está localizada no território 08 de Identidade Médio Sudoeste da Bahia, este território é composto por 13 municípios: Caatiba, Firmino Alves, Ibicuí, Iguai, Itambé, Itapetinga, Itarantim, Itororó, Macarani, Maiquinique, Nova Canaã, Potiraguá e Santa Cruz da Vitória. O município de Itapetinga é referência urbana no Médio Sudoeste, com população

estimada de 75.470 pessoas⁷, a economia é movimentada em torno da pecuária leiteira, frigoríficos, indústria de calçados e outros serviços. Na educação, o município de Itapetinga se destaca pela implementação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia da Bahia (IFbaiano) e por possuir também considerável número de escolas municipais, estaduais e particulares. Desta forma, é um município que possui relevância econômica e cultural para o estado da Bahia e para seu território de identidade. A seguir, a figura 5 mostra a divisão da Bahia por territórios de identidade.

Figura 5 - Mapa dos Territórios de Identidade da Bahia



Fonte: <<http://www.seplan.ba.gov.br/territorios-de-identidade/mapa>>.

A escolha de Itapetinga como campo empírico para realização da pesquisa justifica-se em razão de esta ser continuidade de outra pesquisa já realizada⁸, mas, por questões de

⁷ População estimada em 2018. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/itapetinga/panorama>.

⁸ SANTOS, Jurema Rosendo dos. **Desenvolvimento profissional e carreira:** histórias de vida de professores atingidos pelo mal-estar docente. Monografia (Graduação). Curso de Pedagogia: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Itapetinga-BA. 2014a.

impedimento, não houve como realizar o aprofundamento necessário. Portanto, o Mestrado em Educação possibilitou a ampliação da pesquisa anterior em outro âmbito, agora a nível de Pós-Graduação. Outra razão é o fato de Itapetinga dispor de participantes/sujeitos concursados iniciantes, devido à convocação recente de um concurso realizado em 2008, o que em outros municípios não encontraríamos.

Assim sendo, foram participantes desta pesquisa professores iniciantes da Educação Básica da rede municipal de Educação de Itapetinga, que ingressaram na carreira docente na última nomeação do concurso público de 2008, professores estes que foram efetivados no final do ano de 2016 (dezembro) e assumiram suas salas de aulas no ano letivo de 2017.

Para contextualizar, a Prefeitura Municipal de Itapetinga realizou o último concurso público no ano de 2008, Edital nº 001/2008, para preenchimento de diversos cargos, dentre estes, 20 vagas para professores da Educação Básica nível I, exigindo para esta função os seguintes pré-requisitos: formação profissional comprovada através de diplomas ou certificado de conclusão de curso de nível médio – magistério completo; ou licenciatura plena em superior normal, séries iniciais ou Pedagogia. Logo após a homologação dos resultados, uma quantidade de candidatos foi convocada e nomeada, a fim de assumir seus respectivos postos de trabalho, mas, com o passar do tempo, a prefeitura continuou a contratar por tempo determinado um elevado número de professores para atuar na educação do município.

Alguns candidatos suplentes, ao verificarem a suposta situação do contínuo número de contratações de professores para preenchimento de vagas, sentiram-se prejudicados e resolveram recorrer à justiça para requerer seus direitos de assumirem efetivamente as vagas disponíveis. O processo durou cerca de oito anos na justiça, e em 2016 foi deferido aos professores o direito de assumirem efetivamente os cargos, sendo convocadas, em média, 30 pessoas. Muitos destes professores estavam vivenciando a primeira experiência docente, nesse sentido, buscamos focar nossa atenção no trabalho com estes professores. Sendo assim, foram participantes quatro professores iniciantes na carreira, dois professores que atuam na Educação Infantil e dois nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para chegarmos aos professores participantes da pesquisa, os caminhos foram os seguintes, conforme descritos no subitem a seguir.

3.4 Técnicas para produção dos dados

A princípio, nosso planejamento para a produção dos dados era por meio de acesso aos atestados e laudos médicos, apresentados pelos professores da rede municipal de ensino de

Itapetinga, que ficam arquivados na Prefeitura Municipal dessa cidade. Nossa intenção era, de posse desses documentos, analisar os casos de afastamento de professores que se enquadrassem em afastamentos por problemas psicológicos/psíquicos e essa identificação se daria por meio do CID⁹, assim, faríamos uma investigação mais ampla sobre a saúde dos professores, abarcando somente aqueles em início de carreira.

Contudo, após solicitação por meio de ofício para análise dos documentos, nos foi negado pela Prefeitura Municipal¹⁰ o acesso a eles, ressaltando e justificando que se tratavam de documentos confidenciais de funcionários. Solicitamos uma declaração por escrito, justificando a negação do acesso aos documentos, após várias tentativas e insucessos, esta não nos foi disponibilizada. Assim, tivemos que trilhar outros caminhos para chegar aos participantes.

O caminho possível foi a partir de uma pesquisa de maior abrangência que já estava autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga e já se encontrava em fase de desenvolvimento. A proposta apresentada, aqui, como pesquisa de mestrado faz parte dessa pesquisa maior, por isso, optamos por seguir com o vínculo já existente para chegarmos aos participantes.

A pesquisa de que falamos intitula-se “Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira: diálogos com professores da Educação Básica”, que tem como objetivo geral analisar como os professores da Educação Básica se constroem profissionalmente, considerando as políticas públicas vigentes e um modelo brasileiro para a carreira docente e os impactos/contribuições para o ensino. A pesquisadora responsável pelo estudo aqui desenvolvido também faz parte dessa pesquisa maior, a qual se configura como pesquisa “guarda-chuva”. Dessa forma, decidimos que por meio dos questionários da pesquisa citada identificaríamos os nossos sujeitos participantes – isso ficará mais claro adiante.

A pesquisa citada está cadastrada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB¹¹), sob número de documento 2.3007.004922/2017-88 e abrange em sua composição quatro Instituições de Ensino Superior baianas e seu planejamento para desenvolvimento é de até cinco anos. Foi iniciada em 2017 e conta com o financiamento do Conselho Nacional em Pesquisa (CNPQ), chamada universal, de 2018; foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa

⁹ Classificação Internacional de Doenças. A tabela que classifica as doenças é determinada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e fica disponível no site do DATASUS (Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde). Por meio do programa PESQCID, disponibilizado pelo DATASUS, é possível localizar as informações sobre o CID a partir do código descrito no laudo médico.

¹⁰ Esta foi a segunda vez que a Prefeitura Municipal de Itapetinga nos negou acesso aos laudos médicos, a primeira vez se deu no decorrer da pesquisa anterior já referenciada.

¹¹ É coordenada pela professora Dr^a Lúcia Gracia Ferreira Trindade.

da UFRB e aprovada com o CAAE 72103517.4.0000.0056. Para produção dos dados, a proposta inicial foi a aplicação de questionários, tendo como projeto piloto o município de Itapetinga, com abrangência em todos os âmbitos educacionais (Municipal, Estadual, Federal e Redes Privadas de Educação), ou seja, professores de todas essas esferas responderam ao questionário, aplicado em 2018.

Desta forma, por meio da aplicação dos questionários, que continham informações do perfil do professor, formação, composição familiar, histórico profissional, desenvolvimento profissional docente, demandas emocionais, acidentes, agressões, influências positivas e negativas na carreira e perspectivas em relação à continuidade dos estudos e continuidade na carreira docente, conseguimos identificar e chegar aos sujeitos participantes desta pesquisa de mestrado.

De posse dos questionários, foram analisados aqueles que eram de professores efetivos da rede municipal¹². Focamos nas seguintes características para escolha dos sujeitos que participaram dessa pesquisa: 1) Tempo de atuação (deveriam ter até 5 anos de atuação na docência), que se enquadrava, exatamente, no perfil dos professores efetivados no ano de 2016 e começaram suas atividades profissionais no início do ano letivo de 2017; 2) Histórico profissional (aqueles que responderam marcando demandas/sentimentos emocionais negativos em relação ao questionamento do vídeo¹³ apresentado e em relação ao trabalho hoje). Da análise dos questionários¹⁴ pudemos identificar quatro professores iniciantes efetivados em 2016, conforme apresenta o quadro abaixo.

Quadro 3 - Identificação dos Sujeitos da Pesquisa

Professor	Tempo de atuação	Sentimentos em relação ao vídeo	Sentimentos em relação ao trabalho docente hoje
1	1 ano e 7 meses	Tristeza, vergonha, decepção, angústia, revolta,	Capacitado
2	1 ano e 8 meses	Tristeza, vergonha, decepção, angústia, revolta,	Cansada, seguro
3	2 anos	Tristeza, vergonha, revolta,	Frustrada
4	2 anos	Tristeza, desmotivação,	Cansado, estressado

¹² Justificamos que só foram analisados os questionários dos professores da rede municipal por causa da convocação recente do concurso e entendemos que nessa rede de ensino a probabilidade de encontrarmos professores iniciantes era maior e certa.

¹³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=bjVdxNvotf8&has_verified=1>. O vídeo apresenta uma cena em que um professor é agredido por um aluno dentro da sala de aula. No momento de responder aos questionários, os professores podiam marcar mais de uma opção por questionamentos.

¹⁴ Disponível para visualização no Apêndice A.

		revolta, decepção	frustração,	
--	--	----------------------	-------------	--

Fonte: Dados dos questionários.

Com as informações dos questionários analisadas e com os possíveis participantes da pesquisa devidamente selecionados, estes foram procurados, a fim de apresentarmos a pesquisa e os objetivos, estendendo a eles o convite para participarem da pesquisa. Depois de serem formalmente instruídos sobre os procedimentos, os quatro aceitaram participar e nos conceder uma entrevista narrativa. As realizações das entrevistas narrativas ocorreram entre os meses de outubro e novembro de 2018, nas escolas municipais onde os professores desempenhavam suas funções docentes. As narrativas foram captadas e armazenadas por meio de aparelhos gravadores de áudios.

Com as entrevistas narrativas realizadas, buscamos, por meio delas, capturar como era a vida profissional destes professores antes de entrarem na docência, como ocorreu a inserção na carreira docente, como vivenciaram a primeira experiência, como se desenvolveram mediante os dilemas da iniciação, quais as perspectivas de continuidade na carreira docente e as perspectivas em relação à continuidade nos estudos por meio da formação contínua.

Assim, a entrevista narrativa, que é classificada como um método de pesquisa qualitativa e se tornou uma técnica bastante disseminada nas ciências sociais, configura-se como significativa fonte de procedimento para obtenção de dados, pois “através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2011, p. 91). São também necessárias porque cada indivíduo percebe o processo de formação de maneira particular e são esses processos de formação que procuramos também investigar. Esse tipo de instrumento configura-se como a arte de contar histórias, seja numa ordem cronológica ou não (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2011).

A entrevista narrativa visa estimular uma determinada pessoa a contar sua história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social em que está inserido, sua ideia principal é reconstruir acontecimentos sociais a partir das perspectivas daqueles que são entrevistados. Contudo, a entrevista narrativa não é estruturada, não é baseada em perguntas e respostas, seu movimento consiste em contar e escutar história para se conseguir alcançar objetivos; além disso, a influência do entrevistador deve ser mínima, devendo

permitir ao narrador a utilização de linguagem própria e espontânea na narração dos acontecimentos e fatos.

Baseados em Schutze (1977; 1983; 1992), Jovchelovitch e Bauer (2011) sintetizam as regras de procedimentos da entrevista narrativa, estabelecendo quatro fases principais. Entretanto, antes de iniciar as fases, deve existir uma preparação, realizada pela exploração do campo, ou seja, a preparação consiste em o pesquisador se familiarizar com o campo de estudo, implicando em investigações preliminares, como ler documentos e tomar nota dos boatos e relatos informais de acontecimentos específicos.

Posterior à preparação, começam as fases, quais sejam: 1) a iniciação é a fase de apresentação, momento em que o pesquisador apresenta ao informante o contexto da investigação de forma ampla, explica os procedimentos da entrevista narrativa e pede-se permissão para gravar a entrevista; 2) a narração central ocorre quando a narração começa, não devendo haver interrupções, pois é o momento de escuta ativa, existindo apenas o encorajamento não verbal para continuação da narração e a espera pelos sinais de finalização do fornecedor; 3) a fase de questionamento só pode começar quando naturalmente a narração central chegou ao fim, é caracterizada pelos momentos de questionamentos, tem como finalidade preencher lacunas da história, onde o pesquisador deverá apenas fazer perguntas que se refiram aos acontecimentos, e não diretamente sobre a opinião, atitudes ou causas; 4) a fase conclusiva representa o momento em que o gravador é desligado e são permitidas perguntas diretas – “por que?”. Esses momentos são marcados por discussões interessantes e comentários informais que se mostram importantes para as interpretações dos dados e podem ser cruciais para a interpretação contextual das narrativas do informante.

Desta forma, “uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntimo, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais” (LUDKE; ANDRÉ, 1996, p. 34). A entrevista narrativa, quando se trata de aprofundar por meio das histórias narradas pelos indivíduos em um determinado contexto, configura-se como instrumento adequado, suprimindo a superficialidade de outras técnicas.

Assim, com as entrevistas realizadas, começam os processos de transcrições e análises, momento em que o pesquisador utilizará o procedimento que melhor contribua para seus resultados. A seguir, apresentaremos os procedimentos e técnicas de análise utilizados para alcançar os resultados.

3.5 Procedimentos e técnica de análise de dados

Após a realização das entrevistas, estas foram transcritas e os dados analisados. Para essa etapa, escolhemos a análise de conteúdo de Bardin (2010) como técnica de análise, porque esta técnica busca analisar outras realidades, além do dito através das mensagens, assim buscamos criar categorias articuladas que respondessem aos nossos objetivos. De antemão, cabe aqui contextualizar e conceituar a análise de conteúdo.

Historicamente, a análise de conteúdo surgiu nos Estados Unidos, na conjuntura do behaviorista das ciências humanas por interesse dos governos em adivinhar as orientações políticas e estratégicas dos países estrangeiros, com a ajuda de documentos acessíveis, como a imprensa e o rádio na época, que fez do analista um detective equipado de instrumentos de precisão. Metodologicamente, confrontam-se ou complementam-se duas orientações: a verificação prudente ou a interpretação brilhante (BARDIN, 2010, p. 31). Atualmente, a análise de conteúdo compõe uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar conteúdos de todas as classes de documentos e textos, procurando conhecer aquilo que está por trás das palavras sob investigação. Desta forma, a análise de conteúdo pode ser classificada como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativo ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2010, p. 44).

Assim, qualquer comunicação que possua significados para o investigador pode ser objeto de análise, ou seja, as diversas fontes de dados que chegam ao pesquisador em estado grosseiro, necessitando ser processados para que facilite o trabalho de descrição, interpretação e inferências a que se dedica a análise de conteúdo.

As diversas fontes da análise de conteúdo podem ser constituídas de qualquer material proveniente de comunicações verbais e não verbais, por exemplo, cartas, jornais, revistas, informes, livros, relatos autobiográficos, gravações, entrevistas, diários, fotografias, dentre outros. As investigações que recaem sobre a análise de conteúdo “tem em seus dois polos a *superação da incerteza e o enriquecimento da leitura* o desejo de rigor, a necessidade de descobrir, de adivinhar e de ir além das aparências” (BARDIN, p. 31, grifo do autor). A análise de conteúdo é um método muito empírico, dependendo do tipo de fala a que se destina e do tipo de interpretação que se aspira como objetivo.

Sendo assim, após as transições das narrativas (auto)biográficas, realizamos a leitura flutuante das mesmas, com a intenção de capturar as partes de maior significantes, no intuito de compor o *corpus* para divulgação e discussão dos resultados. Portanto, das leituras flutuantes tornou-se perceptível a articulação das discussões dos dados em duas categorias de análises. Esta etapa de categorização é uma divisão dos componentes das narrativas em categorias, e não se constitui como um procedimento obrigatório da análise de conteúdo, no entanto, a maioria dos procedimentos de análise organiza-se em torno de categorização.

As categorias podem ser classificadas como uma “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (BARDIN, 2010, p. 39). A legalidade e pertinência das categorias exigem que estas sejam significativas e úteis em torno do trabalho proposto, a problemática, os objetivos e os fundamentos teóricos, enfim, todos os aspectos do conteúdo investigado devem estar representados nas categorias.

Assim, a escolha das categorias, nesta pesquisa, decorre da busca por melhor articulação ao analisar as narrativas e da tentativa de melhor responder aos objetivos. Chegamos, então, a duas categorias de análise, a primeira está definida em “Consequências dos dilemas no início da docência” e a segunda em “Os caminhos da docência – os momentos de socialização e aprendizagens”. Desse modo, a organização da análise está articulada ao movimento de descrição, interpretação e inferências. A seguir, adentramos no capítulo de análise e discussão dos dados.

IV AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES INICIANTE: OS RESULTADOS ALCANÇADOS

4.1 Conhecendo os participantes: suas trajetórias profissionais anteriores e perspectivas na entrada da carreira docente

Nesta seção, apresentaremos os professores que participaram da pesquisa, suas perspectivas quanto à entrada na carreira docente e quais suas trajetórias profissionais anteriores à docência. Os participantes não quiseram escolher pseudônimos para serem utilizados nas descrições. Sendo assim, utilizamos enumerações para identificá-los, conforme a sequência de realização das entrevistas. Os dados relativos à pesquisa foram produzidos com base em questionários e entrevistas.

Para tanto, a fim de alcançar os objetivos, optamos por discutir sobre o *corpus* da pesquisa em duas categorias, quais sejam: 1) Consequências dos dilemas no início da docência; 2) Os caminhos da docência – os momentos de socialização e aprendizagens.

Portanto, a professora 1 tem 48 anos de idade, identifica-se como negra, é casada, tem um filho, trabalha 20 horas semanais na Educação Infantil, começou a atuar em 2017, é professora efetiva do município de Itapetinga, possui 1 ano e 7 meses no exercício da docência. Tem formação em magistério (concluído em 1988). Possui graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC (concluído em 2015) e uma especialização em Educação Infantil pela Universidade Candido Mendes – UCAM. Em suas palavras:

Eu ingressei na função de professor já ia completar 47 anos, foi em 2017, eu fiz esse concurso para professor em 2008, na verdade nunca pensei que eu fosse ser chamada, que eu fosse ser aprovada, nunca imaginei que um dia eu ia ser professora. [...] Eu trabalhei no estado de contrato durante 10 anos na área de educação na DIREC, e quando encerrou o contrato lá, por coincidência eu fui chamada nesse concurso aqui, assim a priori eu fiquei resistente, eu não queria assumir a função de professor, meu marido me deu conselho assume, todo mundo falando vai assume, todo mundo me dando os parabéns, parabéns, e eu assim ô, na verdade eu fiquei em estado de choque, e falei, gente a essa altura do campeonato vou completar 47 anos, vou assumir uma sala de aula. Assim, a priori eu não queria mesmo, foi tanto que foi meu marido que providenciou a documentação, foi lá tirou xerox dos meus documentos, eu sem querer, amarrando, até que eu fui levei [...] O magistério eu fiz há muito tempo, concluí em 1988 quando tinha 18 anos, quase 30 anos depois, na época que eu concluí eu até pensava em ser professor, ai depois o tempo passou, eu morei fora, eu trabalhei em outras áreas, então isso foi se perdendo ao longo do tempo, não imaginava mais eu um dia na sala de aula (Professora 1).

A professora 2 tem 43 anos de idade, identifica-se como parda, é casada, tem dois filhos, trabalha 20 horas semanais na Educação Infantil, é efetiva do município de Itapetinga, começou a atuar na docência em 2017, com 1 ano e 8 meses de atuação. Possui apenas o magistério, está cursando Pedagogia com previsão de conclusão em 2019. A professora 2 começou trabalhando em uma escola de Educação Infantil, no segmento maternal, e, no ano seguinte, foi transferida para uma creche. A seguir, sua narrativa:

Eu fiz o concurso de 2008 [...] antes na docência eu dava banca, sempre dei banca, aí fiz o concurso vi que fiquei no quinquagésimo sétimo lugar, mas não tive a esperança de ser chamada, porque depois que chamou todos aqueles vinte primeiros, aí eu fiquei na minha, né. Aí quando penso que não, no final de 2016 falaram que iam chamar aqueles concursados de 2008, eu fui fiz tudo, os trâmites legais para registrar, eu fiquei tão feliz teve horas que nem acreditei, quando comecei só tinha o magistério (Professora 2).

A Professora 3 tem 50 anos de idade, identifica-se como negra, divorciada, tem 3 filhos, é efetiva no município de Itapetinga, trabalha 40 horas semanais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tem 2 anos de exercício na docência. Possui formação em magistério, não possui formação em nível superior, não faz nenhum curso de formação continuada. A seguir, apresenta-se sua narrativa:

Antes de ser professora eu trabalhei na azaleia, e o meu sonho sempre foi ser professora, desde antigamente na criancice menina, mas na verdade eu fiz magistério e eu não corri atrás pra poder conseguir um contrato para trabalhar. [...] Do meu magistério até a entrada em sala de aula foram 15 anos, eu concluí em 2001 em 2016 que fui para a sala de aula (Professora 3).

O professor 4, por sua vez, tem 33 anos de idade, identifica-se como branco, é casado, tem 2 filhos. Trabalha 20 horas semanais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é efetivo do município de Itapetinga, possui 2 anos de experiência na docência. É graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Conforme sua narrativa:

Eu exerço também a profissão de policial militar, e como no ano de 2016 foi possível conciliar as duas atividades através de uma lei que foi aprovada, que antigamente não podia conciliar a carreira de policial com professor, eu optei em assumir esse desafio, no início pra mim. [...] Eu resolvi assumir a carreira, uma vez que eu tinha passado no concurso e fui convocado e iniciei, teve uma seleção para a gente escolher as escolas onde a gente ia ficar, a princípio fiquei lotado na Escola Sinval Palmeiras, uma escola da Vila, bairro periférico da cidade. No início foi bastante desafiador, porque eu estava afastado da área educacional desde quando me formei em Pedagogia, concluí o curso em

2008, e logo após ingressei na polícia em 2009, então eu me dediquei só mesmo a atividade policial durante esse período (Professor 4).

Ao analisar o perfil dos professores iniciantes desta pesquisa, notamos que apenas um é do sexo masculino e há três do sexo feminino, isso afirma que o magistério, ainda no século XXI, é uma profissão predominantemente feminina. Ressaltamos que o professor citado também está imerso na carreira militar (predominantemente masculina).

Percebemos que existiu entre a formação inicial e o período de ingresso na docência um longo período, o mais extenso é de 28 anos, como é o caso da professora 1. Dos quatro professores, três assumiram a docência possuindo apenas o magistério como formação básica exigida para o nível de atuação e apenas um assumiu possuindo graduação em nível superior (Pedagogia). Este é um fato que nos chamou a atenção, ou seja, como estes professores que possuem formação apenas no magistério, realizada há tantos anos, conseguem se desenvolver e acompanhar na docência as mudanças e transformações sociais e também as reformas políticas educacionais que interferem e afetam diretamente o trabalho do professor em sala de aula, pois sabemos que, com o tempo, as ações nesse campo precisam ser aprimoradas, reformuladas e melhor desenvolvidas, assim também é o trabalho docente. Desta forma, nos propomos a pensar: como está sendo o trabalho desse professor que possui apenas o magistério como formação inicial e que desde que concluiu ficou afastado da docência por tantos anos, exercendo outras atividades laborais, e após este tempo vive a primeira experiência profissional docente?

Todos ingressaram na carreira docente por meio de concurso público, realizado em 2008 no município de Itapetinga-BA e foram efetivados em dezembro de 2016, assumindo após nomeação por ordem judicial. Isso fica mais claro na narrativa do professor 4:

A gente fez o concurso e era para um número de vagas específicas, não me recordo a quantidade de vagas que era, e o gestor antigo ele não chamou, chamou uma certa quantidade e ficou de chamar o restante por ordem de classificação, e com a demanda a prefeitura tinha a questão de contratados, justificaria a contratação de professores dentro do concurso público previsto em lei, e algumas pessoas que se sentiram lesionados no caso lesados no seu direito que foram preteridos entraram na justiça e o processo se arrastou durante, praticamente 10 anos, 8 anos vindo a sair a decisão em 2016, e aí o prefeito na época resolveu convocar todos esses professores para poderem assumir o cargo de professor (Professor 4).

Antes da entrada na carreira docente os professores exerciam atividades laborais distintas da docência (ou informais), sendo: funções técnico-administrativas, na produção de indústria de calçados e carreira militar, exceto a professora 2, pois relatou que já havia

trabalhado com aulas de banca¹⁵ (reforço escolar). No geral, enxergaram na carreira do magistério público uma maneira de exercer a formação inicial que já possuíam. Todos se surpreenderam com a convocação, porque depois de oito anos as esperanças de nomeação já estavam gastas, assim os sentimentos foram reanimados e aflorados, representou um misto de choque, tanto da nomeação como da primeira experiência em sala de aula, de expectativas negativas, bem como de felicidade por exercerem a carreira efetivados em concurso público, considerado por muitos uma realização profissional.

4.2 Consequências dos dilemas no início da docência

Nesta categoria, analisaremos os principais dilemas docentes emergidos no início da carreira dos professores entrevistados. Para Zabalza (1994), dilema é “todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar da sua atividade profissional” (p. 61). Compreendemos que dilemas enfrentados por professores iniciantes são situações com características opostas ao que se é esperado no contexto da sala de aula e da instituição, salientamos também que dilemas não são acontecimentos lineares.

Ainda de acordo com Zabalza (1994), nem sempre o processo de reconhecimento e nem de resolução do dilema será consciente para o professor, uns serão mais sensíveis a determinado dilema do que a outros, é um tanto relativo. Desta forma, possivelmente nem todos os professores iniciantes experimentarão os mesmos dilemas de início de carreira, assim o que é latente em uns pode ser manifestado e desvelado por outros. Desse modo, compartilhando das ideias de Caetano (1997), consideramos, aqui, como dilemas as vivências subjetivas, os conflitos interiores e exteriores ocorridos no contexto profissional docente. Sobre os dilemas, Ferreira (2014), no estudo realizado, constatou que esses são/podem ser compreendidos na dimensão da prática e em seu exercício.

Os dilemas analisados referentes aos professores em início de carreira são bem variáveis, desde sentimentos de medo, insegurança, as transformações sociais que não foram acompanhadas dentro da docência, oposição ao sistema de ensino vigente, até a ausência de bem-estar, dentre outras. Vejamos as vozes dos professores.

O meu início de carreira como docente foi muito difícil, pra mim foi assim um choque, eu fiquei em estado de choque nos primeiros meses, acho que eu cheguei até ficar meio

¹⁵ Dar aula de banca é o que denominamos reforço escolar. A criança ou adolescente frequenta a escola e em um horário no turno oposto recebe de um professor(a) aulas para reforçar/aprimorar o aprendizado.

depressiva, querendo desistir, eu achei que faltou assim, eu fui jogada, sabe? (Professora 1).

Eu me senti um pouco sozinha, às vezes me sentia sozinha, às vezes as críticas de pessoas que não sabiam nem falar direito e ficavam criticando, isso deixa a gente um pouco abandonada, mas a diretora de lá fazia o que podia pra me ajudar, uma ótima pessoa também, não tenho o que falar, fazia de tudo o que podia pra me ajudar, as colegas davam umas dicas, mas elas também não podiam entrometer muito na minha área, porque cada um fazia o seu, então eu me senti um pouco só, a gente tá iniciando a carreira, adquirindo experiência ainda é um pouco traumatizante [...] Todo mundo tem os momentos difíceis na vida e meu momento difícil foi o ano passado, e esse ano graças a Deus as meninas me abraçaram, são muito parceiras, o ano passado eu não tive isso, acho que por isso a minha dificuldade (Professora 2).

Foi um choque, porque assim eu esperava uma outra coisa, porque devido aos muitos anos, eu tive o estágio e no estágio nós sabemos que não é a mesma coisa de regência, porque o estágio nós estamos ali acompanhando e sendo acompanhado pela regente da sala, então é uma coisa, é uma outra realidade, ali não somos nós totalmente professores, porque a regente está ali para intervir e facilita, o trabalho já é a gente sendo professor próprio, é diferente, então como eu não tinha experiência nenhuma foi um pouco difícil chegar na sala, assumir a sala, e aí quando eu cheguei sem experiência nenhuma tomei um choque, os meninos nos dias de hoje não são como antigamente, os meninos estão assim num nível, alguns, num nível em que eles não sabem ler, deveriam, mas não sabem, então foi um choque, eu comecei ensinando 4º ano (Professora 3).

Na verdade, eu vou utilizar um termo que me deixa assim angustiado, no primeiro ano mesmo eu tinha mais angústia do que esse ano, conforme eu disse, a questão do modelo, do sistema, da forma que o ensino ele é tratado pelo poder público, tanto nível Federal, Estadual como Municipal. É preciso repensar o que foi feito nesses últimos anos, porque muita coisa que era praticado no passado, na época que eu fui estudante dava certo e hoje foi retirado, e outras coisas precisam ser reforçados, exemplo a questão da própria figura do professor, antes a gente tinha a figura do professor como aquele mestre, não que ele é o dono do saber, mas aquela questão daquele respeito pelo professor, o professor na própria sala de aula a gente tinha um comportamento melhor, uma postura e a forma de ensino, pegava a questão tradicional, muita coisa da escola tradicional realmente surte efeito na própria alfabetização. Hoje o aluno tem 3 anos para se alfabetizar, nesse ciclo ele não pode ser reprovado, ele começa ali no primeiro ano e vai até o terceiro ano para se alfabetizar e muitos desses alunos chegam no quarto ano sem saber às vezes escrever seu próprio nome, sem saber ler, na questão da própria codificação e, principalmente sem saber interpretar, e antigamente a gente saía da alfabetização sabendo ler, era um ou outro que tinha essa dificuldade o processo de decodificação de letras, e hoje a gente vê que a realidade é bem diferente o aluno chega no quarto e quinto ano eles não conseguem ter uma inferência sobre o assunto, não consegue fazer uma interpretação nas entrelinhas, mal consegue só mesmo decodificar, fazer uma leitura muitas vezes silábica ou robotizada e não consegue expressar um ponto de vista (Professor 4).

As semelhanças e, ao mesmo tempo, as multiplicidades dos dilemas encontrados pelos professores ao iniciarem oscilam; de forma geral, todos mencionam a dimensão da temporalidade, reconhecendo que os primeiros meses e o primeiro ano foram difíceis. As professoras 1 e 2 relataram que os sentimentos evidentes ao iniciarem foram de choque, depressão, abandono e solidão, de muitas críticas, e até caracterizaram o início da carreira

como traumatizante. Ao narrar sobre “às vezes as críticas de pessoas que não sabiam nem falar direito e ficavam criticando”, acreditamos que a professora 2 está relatando sobre as correções dirigidas a ela por seus colegas de trabalho, realizadas de forma inadequada e que causavam nela sentimentos negativos, como constrangimento, e que resultaram em momentos de mal-estar.

Os sentimentos narrados pela professora 1 coadunam com os sentimentos também dos outros professores, isto é, o sentimento em relação a ser “jogada” remete à ideia de que ao adentrar na docência não recebeu uma estrutura de apoio que lhe direcionasse, o que seria necessário por ser professora iniciante e sem experiências na docência. Sendo assim, quando relata que quase ficou depressiva, interpretamos como uma consequência da falta de acolhimento, de diálogo, de formação e direcionamentos aos professores iniciantes, elementos propulsores da ausência de bem-estar desta professora.

Morais (2019), ao realizar um estudo sobre o trabalho emocional docente, buscou evidências de que o professor lida com demandas emocionais no exercício de sua atividade profissional e, portanto, precisa desenvolver e se utilizar de estratégias de autorregulação, que visem e busquem assegurar a qualidade de seu desempenho profissional e bem-estar pessoal. Assim, mostrou que estudos já desenvolvidos apontam que os professores são afetados emocionalmente na rotina laboral e que isso os atinge de tal modo que provoca consequências na saúde e no desempenho docente.

A autora ainda aponta que tem havido um crescimento considerável de estudos das emoções e afetos no trabalho, o que mostra a “necessidade de compreender melhor as emoções, seus ativadores ambientais e seus efeitos no bem-estar, na saúde e no desempenho do trabalhador e da organização” (MORAIS, 2019, p. 18). Ainda “nesse sentido, assiste-se também ao aumento de estudos sobre regulação emocional e do trabalho emocional em diversos contextos ocupacionais” (MORAIS, 2019, p. 18). Desse modo, verifica-se que o trabalho docente está cercado por condições desfavoráveis ao bem-estar do professor.

O trabalho emocional do professor, principalmente o docente iniciante, é marcado pela falta de reconhecimento das políticas educacionais que o incluam. Sobre isso, conforme Mariano (2012), no Brasil, o início da carreira docente é marcado pela ausência de políticas que assegurem a inserção deste profissional na carreira, bem como a necessidade de assumir o processo de aprendizagem da docência como contínuo. A pesquisa desse autor, por meio dos trabalhos pesquisados que apresentavam reflexão a respeito do início da docência, relacionada com esta pesquisa de Mestrado nos ajudou a refletir sobre o quanto uma política de inserção profissional é fundamental e importante nos tempos atuais para os professores iniciantes e

como os resultados de suas eficácias influenciariam positivamente no desenvolvimento do trabalho do professor. Contudo, são notórios o desinteresse e o descaso com os professores iniciantes.

Ferreira (2017) vem realizando uma pesquisa que tem como objetivo analisar como os professores da Educação Básica se constroem profissionalmente, considerando as políticas públicas vigentes e um modelo brasileiro para a carreira docente e os impactos/contribuições para o ensino. Nessa pesquisa, a autora levanta questões referentes a situações de ausência de bem-estar e adoecimento dos professores que refletem na qualidade do trabalho e impactam significativamente no âmbito da saúde pública. Como consequências, também promovem impactos econômicos e sociais. Estas questões, segundo a autora, não podem/devem ser aceitas como normais, mas interferências precisam acontecer. Acreditamos que os dados da pesquisa devem apontar direcionamentos para melhor entendimento sobre o desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira e as características dessa construção profissional.

Nessa perspectiva, os professores 3 e 4 relataram dilemas também subjetivos, mas relacionais ao contexto da sala de aula, sobre as realidades encontradas, que lhes causaram sentimentos de angústias. A professora 3 referiu-se ao distanciamento entre o estágio supervisionado e a atuação como professora. Para ela, são realidades diferentes – o estágio e a prática docente –, de fato são; além disso, fez referências ao processo de aprendizagem dos alunos de antigamente e aos de hoje, que estão em níveis defasados de aprendizagem. A leitura e interpretação de texto foram fatores mais relevantes citados pelos professores como os piores índices negativos nos alunos. Morais (2019) também apontou a dificuldade dos professores em lidar com o comportamento inadequado e as dificuldades de aprendizagem dos alunos como um fator que interfere nas emoções do professor.

O professor 4 acompanha essa linha de pensamento, mencionando o ensino tradicional como aquele que dava resultados, de acordo com ele é preciso rever os modelos e sistemas atuais de ensino, antes davam certo com o modelo tradicional e hoje não; antes os alunos aprendiam mais, atualmente passam para os anos subsequentes sem aprenderem significativamente o currículo dos anos anteriores.

Ainda narrando seus dilemas de iniciante, o professor 4 assim afirma:

Encontrei um pouco de resistência na questão da turma por eu ser homem, assim ainda é um ambiente ainda frequentado, principalmente Educação Infantil e nível Fundamental I por mulheres, por ser militar por ter a formação militar, mas acredito que no primeiro ano apesar das dificuldades eu consegui fazer um bom trabalho, consegui plantar uma semente nos alunos, principalmente no que diz respeito ao interesse pela escola, a sua postura em relação à responsabilidade, alguns valores que a gente trabalha as disciplinas

com todos os componentes, mas ainda não deixa de falar, reforçar os valores familiares, valores que a gente deve carregar consigo durante a vida (Professor 4).

O professor relata que por ser militar e homem encontrou resistência por parte dos alunos, como mencionamos anteriormente, e que apesar das dificuldades conseguiu desenvolver seu trabalho no primeiro ano, e dilatar nos alunos sentimentos e atitudes de valores. Essa resistência pode ter ocorrido porque a primeira escola onde o professor 4 lecionou fica localizada em um bairro periférico de Itapetinga. Sobre isso ele relata:

Em uma escola periférica a clientela apresenta suas peculiaridades, é diferente, eu senti a diferença em relação ao bairro até em questão de comportamento dos alunos dessa escola com a outra escola que eu lecionava antes [...] Hoje eu consegui a mudança de local de trabalho, vim trabalhar no local mais perto de casa, isto também melhorou a minha prática docente no exercício da minha profissão, porque eu consigo me deslocar com mais rapidez, e chegar e ir para casa com mais rapidez, e a questão até do nível da turma em relação a outra que tinha, é bem melhor de leitura de produção, de escrita, de comportamento (Professor 4).

No ano seguinte, 2018, o professor mudou de local de trabalho. Ele acredita que isto tenha contribuído significativamente para seu trabalho docente e especificou que os alunos da escola anterior e da escola atual possuem níveis de comportamento diferentes. A princípio, ser militar e atuar como docente na periferia não foi fácil, mas conseguiu se desenvolver profissionalmente.

Outro ponto citado pelo professor 4 trata-se da representatividade da figura do professor, que antigamente era mais respeitado e que atualmente vem perdendo o prestígio, e traz à memória sua época como aluno, por ter muito respeito pelo professor o comportamento dos alunos era melhor. Fez retrospectivas ao passado para avaliar a aprendizagem dos alunos nos dias atuais e levou em consideração o modo de ensino tradicional como aquele que ainda surte resultados positivos.

É perceptível um perfil docente, deste professor, próximo também da outra carreira que ele desenvolve. É nessa mescla (carreira docente e carreira militar) que este professor vem baseando sua docência, constituindo-se professor e desenvolvendo-se profissionalmente. Quanto ao ensino tradicional, é fato que em outros tempos dava “certo”. Mas, para os tempos atuais, com a globalização, com a tecnologia acompanhada da era digital e com o cenário de democratização do conhecimento, temos outros perfis de alunos, ou seja, o ensino tradicional já não atende (com a eficácia de outrora) a esse novo aluno.

Sobre as mudanças sociais que também influenciam diretamente no contexto educacional e na sala de aula, é possível acompanhar por meio da narrativa do professor 4:

Não acompanhei essa mudança, essa evolução do processo de ensino/aprendizagem e essas transformações que vem ocorrendo ao longo dos anos, sentir uma dificuldade inicial, porque apesar de ter muita boa vontade, de ter também na época do curso feito algumas leituras sobre a questão da educação, eu senti realmente que muita coisa tinha mudado desde a época do meu estágio e principalmente da época que eu fui aluno, principalmente no que tange à questão de informações que os alunos hoje têm, os alunos têm muita informação e chega de todos os lados e eles precisam filtrar esse tipo de informação, então esse interesse deles pela escola concorre com outros interesses que por exemplo na minha época não tinha a internet, a facilidade que eles tem de acessar essas rede através de um celular, hoje acaba concorrendo com a questão da escola (Professor 4).

Desse modo, o professor 4 assume que não conseguiu acompanhar tais transformações sociais; que a formação inicial até lhe possibilitou a realização de leituras que lhe dariam suportes sobre essas mudanças no contexto educacional, mas que ele sente os impactos dessas alterações na sala de aula. Um dilema evidente é a competitividade de informações trazidas pelos alunos para a sala de aula, confirmando o que citamos anteriormente sobre a era digital, que se choca, muitas vezes, com os interesses oferecidos pela escola, em razão da facilidade de acesso à internet que esses alunos possuem atualmente. É perceptível que o professor ainda não está preparado para lidar com essa situação, segundo o professor 4 essas informações precisam ser filtradas, já que os alunos estão expostos a qualquer tipo de informações e, em muitos casos, impertinentes à educação escolar.

Outra narrativa que chama atenção é a da professora 1, que mencionou a violência na sala de aula como dilema, ao escolher a creche para trabalhar por medo de sofrer agressões físicas e verbais de alunos de faixa etária maior. Vejamos:

É tanta coisa que a gente vê aí, que acontece com o professor, alunos de uma faixa etária mais alta agredindo professor dentro de sala de aula, aquela coisa, eu tenho medo de tudo isso, então eu pensei assim, na creche, porque aquelas crianças ainda estão inocentes eu acho que eu posso plantar uma sementinha do bem no coração daquela criança, para quando até futuramente se eu continuar, lá na frente ela não vim me agredir como a gente vê aí, como aquele vídeo que você mostrou pra gente a agressão ao professor. Porque eu acho que posso fazer alguma coisa aqui nessa faixa etária agora, do que lá na frente, então foi por esse motivo que eu escolhi essa faixa etária da creche, e pelo medo também, esse medo que o professor tem de tudo isso que está acontecendo aí agora (Professora 1).

A professora iniciante tinha o sentimento de medo de trabalhar com alunos dos Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, por ver a todo tempo nas mídias sociais a ocorrência de atos de violência contra professores em sala de aula. Temia que o mesmo pudesse acontecer com ela, assim evitava sempre trabalhar com outros níveis de escolaridade,

mantendo seu posto na creche, acreditando que poderia começar, desde então, a dar um suporte afetivo às crianças, cultivando nelas, também, as suas condutas futuras.

Os sentimentos negativos compartilhados pela professora 1, principalmente quando se refere ao vídeo assistido, quando da aplicação do questionário, que remete à violência contra o professor, são também referenciados pelos outros participantes. Estes revelaram que sentiram tristeza, desmotivação pela profissão diante da agressão, revolta, decepção, raiva, frustração e medo.

Para Santos e Ferreira (2016, p. 124), o professor, “ao relatar o medo e a violência, revela uma realidade visível a educação: a violência existente dentro da sala de aula, que leva muitos professores a se sentirem constrangidos e com medo de atuar como professores”. A violência sofrida pelos professores em sala de aula é um indicador de mal-estar docente da atualidade (ESTEVE, 1999). Compreendemos que ao adentrar na profissão o docente traz consigo alguns sentimentos da profissão já construídos anteriormente, e que, neste caso, o fazem ter preferências em relação aos níveis de atuação na docência. É o que podemos observar nessa fala:

Inclusive já me perguntaram se eu queria ir para o fundamental II por eu ter feito letras, eu disse que não, que gostaria de continuar aqui na creche mesmo (Professora 1).

O medo da violência impede a professora 1 até de pensar sobre uma possível proposta de promoção na carreira, pois, por possuir formação em Letras Vernáculas, já houve várias propostas de trabalhar em segmentos diferentes, porém recusadas por ela. Mas é importante salientar que a formação que esta professora possui em nível superior não é compatível com o nível em que ela atua, ou seja, o nível para o qual está concursada, existindo a necessidade de esta professora, assim como outros que possuem apenas o magistério, se inserir em programas de formação como PARFOR ou UAB¹⁶, ou então por meio de instituições públicas ou privadas de ensino superior para conseguir cursar Pedagogia e adquirir o nível em formação superior em sua área de atuação. Assim, mesmo que esta professora passe a atuar em outro segmento de ensino com a formação em Letras Vernáculas, o nível para qual ela é concursada não é este, desse modo qualquer mudança de gestor municipal faria, talvez, que ela retornasse para o nível ao qual está concursada.

Sobre a formação de professores, Mororó e Couto (2015), com base nos dados do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (INEP, 2003), relatam o

¹⁶ Universidade Aberta do Brasil.

julgamento da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, em 2007, no qual foi verificado que há mais de 60 mil docentes sem a formação adequada para o exercício da profissão no estado, isto é, sem o ensino superior. Em 2012, conforme o Relatório Final de Gestão 2009-2012, publicado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), esse número já era de 101.117 professores em exercício nas redes públicas de ensino da Bahia, configurando-se como o estado brasileiro com maior número de funções docentes ocupadas sem a formação inicial desejada¹⁷. Assim, a formação dos professores iniciantes revela-se um dado preocupante também no cenário atual.

Percebemos, com a informação acima, que em cinco anos o número de professores sem formação adequada quase dobrou, e em relação à formação de professores, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), em sua meta de número 15, dimensiona que todos os professores da educação básica devem possuir formação específica de nível superior, obtida em cursos de licenciaturas. Atentamos, então, para o fato de que o Plano Nacional de Educação possui validação até 2024. Se o PNE se encontra vigente desde 1997, porque os números de professores sem formação superior continuam a aumentar?

Isto se deve ao fato, talvez, da continuação de aberturas de concursos públicos para professores da educação básica exigindo apenas o magistério como formação inicial, baseado no Plano Nacional de Educação e no prazo ainda existente para sua concretização. Entretanto, as prefeituras e estados terão condições de dar conta até 2024, para que todos os professores possuam nível superior em suas áreas de atuação? É preciso um olhar atento para estas questões e que compreendamos o magistério como uma formação inicial obsoleta para os dias atuais, não mais se adequando às demandas da atualidade. Dessa forma, estes professores iniciantes tendem a ter muito mais dificuldades, principalmente os que só possuem o magistério.

A professora 2, como forma de melhorar o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem que, de certa forma, contribui para maior segurança e desempenho do trabalho do professor, sugeriu um maior envolvimento da família com a escola e os assuntos que envolvem seus filhos. A professora narra o seguinte:

O que deveria melhorar assim é a participação da família, em vim participar, perguntar e querer saber e quando a gente comenta tem algumas mães que ainda não gostam de ficar sabendo que o filho não está querendo, não está participando, tinha que ter mais participação, querer saber para ajudar o menino, porque muitas vezes ele não se

¹⁷ Formação inicial determinada na legislação.

desenvolve porque em casa ninguém fala nada, em casa ninguém ajuda para ele desenvolver (Professora 3).

Compreende-se por meio da narrativa que a participação da família no desenvolvimento educacional dos filhos é indispensável e também uma maneira de diminuir os índices da defasagem da aprendizagem, pois, com a participação de todos, estratégias podem ser formuladas para se conseguir com eficácia os resultados desejados na educação. Conforme Oliveira (2014) e Santos (2014b), a participação da família na escola é imprescindível; nessas duas pesquisas sobre professores iniciantes na educação infantil, este fator foi citado como um dos principais elementos que levam ao desencadeamento de dilemas de professores em início de carreira, primeiro porque os professores ainda não sabem lidar com os diversos perfis familiares existentes na escola e segundo porque os professores precisam da família que não corresponde às demandas da escola.

Desta forma, compactamos, aqui, os principais dilemas perceptíveis nas narrativas dos professores iniciantes, que relataram seus sentimentos diante das situações vividas ao iniciarem. São eles: sentimentos negativos ao iniciar, dificuldades com a aprendizagem dos alunos, choque, angústia, medo da violência, solidão e abandono. Contudo, fica evidente que os professores iniciantes passaram por momentos de ausência de bem-estar docente e, em meio a isso, que vêm se desenvolvendo profissionalmente em seus modos específicos e peculiares de ser professor, mesmo sem experiências na docência buscam construir suas identidades, baseados em suas histórias de vidas, nas experiências pessoais e no cotidiano.

Percebemos que o mal-estar com diagnóstico é confirmado com o adoecimento do professor e, muitas vezes, com seu afastamento do trabalho. Isso tem sido crescente e preocupante. Uma pesquisa recente aponta que

71% dos 762 profissionais de educação da rede pública de vários estados entrevistados no início de 2017 ficaram afastados da sala de aula após episódios que desencadearam problemas psicológicos e psiquiátricos nos últimos cinco anos. O estresse, muitas vezes provocado por situações de insegurança, tem a maior incidência, com 501 ocorrências (65,7%) (SOUTO, 2017)¹⁸.

Coadunando com esta informação, Morais (2019) concluiu que o tempo de atuação profissional está associado à maneira como os professores lidam com os eventos afetivos e

¹⁸ Fonte: SOUTO, Luíza. **Transtornos emocionais são as principais causas de afastamento de professores.** Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. OPEOESP. 06 de dezembro de 2017. Disponível em: <<http://www.apeesp.org.br/noticias/noticias-2017/transtornos-emocionais-sao-as-principais-causas-de-afastamento-de-professores/>>.

que os professores iniciantes apresentam maiores dificuldades em lidar com as demandas emocionais, tendo maiores prejuízos. Dessa forma, foi perceptível que os episódios vivenciados pelos professores, no processo de desenvolvimento profissional, oriundos de fatores emocionais, contextuais e situacionais do ensino são desencadeadores de demandas negativas em relação ao seu trabalho, não garantindo o seu bem-estar e influenciando o desempenho docente.

Na categoria seguinte, analisaremos os percursos da docência destes professores iniciantes, os processos de socialização, como superaram as dificuldades e as suas (des)continuidades e formação continuada.

4.3 Os caminhos da docência: os momentos de socialização e aprendizagens

Com o passar do tempo, os professores tendem ou não a se habituarem com a prática docente; as estratégias de sobrevivências vão sendo construídas e o equilíbrio se estabelece; os dilemas são amortizados e, possivelmente, superados, e tudo isto se configura com os processos de socialização, aprendizagens que vão estabelecendo as trajetórias do desenvolvimento profissional docente.

Cardoso (2017), por meio de suas investigações, ressalta que a socialização dos professores iniciantes, as experiências com a sala de aula e os estágios apresentam-se como fatores facilitadores no início da carreira docente, revelando, ainda, que os professores, apesar de ficarem entusiasmados e se sentirem realizados por conseguir iniciar a vida profissional, sentem a necessidade de pedir ajuda aos seus pares. Desta forma, é por meio dessa relação, no cotidiano, que a socialização ocorre com os diversos sujeitos da escola e também fora dela, assim os professores aprendem sobre a docência.

Baseado em Lortie (1975), Sá (2012) menciona que o professor, no processo de socialização profissional, experimenta individualmente as situações do ensino, procurando formalizar uma síntese pessoal de suas experiências pessoais. As investigações deste autor, com base em Lortie (1975), apontam para uma situação de autossocialização dos professores, em que as predisposições pessoais não são apenas relevantes, são essenciais para sua transformação em professor. Vale acrescentar que o processo de socialização do professor se realiza, também, a partir da reflexão sobre suas experiências passadas, configurando-se em uma retrossocialização. Assim, o desenvolvimento profissional e a construção de identidade nos professores são resultados dos diversos processos de socialização que se desvelam

instáveis, provisórios, individuais, coletivos, subjetivos, objetivos, biográficos e estruturais que, em conjunto, constroem os sujeitos.

De acordo com Freitas (2012), a socialização profissional é uma articulação que ocorre entre o agente em socialização, neste caso seria o professor, e o meio profissional ao qual pretende se filiar e que é necessário compreender tanto as estratégias do agente quanto o espaço em que ocorre esse processo. Para esta autora, compreender a socialização profissional significa levar em consideração também a história do professor iniciante, suas expectativas e projetos quanto às características do grupo profissional a que pertence.

Assim, compreendemos a importância da identidade profissional que também se configura uma construção iniciada no período de pré-socialização que se estabelece de acordo com as trajetórias pessoais e subjetivas de cada sujeito e se desenvolve nas diversas experiências profissionais. Ainda, as histórias de vida estão atreladas à construção da identidade profissional, esta que não começa na formação inicial, mas é considerada a ‘bagagem’ que cada indivíduo carrega. Assim, a socialização faz parte do desenvolvimento profissional, que influencia na formação e na organização do diálogo com o outro por meio da interação.

Para Conceição, Frasson e Borowski (2014, p. 473), esse processo de socialização influencia na construção da identidade docente, pois nestes momentos de aproximação com outros sujeitos na vida cotidiana é que são tecidas as trocas de experiências e as compreensões sobre os alunos e a organização escolar. Vejamos as narrativas dos professores:

Eu me senti mais abraçada pelas colegas de trabalho¹⁹, as pessoas que entraram juntas comigo, que já tinham experiências na área em sala de aula, me abraçou, **me acolheu**, aí eu fui me acostumando, fui pegando gosto, e eu me sinto bem na sala de aula, eu gosto das crianças, quando eu chego na sala elas me abraçam, elas me beijam, eu me sinto bem com essas crianças, entendeu? **Aí eu sinto que estou dando o melhor de mim, apesar de não me imaginar na sala de aula eu faço o possível, eu vou buscar, eu pesquiso, eu busco, eu corro atrás para fazer o melhor**, o melhor que eu posso, eu estou seguindo. **Ano passado eu estava muito insegura** mesmo na sala de aula, **esse ano eu já estou me sentindo melhor mesmo** (Professora 1).

Quando você não tem, sabe? Aquela experiência de sala de aula, as estratégias de trabalhar com muitos alunos, porque antes eu só trabalhava dando banca era só 2, 3, 5 crianças mais ou menos, eu tinha um certo controle. Mas, **foi bom eu aprendi muito, aprendi bastante, aprendi de todos os jeitos falando**, conheci gente, o jeito de ser das pessoas, como as pessoas tratam você no ambiente de trabalho, você vai aprendendo [...] Eu tive um pouco de ajuda, as meninas da escola anterior nunca tinham trabalhado com o maternal, **então eu tinha que pesquisar na internet, fazer pesquisa na internet e buscar um pouco**, mas **aprender mesmo de verdade eu aprendi esse ano**, como trabalhar com o maternal, porque as meninas aqui todas são do maternal, aí eu aprendi

¹⁹ Os negritos nas narrativas dos professores são grifos nossos.

bastante, porque lá só tinha eu de maternal, então eu tinha de buscar mesmo na internet, **às vezes eu tinha ajuda da nossa coordenadora do infantil**, ela ia lá me dava umas dicas e ajudava bastante também (Professora 2).

Os colegas quando eu cheguei aqui como eu estou no probatório, **a coordenadora me ajudou**, ela ia na sala e ela já sabia que eu não tinha experiência nenhuma, **ela me orientou em algumas coisas e eu fui vendo ela fazendo nos primeiros dias e ali eu fui aprendendo com ela e aos poucos fui desenvolvendo**, o que eu não sabia eu perguntava para ela e fui desenvolvendo e graças a Deus **nesse segundo ano foi maravilhoso, totalmente diferente do primeiro ano** (Professora 3).

Então logo no início como eu não tinha muito essa vivência, essa estratégia, então **procurei me apoiar nos professores mais experientes** para que a gente fosse claro com a questão do plano de curso de viabilizar as melhores estratégias para desenvolver meu trabalho (Professor 4).

Por intermédio das narrativas dos professores, observa-se que eles se apoiaram nos coordenadores pedagógicos e colegas mais experientes para suprir as carências da fase inicial da docência e foram acolhidos por estes, por meio das trocas de experiências. São visíveis os esforços em dar continuidade aos processos de aprendizagens, buscando meios de superar as dificuldades iniciais. A busca por meio de pesquisas na internet, de estratégias para a prática docente também são faces do desenvolvimento profissional docente.

Observamos, mais uma vez, nas narrativas, os impactos do primeiro ano de atuação na docência, devido às inseguranças dos professores, os quais, a partir do segundo ano, foram gerando aprendizagens e evoluções e isso foi percebido por eles. Esses professores estão se desenvolvendo na docência por meio da própria prática de ensino vinculada à inexperiência, com a disposição para aprender e por meio do processo de socialização profissional, além da ajuda de outros colegas, provocando aprendizagens.

Ferreira (2014), em seu estudo sobre professores iniciantes, teve como motivação para tal realização a sua pesquisa de mestrado que constatou diferenças de práticas de professores novatos e veteranos. Esse dado possibilitou à autora construir o projeto de doutorado com foco nos professores iniciantes. Em sua questão base de pesquisa, buscou conhecer sobre o que os professores iniciantes narravam, pois, os professores experientes sempre narram a partir das experiências, já os iniciantes que não têm a experiência, a autora queria saber sobre o que eles narravam. Dessa forma, esse dado da autora reafirma os achados desta pesquisa, que os professores iniciantes não falam a partir da experiência, uma vez que eles não têm; eles falam de outros lugares da vida e de outros espaços de aprendizagens e socialização, dentre eles: das memórias como alunos, dos professores que tiveram, da convivência familiar; da formação inicial; e das atividades laborais anteriores à docência.

Nessa perspectiva, para Gonçalves (1992), a ausência de um programa de formação continuada que responda às necessidades dos professores iniciantes irá influenciar em como os docentes evoluirão profissionalmente. Para este autor, o percurso profissional de cada professor é o resultado de três ações conjugadas do desenvolvimento: processo de crescimento individual; processo de aquisição e aperfeiçoamento de competências e eficácias no ensino e de organização do processo de ensino-aprendizagem; e processo de socialização profissional pela reciprocidade. O que observamos por meio das narrativas é que os professores iniciantes desta pesquisa estão se desenvolvendo mediante a socialização profissional e a busca individual em aprender.

Knoblauch (2008) aponta uma socialização profissional em que três aspectos se complementam na relação entre o *habitus* de origem dos professores e as disposições para a docência instaladas no interior da escola; há disposições completamente novas que precisam ser incorporadas; outras disposições já estavam instaladas no *habitus*, mas precisam ser adaptadas; e há disposições presentes no *habitus* de origem dos professores iniciantes que são mantidos no processo de socialização profissional. Isso tudo orienta as ações dos professores em início de carreira. Contudo, é importante salientar que provavelmente apenas o processo de socialização entre os pares da escola não suprirá o que falta, talvez todas estas disposições citadas, havendo a necessidade de um processo de formação contínua formal.

Sobre a formação continuada formal oferecida pela escola e a Secretaria Municipal de Educação, os professores assim narraram:

Ano passado até que a gente teve formação continuada, a secretaria deu um suporte pra gente, mas esse ano eu achei assim meio fraco, então aqui com as colegas mesmo que a gente se reúne, conversa, discute e eu corro atrás eu vou buscar, eu pesquiso na internet, mas assim em relação à secretaria de educação eu acho que deixa um pouco a desejar, principalmente assim pra quem é iniciante, aqui na creche mesmo, tem eu e outra colega que nunca esteve em sala de aula, então o ano passado aqui pra gente e agora o segundo ano, eu acho que deixa um pouco a desejar, tanto a secretaria quanto a escola, acho que a escola não oferece nada pra gente, só a secretaria mesmo, e às vezes a secretaria oferece e a gente aqui é impedido de ir às vezes, porque é creche e a creche não pode parar, não pode fechar por se tratar de creche, então a gente às vezes não participa de algumas formações que a secretaria de educação oferece. Teve umas duas últimas que a gente não participou porque não pode deixar a sala de aula, eu achei uma falha nisto aí (Professora 1).

A equipe da secretaria de educação tem a participação quando vão fazer ali aquele momento de formação, eu tenho participado de todas as formações, é ótimo para todos, são todos juntos, não vejo diferença para fazer para iniciante, um para quem tem muitos anos, apesar de que quem tem muitos anos fala que já viu isso, fez tal curso, não está vendo nada novo, mas pra mim tudo é novo, eu gosto de todas que vou (Professora 3).

Ano passado a gente participou de algumas formações, mas foi a programação não específica pra gente iniciante, foi a programação da própria secretaria, nós fomos graduados na área, então estudamos durante um bom tempo [...] enfim eu acredito que poderia ter sido lapidado melhor, principalmente para aqueles que não estavam exercendo, porque a prática docente ela precisa dessa formação, desses momentos, porque a gente precisa encontrar a melhor estratégia para que o aluno adquira aquela aprendizagem satisfatória, a questão do estímulo e da resposta, o estímulo de um aluno é diferente do outro, a gente tem que saber lidar com essas estratégias, uma estratégia que não está funcionando a gente vai ter que mudar, e vai se transformar, não é insistir naquele modelo que a gente não vai conseguir atingir o nosso objetivo (Professor 4).

Dessa forma, os professores relataram a deficiência por parte das instituições, tanto escolar quanto da Secretaria Municipal de Educação, em desenvolver momentos de formação continuada para professores iniciantes, relatando que no primeiro ano ainda houve a oferta dessa formação, mas que no segundo ano deixou a desejar. A professora da creche denuncia que são impedidos de participarem dos momentos de formação oferecidos em razão do horário de expediente na escola. Os professores não mencionaram nenhum momento de formação significativo, duradouro e impactante no processo de inserção à docência, apenas momentos que não deixam de ser importantes, mas que não são suficientes para quem está começando a carreira profissional.

A respeito disso, Day (2001, p. 86) assim nos alerta: “muitas oportunidades relâmpagos de formação não satisfazem as necessidades intelectuais e de motivação, a longo prazo dos professores”. Os momentos de formação, a nosso ver, devem ser intencionais, bem formulados e estratégicos; devem atender as necessidades dos professores, para que promovam melhorias no ambiente de trabalho e influenciem na aprendizagem dos alunos nos contextos atuais de mudanças.

Os professores reconhecem a importância dessa formação, possuem o desejo e se sentem bem em participar, mesmo que de forma aligeirada, momentos configurados apenas como formações “relapsas” e realizados de maneira coletiva, com a participação dos professores iniciantes e também com os mais experientes na docência. Para os iniciantes, os momentos de formação são novidades e se constituem como novas aprendizagens. Contudo, a fala da professora 3 destaca que os professores veteranos na carreira já estão saturados dos momentos de formação, visto que não lhes revelam nada de novo. Quando esta professora narra que “quem tem muitos anos fala que já viu isso, fez tal curso, não está vendo nada de novo”, ela denuncia os modelos tradicionais de métodos ultrapassados e repetitivos de formação continuada por meio de cursos acumulativos de certificados que não trazem uma

formação inovadora, significativa e atualizada, mas que mesmo assim são novidades para muitos professores iniciantes.

Assim, os professores iniciantes reconhecem que deveriam ser melhor aprimorados com uma formação completa na busca de estratégias que oferecessem melhorias dos objetivos no processo ensino-aprendizagem, reafirmando a importância da formação formal melhor estruturada. Porém, percebemos que essa formação continuada vem ocorrendo muito mais na perspectiva da socialização profissional, no âmbito da escola, com o diálogo e sem a garantia de certificados.

Contudo, os professores iniciantes continuam os caminhos da docência, planejam e lançam metas futuras para suas vidas pessoais e profissionais. Vejamos as narrativas:

O que me motiva hoje a continuar são as crianças, se fosse pra mim ficar em uma turma de Fundamental II eu desistiria, eu não ficaria. Eu tive essa opção de escolher ficar na creche e foi esse o motivo que me fez mesmo aceitar a função. Pela responsabilidade, que o professor tem de formar um cidadão, eu acho que a gente merecia um salário melhor, um salário mais justo, acho que todo professor pensa assim [...] Minha família tem um sonho de morar no exterior e a gente está correndo atrás disso e a gente está aguardando a nossa filha concluir a faculdade, um sonho para daqui quem sabe, se Deus permitir, uns 10 anos, aí por enquanto esse sonho não acontece eu estou aqui na docência (Professora 1).

Eu gosto do que eu faço, às vezes tenho uma dificuldade aqui acolá, mas é coisa que a gente tira de letra e vai levando, mas eu gosto do que eu faço, não vou dizer que estou satisfeita com o salário, mas eu ainda preciso melhorar muito em questão de diploma, porque eu ainda não tenho o diploma de formação superior, estou terminando ainda, ano que vem eu termino e vou continuar fazendo para melhorar, questão salarial é questão de carreira, quero continuar sendo professora, me qualificar mais e mais, e as decepções a gente vai levando (Professora 2).

Em relação ao futuro eu quero continuar sendo professora, quero me capacitar, procuro e estou procurando, eu comecei agora e vou continuar para que eu venha crescer e poder passar para eles, porque a experiência que eu tive no início não foi muito boa, aí então é necessário que eu venha me desenvolver, que eu venha crescer para que eu possa ensinar a eles para trazer melhorias (Professora 3).

Eu penso em mudar, no início eu penso em mudar para fazer uma outra graduação, para exatamente eu focar mais, como se diz... a educação em nível Fundamental I, ela requer muitas habilidades do docente, já o Fundamental II é uma área mais específica, então o professor ele pode se doar mais aquela componente curricular, aquela disciplina e ele pode realizar um melhor trabalho, eu vejo assim, se eu tiver a oportunidade eu vou querer fazer uma outra graduação para quem sabe conseguir um nível II lá na frente (Professor 4).

Por meio das narrativas, observamos as perspectivas de continuidade na docência, apesar dos dilemas enfrentados ao iniciarem e os que ainda terão que enfrentar. Apesar das dificuldades, os professores demonstram gostar do que fazem e reconhecem a formação

continuada como forma de promoção na carreira, de melhorias salariais e mudanças de níveis de atuação. Mencionam também os salários baixos que recebem e que deveriam ser melhores, em virtude da responsabilidade que o professor desempenha em formar cidadãos.

Perspectivas futuras, no âmbito pessoal e profissional, também são relatadas pelos professores, as quais perpassam por sonhos e aperfeiçoamentos profissionais. Tudo isso mostra que os caminhos da docência de professores iniciantes passam/perpassam por momentos de socialização e aprendizagens e pelas memórias que compõem suas histórias de vida. Desse modo, eles narram aspectos da vida em todas as dimensões da temporalidade – presente, passado e futuro – numa construção de inter-relação. Nestas condições, os professores iniciantes se desenvolvem profissionalmente, com continuidades, buscas, afirmação na docência e com influências das dimensões temporais relacionadas a esse processo.

É, então, por meio do compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, das crenças, das experiências passadas, bem como da própria vulnerabilidade profissional que estes professores vêm se construindo profissionalmente (MARCELO GARCIA, 2009). Ainda carregam em si motivos que os impulsionam a continuar:

O pensamento nosso devido a essas situações do jeito que está o mundo, o que faz a gente **querer é ver mudança, nós queremos ver a transformação o crescimento, então isso dá um motivo de nós quereremos continuar**, e sempre pesquisando, sempre buscando para ver se consegue fazer o melhor, porque o resultado do desenvolvimento dos meninos é o que nos alegra, ver isto, ver quando ele consegue, e a própria criança ali quando consegue toma um susto e diz assim “uuu que alegria” porque ele consegue, então é bom, quando a gente chega no início do ano encontra o menino assim meio fraquinho e quando chega no meio do ano ele tá desenvolvendo e ali ele mesmo fica alegre, ele mesmo sente vontade de fazer mais, porque ele viu que ele aprendeu, então isso é bom demais (Professora 3).

Agora, eu particularmente eu gosto muito dessa área de ajudar, de estar ali na sala de aula, de estar pesquisando uma atividade diferenciada, uma forma melhor de trabalhar de as aulas serem mais atrativas para que os alunos realmente entendam e comprem a ideia da educação, que é muito desafiador nos dias de hoje. Eu gosto da área docente, eu gosto de poder ajudar o pouco que eu sei, a forma didática que eu gosto de trabalhar, principalmente nas disciplinas de exatas que é o que eu tenho mais afinidade e a questão da oralidade **eu gosto de trabalhar com os alunos nesses aspectos, então me motiva essa questão de ajudar, de contribuir para a formação de uma sociedade melhor** (Professor 4).

Os professores seguem motivados por mudanças, transformações e crescimento nas aprendizagens dos alunos; ao verem resultados na educação e quando conseguem alcançá-los

sentem-se realizados no fazer pedagógico, gerando neles sentimentos positivos que os impulsionam na caminhada.

Esses dados afirmam o que Marcelo Garcia (2009) aponta como desenvolvimento profissional docente. O autor se remete ao processo individual e coletivo que se concretiza no ambiente de trabalho, que contribui para o desenvolvimento das competências docentes, com as várias experiências adquiridas de formas diferentes, formais e informais. A evolução nos processos de aprender a ensinar é demonstrada também pelos professores em suas narrativas, principalmente nas análises deles do primeiro para o segundo ano da docência, sendo perceptível menos insegurança.

Nos caminhos da docência destes professores iniciantes, a socialização profissional se configurou como demasiadamente importante, pois é promotora de aprendizagens. Também porque se apresenta como lugar de formação, de diálogo e de partilha, características muito importantes e necessárias na vivência da iniciação profissional de professores. Assim, esta categoria demonstra que o desenvolvimento profissional destes professores iniciantes, mesmo em momentos de ausência de bem-estar, vem ocorrendo num processo de continuidades, decorrentes de vivências no local de trabalho e fora dele.

V CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do mestrado, procurei compreender como ocorre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes da Educação Básica em situação de ausência de bem-estar. Assim, a pesquisa foi realizada com quatro professores iniciantes de dois segmentos, Educação Infantil e Anos Iniciais do Fundamental, do município de Itapetinga, no interior do estado da Bahia.

A partir de uma proposta de investigação, no âmbito da abordagem (auto)biográfica e dos dados produzidos por meio de questionários e entrevistas, nos foi permitido responder aos objetivos traçados e dimensionados. Quando propomos conhecer quem são os professores iniciantes, como ocorreu a sua inserção na carreira e como vivenciaram a ausência do bem-estar, buscamos, primeiramente, conhecê-los – os dados analisados nos permitiram isso.

Na primeira seção, identificamos os sujeitos da pesquisa, conhecendo os participantes, suas trajetórias profissionais anteriores e expectativas quanto à entrada na carreira docente. Destacamos que a inserção dos sujeitos na carreira docente se deu por meio de concurso público, as perspectivas na entrada da docência se constituíram um misto de choque, tanto da nomeação como da primeira experiência em sala de aula, de expectativas negativas, bem como de felicidade.

Foi perceptível que, no início da carreira profissional, os professores enfrentaram dilemas contextuais relacionados ao ambiente em que exercem a atividade docente. Sendo dilemas primários ou principais, que estão ligados diretamente ao trabalho dos professores em sala de aula geradores de tensões ligados a sentimentos e emoções negativos, relacionados a: dificuldades com a aprendizagem dos alunos, choque com a realidade, angústia, medo da violência, solidão e abandono, juntamente com as dificuldades ao iniciarem, compactuando com as bases teóricas já apresentadas neste estudo, que resultaram em momentos de ausência de bem-estar docente.

Ao analisar no desenvolvimento profissional as (des)continuidades em início de carreira de professores em situação de ausência de bem-estar, constatamos que é em meio aos momentos de ausência de bem-estar e as vivências com os diversos dilemas que esses professores iniciantes vêm se desenvolvendo profissionalmente, dando continuidades aos caminhos da docência, e que é através da socialização profissional, de diálogos com pares mais experientes que os professores iniciantes buscam se desenvolver e também em meio aos momentos de formação aligeirados e superficiais. Assim, consideramos que é entre a ausência de políticas públicas para professores iniciantes, de programas de formação continuada de

caráter formal, estratégico e direcionador que estes se encontram traçando seus percursos formativos, atribuindo para si o compromisso de aprender a ensinar.

Ficou evidente, através das narrativas dos professores, a omissão, por parte do órgão público que gerencia a Educação do município de Itapetinga, no acompanhamento e intervenção que favoreçam o desenvolvimento profissional desses professores iniciantes, nem que seja para cumprir o que estabelece o Estatuto do Magistério Público desse município, sendo a promoção da formação continuada, com a observação e o aproveitamento desses professores em cursos promovidos por esta, um exemplo disso. Contudo, esta colocação “abre leque” para outra investigação, como proposta futura, para confrontar e conhecer os programas e as propostas de formação continuada de professores que estão sendo ofertados, como são ofertados e se contribuem para garantir o bem-estar docente.

Neste processo, destacamos que a situação atual do contexto da educação no Brasil é crítica e as ameaças à profissão docente preocupantes. Desta forma, consideramos que, apesar das dificuldades enfrentadas, da falta de políticas públicas para professores iniciantes, esses profissionais vêm atribuindo a si mesmos a tarefa de se desenvolverem profissionalmente, em meio a um cenário de mudanças políticas que desfavorecem os professores, contribuindo para o processo de desprofissionalização e proletarização do trabalho docente e, conseqüentemente, a desvalorização da profissão – nessas condições é que estes professores têm iniciando a carreira.

Constatamos que a formação continuada é uma importante ferramenta de constituição e afirmação do professor dentro do seu campo de atuação e que por meio da formação continuada realizada com um planejamento estratégico de políticas públicas eficazes os professores tendem a superar as demandas e responsabilidades exigidas pelo ensino, que geram emoções negativas, a fim de se tornarem profissionais habilitados em sua plenitude e melhorarem também os índices da educação. Assim, ressaltamos a importância e contribuições desta pesquisa na área de formação de professores, reafirmando a legalidade das narrativas (auto)biográficas em desvelar em quais condições os professores iniciantes vêm se desenvolvendo profissionalmente, certos de que é essencial cuidar para perpetuar.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2010.
- BOLÍVAR, Antonio. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: < <http://pne.mec.gov.br> >. Acessado em: 03 de abr. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.
- CAETANO, Ana Paula. Dilemas dos professores. In: ESTRELA, Maria Tereza (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto. 1997. p. 191-221.
- CARDOSO, Berta Leni Costa; CARDOSO JUNIOR, Welton; NUNES, Claudio Pinto. Percepção sobre saúde, ambiente e condições de trabalho de docentes universitários. In: CARDOSO, BERTA Leni Costa; NUNES, Claudio Pinto (Org.). **Trabalho docente, políticas e gestão educacional**. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 15-27.
- CARDOSO, Solange. “Eu era muito insegura, não fazia nada sem perguntar a outra professora”: professores iniciantes da Educação Infantil. In. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 38. Universidade Federal do Maranhão – UFMA/ Maranhão – MA, 2017. **Anais...** MA: ANPED, 2017.
- CAVALCANTE, Érica Raquel de Castro. A subjetividade histórico-cultural no ingresso docente na rede pública de ensino. In. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 37. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/ Florianópolis – SC, 2015. **Anais...** SC: ANPED, 2015.
- CONCEIÇÃO, Victor Julierme S; FRASSON, Jéssica Serafim; BOROWSKI, Eduardo Batista V. A influência da socialização sobre o percurso docente dos professores de educação física no início da carreira. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 472-482, jan./mar. 2014.
- CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (org). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto Editora: Porto, 1995. p. 155-191.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2011.
- DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto, 2001.

D'ÁVILA, Cristina. Ser ou não ser: um estudo sobre a construção da identidade profissional e profissionalidade docente em curso de formação inicial de professores. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre. **Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 1-14.

DUARTE, Stephanie Marina Cardoso. Tornar-se docente: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente. In. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 37. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/ Florianópolis – SC, 2015. **Anais...** SC: ANPED, 2015.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução Durlay de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

_____. Mudanças sociais e função docente. In: NOVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto Editora: Porto, 1995. p. 93-124.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professoras da zona rural em início de carreira**: narrativas de si e desenvolvimento profissional. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira: diálogos com professores da educação básica, 2017. **Projeto de Pesquisa**. 2017.

FERREIRA, Lúcia Gracia; OLIVEIRA, Thays Marinho; XAVIER, Caroline Ferreira Leal; SILVA, Joádon Alves. O trabalho docente: dificuldades e aprendizagens no desenvolvimento profissional de professoras iniciantes. In: FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento (Org.). **Educação, subjetividade e trabalho docente**. Ilhéus, BA: Editus, 2021 (no prelo).

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido a formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013.

FONSECA, Vitor. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista de Psicopedagogia**. 33 (102): 365-84. 2016.

FREITAS, Maria Nivalda C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, nº 115, p. 155-172, março, 2012.

FRISON, Lourdes Maria B.; SIMÃO, Ana Margarida da V. Abordagens (auto)biográfica-narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, nº 2, p. 198-206, maio/ago. 2011.

GARIGLIO, José Angelo. Dilemas e aprendizagens profissionais de professores iniciantes de Educação Física. In. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 37. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/ Florianópolis – SC, 2015. **Anais...** SC: ANPED, 2015.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estudo da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas 1989.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 141-170.

HANITA, Marília Yuka. Resistência do programa observatório da educação (OBEDUC) e desenvolvimento profissional de professores iniciantes. In. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 38. Universidade Federal do Maranhão – UFMA/ Maranhão – MA, 2017. **Anais...** MA: ANPED, 2017.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

IBGE. 2018. **Itapetinga-Bahia-Brasil**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/itapetinga/panorama>. Acessado em: 03 de janeiro de 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ITAPETINGA. **LEI Nº. 1.101/2010**, de 02 de dezembro de 2010, “Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Município de ITAPETINGA e dá outras providências”. Itapetinga:BA, 2010.

JESUS, Saul Neves de. **Professor sem stress: realização e bem-estar docente**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KNOBLAUCH, Adriane. **Aprendendo a ser professor: um estudo sobre a socialização profissional de professores iniciantes no município de Curitiba**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Histórias, Políticas, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo-SP, 2008.

LOUREIRO, Maria Isabel. O Desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, Maria Tereza (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto. 1997. p. 117-160.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Laêda Bezerra. Profissão docente: o consenso das representações sociais de professores iniciantes. In. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 37. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/ Florianópolis – SC, 2015. **Anais...** SC: ANPED, 2015.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto, PT: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, nº 08, pp. 7-22, jan/abr 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente:** Cómo se aprende a enseñar? Narcea, S.A. de Ediciones, 2009.

MARIANO, André Luiz Sena. A aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? Quais problemas? **Revista Exitus**. Volume 02, nº 01. Jan./Jun, 2012. P. 79-94.

MARIANO, André Luiz Sena. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. In: LIMA, Emília Freitas (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MARTINS, Rosana Maria; SOUZA, Ana Paula Gestoso; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes. Licenciandas em pedagogia e professores iniciantes: diálogo por meio de narrativas online. In. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 38. Universidade Federal do Maranhão – UFMA/ Maranhão – MA, 2017. **Anais...** MA: ANPED, 2017.

MORAIS, Francine Andrade. **Emoções no contexto da Educação profissional e tecnológica:** contribuições para a compreensão do trabalho emocional docente. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

MESSINA, Graciela. Estudio sobre el estado da arte de La investigacion acerca de La formación docente en los noventa. Organización de Estados Iberoamericanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura. In: **Reunión de consulta técnica sobre investigación en formación del profesorado**, México, 1999.

MOLLICA, Andrea Jamil Paiva; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O professor especialista iniciante e o apoio do coordenador pedagógico. In. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 37. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/ Florianópolis – SC, 2015. **Anais...** SC: ANPED, 2015.

MORORÓ, Leila Pio; COUTO, Maria Elizabete Souza. As condições de formação do professor-discente do PARFOR na Bahia. **Horizontes**, v. 33, n. 1, p. 29-38, jan./jun. 2015.

NOGUEIRA, Elaine Greice Davanço; ALMEIDA, Ordalia Alves; MELIM, Ana Gaspar. A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa formação. In. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 36. Goiânia/GO, 2013. **Anais...** GO. ANPED, 2013.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992, p. 11-30.

NÓVOA, António. Professores se forma na escola. Entrevista a Paola Gentile. **Revista Escola Nova**. Maio de 2001.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Thais M. **Docência no início da carreira**: aprendizagens e dificuldades de professores da educação infantil. Monografia (Graduação em Pedagogia). Curso de Pedagogia: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Itapetinga-BA, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas de Formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas. In. XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2012, São Paulo. **Anais do XVI Encontro de Didática e Prática de Ensino**. Campinas: UNICAM, 2012, p. 33-53.

PRADO, Jany Rodrigues; BRITO, Regivane dos Santos; NUNES, Claudio Pinto. Reflexões sobre as condições de trabalho e a formação docente no cenário das políticas de reforma educacionais. In: CARDOSO, Berta Leni Costa; NUNES, Claudio Pinto (Org.). **Trabalho docente, políticas e gestão educacional**. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 29-49.

SÁ, Patrícia Teixeira de. Como “se faz” o professor de história entre a formação inicial e os primeiros anos de sua prática. In. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 35. Porto de Galinhas/PE, 2012. **Anais...** PE. ANPED, 2012.

SANTOS, Jurema Rosendo dos. **Desenvolvimento profissional e carreira**: histórias de vida de professores atingidos pelo mal-estar docente. Monografia (Graduação). Curso de Pedagogia: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Itapetinga-BA. 2014a.

SANTOS, Caroline F. As **dificuldades enfrentadas pelos professores da educação infantil em início de carreira**. Monografia (Graduação em Pedagogia). Curso de Pedagogia: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Itapetinga-BA, 2014b.

SANTOS, Paulo; BRITO, Vera Lúcia Fernandes. Desafios e perspectivas para valorização do trabalho docente no cenário contemporâneo. In: CARDOSO, Berta Leni Costa; NUNES, Claudio Pinto (Org.). **Trabalho docente, políticas e gestão educacional**. Curitiba: CRV, 2016. p. 41-54.

SANTOS, Jurema Rosendo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional, vida e carreira: histórias de professores atingidos pelo mal-estar docente. **Revista Educação e Emancipação**. São Luiz, v. 9, n. 2, jul./dez. 2016, p. 108-137.

SILVA, Kátia A. C. P. C. Professores em início de carreira: as dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano da escola. In. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 38., Universidade Federal do Maranhão – UFMA/ Maranhão – MA, 2017. **Anais...** MA: ANPED, 2017.

SILVA, Maria Celeste Marques. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). **Viver e Construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997, p. 51-80.

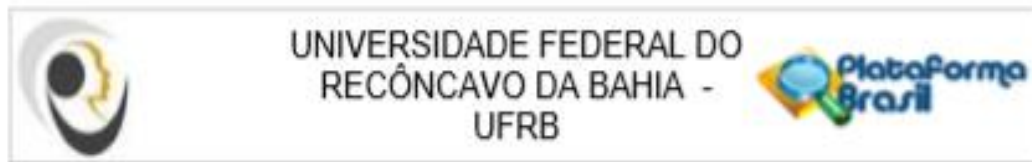
SILVA, Aline Pacheco et al. “Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de História de vida. **Mosaico: Estudos em Psicologia**. Vol. I, nº 1, 2007. p. 25-35.

SOARES, Maria Tereza Perez (Org.). **As emoções e os valores dos professores brasileiros**. São Paulo: Fundação SM – Organização dos Estados Ibero-Americano, 2006.

SOUTO, Luiza. Transtornos emocionais são as principais causas de afastamento de professores. **Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo**. OPEOESP. 06 de dezembro de 2017. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2017/transtornos-emocionais-sao-as-principais-causas-de-afastamento-de-professores/>>. Acesso em: 04 abr. 2019.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

ANEXO A - Aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira: diálogos com professores da Educação Básica

Pesquisador: Lúcia Gracia Ferreira Trindade

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 72103517.4.0000.0056

Instituição Proponente: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

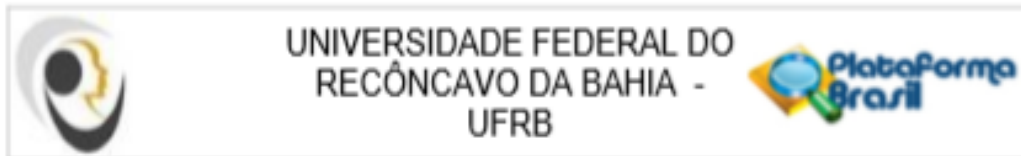
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.239.971

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa visa contribuir para os estudos sobre a formação docente, a docência, a carreira docente e o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica. Objetiva analisar como os professores da Educação Básica se constroem profissionalmente, considerando as políticas públicas vigentes e um modelo brasileiro para a carreira docente e os impactos/contribuições para o ensino. Este estudo será realizado, primeiramente, por meio de levantamento das produções existentes sobre o tema no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e, posteriormente, pela realização de pesquisa de campo. Empregaremos uma abordagem qualitativa considerando o caráter multidisciplinar da pesquisa que será realizada pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Optamos por utilizar como instrumento para a coleta de dados o questionário que serão aplicados pessoalmente ou disponibilizado por meios eletrônicos/digitais aos professores, tendo como amostra central quatro municípios do Estado da Bahia (Amargosa, Mutuípe, Milagres, Elísio Medrado). A análise dos dados coletados será realizada por meio da Técnica da Análise de Conteúdo, dando tratamento aos dados qualitativos e, para os quantitativos, a Análise Estatística. Esperamos com esta investigação contribuir para o fortalecimento das pesquisas sobre o desenvolvimento profissional e a carreira docente e para subsidiar a elaboração de políticas públicas (ensino e formação docente), nas múltiplas escalas.

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710
Bairro: Centro **CEP:** 44.380-000
UF: BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850 **Fax:** (75)3621-9767 **E-mail:** eticaempesquisa@ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 2.239.971

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados e analisados os seguintes documentos:

- Projeto de Pesquisa;
- Folha de rosto assinada pelo responsável da pesquisa e responsável pela instituição;
- TCLE para docentes;
- Proposta de questionário.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Importante salientar que, de acordo com o item XI.2.d) da Resolução 466/12 do CNS, cabe ao pesquisador: elaborar e apresentar os relatórios parciais e final. Dessa forma, recomendo que o Pesquisador se atente para as datas de envio dos Relatórios Parcial e Final ao CEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_894142.pdf	25/07/2017 17:30:13		Aceito
Outros	Propostadequestionario.pdf	25/07/2017 17:29:31	Lucia Gracia Ferreira Trindade	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISALUCIAUFRBCEP.pdf	25/07/2017 17:27:04	Lucia Gracia Ferreira Trindade	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	25/07/2017 14:16:44	Lucia Gracia Ferreira Trindade	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/04/2017 06:14:27	Lucia Gracia Ferreira Trindade	Aceito

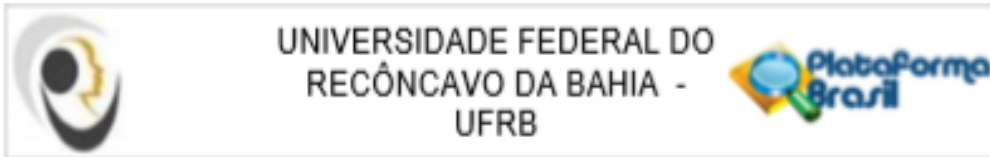
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710
Bairro: Centro **CEP:** 44.380-000
UF: BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850 **Fax:** (75)3621-9767 **E-mail:** eficaempesquisa@ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 2.239.871

CRUZ DAS ALMAS, 25 de Agosto de 2017

Assinado por:
Letícia Sampaio da Silva
(Coordenador)

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710
Bairro: Centro **CEP:** 44.380-000
UF: BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850 **Fax:** (75)3621-9767 **E-mail:** eticaempesquisa@ufrb.edu.br

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário para professores

Título da pesquisa: Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira: diálogos com professores da Educação Básica
Pesquisadora responsável: Dr^a. Lúcia Gracia Ferreira Trindade Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB

Questionário para os professores

1) PERFIL

Data de nascimento: _____ Raça/cor: branca negra amarela indígena parda outra _____

Sexo: masculino feminino Carga horária de trabalho: 20 horas 40 horas 60 horas outros: _____

Nível de ensino em que atua: Educação Infantil Ensino Fundamental 1 Ensino Fundamental 2 Ensino Médio

Disciplinas que ministram atualmente:

Cidade onde mora:

Cidade(s) onde trabalha:

Desde que ano atua como professor (a)?

Há quantos anos atua como professor (a)?

Situação funcional atual: Efetivo (a) Quando foi admitido (a) (ano): _____ contratado (a): _____

2) FORMAÇÃO/ESCOLARIDADE: (Obs: Se tiver mais de um curso colocar) **POR FAVOR RESPONDER TODOS OS TÓPICOS**

a. Ensino médio completo Ensino médio incompleto

Curso: _____ Ano de conclusão (previsão): _____

Instituição: _____

b. Ensino superior completo Ensino superior incompleto

Curso: _____ Ano de conclusão (previsão): _____

Instituição: _____

c. Especialização completa Especialização incompleta

Especialização em: _____ Ano de conclusão (previsão): _____

Especialização em: _____ Ano de conclusão (previsão): _____

Universidade: _____

d. Mestrado completo Mestrado incompleto

Curso: _____ Ano de conclusão (previsão): _____

Instituição: _____

e. () Doutorado completo () Doutorado incompleto

Curso:

Ano de conclusão (previsão):

Instituição:

f. Outro. Qual?

3. COMPOSIÇÃO FAMILIAR

Solteiro (a) () Não () Sim

Casado (a) () Não () Sim

Se sim: quantas vezes se casou? _____

União estável (juntado) () Não () Sim

Se sim: quantas vezes uniu? _____

União estável (formal) () Não () Sim

Se sim: quantas vezes uniu? _____

Divorciado (a) () Não () Sim

Se sim: quantas vezes divorciou? _____

Viúvo (a) () Não () Sim

Se sim: quantas vezes ficou viúvo (a)? _____

Outros, especifique _____

Tem filhos?

() Não () Sim

Se sim: Para mulheres

Quantas gestações?

Já sofreu aborto? () Não () Sim: quantos? ____

Quantos filhos?

Quantos biológicos?

Quantos adotivos?

Filhos com deficiência? () Não () Sim: quantos? ____

Já perdeu algum filho (óbito)? () Não () Sim

Os filhos moram com você? () Não () Sim

Os filhos já moraram com você? () Não () Sim

Se sim: Para homens

Quantos filhos?

Quantos biológicos?

Quantos adotivos?

Filhos com deficiência? () Não () Sim: quantos? ____

Já perdeu algum filho (óbito)? () Não () Sim

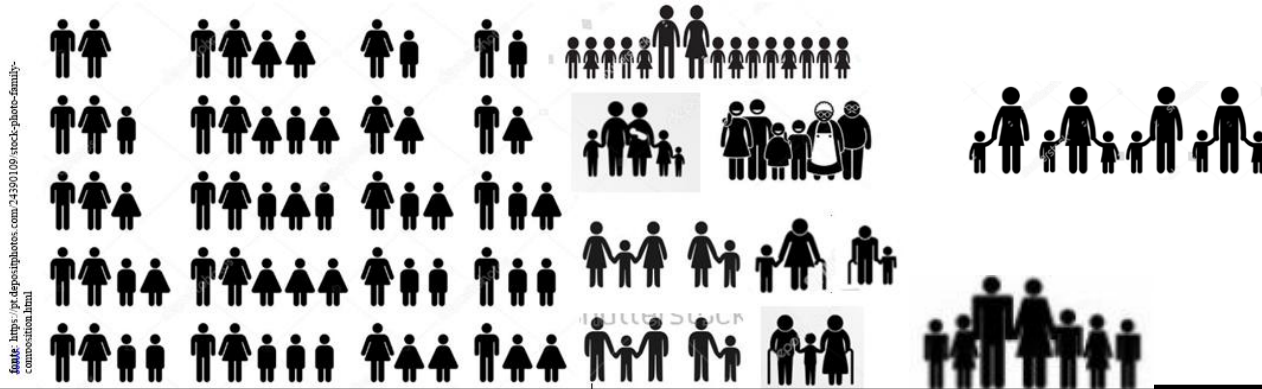
Os filhos moram com você? () Não () Sim

Os filhos já moraram com você? () Não () Sim

Tem histórico de perda de filho em período gestacional da genitora? () Não () Sim

Caracterize a composição de sua família de origem. (CIRCULE)

Indique os membros.



Levando em consideração a sua família de origem já fez/ou faz parte algum membro que/com:

- Nenhum outro(s): _____
 Dependência química (álcool/droga) Deficiência Suicídio
 Doença mental/ transtorno psíquico Vítima de Violência sexual
 Vítima de Violência doméstica doença crônica incapacitante

4. HISTÓRICO PROFISSIONAL (PODE ESCOLHER MAIS DE UMA OPÇÃO)

Após assistir ao vídeo do professor sendo agredido, o que você sentiu? (Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=bjVdxNvotf8>)

- Tristeza Angústia Desmotivação Alegria Vergonha Constrangimento Ansiedade Revolta
 Aversão
 Frustração Culpa Satisfação Raiva Apatia Calma Desinteresse Desespero Medo
 Decepção Outro (s): _____

O que você faria sendo este professor no momento da agressão?

- Nada Revidaria fisicamente/defenderia Se protegeria: como?

E depois, o que faria?

- Comunicaria a gestão da escola Comunicaria aos pais Pediria Afastamento Pediria exoneração
 Pediria transferência de escola Mudaria de profissão Procuraria a polícia Outro

Hoje, com relação ao desenvolvimento do seu trabalho docente (considerando seus anos de atuação) quais os sentimentos presentes?

- Arrependimento Motivação Tristeza Angústia Desmotivação Alegria Vergonha Constrangimento
 Ansiedade Revolta Aversão Frustração Culpa Satisfação Raiva Apatia Calma Desinteresse
 Desespero Aversão Medo Decepção Outro (s): _____

Por que? _____

Quais são os desafios do desenvolvimento de sua prática docente?

- indisciplina de alunos falta de estrutura física e funcional falta de meta pedagógica falta de apoio por parte da gestão
 diversidade de alunos remuneração digna falta de inovação Violência no contexto escolar falta de equipe multidisciplinar
 dificuldade de desenvolver atuação coletiva dificuldade de se relacionar com a equipe inclusão alunos deficientes
 dificuldade de aprendizagem dos alunos falta de compromisso da família com a escola Outro(s): _____
 limitações de questões emocionais docentes questões sociais/religiosas do professor limitações por questões de saúde do professor

Demanda emocional em relação ao seu trabalho hoje.

- Cansado Satisfeito Estressado Seguro Realizado Desorientado
 Frustrado Motivado Empolgado Capacitado Outro(s): _____

Já foi acometido por alguma doença no período da carreira docente? (Lesão por esforço repetitivo, AVC, Depressão, Cansaço extremo, estresse, Câncer, síndrome do pânico, problemas de circulação, etc.)

- Não Sim, especifique quais: _____

Já sofreu algum acidente no período da carreira docente? (acidente de carro, de moto e quedas; acidente doméstico e com manuseio de equipamentos e etc.)

Não sim, especifique quais: _____

Esse incidente chegou a prejudicar o desenvolvimento do seu trabalho ou carreira docente?

Não Sim: como? Houve afastamento? _____

Já sofreu alguma agressão no ambiente de trabalho ou que envolva o trabalho docente que impossibilitou de exercer as atividades laborais ou que influenciou no desempenho das atividades? (violência física, sexual, psicológica, verbal, assédio moral).

Não sim, especifique quais: _____

Precisou se afastar de suas atividades laborais? Não Sim: por quanto tempo? _____

Durante a sua carreira, quais foram as situações que ocorreram que você observa que influenciou negativamente o desenvolvimento de seu trabalho (docência)?

Falecimento de entes queridos especifique (marque com x em cima): mãe/pai/filhos/marido/esposa/irmãos/avó/avô/padrastro/madrastra/amigos próximos/cunhado(a)/sobrinho(s)

adoecimento mental

acidentes

abortos

adoecimento físico

nascimento de filhos

adoção de filhos

diminuição da jornada de trabalho

separação conjugal

casamento

aumento da jornada de trabalho

gestação interrompida

saída dos filhos de casa

mudança de cidade

desvio de função

conciliação de trabalho e estudos

mudança de local de trabalho

Nenhum

outro(s): _____

Durante a sua carreira, quais foram as situações que ocorreram que você observa que influenciou positivamente o desenvolvimento de seu trabalho (docência)?

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> promoção na carreira | <input type="checkbox"/> aumento de salário | <input type="checkbox"/> casamento |
| <input type="checkbox"/> exercício de cargos e/ou outras funções | <input type="checkbox"/> nascimento de filhos | <input type="checkbox"/> adoção de filhos |
| <input type="checkbox"/> diminuição da jornada de trabalho | <input type="checkbox"/> Melhorias na estrutura física da escola | <input type="checkbox"/> separação conjugal |
| <input type="checkbox"/> aumento da jornada de trabalho | <input type="checkbox"/> Melhorias na/da gestão da escola | <input type="checkbox"/> Produção científica |
| <input type="checkbox"/> mudança de cidade | <input type="checkbox"/> Afastamento para capacitação | <input type="checkbox"/> Obtenção de Título de Pós-graduação |
| <input type="checkbox"/> mudança de local de trabalho | <input type="checkbox"/> Nenhum | |
| <input type="checkbox"/> outro(s): _____ | | |

Grau de satisfação com seu salário

- muito insatisfeito insatisfeito nem satisfeito nem insatisfeito satisfeito muito satisfeito não sei dizer

Grau de satisfação com a docência (fazer docente)

- muito insatisfeito insatisfeito nem satisfeito nem insatisfeito satisfeito muito satisfeito não sei dizer

Expectativa quanto a continuidade da carreira docente

- quero continuar na carreira docente não quero continuar na carreira docente não sei dizer

Por que? _____

Expectativa quanto a continuidade dos estudos

- quero continuar estudando pós-graduação e outros não quero não sei dizer

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista

Vida (pessoal/profissional) antes de começar a carreira de professor e como ocorreu a inserção na docência (sonho, por causa da formação, não tinha outra opção, por que passou no concurso)

Formação inicial (magistério/graduação) e suas perspectivas na época em relação a ser professor

O início da carreira docente (dificuldades, choque com a realidade, quais os apoios que recebeu e o que faltou receber, se houve participação em momentos de capacitação em grupo ou individual para professores iniciantes)

Como fez ou faz para se desenvolver no trabalho docente, quais estratégias, meios de superação em relação as dificuldades no início da docência, participa de momentos de formação continuada promovidos pela educação municipal

Relate o que mais lhe decepciona na carreira docente neste período de iniciação que causa a ausência de bem-estar

Motivações na carreira docência

Perspectivas para vida profissional (continuar, procurar algo melhor, se capacitar melhor, mudar de categoria)

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisadora responsável: Jurema Rosendo dos Santos

Orientadora: Lúcia Gracia Ferreira

Título da pesquisa: Desenvolvimento profissional docente: um estudo sobre professores iniciantes da educação básica em situação de ausência de bem-estar.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “**Desenvolvimento profissional docente: um estudo sobre professores iniciantes da educação básica em situação de ausência de bem-estar**”. Nesta pesquisa pretendemos “compreender como ocorre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes da Educação Básica em situação de ausência de bem-estar docente”. O motivo que nos leva a estudar é “**mostrar a situação de enfrentamentos e dificuldades dos professores iniciantes em se desenvolverem profissionalmente**”. Sua participação é muito importante para nós, que consistirá em nos conceder uma entrevista narrativa, a ser realizada em dia e local de sua preferência.

Os riscos previstos no protocolo são mínimos ao Sr. (a), sendo a única possibilidade você se sentir um pouco desconfortável no momento da entrevista narrativa, pois falará de si, por mais que pareça, não é algo fácil. E para minimizar os riscos existentes, as perguntas podem ser refeitas de modo a amenizar isso, também a qualquer momento poderá sinalizar a necessidade de parar, com o intuito de que a sua participação seja prazerosa, e não desconfortável. Asseguramos total anonimato em sua participação, obedecendo o rigor da privacidade e sigilo.

Como benefício, o resultado da pesquisa pode possibilitar a construção de bibliografias na área do desenvolvimento profissional docente, formação de professores, carreira e adoecimento profissional, podendo ainda servir de eixo norteador de outras pesquisas que poderão surgir posteriormente.

Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer

vantagem financeira. Todo o trabalho de investigação será realizado em local de sua preferência para que não haja necessidade de locomoção.

Caso o(a) Sr.(a) venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa o(a) Sr.(a) tem direito à indenização.

O Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade.

Caso o (a) Sr.(a) tenha alguma dúvida ou necessite de qualquer esclarecimento ou ainda deseje retirar-se da pesquisa, por favor, entre em contato com a pesquisadora abaixo a qualquer tempo.

Pesquisador Responsável: Jurema Rosendo dos Santos

E-mail: ju.remarosendo@hotmail.com

Itapetinga-BA

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada, a partir da versão digitalizada da dissertação de mestrado. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(a) Sr.(a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar da pesquisa, o mecanismo utilizado para garantir a sua confidencialidade e a anonimização dos dados será a codificação dos dados. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, rubricadas em todas as suas páginas, as quais serão assinadas, ao seu término, pelo(a) Sr(a), assim como pela pesquisadora responsável. Uma das vias deste termo será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida ao(a) Sr.(a).

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão guardados aos cuidados da pesquisadora responsável por um período de cinco (5) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “Desenvolvimento profissional docente: um estudo sobre professores iniciantes da

educação básica em situação de ausência de bem-estar”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Itapetinga, _____ de _____ de 2018

Nome completo (participante)

Data

Jurema Rosendo dos Santos (pesquisadora responsável)

Data

Em caso de haver desistência em permanecer na pesquisa, autorizo que os meus dados já coletados referentes aos resultados de entrevistas e questionários respondidos e similares ainda sejam utilizados na pesquisa, com os mesmos propósitos já apresentados neste TCLE.

SIM

NÃO

Nome completo (participante)

Data