



MARIANA MELO COSTA

TORNAR-SE PROFESSOR NO CONTEXTO DE PANDEMIA

**LAVRAS - MG
2023**

MARIANA MELO COSTA

TORNAR-SE PROFESSOR NO CONTEXTO DE PANDEMIA

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof^a Dr^a Francine de Paulo Martins Lima
Orientadora

LAVRAS - MG
2023

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha
Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados
pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Costa, Mariana Melo.

TORNAR-SE PROFESSOR NO CONTEXTO DE
PANDEMIA / Mariana Melo Costa. - 2023.

87 p.

Orientador(a): Francine de Paulo Martins Lima.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2023.

Bibliografia.

1. Professor Iniciante. 2. Pandemia. 3. Formação Docente. I.
Lima, Francine de Paulo Martins. II. Título.

MARIANA MELO COSTA

TORNAR-SE PROFESSOR NO CONTEXTO DE PANDEMIA

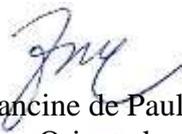
BECOMING A TEACHER IN THE PANDEMIC CONTEXT

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 28 de abril de 2023.

Marli Amélia Lucas De Oliveira - IFSUDESTE MG

Gláucia Signorelli De Queiroz Gonçalves – UFU



Profª Drª Francine de Paulo Martins Lima
Orientadora

LAVRAS – MG
2023

*À minha mãe que é meu refúgio, meu exemplo
de fé, minha principal motivadora, parceira de
luta em prol de cada conquista e que
comemora junto a mim a cada sonho
realizado!*

Dedico

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal de Lavras (UFLA) e ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFLA, que oportunizaram o excelentes experiências e conhecimentos, com empenho, ética e dedicação.

Agradeço à Deus que me fez chegar até aqui, foi meu acalento em momentos turbulentos e de dúvidas, e permitiu que eu vivesse cada momento único em minha vida, com saúde, perseverança, alegria e sabedoria.

A minha orientadora Prof^a Dr^a Francine de Paulo Martins Lima, pelo suporte, pelas suas correções e incentivos. Nosso caminho se cruzou durante o início da graduação com o Programa de Iniciação Científica, passou pela Brinquedoteca Universitária da UFLA, pelo Trabalho de Conclusão de Curso e agora pelo Mestrado. Seu acolhimento e direcionamento fez com que essa nova caminhada fosse mais tranquila, de muito aprendizado e parceria. Você trouxe para minha vida mais uma temática de estudos ao qual finalizo apaixonada, desejo que mais pessoas tenham a mesma oportunidade e sejam acariciadas por seus conhecimentos. Você se tornou mais que uma mentora, trouxe sentido ao meu período como mestranda, contribuiu com grande parte a constituição da minha identidade profissional docente e deixou marcas em meu desenvolvimento profissional que jamais serão esquecidas.

Ao FORPEDI por permitir trocas que direcionaram minha pesquisa e principalmente por permitir, que por mais três anos, carregasse o nome desse grupo tão importante como norteador de minha pesquisa.

As membras da banca de qualificação e depois de defesa, Marli Lucas e Glaucia Signorelli, pela disponibilidade, pelas partilhas, os ensinamentos e as considerações que abrilhantou minha pesquisa. Mesmo à distância se fizeram presentes, acolheram as inquietações de uma pesquisadora e docente iniciante com carinho e solidariedade.

Ao longo desses anos de formação, muitas pessoas chegaram e outras decidiram partir, agradeço por todos os momentos que vivenciei com cada um, pelas memórias que serão guardadas em meu coração e lembradas com grande saudade e emoção.

As pessoas que não deixaram que eu fraquejasse ou ousasse pensar em desistir da minha profissão, agradeço as experiências que tive na MedCare vocês me mantiveram aqui em Lavras e não deixaram que eu perdesse minha essência, pois lá tive a oportunidade em paralelo com o Mestrado de me constituir como humana e construir amizades que perdurarão pela vida toda!

A minha família, que desde sempre incentivam e apoiam a minha formação. Que mesmo com a minha ausência, nunca se fizeram ausentes, por serem desde sempre e para sempre o meu porto seguro. Que mesmo com dificuldades pelo caminho, me sustentaram com conselhos, carinhos e todo o amor. Abdiqueei de momentos especiais com vocês para que o sonho se realizasse, foi um caminho difícil com a pandemia, mas vocês eram a luz que guiava meu caminho.

As minhas amigas e parceiras de vida e profissão, meu eterno agradecimento! A Pollyanna Maria Resende que foi minha parceira nessa caminhada e compartilhou comigo os momentos de superação enquanto pesquisadoras, somos fortes e corajosas, principalmente capazes de tudo que almejamos!

A Isabel que desde o início se tornou minha parceira de vida, de curso, de trabalho e que dedico um espaço enorme no meu coração e nos meus pensamentos, para nunca me esquecer dos momentos que compartilhamos, dos ensinamentos e do acolhimento, jamais esquecerei de como você me fez crescer na dimensão profissional e humana. Não poderia deixar de agradecer por você completar ainda mais minha vida com os dois amores que são o Tuco e o Ícaro. Vocês foram meus alicerces e minha família durante esses quase oito anos de companheirismo.

A todos os professores que se dispuseram a me receber em suas salas de aula, aos alunos que acreditaram em mim como profissional, as escolas que me receberam e a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente com meu processo de formação, meu eterno agradecimento.

RESUMO

O professor iniciante, ao adentrar o contexto da sala de aula e da escola, passa por grandes desafios os quais podem gerar questionamentos ou inquietações. Sobre esse período em que deve ser superado pelo professor iniciante é que se debruça a temática desta pesquisa, que tem por intuito entender como esse período de superação do professor iniciante no contexto escolar se deu quando esta instituição também superava o desafio da Educação em Pandemia. Para isso, se traçou, como objetivo geral da pesquisa, investigar o processo de inserção profissional de professores iniciantes no contexto da Pandemia Covid-19. Para alcançar tal objetivo, essa pesquisa tem uma metodologia de cunho qualitativo, do tipo exploratória, com método de coleta de dados por meio de questionários e entrevistas, onde foi divulgado o questionário a egressos do Curso de Pedagogia da UFLA e depois a partir das respostas dos questionários foram selecionados 10 professores/as iniciantes da pandemia para serem entrevistados. Como principal aporte teórico, utiliza-se os estudos de Huberman (1993), Garcia (2009), Nóvoa (2011), Papi e Martins (2010), Nono (2011) e Gatti et.al. (2019) para descrever a complexidade e as especificidades do período iniciante do professor na escola e em sala de aula. E nos estudos de Canário (1998), Imbernon (2005) e Saviani (1996) para evidenciar a importância da constituição profissional deste docente iniciante. As categorias de análise foram definidas a priori e outras emergiram das falas dos entrevistados, sendo elas: Iniciação da profissão docente: o conflito entre o ideal e a realidade escolar; Saber Atitudinal: entre valores, comportamentos e vivências; Saber Crítico Contextual: a tarefa do educar; Saberes Específicos: a sociedade do conhecimento; Saber Pedagógico: identidade profissional e perspectiva educativa; Saber Didático-Curricular: a relação educador-educando. Como principais resultados destacam-se que a maioria dos docentes entrevistados tiveram dificuldades de se integrarem a equipe escolar, não conseguiram estabelecer um acesso efetivo com a equipe gestora, encontraram uma resistência para estabelecer uma parceria com os pares experientes, encontraram dificuldades em manter o contato com as famílias, dificuldade de estabelecer as relações professor-aluno e aluno-aluno, dificuldade em constituir uma rotina de estudos com os alunos por motivo do ambiente de casa, no período do ensino remoto.

PALAVRAS-CHAVE: Professor Iniciante. Pandemia. Formação Docente.

ABSTRACT

The beginning teacher, when entering the context of the classroom and the school, goes through great challenges which can generate questions or concerns. The theme of this research is focused on this period in which the beginning teacher must be overcome, which aims to understand how this period of overcoming the beginning teacher in the school context took place when this institution also overcame the challenge of Education in a Pandemic. For this, the general objective of the research was to investigate the process of professional insertion of beginning teachers in the context of the Covid-19 Pandemic. To achieve this objective, this research has a qualitative methodology, of the exploratory type, with a data collection method through questionnaires and interviews, where the questionnaire was released to graduates of the Pedagogy Course at UFLA and then based on the responses. From the questionnaires, 10 new teachers of the pandemic were selected to be interviewed. As the main theoretical contribution, studies by Huberman (1993), Garcia (2009), Nóvoa (2011), Papi and Martins (2010), Nono (2011) and Gatti et.al. (2019) to describe the complexity and specificities of the teacher's beginner period at school and in the classroom. And in the studies of Canário (1998), Imbernon (2005) and Saviani (1996) to highlight the importance of the professional constitution of this beginning teacher. The analysis categories were defined a priori and others emerged from the interviewees' speeches, namely: Initiation of the teaching profession: the conflict between the ideal and the school reality; Attitudinal Knowledge: between values, behaviors and experiences; Contextual Critical Knowledge: the task of educating; Specific Knowledge: the knowledge society; Pedagogical Knowledge: professional identity and educational perspective; Didactic-Curricular Knowledge: the educator-student relationship. As main results, it is highlighted that the majority of the interviewed teachers had difficulties to integrate the school team, they were not able to establish an effective access with the management team, they found a resistance to establish a partnership with the experienced peers, they found difficulties in maintaining the contact with families, difficulty in establishing teacher-student and student-student relationships, difficulty in forming a study routine with students due to the home environment, during the remote teaching period.

KEYWORDS: Beginner Teacher. Pandemic. Teacher Training.

SUMÁRIO

1. APROXIMAÇÃO COM O TEMA	10
2. DAS ORIGENS DA PESQUISA	14
3. CARREIRA DOCENTE E SUAS ESPECIFICIDADES	18
3.1 Entre fases, etapas e saberes: a trajetória do ser professor	18
3.2 Professor Iniciante: Quem é e o que ocorre no início da carreira docente?	21
4. DOCÊNCIA NA PANDEMIA E O PROFESSOR INICIANTE	27
5. METODOLOGIA DA PESQUISA	32
5.1 Entrevista e Questionário	33
5.2 Procedimentos de Análises de Dados	33
6. PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA	36
7. DE ALUNA À PROFESSORA INICIANTE: CAMINHOS E DESCAMINHOS ATÉ A SALA DE AULA.	38
7.1 Iniciação da profissão docente: o conflito entre o ideal e a realidade escolar .	38
7.2 Dos saberes necessários ao professor iniciante: possibilidades de compreensão acerca do fazer docente	43
7.2.1 Saber Atitudinal: entre valores, comportamentos e vivências	43
7.2.2 Saber Crítico Contextual: a tarefa do educar	47
7.2.3 Saberes Específicos: a sociedade do conhecimento	51
7.2.4 Saber Pedagógico: identidade profissional e perspectiva educativa	54
7.2.5 Saber Didático-Curricular: a relação educador-educando	57
8. POSSIBILIDADES DE ACOLHIMENTO AO PROFESSOR INICIANTE A PARTIR DAS ANÁLISES DE DADOS	60
9. PRODUTO EDUCACIONAL	68
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	79
APÊNDICE B - Questionário	83
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista	85

1. APROXIMAÇÃO COM O TEMA

“Educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu. O educador diz: “Veja!” e, ao falar, aponta. O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu. Seu mundo se expande. Ele fica mais rico interiormente... E ficando mais rico interiormente ele pode sentir mais alegria – que é a razão pela qual vivemos.”

-Rubem Alves

Tornar-se professor é motivar-se e movimentar-se na direção da difícil tarefa de ensinar. Quando decide-se formar educador, decide-se, também, por tomar a Educação como filosofia de vida, como uma responsabilidade. Essa tarefa que não desafiadora está comprometida com a possibilidade de transformar e provocar mudanças seja em que ensina, seja em quem aprende. Os sentimentos de determinação e empenho acompanham toda a vida de um educador, que assume a responsabilidade de APRENDER E ENSINAR.

A constituição da profissionalidade docente é uma jornada que se constrói desde o período de formação inicial, nos primeiros contatos com o contexto escolar e, posteriormente, se qualifica na sua atuação efetiva em sala de aula.

Durante a formação em Pedagogia, tive a oportunidade de participar de projetos de iniciação científica e projetos de extensão, que oportunizaram uma aproximação com a temática de formação de professores e sobre a constituição da sua identidade profissional docente oportunizando a imersão em pesquisas já existentes e depois um maior contato com estudantes da rede pública do município atendido pela Universidade, temas esses que também direcionaram os estudos durante toda a Graduação.

No entanto, a partir do sexto período de graduação, no ano de 2018, surgiu a oportunidade de participar do Programa de Residência Pedagógica¹, o qual tinha como objetivos edificar conhecimentos teóricos na prática em sala de aula para estudantes dos cursos de licenciatura; colaborar para a constituição da identidade profissional docente destes alunos das licenciaturas; constituir ligação entre universidades e escolas de educação básica com o

¹ O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura, definido e organizado pela PORTARIA GAB N° 38, DE 28 DE FEVEREIRO DE 2018. (Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica#:~:text=O%20Programa%20de%20Resid%C3%A2ncia%20Pedag%C3%B3gica,aperfei%C3%A7oamento%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial%20de> Acesso em: 26/01/2023).

intuito de contribuir para uma formação inicial mais efetiva; enaltecer a construção de experiências desses futuros professores na educação básica com a finalidade de prepara-los melhor para sua futura atuação como docentes; e fortalecer a conexão entre a Universidade e escola para trazer as experiências constituídas na prática escolar para as produções acadêmicas da universidade.

Na ocasião, foi a primeira oferta do Programa Residência Pedagógica. Direcionado a escolas públicas, o projeto foi alocado em uma escola periférica e, nessa escola, a turma de licenciandos atuantes nesta escola periférica se deparou com muitas dificuldades e a principal delas foi a falta de recursos para ofertar a melhor condição de aprendizado aos alunos.

Essa escola também apresentava uma grande taxa de evasão e falta de interesse pelos alunos. Como os alunos em que a turma de residentes atuava se encontravam numa turma de 1º Ano do Ensino Fundamental e os estudantes dessa turma em processo de alfabetização, a ausência deles pela infrequência fez com que não torna-se possível a continuidade das atividades para reforço das habilidades não consolidadas o que, conseqüentemente, fez com que a turma não avançasse no aprendizado como era esperado.

A professora regente dessa sala investia seu próprio recurso para tentar oportunizar um processo de ensino-aprendizagem mais interessante e estimulante para esses alunos quando era identificado a necessidade de compra para esses materiais. Ela também buscava promover dinâmicas e interações com outros materiais além dos livros didáticos para permitir que esse processo fosse mais significativo aos seus alunos, a didática utilizada pela professora para adaptar o conteúdo a ser lecionado a maneiras que os alunos conseguiam compreender melhor como jogo de pares, forca, junte as sílabas, palavras geradoras permitiu uma aprendizagem mais significativamente com a prática e as experiências oportunizadas por ela.

Antes de finalizar a Graduação tive a oportunidade de participar da Brinquedoteca Universitária do Curso de Pedagogia² e, por meio das ações desenvolvidas nela, foi possível um maior contato com as crianças menores e oportunizou a elaboração de ações direcionadas a recepcioná-las e desenvolver a criança integralmente por meio do brincar livre e em alguns momentos com oficinas direcionadas. Recebia-se, neste contexto, visitas dos estudantes e eram ministrados atendimentos com conteúdos direcionados a idade deles e mediados por meio do brincar, permitindo, então, um contato também com a profissionalidade docente. Além da participação na Brinquedoteca, também pude acompanhar os estudos do Grupo de estudos e

² A Brinquedoteca Universitária do Curso de Pedagogia é um laboratório de Práticas Pedagógicas criado em 2018, coordenado pela Professora Dra. Francine de Paulo Martins Lima desde a sua criação.

pesquisas sobre formação docente, práticas pedagógicas e didática – FORPEDI, sob a liderança da Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima, que tem desenvolvidos estudos acerca do tema professor iniciante e quem me apresentou essa temática tão relevante para o campo da educação e para mim, que também sou uma professora iniciante.

Em 2020, como professora iniciante, assumi uma turminha de berçário em uma escola privada de Educação Infantil no município de Lavras – MG e a indicação se deu graças aos trabalhos desenvolvidos na Brinquedoteca e a parceria que venho desenvolvendo com minha orientadora. Entretanto, com o distanciamento social, devido à pandemia da COVID-19, as aulas foram suspensas e os contratos também.

Finalizou-se, portanto, o Curso de Pedagogia, com trabalho de curso desenvolvido no âmbito do Brincar e da Educação Infantil, até estar, hoje, como estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFLA) sendo orientada pela professora Francine, com a satisfação de ter desenvolvido um bom trabalho ao longo desses últimos 4 anos e meio e com muito orgulho de ser um fruto das aprendizagens e experiências com base no tripé ensino, pesquisa e extensão.

As experiências e vivências ao longo do curso e de gradativa aproximação com a escola permitiu-me adentrar a profissão e me aproximar da docência. Tais experiências e vivências foram essenciais para o meu ingresso como professora iniciante e agora como supervisora iniciante. No entanto, isso não quer dizer que foi fácil. Muitos foram e ainda são os desafios que impulsionaram ainda mais a constituição da minha profissionalidade docente.

Como dito anteriormente, ao ingressar na docência me deparei com a pandemia e com novas exigências profissionais que, na ocasião, foram interrompidas em função do distanciamento social.

Tal experiência provocou-me a pensar sobre os desafios da profissão no início de carreira e como essa fase é determinante para desejarmos estar ou não na profissão. De acordo com Huberman (1989, p.39) os 2-3 primeiros anos de carreira serão primordiais, nela acontecerão motivações diversas, o autor relata que:

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre as relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 1989, p.39)

Essas experiências levaram-me ainda pensar sobre como os professores iniciantes se inseriram na profissão no contexto da pandemia e como lidaram com os desafios do início da docência. Tais reflexões me impulsionaram a investigar o tema acompanhando não só as minhas inquietações, mas também os estudos já realizados no âmbito do FORPEDI, por pesquisas coordenadas pela Professora Francine.

Assim, esta pesquisa tem por objetivo investigar o processo de inserção profissional de professores iniciantes no contexto da Pandemia Covid-19 e para tal traçou-se como objetivos específicos: analisar como se deu o processo de inserção do professor iniciante e identificar os ganhos e desafios nesse processo profissional.

2. DAS ORIGENS DA PESQUISA

É impressionante que a educação que visa a transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, suas enfermidades, suas dificuldades, suas tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer. (MORIN, 2011, p.15).

As pesquisas buscam sanar as dúvidas sobre aspectos que não se tem conhecimento e, ao mesmo tempo, deixa-se de perceber e depositar a verdadeira significância que essa ação traz a todas as pessoas.

Realizar uma pesquisa no âmbito da Educação é pensar e refletir como esse conhecimento está sendo passado e como a formação para esse ensino está sendo valorizada e feita corretamente.

Toda e qualquer pesquisa parte de uma problemática, ou seja, um problema identificado que, por meio da pesquisa, busca-se solucioná-lo. Esta pesquisa apresenta como problema a inserção do recém-formado para a docência no âmbito da escola em contexto de Pandemia, o que pode acarretar obstáculos que irão dificultar a ação deste educador em sala de aula.

Ao refletir sobre a realidade da pandemia por Covid-19 vivenciada tão recentemente, depara-se com aspectos que surpreenderam a todos. As pessoas de todo o mundo tiveram que se adaptar à nova realidade do dia para a noite, de forma mais específica, a partir de 11 de março de 2020, quando a OMS caracterizou esse momento como pandemia no Brasil. Dias e Pinto (2020, p.546) descreve esse cenário com veracidade quando dizem:

Desde março de 2020 estamos construindo respostas para o novo mundo que surgiu com a pandemia. Novo mundo, novo normal, novas vacinas, teletrabalho, ensino remoto, novas formas de nos relacionarmos, com distanciamento, máscaras, tudo isso foram adaptações que tivemos de fazer para manter o desempenho e os resultados que são esperados de nós, seja no campo familiar, no profissional, no educacional ou na vida em sociedade. Nessa nossa nova realidade, as famílias estão em casa – trabalhando e estudando –, tentando permanecer sãs física e mentalmente. Algo bastante complexo, pois a ansiedade, a depressão e o estresse, que já eram sintomas da sociedade do século XXI, aumentaram durante a pandemia (DIAS, PINTO, 2020, p.546).

As autoras nos dizeres acima deixam claro os aspectos que surpreenderam as pessoas e também contextualiza um pouco da realidade vivenciada no período de transição do desconhecido para a adaptação a nova realidade. O mundo se encontrava em situação de desespero, no qual todos tiveram que abrir mão da sua rotina, ficarem em casa e se adaptar ao trabalho, estudo, vida social de forma distante ou muito próxima quando se tratava do núcleo familiar de uma mesma residência, e uma situação de saúde em que não se sabia quais seriam

os próximos passos juntamente com o medo de ver quem mais se amava falecer sem ter o que fazer. Até chegar-se a uma vacina foram meses de desespero, de insegurança e de solidão.

O brasileiro famoso por ser acolhedor, por sempre se reunir e pelo calor humano se via sozinho e desamparado. Nesse momento, vimos à saúde entrar em colapso, a educação paralisar e a economia despencar. Dias (2021, p.566) evidencia a realidade do país quando diz que:

A pandemia, num primeiro momento, desacelerou todos nós, parou o mundo, criando uma nova realidade. Todos os setores da sociedade sofreram impactos brutais, com restrições de circulação e de atividades, mudanças nos hábitos de higiene, ao mesmo tempo em que nos fez conviver com a possibilidade da infecção e com a fatalidade de milhões de pessoas. Num segundo momento, exigiu (e exige) reação, da população, dos sistemas de saúde, dos cientistas, dos governantes –, que nem sempre corresponderam com eficiência ou idoneidade, negando a ciência, contribuindo para o aumento do número de mortos –, das organizações de saúde e humanitárias e das instituições ligadas à Educação. (DIAS, 2021, p.566)

Quando se trata de impactos na Educação a autora fez um levantamento e pautada nas pesquisas da Unesco ela expõe que ao paralisarmos a educação desde o âmbito da educação infantil até o âmbito do ensino superior alcançamos a marca de 90% de estudantes afetados pela pandemia. O que, como consequência, afetamos não só a educação, mas a ciência, a cultura, a vida social, entre outros aspectos que podem resultar em impactos a humanidade. Dias (2021, p.566) complementa destacando que:

Conforme a Unesco, um ano após o início da pandemia em 2020, quase metade dos estudantes do mundo ainda se sentem afetados pelo fechamento parcial ou total das escolas, e mais de 100 milhões de crianças adicionais cairão abaixo do nível mínimo de proficiência em leitura como resultado dessa crise de saúde. Priorizar a recuperação da Educação é primordial para evitar uma catástrofe que afetará toda uma geração. Governos e instituições estão apoiando milhares de crianças em seus esforços para mitigar o impacto do fechamento de escolas, para lidar com as perdas de aprendizagem e adaptar os sistemas de Educação, especialmente em comunidades vulneráveis e desfavorecidas, porque reconhecem que existem desigualdades sociais.

Érika Dias (2021) e a Unesco (2021) expuseram os impactos principalmente na educação, contexto desta pesquisa, a partir desta exposição pode-se refletir sobre os impactos também aos professores sejam eles iniciantes ou experientes.

Por meio desta problemática, buscou-se identificar em literaturas, teses e dissertações, possíveis problemas que os professores iniciantes já enfrentam ao adentrarem em escolas para se associar com o contexto da pandemia. E, quando se pensa nesse sujeito, temos a predisposição de entendermos e julgarmos erroneamente que ele deve assumir seu cargo já sabendo como agir. Rui Canário (1998) defende que é no chão da escola e da sala de aula que o professor vai aprender, e o autor complementa explicando que não é somente no território

escolar que o professor vai aprender sua profissão, isso irá depender de cada indivíduo e do seu percurso profissional. Para o autor

A formação, como processo organizado e intencional, corresponde a um aspecto particular e parcelar de um processo contínuo e multifórmico de socialização que coincide com a trajetória profissional de cada um. Nesta perspectiva, a produção (e a mudança) das práticas profissionais remete, fundamentalmente, para o processo de socialização profissional, vivido nos contextos de trabalho, em que coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária (CANÁRIO, 1998, p. 10)

O autor busca dizer, com essa colocação, que se deve considerar “o exercício do trabalho como o polo decisivo do processo de produção da profissionalidade”. A respeito da chegada do professor iniciante na escola ou profissão, Canário (1998) destaca estratégias e ações de intervenção para uma formação mais efetiva e valorização destes profissionais como sendo a alternativa que vai facilitar a ação docente desse profissional recém-formado, buscando uma formação em contexto, que no caso dos professores, trata-se de uma formação “centrada na escola”, termo esse usado pelo próprio autor.

Franco (2000) complementa Canário ao relatar que o espaço da escola para o professor iniciante é um local de ensinar e também de aprender, o autor reforça:

É no contexto escolar que o professor iniciante irá procurar superar suas dificuldades, elaborando, em conjunto com outros profissionais da escola, um projeto de formação em serviço que o ajude a transpor suas dificuldades [...]. É o próprio professor que saberá quais são as suas dificuldades e, já no início da carreira, ele deverá se apropriar de seu projeto de formação, o que terá a supervisão do professor coordenador pedagógico, ajudando-o a vislumbrar as carências do momento (2000, p. 35)

Os dizeres de Canário (1998) e sua definição por formação centrada na escola e a reflexão de Franco (2000), é que vão constituir os questionamentos sobre esta pesquisa, sendo eles: Como ocorreu o processo de inserção à docência de professores no contexto da Pandemia? Como ocorreu a aproximação com os estudantes? E a relação com os pares profissionais? Que desafios enfrentaram?

Visto isso, identifica-se que o papel que decidimos assumir sobre a formação profissional docente é o que vai definir a qualidade da Educação que ofertamos e se impulsionamos ou não a formação de profissionais dedicados a mudar e enfrentar os desafios que a sociedade contemporânea nos implica.

Após os apontamentos de Canário (1998), é que se debruça o foco desta pesquisa, em identificar os desafios que cercam o tornar-se professor e como se deu o início da docência de professores iniciantes no contexto de Pandemia.

As pesquisas de Carlos Marcelo (2009, p.9) podem evidenciar que “o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente”. A partir dessa reflexão, justifica-se que esta pesquisa vai analisar parte deste processo de desenvolvimento profissional, mas reforça-se que estudos devem ser feitos e formações devem ser promovidas durante toda a carreira docente, para que possamos solucionar os problemas encontrados e promover um avanço destes sujeitos como profissionais.

Este autor traz, também, uma principal indagação neste mesmo texto que é “Como se aprende a ensinar?” Essa questão nos convida a pensar que esses professores iniciantes, que se formaram durante a Pandemia. Indaga-se esses sujeitos tiveram a mesma oportunidade que aqueles iniciantes que entraram no contexto da escola antes da pandemia, se a trajetória deles no ensino remoto, no ensino híbrido ou no retorno presencial propuseram a eles a busca por superar desafios já encontrados anteriormente ou se o novo contexto trouxe ainda mais desafios a estes recentes profissionais da educação. E é sob essa situação problema que a pesquisa se constitui, em descobrir como esses profissionais aprenderam a ser professores mesmo em situações adversas, jamais vivenciadas.

Será feita uma busca bibliográfica inicial sobre o processo de constituição profissional desses professores iniciantes na escola e sobre a Educação em tempos de Pandemia e, depois, uma pesquisa exploratória com o método de pesquisa de questionários e entrevistas com professores/as iniciantes em tempos de Pandemia a fim de investigar o processo de inserção profissional de professores iniciantes no contexto de Pandemia da Covid-19.

3. CARREIRA DOCENTE E SUAS ESPECIFICIDADES

O professor iniciante, a partir do momento em que se insere no contexto escolar, possui necessidades e passa por situações as quais inferem na construção da sua identidade profissional, tais como: desafios, diversas situações problema, expectativas, e é também a partir dessas situações que ele vai construindo seu conhecimento profissional. A seção a seguir tratará dos conceitos sobre o início docente, as concepções que permeiam o professor iniciante e aspectos do início da carreira docente: suas fases e características que podem ser primordiais para um desenvolvimento profissional docente.

3.1 Entre fases, etapas e saberes: a trajetória do ser professor

Huberman (2000) caracteriza a trajetória do professor em sua profissão como “ciclo vital” e divide esse ciclo em etapas/fases que o docente irá passar durante o decorrer dos anos, atuando na profissão. A primeira fase é o ponto de partida, o início de tudo, aqui é que vai acontecer o que Marcelo (1998) chama de “choque de transição”, essa primeira etapa dura em média os três primeiros anos de docência. Huberman (2000) vai subdividir essa primeira fase em dois momentos, o primeiro momento é de “sobrevivência” e o segundo momento é o de “descoberta”.

Michael Huberman (1982) descreve que o professor passará por fases durante sua carreira profissional, sendo elas: a “Entrada na Carreira”, a “Fase de Estabilização”, a “Fase de diversificação”, a “Pôr-se em Questão”, a da “Serenidade e Distanciamento Afetivo”, a do “Conservatismo e Lamentações” e a do “Desinvestimento”.

Huberman (1982, p.39) relata um pouco sobre a fase da “Entrada na Carreira”, o autor diz que esse momento vai acontecer por volta dos 2-3 primeiros anos de ensino na carreira docente e que dois aspectos irão caracterizar essa fase que são o aspecto da sobrevivência e o aspecto da descoberta, os dois instintos serão vivenciados concomitantemente, mas em especial o primeiro é o que vai fazer o docente superar e persistir nessa fase.

O autor seguindo pelas fases descreve a “Fase da Estabilização” onde os docentes se comprometerão com sua profissão efetivamente e tomarão as responsabilidades que cercam a carreira profissional docente para si. Se estabilização e se reafirmarão como docentes o que consequentemente irão desenvolver a sua identidade profissional docente, o que implicará em renúncias. Aspectos que também irão caracterizar essa fase são “liberdade” e “emancipação”, se estabilizar na sua carreira é se sentir mais livre para ter seu próprio modo de agir e funcionar

e se emancipar dos pares de trabalho por estar se tornando também agora um par experiente. Se emancipar é se reconhecer com uma competência de atuação como docente, é segurança nas suas atitudes e ter domínio das suas práticas educativas. (HUBERMAN, 1982, p.40)

Huberman (1982, p.41) ao escrever sobre a “Fase de Diversificação” marca que as fases anteriores é que vão descrever e caminhar com o início da docência, ou seja, as fases descritas até aqui é que são direcionadas aos professores iniciantes. No entanto, a definição das outras fases não deixa de serem pertinentes porque os professores iniciantes passarão também por elas após o período iniciante e já como professores experientes, se algo os afetaram seja positivamente ou negativamente nas primeiras fases já descritas esses acontecimentos também afetarão as próximas fases.

Na “Fase de Diversificação” os sujeitos que passam por essa fase comprometem-se a vivenciar experiências novas e pessoais, decidem variar o material didático, como avaliam seus métodos, como organizam seus alunos, entre outras atitudes. O que antes da estabilização as incertezas que permeavam o agir docente impediam os sujeitos de diversificarem. Quando os docentes assumem essa postura estável, se permitem a ir de frente com os obstáculos encontrados no sistema. O professor aqui parte em busca de novos desafios com medo de cair na rotina e sem anseio de se imaginarem com 50-60 anos de carreira docente. (HUBERMAN, 1982, p.42)

Na fase “Pôr-se em Questão” os aspectos que caracterizam a fase descrita neste momento é que os docentes se colocam em questão sem saber o tipo de diversificação que estão se colocando em questão. Nela há presença de um pouco da sensação de rotina e de uma crise em relação a permanência na carreira. Acontece um desencanto que desencadeia a crise, o autor diz que esse sentimento acontece mais ou menos no meio da carreira, em média no período entre 35 a 50 anos de idade e entre 15° a 25° anos de docência, onde esses sujeitos encaram os pensamentos de seguir o mesmo caminho e também de iniciarem o caminho das incertezas. (HUBERMAN, 1982, p.42-43)

A fase da “Serenidade e Distanciamento Afetivo” vai se fazer mais presente entre os 45-55 anos de idade, que é quando esses professores assumem uma postura serena aos desafios, onde suas experiências os preparam para qualquer situação inesperada que possa ocorrer em sala de aula, se sentem preparados para qualquer adversidade. Se sentem seguras o suficiente para não terem que provar nada a ninguém e nem a si mesmos.

A fase do “Conservantismo e Lamentações” definida pelo autor como a fase em que os profissionais da educação se incomodam com a evolução dos alunos e dos seus pares profissionais mais jovens, as mulheres tendem a evidenciar mais esse sentimento em relação

aos alunos e os homens tendem a pensar as mudanças como algo inútil para inovação do sistema. O que antes era serenidade agora passa a ser um conservantismo, com uma maior rigidez e prudência com mais intensidade partindo para uma forma de resistência ao que é novo e inovação, essa fase marca entre os 50-60 anos de idade.

E por último a fase do “Desinvestimento” descrita pelo Huberman (1982, p.46) como o período em que o docente recua suas ações e foca em uma interiorização de si no final da carreira profissional, os sujeitos se libertam do se dedicar ao trabalho para direcionar a energia em si mesmos particularmente, aos planos deixados anteriormente de lado para se dedicar aos sonhos da profissão voltam a tomar espaço.

Contudo, cabe ressaltar que para esse teórico será o momento de descoberta que ajudará o professor a superar os obstáculos que os momentos de sobrevivência irão trazer. Esse “ciclo vital” poderá ter mais ou menos intensidade para cada professor.

Saviani (1996) descreve o processo educativo como algo complexo e que se trata de um período mascarado, para aqueles que o vivenciam, de um momento que nunca será superado. Tentando entender as especificidades que permeiam esse caminhar do saber docente, o autor dividiu em categorias denominadas de “saberes” cada momento em que passa o profissional docente.

Nos cinco saberes de Saviani (1996), o autor descreve que em cada saber será superados aspectos importantes para o desenvolvimento profissional docente e desenvolvimento da identidade desse profissional.

A primeira categoria Saviani (1996, p.148) denomina como “saber atitudinal” e será nela que o docente adquirirá domínio e compreensão dos comportamentos e vivências adequadas ao seu trabalho como educador, assumirá posturas que remeterão a “[...] disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos [...]” o que auxiliará ao professor a ter uma leitura da sua sala de aula, dos seus alunos, da sua escola, dos seus pares e das suas práticas.

A segunda categoria o autor denomina como “Saber Crítico-Contextual”, no qual ele relata que será nessa etapa que o docente irá perceber a formação educativa como tarefa exclusiva do educador, e direcionará suas ações para formar seus educandos como sujeitos ativos na sociedade sempre direcionando seu olhar e suas reflexões para o “no qual e para o qual se desenvolve seu trabalho educativo”, ou seja, delimitará as relações sócio-históricas que permeiam suas práticas educativas. (SAVIANI, 1996, p.148-149)

A terceira categoria se trata da aquisição dos “Saberes Específicos”, será quando o docente integrará aos saberes sociais que ele utiliza, os saberes específicos, ou seja, integrará

os saberes socialmente construídos ao ensino dos conteúdos que devem ser ensinados, se constituem em saberes teóricos, do currículo que compõe as disciplinas escolares. (SAVIANI, 1996, p.149)

Na quarta categoria, Saviani (1996, p.149) denomina de “Saber Pedagógico” e define este saber como a aquisição de métodos e metodologias ligadas diretamente com a teoria (saber anterior), resultando em um aprimoramento de suas práticas em sala de aula, constituindo sua identidade profissional docente e construção de uma perspectiva educativa.

A quinta e última categoria, chamada de “Saber Didático-curricular” o autor define como a organização, a ação e realização das atividades educativas na escola. Da relação educador-educando e dinâmica do trabalho pedagógico. Domínio da relação entre o saber e fazer. Estrutura articulada entre agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que atingem objetivos intencionalmente formulados. (SAVIANI, 1996. P.149)

Entre saberes, fases ou etapas serão fases que irão constituir a carreira profissional do educador e que devem ser superadas e vão enriquecer ainda mais as práticas educativas do professor. Toda profissão é composta por escolhas e na carreira docente não seria diferente.

3.2 Professor Iniciante: Quem é e o que ocorre no início da carreira docente?

De acordo com Imbernon (2001), o período inicial da carreira docente é um momento de conhecimento flexível e não estático que vai se desenvolver durante toda a trajetória docente. Para ele, a identidade profissional do docente começa a ser constituída lá na sua formação inicial, onde na posição de discente e integrante do sistema educativo é que ele vai se deparar com estereótipos e experiências da docência difíceis de serem superadas.

Nessa direção, Maévi Nono (2011, p.15), dialogando com Francisco Imbernón (2001), enfatiza que na etapa inicial de formação todos os aspectos da profissão docente e conhecimento profissional deveriam ser apresentados aos discentes, o que garantiria que o futuro docente estivesse preparado para as adversidades da atuação no contexto da escola, encarando atitudes, valores e funções que permeiam a carreira docente.

Nono (2011, p.19) complementa evidenciando que essa:

[..] uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função da realidade do trabalho e do confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão. É um período marcado, em geral, pela desilusão e pelo desencanto e que corresponde à transição da vida do estudante para a vida mais exigente do trabalho.

A autora destaca esse momento como um acontecimento no qual os professores iniciantes têm passado ao adentrar o contexto escolar, como um momento decisivo para a estruturação da prática profissional.

O professor iniciante geralmente não tem muita experiência prática em sala de aula, o que pode tornar a adaptação à rotina e às demandas da profissão desafiadoras, ele irá precisar de apoio e orientação para se desenvolver profissionalmente. Isso pode incluir treinamentos, mentoria e supervisão de professores mais experientes.

O período iniciante é desafiador e o professor iniciante precisa estar disposto a aprender e se atualizar constantemente sobre as novas tendências e metodologias de ensino. Isso ajuda a manter a qualidade do seu trabalho e melhorar os resultados dos alunos. Ele pode enfrentar desafios e adversidades em sua jornada. É importante que ele desenvolva a autoconfiança para superar esses obstáculos e manter-se motivado na profissão.

O ser professor é uma profissão que exige dedicação e comprometimento. O professor iniciante precisa estar disposto a se dedicar a seus alunos e sua profissão para alcançar seus objetivos e ter sucesso na carreira.

Nessa perspectiva, Feiman-Nemser (2001), reflete sobre os ideais do autor quando diz que o período inicial de atuação profissional docente é um período intenso de aprendizado e que vai influenciar na decisão de permanência do professor em sua profissão ou até no tipo de profissional que esse professor iniciante irá se tornar.

Papi e Martins (2010, p.44) revelam que esses docentes iniciais muitas vezes não estão preparados para superar tais etapas e alguns desafios. As autoras relatam que além de colocar em julgamento os conhecimentos desses professores iniciantes, esses desafios acabam por consequência colocando em contradição questões pessoais e profissionais, elas relatam que:

É no período de iniciação profissional que o professor se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar. Seus conhecimentos profissionais são colocados em xeque e a postura que assume pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica. Quando se fala sobre o período de iniciação profissional há, portanto, uma aproximação tanto de fatores pessoais quanto de fatores e aspectos profissionais, estruturais e organizacionais com os quais se defronta o professor.

As autoras, ao falarem que os fatores pessoais vão influenciar nessa constituição docente, revelam que as experiências que vão compor a identidade profissional desses professores vão ultrapassar as barreiras e portões da instituição escolar. Elas defendem que tudo

que esse sujeito vivenciar para além do seu dia a dia na sala de aula não deve ser desconsiderado, pois constitui valores e crenças sobre a profissão.

Nessa direção, evidenciamos o conceito de Desenvolvimento Profissional, que segundo Carlos Marcelo (2009, p.11), é como um trabalho colaborativo, que não é único a todos os contextos e necessita de análise das necessidades e práticas culturais de cada escola para se estabelecer. O autor ainda evidencia que está ocorrendo mudanças na definição de Desenvolvimento Profissional de acordo com as visões que se tem desse conceito na atualidade. Ele ressalta que

[...] 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. (CARLOS MARCELO, 2009, p.11)

O autor justifica, ainda, a relevância de estudar o professor iniciante considerando o seu desenvolvimento profissional, quando evidencia que:

O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência [...] (CARLOS MARCELO, 2009, p.11)

Ou seja, o professor ressignificará sua formação profissional a partir de reflexões sobre suas ações educativas atuais, analisando o que precisa melhorar e ressignificando sua prática a partir da reflexão sobre a ação. O autor continua a afirmação dizendo que “[...] assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas”. Portanto, o docente assumirá novas práticas pedagógicas a partir dessa reflexão e dessa formação em contexto.

Dialogando com Marcelo (2009), Nóvoa (2011) salienta que se precisa pensar novas formas de estruturar esses processos formativos que considerem o afeto, as experiências dos docentes, a partilha de saberes e a aprendizagem em colaboração de todos, prezando pelas partilhas que podem surgir entre o espaço profissional e o ambiente universitário, assim constituindo processos de formação significativos, alcançando todos os objetivos e garantindo uma aprendizagem de qualidade.

Tardif e Raymond (2000, p.226) defendem que os saberes docentes e profissionais se constituirão nos primeiros anos de carreira e destacam que:

[...] as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. Por outro lado, o início da carreira constitui também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho.

De acordo Tardif e Raymond (2000) os primeiros anos de carreira são imprescindíveis para nos constituirmos como educadores e as experiências e superações de cada etapa vão ser marcantes para toda nossa carreira docente.

Ramos (2017) relata que muitas Universidades e cursos se debruçam na parte da pesquisa somente e acabam esquecendo ou não priorizando o ensino e a extensão, práticas pedagógicas de formação que propiciariam o contato com vivências no contexto da escola e da sala de aula.

As defesas por práticas pedagógicas de formação significativas e contextualizadas são reafirmadas na escrita de Imbernón (2000, p.64), ao defender que:

As práticas nas instituições educativas devem favorecer uma visão integral (...) e devem levar necessariamente a analisar a estreita relação dialética entre teoria e prática educativa; as práticas devem ser o eixo central sobre o qual gire a formação do conhecimento profissional básico do professor; as práticas devem servir de estímulo às propostas teórico-práticas formais, de maneira a permitir que os alunos interpretem, reinterpretem e sistematizem sua experiência passada e presente, tanto intuitiva como empírica.

Portanto, Marcelo (2009) e Imbernón (2000) reforçam a importância da formação em contexto, considerando as vivências e bagagens que aquele profissional docente carrega consigo. Os autores demonstram que essa análise das práticas é que vai fazer com que esses profissionais ressignifiquem suas práticas pedagógicas.

Canário (1998), em seu texto "A escola: o lugar onde os professores aprendem", reforça que o local onde os professores ensinam e os alunos aprendem também será o local onde os professores estarão aprendendo. O autor ainda evidencia em sua escrita que a aprendizagem profissional docente acontece de forma coletiva e faz uma análise que observa as diferentes maneiras que o professor pode ressignificar as suas práticas e saberes.

Sobre essa temática, Gatti et. al. (2019, p.183) salientam que este desenvolvimento profissional poderá acontecer de diversas formas:

Assim, é consenso que o desenvolvimento profissional docente é um processo de longo prazo, que pode ser individual ou coletivo e que integra diferentes oportunidades e experiências, planejadas ou não, que contribuem para a aquisição dos conhecimentos profissionais da docência.

As autoras evidenciam que toda e qualquer experiência vivenciada pelo professor iniciante neste período dos três a cinco primeiros anos de docência serão enriquecedoras para pensar suas práticas e se tornarão conhecimentos profissionais, fazendo-o, assim, se desenvolver profissionalmente.

A colaboração na profissão docente é um objetivo a ser alcançado porque para Nóvoa (2017), tanto ela quanto a cooperação inexistem na profissão docente. A explicação para isto, reside na má organização do espaço e do trabalho docente. No entanto, a escola deve se organizar de modo a garantir a colaboração entre os professores para facilitar o trabalho coletivo.

Envolver profissão e formação, visando os professores em início de carreira, observando sua dedicação ao fazer docente, é o que vai contribuir para o alcance da colaboração profissional docente, e não normas administrativas impostas (NÓVOA, 2017). Para Nóvoa e Vieira (2017, p.11) “A colaboração organiza-se em torno de um trabalho conjunto sobre o conhecimento. Importante é construir um percurso integrado e colaborativo, coerente, de formação.”

No caso do desenvolvimento profissional docente, que ocorre desde o início da profissão docente e perpassa toda a vida do professor, construindo sua identidade individual e coletiva, faz-se urgente reconhecer a cultura dos cursos de formação que de nada adianta na vida do professor. São meros pacotes de cursos com a finalidade de desgastar ainda mais o trabalho docente. “É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o atual "mercado da formação", sempre alimentado por um sentimento de "desatualização" dos professores.” (NÓVOA, 2017, p.24). A proposta de redes de trabalho parece ser a solução, e o coordenador pedagógico é sujeito principal na realização de atividades que sejam significativas para o professor. A experiência do professor na escola, a reflexão sobre suas práticas, o trabalho coletivo, são elementos formadores do professor.

A indução profissional diz respeito ao acolhimento do professor recém-chegado à escola, com um sentimento de abandono à própria sorte, de solidão, de impotência. Nóvoa (2017,p.28), diz que “É preciso alterar este estado de coisas e construir políticas públicas de indução profissional. Os programas de residência docente, baseados numa analogia com a residência médica, são da maior importância.” Integrar os professores iniciantes à profissão é de suma importância, pois este ato de acolhimento refletirá por toda sua vida profissional.

Daí a relevância da criação do espaço híbrido para a formação de professores. Sobre isto, Nóvoa e Vieira (2017, p.11) dizem que “O segredo deste terceiro lugar” está numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço

da formação.” Os autores revelam aqui, a proposta de um lugar de onde o professor iniciante sairia preparado para a profissão docente de modo a não “estranhar” chegada à escola, pois já teria havido o contato necessário com o ambiente de trabalho, concomitantemente à universidade. Há aqui, a proposta do trabalho coletivo, onde todos buscam o desenvolvimento da profissão docente e de toda a educação.

Pensar a experiência vivenciada como elemento primordial para a constituição profissional docente é também considerar que essas experiências não são apenas adquiridas a partir do momento em que esse professor adentra a sala de aula, muitas experiências vividas antes mesmo da inserção desse sujeito na Universidade já estão compondo sua identidade profissional.

Carlos Marcelo Garcia (2010) reflete sobre a constituição dessa identidade profissional docente por meio da experiência. O autor defende que esta identidade profissional se inicia logo na etapa de ensino desse sujeito, ou seja, quando ele ainda era um estudante, vai se reafirmar e consolidar-se em seu período de formação inicial e perdurar por toda a sua prática profissional.

O autor defende, ainda, que os professores iniciantes precisam ter e considerar alguns elementos, como a capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu próprio ensino, para que assim repensem e aprimorem-se como docentes.

Pimenta (2005) irá complementar que a identidade profissional docente só irá se constituir a partir do processo de construção deste sujeito, será a partir das vivências do ser professor, nas práticas de cada dia em sala de aula e no contexto da escola, também se constituirá a partir da história de vida desse sujeito e de como ele se coloca e vê o mundo a sua volta, a partir dos seus saberes e valores, angústias e anseios. A identidade profissional docente para Pimenta (2005) é construída a partir da significância e do sentido que esse sujeito dá ao “ser professor” e a si como profissional.

A preocupação com o aperfeiçoamento docente, o interesse em aprender a ser professor, adquirir conhecimentos profissionais por meio das suas vivências e de seus pares, o equilíbrio entre a dimensão profissional e pessoal serão aspectos que constituirá a identidade profissional docente.

4. DOCÊNCIA NA PANDEMIA E O PROFESSOR INICIANTE

Nos relatos do capítulo anterior, autores como Saviani (1996), Huberman (1995), Marcelo (2009), Nóvoa (2011), Tardif e Raymond (2000), Papi e Martins (2010), Nono (2011) e Gatti et.al. (2019) afirmam o quanto é complexo o período iniciante do professor na escola, o qual possui suas especificidades e que devem ser consideradas e superadas, seja por um longo ou curto prazo, desafios que vão constituir a identidade profissional desse professor até o final de sua carreira.

Canário (1998) e Imbernon (2005) reafirmam a importância de constituir essa identidade profissional de maneira coletiva e em parceria com toda a comunidade escolar, o que os autores chamam de formação contextualizada.

O que vale ressaltar é que outros obstáculos devem ser superados em nosso dia a dia e, no caso do professor iniciante, não seria diferente, como: “transformações econômicas, sociais e culturais em curso na sociedade contemporânea” (ANDRÉ et al, 2010, p.128). Levando em consideração os dizeres de André (2010), que demonstram que as situações vivenciadas pelo professor iniciante refletem como uma transformação tanto social, quanto econômica e cultural que vai refletir e influenciar na constituição da identidade profissional desse docente.

Tornar-se professor e assumir uma sala de aula é um grande desafio quando pensamos que teremos de colocar em prática tudo que aprendemos na Graduação e que vai ser nesse período inicial que vamos reconhecer as principais dificuldades e desafios que nossa formação inicial pode ter deixado como lacunas a serem preenchidas na prática.

A falta de reconhecimento e valorização é um desafio da docência que pode acabar desanimando o professor recém formado, porque muitas vezes, a profissão docente não é valorizada como deveria, o que pode desmotivar os profissionais e prejudicar a qualidade do ensino.

A carga de trabalho excessiva é um obstáculo para os professores, no qual são submetidos à uma carga de trabalho excessiva, que pode incluir aulas, correção de provas, preparação de aulas e outras tarefas administrativas, o que pode levar ao estresse e à exaustão.

A falta de remuneração acaba somando aos desafios e se torna um contribuinte para um desânimo da profissão, em muitos países, a remuneração dos professores não é adequada para o trabalho que desempenham, o que pode levar a problemas financeiros e desmotivação.

O ensino público de certa forma ainda submete os professores à falta de recursos e infraestrutura adequada o que pode dificultar o trabalho do professor e prejudicar a qualidade do ensino.

Acima de todos os desafios, é possível pensar naqueles que acabam solicitando daquele docente a resiliência, o trabalho do professor envolve lidar com alunos de diferentes origens, habilidades e necessidades educacionais, o que pode ser desafiador e exigir habilidades de adaptação e informação para além da sua formação.

Eles acabam tendo que enfrentar uma pressão para alcançar bons resultados em estimativas educacionais, o que pode levar a uma abordagem excessiva em conteúdo em detrimento do desenvolvimento de habilidades e competências.

Tornar-se professor no contexto de Pandemia é somar todo esse processo de imersão no contexto da escola com a dificuldade de estrutura, desvalorização do profissional e os desafios de adaptação de todos aos protocolos sanitários exigidos na Pandemia do Covid-19.

A maioria dos professores não tiveram experiência prévia com o ensino remoto, o que dificultou sua adaptação ao novo formato de ensino. Nem todos os professores possuíam acesso aos recursos tecnológicos necessários para ministrar aulas remotas, como computadores e conexões de internet estáveis.

Com o ensino remoto, muitos alunos tiveram dificuldades, principalmente em manter a motivação em aprender, o que exigiu dos professores iniciantes e dos professores experientes um esforço adicional para engajar os alunos nas atividades escolares, alguns professores iniciantes tiveram que lidar com uma sobrecarga de trabalho devido à necessidade de preparar atividades para o ensino remoto, responder a dúvidas dos alunos e acompanhar o processo de aprendizagem.

Pensando em desafios somados a pandemia o principal deles tanto para os alunos quanto para os docentes foi o desafio em manter a saúde mental íntegra, a pandemia trouxe uma série de desafios emocionais, como ansiedade e estresse.

Silva, Fernandes e Rocha (2020) exemplificam esses desafios quando dizem que “Os métodos usuais de ensino precisaram ser modificados. Mesmo que a distância seja grande, é preciso modificar o plano de ensino e encontrar alternativas para participar, estimular e promover o desenvolvimento dos alunos” o que nos mostra que a perda da participação de alunos e também a perda do contato com estes foram motivos alarmantes para se buscar solução durante esse período de aprendizado.

As autoras buscam relacionar esta falta de contato entre professor e aluno, aluno e escola, escola e professor como um grande motivo que irá interferir também no desenvolvimento profissional docente, sendo este contato o principal estimulador para um crescimento profissional e troca de relações dentro do contexto escolar. Silva, Fernandes e

Rocha (2020, p.510) apontam, além da adaptação de materiais, a necessidade de outras formações profissionais; elas dizem:

Pensando neste contexto de pandemia, as necessidades de formação de professores foram de certa forma ampliadas, tendo em vista que além daquelas relacionadas as práticas de ensino, criou-se uma situação de ensino remoto e com ele as carências e defasagens que cercam as tecnologias. (FERNANDES E ROCHA, 2020, P.510)

Passamos pela repentina interrupção das aulas e acabamos afastando professores, alunos, sala de aula e a escola por um bom tempo. Depois disso, a solução temporária encontrada para que não houvesse uma perda tão grande do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, a implementação nas escolas privadas das aulas online e, nas redes estaduais e municipais, a distribuição de atividades para serem feitas em casa, o que não solucionaria o problema mencionado acima.

A perda não aconteceu somente na Educação, tivemos perdas econômicas, sociais e grandes perdas de vidas em nosso país e no mundo, uma doença cruel, que chegou sem aviso e sem preparo, e que deixou mares de tristezas e angústias.

Considerar todo esse contexto jamais vivido é exigir desses profissionais iniciantes, às vezes até que se formaram durante esse período turbulento, como foi o meu caso, que se reinvente como profissional da Educação, é impor uma resiliência a esse profissional, que a partir deste contexto de Pandemia precisa passar pelo processo de aquisição da prática escolar e também por um processo de educar novo.

Se falarmos de desafios na constituição docente daqueles que se formam e podem ocupar o contexto escolar e partilhar vivências com aqueles que já estavam ali e tinham mais experiências, os desafios se fizeram ainda maiores quando pensamos que a convivência entre os sujeitos atuantes do ambiente escolar está se dando à distância.

Por meio destas reflexões, as seguintes indagações surgem: Como esses profissionais estão se inserindo no contexto escolar? Como está se dando o processo de ensino-aprendizagem durante esse contexto de Pandemia? Como aconteceu a aproximação com os alunos considerando esse contexto? Como está se dando a relação entre esses professores iniciantes no contexto de Pandemia e os profissionais que já atuavam nas escolas anteriormente?

No contexto da Educação, o Brasil foi pego de surpresa e os professores atuantes em diferentes etapas de ensino tiveram de enfrentar um novo cenário socioeducativo ainda mais precário e despreparado, com consequências a serem descobertas. Huberman (1995) descreve, como já dito anteriormente, o primeiro momento do professor iniciante na escola como a fase do “choque de realidade”, esta pesquisa busca descobrir como se dá esse momento quando a

realidade desse professor e de todos os outros é a mesma, uma realidade totalmente desconhecida por todos.

Essa afirmação nos leva a considerar que, nesse momento de cenário adverso e inquietante, todos os professores, mesmo aqueles mais experientes, passaram pelo processo de iniciante, pois nunca vivenciaram algo assim. Consideração esta que poderá ser afirmada nas falas dos sujeitos da pesquisa posteriormente.

Passando por esse momento na Educação brasileira, nosso país se viu tendo que firmar uma parceria ainda maior entre escola, família e comunidade, o que, na Educação, isso foi além de uma parceria, no qual os professores viram-se ser substituídos pela representação de um membro da família e a família viu-se com o desafio de se colocar no papel do professor e assumir a Educação de seus filhos e filhas.

Segundo Kramer (2020), a busca por uma continuidade na Educação do país, sugerindo essa troca de papéis, pode ser vista até como um “certo abuso de poder quando as escolas e as profissionais julgam que sabem melhor do que as famílias o que precisa ser feito no âmbito da Educação Infantil”. É evidente que a escola e as famílias possuem funções parceiras na Educação das crianças e jovens, mas precisamos ainda considerar que essas funções ainda são distintas cuidando para que apenas aconteça a reafirmação de conceitos já compreendidos na escola, ou seja, “a reprodução, no ambiente familiar, de práticas vivenciadas na escola das infâncias” (MACEDO; PESSANHA; ALENCAR, 2020, p.5)

Essa nova realidade fez com que observássemos problemas mais emergentes em nosso país, como a desigualdade social, no momento em que a internet e os recursos tecnológicos se mostraram ferramentas cruciais para diminuir o distanciamento e o isolamento causado pela Pandemia sem que prejudicassem ou colocassem em risco a vida das pessoas, mas, ao mesmo tempo que essas ferramentas solucionavam uma situação desafiadora, ela colocava em evidência outra situação que é o acesso mais facilitado de algumas famílias do que de outras a essas tecnologias e essa diferença ficou mais emergente quando comparado, entre escolas públicas e privadas, esse acesso a celulares, computadores, TV, internet, etc. (KOHAN, 2020, apud Barros et.al., p.9, 2020).

Kohan (2020, p.18), reafirma, portanto que os professores não podem ser substituídos por recursos tecnológicos ou por pessoas que não estejam preparadas para lidar com o ensino. Nesse sentido, é necessário que a instituição educativa tenha um espaço próprio, separado de outras instâncias sociais, em que seja possível fazer escola com corpos presentes e com docentes bem formados. Por outro lado, a necessidade urgente na utilização dos recursos tecnológicos

neste período de Pandemia demonstrou o quanto o campo educacional ainda está distante das possibilidades oferecidas pelas tecnologias.

Sousa et.al. (2021, p.10) relatam alguns apontamentos feitos por professores iniciantes em tempos pandêmicos na sua pesquisa e concluem sua reflexão sobre os dizeres compartilhados afirmando que:

considerando a visão dos professores iniciantes que muitos são os desafios vivenciados nesse contexto de pandemia que afetam diretamente o trabalho docente, dentre esses desafios, destacamos: falta de orientações didático-pedagógicas por parte da equipe gestora bem como, a falta de acesso as tecnologias por parte dos educandos, o que dificulta na realização de um processo de ensino-aprendizagem.

O que nos leva a concluir que a falta de estruturas para conseguir suprir as necessidades que esse tempo de Pandemia trouxe para o contexto da Educação atinge desde os professores e gestores até os estudantes, o que evidencia a falta de incentivo e financiamento para a Educação, nos deixando de mão atadas para superar os desafios de um contexto jamais visto.

5. METODOLOGIA DA PESQUISA

Considerando o objetivo geral dessa pesquisa, que é investigar o processo de inserção profissional de professores iniciantes no contexto da Pandemia Covid-19 e por objetivos específicos analisar como se deu o processo de inserção do professor iniciante e identificar os ganhos e desafios nesse processo profissional. Afim de responder a esse objetivo é que se fez uma busca bibliográfica que tinha o intuito de evidenciar como se dá o processo de inclusão desses professores iniciantes na escola, optamos por, nesse momento, ainda não incluir o contexto de Pandemia visto que esse cenário é novo e ainda não se tem tantas produções que o considere relacionado à Educação.

Após essa busca primária, com o propósito inicial de entender o processo de inclusão desse professor iniciante em um contexto jamais visto, que optou-se por utilizar dois diferentes instrumentos de coleta de dados: questionários e entrevistas de dez diferentes professoras iniciantes no contexto de Pandemia. Sujeitos esses que se inseriram em diferentes instituições e em diferentes contextos.

A pesquisa das literaturas já existentes se faz necessária a partir do momento em que temos como possibilidade conhecer melhor sobre a temática pesquisada e, por meio desse estudo prévio, podemos formular possíveis respostas ou até solucionar o problema inicial da pesquisa. Esse movimento se dá a partir do apanhado de teorias científicas já produzidas. Nas palavras de Thiollent (*apud Tezani*, 1984, p. 46), “a metodologia não consiste num pequeno número de regras; é um amplo conjunto de conhecimentos com o qual o pesquisador procura encontrar subsídios para nortear suas pesquisas.” Consideramos que a pesquisa correlata é uma etapa primordial, sua finalidade é nortear o pesquisador acerca da sua pesquisa e do seu tema, fazendo um levantamento e um estudo sobre o que já se produziu a respeito dele. Ao iniciar a pesquisa correlata é importante realizar a interpretação da literatura já produzida sobre o tema, de seleção dos dados, constituindo, assim, um referencial teórico sobre o tema da pesquisa.

A fim de alcançar tais objetivos, optamos por uma pesquisa correlata de cunho qualitativo, inserida na área de conhecimento “Formação Docente” e considerando as questões problematizadoras que foram delimitadas a partir da temática da pesquisa, sendo elas: Como esses profissionais estão se inserindo no contexto escolar? Como está se dando o processo de ensino-aprendizagem durante esse contexto de pandemia? Como aconteceu a aproximação com os alunos considerando esse contexto? Como se deu a relação entre esses professores iniciantes do contexto de pandemia e os profissionais que já atuavam nas escolas anteriormente?

5.1 Entrevista e Questionário

Para realização desta etapa da pesquisa, foi enviado ao Comitê de Ética para aprovação e pesquisa dos sujeitos, garantindo por meio da aprovação do Comitê a segurança para a realização da pesquisa, garantindo o anonimato aos sujeitos e a veracidade na utilização dos dados coletados.

A seleção dos sujeitos da pesquisa foi realizada a partir de uma metodologia que pode ser identificada como “bola de neve”, no qual Martins (2014, p.51) descreve como a escolha de cinco professores iniciantes que são conhecidas e esses professores indicam outros professores que se aproximam dos critérios de sujeitos desta pesquisa.

Com o intuito de identificar os principais sujeitos da pesquisa, optou-se por utilizar o questionário a fim de traçar o contexto social desses professores iniciantes e também, assim, identificar pontos cruciais para a análise que a pesquisa busca como: perfil do professor, a formação, estrutura familiar, histórico e desenvolvimento profissional docente.

Para entender e interpretar os dados do questionário, segue-se os pensamentos e indicativos de Bardin (2010, p.44), pensando em uma análise transparente a fim de descobrir o que se há por detrás das palavras.

As autoras Lüdke e André (1986) afirmam que o método de entrevistas se destaca ao evidenciar a informação desejada de forma rápida por meio das perguntas e respostas, além de propiciar um contato mais aproximado entre entrevistador e entrevistado permitindo ao pesquisador por meio desta ação, entender o contexto do sujeito da pesquisa e relacionar este contexto aos resultados dos dados “[...] havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. (LÜDKE E ANDRÉ, p. 33, 1986).

Para proteção e integridade dos sujeitos da pesquisa, as professoras e/ou professores não serão identificados pelo nome e sim por letras e números, as siglas PI = serão abreviações para Professor Iniciante e cada um desses docentes iniciantes terão um número, por exemplo: PI-1, PI-2, PI-3, e assim por diante.

5.2 Procedimentos de Análises de Dados

Para entender e interpretar os dados do questionário e da entrevista segue-se os pensamentos e indicativos de Bardin (2014) pensando em uma análise transparente a fim de descobrir o que se há por detrás das palavras e de considerar aspectos essenciais do questionário e da entrevista para os dados da pesquisa. Como norte para pesquisas qualitativas segue-se pelos

pensamentos de André (2013, p.97), que defende que as pesquisas de abordagem qualitativa são fundamentadas a partir de uma perspectiva “que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados.” (ANDRÉ, 2013, p. 97)

André (2013) indica que, em vez de se elaborar um sistema de categorias definidas a priori, sejam gerados “tópicos” e “temas”, a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo foi identificado a possibilidade de definição de categorias a priori que serão utilizados os saberes definidos por Saviani que os professores irão adquirir ao longo da sua carreira profissional, e também serão utilizadas categorias que emergiram a partir da análise das descrições das entrevistas. Os tópicos e os temas definidos não serão engessados, mas como evidenciado pela a autora deve ser frequentemente revistos, questionados e reformulados, à medida que a análise se desenvolve, de acordo com o aporte teórico utilizado e a partir dos dados coletados. (ANDRÉ, 1983, p.69)

A categorização na pesquisa é um processo de classificação e organização de dados ou informações coletadas durante uma investigação ou estudo. Envolve a criação de categorias ou grupos alcançados, com base em características comuns ou diferentes localizadas nos dados, para facilitar a análise e interpretação dos resultados.

A categorização pode ser realizada em diferentes etapas do processo de pesquisa, como na coleta de dados, análise e interpretação dos resultados. Durante a coleta de dados, a categorização pode ser usada para classificar as informações coletadas em diferentes grupos ou categorias relevantes para o estudo. Na análise, a categorização é usada para identificar padrões ou tendências nos dados coletados, o que pode ajudar a responder às perguntas de pesquisa ou hipóteses formuladas.

As categorias de análises podem tanto surgir no processo de apreciação da temática, nos estudos das literaturas já existentes que envolvem a temática da pesquisa, que são denominadas categorias a priori ou categorias anteriores aos dados, quanto podem ser categorias posteriori, sendo essas categorias que emergem das análises de dados, dados comuns em vários momentos da análise que se tornam por fim uma categoria.

Em vista disso, as categorias anteriores a análise dos dados, ou “a priori” são categorias que surgem a partir dos estudos prévios, hipóteses e ideias que emergem em relação aos conceitos estudados e temática da pesquisa. As categorias “emergentes” são aquelas que a partir da exploração e verificação dos dados coletados surgem com uma determinada frequência na leitura.

Galiazzi e Moraes (2005) compartilham em seus estudos que cada categoria corresponde a um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto de semelhança que as aproxima. O que determina ainda mais a importância de uma análise e de uma descrição minuciosa dos dados, para assim descrever com coerência os elementos encontrados na pesquisa e propiciar aos possíveis leitores um entendimento sobre a postura de interpretação que o pesquisador assumiu (p.119).

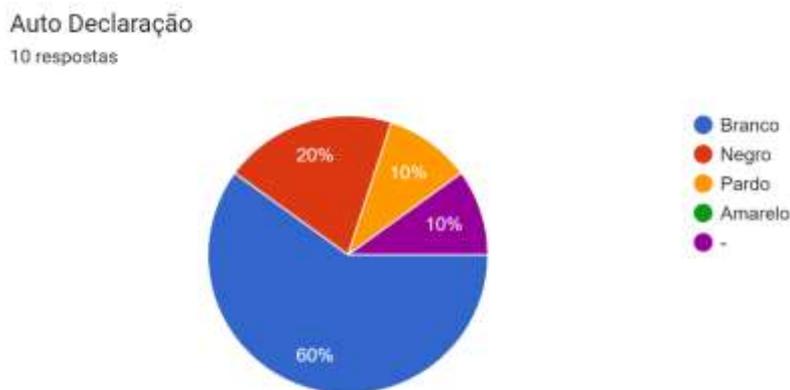
As categorias criadas devem ser claramente definidas, mutuamente exclusivas e completas, para garantir que cada dado seja atribuído a uma categoria adequada e que nenhuma informação seja deixada de fora. Além disso, é importante que as categorias sejam consistentes com os objetivos da pesquisa e que sejam capazes de responder às questões de pesquisa ou hipóteses levantadas.

Portanto, nesta pesquisa foi determinado as categorias que emergiram a partir dos estudos da literatura prévia já existente, ou seja a priori, que serão os conceitos de Saviani (1996) sobre os Saberes Docentes que os professores devem adquirir e superar durante toda sua carreira (vide tabela em ANEXO), e também serão utilizadas categorias que emergiram durante a análise das descrições das entrevistas que julga-se importante e relevante aos objetivos da pesquisa.

6. PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

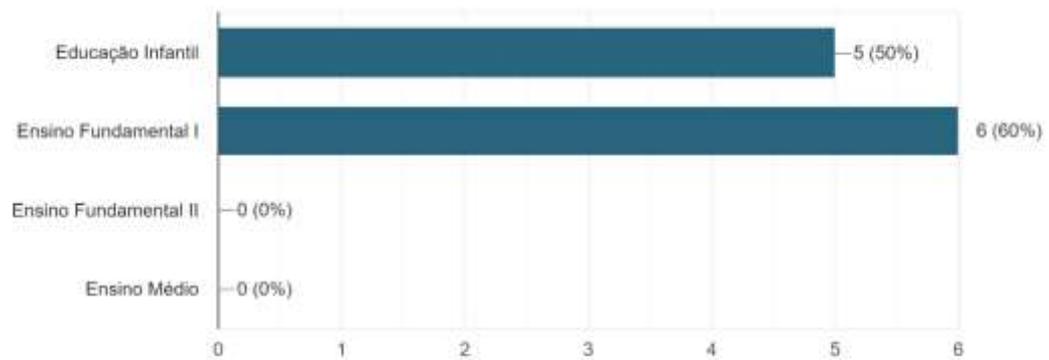
Para realização do questionário foi enviado um “*Google Forms*” para 15 pessoas egressas do Curso de Pedagogia de uma Universidade Federal do sul de Minas Gerais e com as 10 respostas obtidas a este Questionário é que se delimitou os participantes da Entrevista.

Os 10 sujeitos participantes tinham entre 23 a 28 anos, concluíram a graduação em Pedagogia (Licenciatura Plena) entre 2020 e 2022. Dentre os 10 participantes 60% se autodeclaravam brancos, 20% se autodeclararam negros, 10% se declaravam pardos e 10% preferiu não declarar. É possível confirmar as informações no gráfico abaixo:



Dos entrevistados 9 participantes eram do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Dos dez professores iniciantes, quatro atuaram na educação infantil, cinco no ensino fundamental anos iniciais e um atuou tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental e residiam atualmente em seis cidades diferentes.

Os docentes recém formados declararam ter iniciados na educação: três a partir de 2020, dois a partir de 2021 e cinco a partir de 2022. Quando no questionário foi perguntado a situação atual deles, 70% dos participantes estão como contratados na rede privada ou pública e apenas 30% se encontram em cargo efetivo na rede pública de ensino, dentre os efetivos um foi efetivado em 2020 e três efetivados em 2022. É possível perceber no gráfico abaixo onde foi a oportunidade de atuação encontrada pelos professores iniciantes:



Quando questionados sobre formação continuada, cinco professores iniciantes disseram que são estudantes em curso de especialização e cinco disseram que são estudantes de Mestrado. E ao perguntar se o curso de Pedagogia era a primeira opção de curso, 70% dos participantes disseram que era sim a primeira opção de curso e 30% disseram que não era a primeira opção.

Seis professores iniciantes contaram que eram os primeiros em suas famílias a se formarem no ensino superior e quatro disseram que outras pessoas da família já haviam se formado em ensino superior. Quando foi perguntado se a decisão por fazer Pedagogia teve influência de outras pessoas, quatro sujeitos disseram que nenhuma pessoa influenciou na decisão e seis disseram que outras pessoas como parentes ou professores que conviveram com eles na educação básica influenciaram sim na decisão.

Sobre o início da graduação, foi perguntado se enfrentaram desafios ao entrar na universidade durante a graduação, oito pessoas disseram que sim enfrentaram dificuldades e duas pessoas disseram que não. O deslocamento até a universidade, falta de recursos financeiros para permanência na universidade, ausência de internet e notebooks para estudos em casa, adaptação a cultura da universidade e da cidade, dificuldades em conciliar trabalho e ensino superior, foram algumas das dificuldades descritas pelos participantes.

Ao adentrar sobre o assunto da jornada de trabalho dos professores iniciantes, nove dos dez sujeitos pesquisados disseram que trabalham em apenas um período e apenas um participante declarou que trabalha em dois períodos. Cinco desses participantes declararam trabalhar entre 21 a 30 horas semanais, três participantes declararam que trabalham entre 31 a 40 horas semanais, uma pessoa declarou trabalhar até 20 horas semanais e por último um pesquisado declarou trabalhar mais de 40 horas semanais.

Sobre a importância da renda adquirida para sua família, quatro dos professores participantes declararam que sua renda é essencial para sua família, três declararam como muito importante e três como importante para sua família.

7. DE ALUNA À PROFESSORA INICIANTE: CAMINHOS E DESCAMINHOS ATÉ A SALA DE AULA.

“O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história.”

- Walter Benjamim

Neste capítulo será realizada a exposição da análise dos dados encontrados acerca das entrevistas realizadas, a partir dos estudos e aprofundamentos dos dados pode-se dividir a descrição dos elementos relevantes encontrados em seis subcapítulos, sendo eles: Iniciação da profissão docente: o conflito entre o ideal e a realidade escolar; Saber Atitudinal: entre valores, comportamentos e vivências; Saber Crítico Contextual: a tarefa do educar; Saberes Específicos: a sociedade do conhecimento; Saber Pedagógico: identidade profissional e perspectiva educativa; Saber Didático-Curricular: a relação educador-educando.

7.1 Iniciação da profissão docente: o conflito entre o ideal e a realidade escolar

O choque de realidade do professor iniciante é um momento de transição que ocorre quando o professor começa a exercer sua profissão de forma efetiva, após ter concluído sua formação acadêmica.

Nesse momento, o professor se depara com situações reais e complexas de sala de aula, que muitas vezes não foram contempladas na formação inicial, e que demandam habilidades e competências que ainda não foram plenamente qualificadas.

Esse choque de realidade pode gerar sentimentos de ansiedade, insegurança e observação no professor iniciante, uma vez que ele se depara com uma realidade diferente da que havia imaginado e pode se sentir despreparado para lidar com as demandas e desafios do dia a dia da sala de aula, A PI-7 relata sobre esses sentimentos, quando diz:

Eu acho que o desafio maior assim é a insegurança do professor assim de porque a gente não aprende, né muito assim aí o que que eu faço no primeiro dia, né? Então foi isso assim, de insegurança mesmo, como quando eu estava fazendo uma coisa certa e mesmo assim falar, meu Deus, será que eu estou certa de verdade? Será que eles estão aprendendo o que eu estou ensinando, e é uma coisa que a gente não consegue ter retorno tão rápido, né? É um processo mais lento das crianças. E aí foi isso assim, a questão da insegurança mesmo e sobre ser uma vivência muito sozinha também. (PI-7 - Entrevista)

É importante destacar que esse momento também pode ser uma oportunidade de aprendizado e crescimento profissional para o professor iniciante, desde que ele esteja aberto a refletir sobre sua prática e buscar desenvolver as habilidades e competências necessárias para lidar com as situações que se apresentam.

Nesse sentido, é fundamental que o professor iniciante tenha um suporte adequado por parte da instituição de ensino e dos colegas de trabalho, por meio de orientações, supervisão e trocas de experiências, de forma a proporcionar uma transição mais suave e efetiva para a atuação docente.

Além disso, é importante que o professor iniciante tenha uma postura de humildade, reconhecendo que ainda tem muito a aprender e buscando constantemente a uma prática de qualidade no que tange ao fazer pedagógico, visando sempre à melhoria da qualidade do ensino e ao sucesso dos alunos e, conseqüentemente, maior segurança nas ações desenvolvidas.

A docência carrega consigo o aspecto de complexidade, afinal, são muitas as variantes implicadas no fazer docente, o que pode acarretar em sentimento de insegurança e, também, no desejo de abandono da profissão quando da ausência de apoio e acompanhamento. Huberman (1995) define essa fase – de um a três anos de docência - como turbulenta e de choque de transição, na qual o sujeito passa de estudante para o docente, sendo essa fase caracterizada como um período intenso de sobrevivência e descoberta, aspectos esses que o autor trata como sendo diferentes, mas dependentes, ou seja, o docente iniciante só irá chegar ao período de descoberta passando pelo período de sobrevivência.

O docente iniciante precisa de reconhecimento dos pares, da sociedade seja ele psicológico ou financeiro para se reafirmar como docente e, quando isso não acontece, acarreta o sentimento de desânimo e a ideia de desvalorização da profissão escolhida. O reconhecimento é muito importante para o docente iniciante, pois ele ajuda a promover a motivação, a autoestima e a confiança no trabalho realizado.

O reconhecimento também pode ser uma forma de incentivar o desenvolvimento profissional do professor iniciante, uma vez que o estimula a buscar aprimoramentos e novos conhecimentos no exercício da profissão. Tal situação pode ser conferida no depoimento da PI-8, que destaca que sente falta de reconhecimento financeiro, pois alega que o salário sequer segue o piso para a carreira do magistério. Vejamos:

Enquanto profissional para mim, sabe para melhorar minha saúde mental para tudo. Então, tipo assim, eu acho que eu necessito de um reconhecimento então assim onde eu “tô” atualmente não é interessante financeiramente falando e quando eu falo isso não é tipo assim de gratidão que estou falando, mas é muito complicado a parte financeira. Eles pagam no dia certinho, no dia proposto, no dia combinado, mas o valor final não é nem o piso, nem é o

mínimo nem é nada, é realmente assim muito baixo mesmo salário. (PI-8 - Entrevista)

Somado à falta de valorização social e financeira, o docente iniciante enfrenta desafios que estão também relacionados às questões do dia-a-dia do fazer pedagógico junto aos discentes. De acordo com Huberman (1995) o período de sobrevivência está caracterizado pela dificuldade no manejo de sala de aula, dificuldades em reter a atenção dos estudantes, dificuldades no desenvolvimento do conteúdo, na manipulação do material didático, próprios da ausência de experiência e de uma prática pedagógica e metodologia própria de ensinar, somando-se ainda as condições precárias de desenvolvimento do ofício docente, seja pela falta de apoio, seja pela falta de reconhecimento, seja por questões relacionadas à infraestrutura e até mesmo à questões salariais encontradas na busca pela oportunidade do primeiro emprego.

Já o período de descoberta é dominado pelo entusiasmo de pertencer a uma escola, a aquele corpo docente, de ter uma turma, de ter seus estudantes e poder começar a constituir suas próprias experiências com a prática pedagógica. Durante esse período, o professor está se ajustando às expectativas da escola, dos estudantes e da comunidade, além de experimentar diferentes abordagens pedagógicas para encontrar seu próprio estilo de ensino.

A respeito do período da descoberta, Huberman (1995) argumenta que trata-se de um momento crucial para o desenvolvimento profissional do professor. Durante esse tempo, o professor pode experimentar altos e baixos em sua autoconfiança, motivação e nível de satisfação profissional, à medida que aprende a lidar com os desafios da sala de aula e desenvolver habilidades pedagógicas eficazes.

Ampliando essa discussão, Carlos Marcelo Garcia (1999, p.114) caracteriza o primeiro ano de iniciação a docência como “um intenso processo de aprendizagem do - tipo ensaio/erro na maioria dos casos -, caracterizado por um princípio de sobrevivência e por um predomínio do valor prático”, isto é, na prática e na presença de desafios é que o professor iniciante vai se constituir como docente experiente.

O início da carreira por si só já se torna algo desafiador e que acaba por consequência causando sentimentos de insegurança, desconforto e principalmente medo de errar. Esse sentimento fica expresso em entrevista realizada com a PI-2 quando relata a sua primeira experiência como docente

Eu trabalhei seis meses assim [remoto] e no ano seguinte ficou como ensino híbrido, que aí eu fui para escola, que eu fui conhecer realmente a escola que eu ia trabalhar, as pessoas, como elas enxergavam as crianças. E aí que eu tive esse choque mesmo, que eu falei, a gente aprende uma coisa, mas quando as professoras estão a mais tempo elas

possuem muita resistência de se abrir para o novo, de enxergar as crianças. As professoras também estavam muito assustadas. Então, também fiquei bem assustada sabe, no começo eu senti que eu não tinha nem os recursos todos, os professores tinham bagagem e sabiam se virar, eu não tinha um repertório para lidar com o desconhecido nem com o novo, tudo era novo para mim. (PI-2 – Entrevista)

O depoimento da PI-2 evidencia a angústia de uma professora novata que revela a ausência de conhecimentos sobre a escola que atuaria e do cotidiano dela uma vez que apesar de já estar atuando como docente, não conhecia a equipe e as nuances dia-a-dia da escola, tendo em vista o fato de ter iniciado a carreira em plena pandemia, o que potencializou ainda mais o sentimento de insegurança. Tudo era novo, a sala de aula totalmente nova, a escola, a pessoas que não eram conhecidas, ou seja, muitas eram as novidades e requeriam apoio, no entanto, o isolamento vivenciado na pandemia, dificultou ainda mais a possibilidade de contar com algum auxílio mais direto, seja da equipe escolar, seja de amigos ou familiares quem também, em função da pandemia e de a escola ser em outro município exigiu também a mudança da professora iniciante, ampliando o choque com a realidade:

Bom no tempo de pandemia, inicialmente foi meio assim assustador porque uma semana eu era aluna e na outra eu era professora, então foi um choque muito grande, uma responsabilidade muito grande de assumir uma turma eu não tive tempo de pensar e de me planejar. Eu não conhecia a escola, era uma cidade diferente. Então eu fiz estágio em uma cidade e fui trabalhar em outra, então muitas coisas são diferentes a cultura escolar é diferente... sem família por perto, sem amigos, sem nada... (PI-2 – Entrevista)

O caso da PI-2 é ainda mais peculiar, pois ao longo do curso prestou um concurso e foi aprovada antes mesmo de finalizar a graduação. Assegurada pela legislação específica, a professora, à época ainda graduanda, pediu o apressamento da colação de grau e, em poucos, passou de estudante para professora, potencializando ainda mais o choque com a realidade. De acordo com Huberman (1995), no caso da educação, o início da carreira docente traz consigo uma responsabilidade maior quando se trata de assumir logo na chegada à escola uma turma com em média de 20 a 30 estudantes na sala de aula, exigindo conhecimentos e habilidades sólidos para o desenvolvimento da profissão, apesar de nem sempre isso ser uma realidade tendo em vista os desafios pelas quais a formação de professores enfrenta em nosso país no que tange à interlocução teoria e prática ao longo da formação profissional..

O entendimento de que a graduação somente não é suficiente existe, principalmente quando se trata de experiências com a prática escolar, o que aumenta mais ainda o sentimento

de insegurança desses docentes iniciantes, acarretando muitas vezes em um sentido de isolamento em função da ausência de um trabalho coletivo, conforme descreve a PI- 1.

Eu acho que uma coisa que me marcou foi ver que muitas vezes a nossa profissão ela deixa de ser no coletivo, ou seja, em equipe, para ser individualista. Então eu acho que isso foi uma coisa que me chocou um pouco, o isolamento. (PI-1 - Entrevista)

Um professor iniciante geralmente tem pouca experiência na sala de aula e, portanto, pode ter dificuldade em lidar com situações desafiadoras ou imprevistas que podem agravar durante as aulas. A falta de experiência também pode afetar a confiança do professor iniciante, o que pode levar a uma hesitação na sala de aula. Quando retornaram às atividades presenciais, a PI-2 revela que o sentimento de insegurança foi ainda maior e, em situações de inconstância e até desespero, pôde contar com o apoio de uma professora experiente, diferentemente da situação que vivenciou no período da pandemia. Vejamos o depoimento da PI-2:

[...] a professora do segundo período, ela que ia me acalmando, porque às vezes eu entrei muito em desespero. Falei “isso não é para mim”, sabe?! Eu comecei a questionar se eu era capaz ou não. E ela foi me acalmando falando que eu estava começando, que era assim mesmo, que as crianças também estão começando. Então foi uma professora do segundo período com mais experiência que me deu esse apoio.” (PI-2- Entrevista)

Na fala PI-2 pode ser identificado também outro aspecto importante no início da docência defendido também por Huberman (1995), que é a relação de apoio e suporte dos pares experientes, esse aspecto também se faz importante vindo da equipe gestora ao recepcionar esse docente iniciante em sua escola. A PI-2 evidencia também as intervenções da equipe gestora em relação à prática que desenvolvia, dando direcionamentos e contribuições para uma melhor e eficaz atuação.

André et.al. (2017) apresenta a importância da relação não só com os pares experientes mas com toda a comunidade escolar para a constituição profissional desse docente, as autoras defendem que

[...] as relações empreendidas no cotidiano escolar, sejam com os pais de alunos, sejam com os gestores da escola, com colegas mais experientes ou com seus alunos têm peso considerável na constituição de sua profissionalidade e afetam sua identidade profissional. (ANDRÉ, 2017, P. 509)

Nesse sentido, corrobora ao papel relevante do outro no apoio e que nos leva a perceber que experiências essenciais como essas não deixaram de acontecer devido a pandemia e ao

ensino remoto. Assim, para um professor iniciante que acabou de chegar à escola, é necessário e de suma importância receber esse apoio e orientação de professores experientes, supervisores ou mentores para ajudá-los a aprimorar suas habilidades e desenvolver uma abordagem eficaz para a educação de seus alunos.

A gestão de sala de aula é uma habilidade essencial para qualquer professor, mas pode ser particularmente desafiadora para um iniciante, que ainda está aprendendo a gerenciar comportamentos que desconsideram uma organização específica da sala, que comumente se dá na escola, e manter a atenção dos estudantes, pois eles podem estar aprendendo a preparar as aulas, a lidar com a burocracia escolar, as estimativas e o acompanhamento de cada aluno, o que pode ser extremamente exigente.

Como a educação está em constante evolução, o professor iniciante precisa se manter atualizado com relação as práticas pedagógicas e tecnológicas e possíveis inovações delas advindas, além de se adaptar às necessidades e estilos de aprendizagem de cada estudante. Tal situação acaba por gerar certa ansiedade no docente iniciante que, por sua vez, pode acabar por se sentir pressionado a provar seu valor para a escola e para a comunidade, além de estar lidando com o estresse da nova profissão.

7.2 Dos saberes necessários ao professor iniciante: possibilidades de compreensão acerca do fazer docente

Neste capítulo a partir da análise das transcrições das entrevistas, busca-se justificar a ideia dos saberes em Saviani (1996) dialogando com as especificidades do professor iniciante ao adentrar o contexto da escola.

7.2.1 - Saber Atitudinal: entre valores, comportamentos e vivências

Garcia (1999) e Imbernón (2011) partem por uma premissa de que a etapa inicial é uma fase importante, mas que não se pode limitar a apenas ela, evidencia-se a importância da licenciatura porque é na formação inicial que será o ponto de partida para o desenvolvimento profissional docente e esse desenvolvimento perdurará até o final da carreira desse professor.

Na busca por formar-se para formar é que se apropriarão de conhecimentos teóricos e práticos, repensarão e reconstituirão suas ações, valores e significados que esses estudantes e

futuros profissionais atribuirão a sua profissão. Se apropriarem de valores como o domínio dos comportamentos e vivências, o trabalho como forma colaborativa, ética, justiça, equidade, coerência, clareza, entre outros, durante sua formação inicial é de suma importância para que ao chegar no contexto escolar também vivenciem esses mesmos aspectos, Soares (2021, p.201) reafirma a reflexão anterior em seus dizeres quando relata que:

É neste sentido que a apreensão de atitudes, a qual requer reflexões e vivências que estimulem a abertura para o diálogo, o respeito pelas diferenças, a realização de trabalho colaborativo, a ética, dentre outros valores, demanda um trabalho efetivo dos formadores de professores das diferentes áreas. Destacamos, contudo, que para desenvolver esses valores é essencial que os futuros profissionais também vivenciem em seu processo formativo essas mesmas atitudes, o que requer um olhar atento ao modo como realizam sua práxis pedagógica. É a partir deste entendimento que objetivamos neste texto discutir as concepções e práticas dos formadores de professores em relação à construção de saberes atitudinais nos estudantes, posto que as licenciaturas são concebidas neste estudo como espaço de vivências e reflexões que abrange os conteúdos disciplinares, pedagógicos e de fundamentos, mas também valores e normas diante da formação de profissionais que atuarão com seres humanos no ato de educar. (SOARES, 2021, P.201)

A partir dos relatos dessa autora é possível perceber que o trabalho docente se dá por meio do desenvolvimento cognitivo e por meio da aquisição de aspectos procedimentais, mas também vai se dar por meio de vivências emocionais e atitudinais.

A PI-1 compartilha na entrevista um momento em que ela possui o domínio dos comportamentos e vivências de seus alunos e apresenta aspectos considerados como elementos emocionais e atitudinais, quando relata que:

[...]porque muitas vezes eu acabei sendo criticada, porque pensa-se que as crianças tinham que ficar mais tranquilas, aquela circulação que às vezes eu autorizava, é crianças de dois anos, eu autorizava, eu deixava eles [interagirem]. Eles acabaram saindo da pandemia e era o primeiro contato com a escola. Às vezes eu deixava eles circularem um pouco dentro da sala. Era visto como se eu não conseguisse controlá-los, entende? Mas na verdade era eu quem estava deixando, eu estava autorizando eles terem a interação entre crianças que eles não tinha tido. (PI-1 - Entrevista)

Na fala da PI-1 é possível perceber uma atitude da professora que foi considerada como certa confusão, mas na verdade a professora estava percebendo a necessidade da interação criança-criança, visto que eles ficaram dois anos sem socializar.

Saviani (1996) declara os saberes atitudinais como certas posturas assumidas pelo docente, como a de disciplina, de pontualidade, de coerência, de clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos. Baseando-se nos estudos de Saviani é possível perceber a importância de vivenciar esse saber a partir da formação inicial para que esse professor, ao adentrar a escola, possa estar familiarizado com os aspectos que irá vivenciar.

Na fala da PI-2 é possível notar a clareza da situação do primeiro contato com a turma e com a escola e também o desespero de estar se deparando com aspectos jamais vivenciados em função de estarem em período de pandemia.

Inicialmente, eu me senti muito desamparada, me senti meio despreparada, principalmente por ser no contexto de pandemia. Parecia que eu não ia dar conta e pela escola que eu trabalho as professoras são todas mais velhas, eu não me senti acolhida no primeiro momento. Mas depois que a gente foi enturmando eu fui entendendo. Aí eu fui vendo que eu sim, eu tenho capacidade, senti um pouco de distanciamento da prática com as teorias, eu me senti assustada. Mas agora eu estou achando o eixo, encontrando o equilíbrio encontrando pertencimento a escola. (PI-2 - Entrevista)

A PI-2 relata em suas falas o choque da vivência escolar em um contexto diferente de quando seus pares experientes adentraram a escola e é possível perceber uma intensidade nas experiências relatadas e no espanto causado pelo distanciamento entre a teoria vivenciada na graduação e a prática do contexto escolar. Ela mostrou ter domínio dos comportamentos e vivências pois finaliza sua fala anterior dizendo que foi encontrando um equilíbrio e um pertencimento à escola em que atua e ao corpo docente.

Quando questionada sobre os desafios encontrados a PI-2 relata que não teve recursos para investir em suas práticas, mas que isso ela conseguiu aprimorar com o que era a ela fornecido, o aspecto que mais marcou a professora e que ela aponta diversas vezes na sua fala é a falta de entendimento da escola sobre o brincar e a importância dele em uma turma de educação infantil. Tal situação pode ser percebida no depoimento da professora quando relata que a escola não compreendia a brincadeira como instrumento para o desenvolvimento integral da criança.

O meu maior desafio foi não ter os recursos. Porque eu trabalhava com criança pequena de 5 anos, então a escola não tem um espaço brincante. A escola, não tem brinquedos, não suporta e não entende muito as brincadeiras, cobra muito atividades impressas, então, Há falta de tempo para as brincadeiras, as brincadeiras não estavam ali no dia a dia. E uma turma muito grande com muitas crianças. Pouca ajuda com as crianças. Então, eu me assustei na questão de como oferecer disciplina para as crianças. Achei as crianças muito agitadas. Não sei se foi porque é o primeiro ano delas na escola e o meu primeiro ano, juntou a emoção deles de entrar na escola com a minha falta de experiência, então meu maior desafio foi de como conduzir a turma.” (PI-2 - Entrevista)

No final de sua fala a professora iniciante 2 lembrou-se da dificuldade de estabelecer uma disciplina e manejo dentro de sala de aula, devido ao que a entrevistada apontou sendo o motivo a pandemia e o tempo em que seus estudantes passaram distantes do ambiente escolar e a sua falta de experiência.

Os desafios do pós-pandemia também foi mencionado pela PI-1 relacionado a aquisição do saber atitudinal, ao expor a experiência inicial com alunos pós retorno presencial depois da pandemia pelo Covid-19.

Esse após [o retorno presencial] eu vi muito assim, foi até muito discutido na escola sobre uma questão de resgate, nós tivemos muito que resgatar. Por exemplo, alunos, estudantes que estavam no quarto ano, muitos ainda não tinham sido alfabetizados, então nós sempre tivemos salas heterogêneas, mas depois da pandemia parece que isso ficou mais gritante. Então, a gente teve que fazer atendimento a várias demandas, porque enquanto alguns já conseguiam caminhar de acordo com aquele ano que eles estavam, outros não, então a gente teve que fazer vários atendimentos particulares individuais, fazer trocas entre pares para um ajudar o outro aí no momento. Tipo um fazer o outro avançar e a gente fazer atividades ao mesmo tempo direcionada para alguns que já conseguia avançar e, ao mesmo tempo, para o outros que ainda não estavam naquele nível de aprendizagem. (PI-1 - Entrevista)

O retorno após a pandemia acabou exigindo desses professores uma aceleração na aquisição desses saberes, devido a novas e diversas experiências terem sido vivenciadas, uma lacuna de aprendizado foi instaurada pelo tempo dos estudantes fora da instituição escolar e um atraso no desenvolvimento deles por consequência. Com isso, percebe-se uma exigência à professora iniciante de ser resiliente e assumir posturas de coerência, clareza. Esse aspecto se torna mais evidente quando a entrevistada continua sua fala concluindo sua experiência:

É porque senão alguns iam avançar, que estavam no nível dessa atividade, uma única idade eu não podia usar uma única atividade, mas os outros não iriam. É uma turma que eles são muito interessados, então todos ficavam dizendo “vem aqui professora, vem aqui”... então, eu tinha que ter um grau de atenção muito grande porque eu tinha que atender muitas particularidades num período de tempo muito pequeno. [...]

No Maternal 2 eu tive sugestões, só que não eram sugestões que seriam aplicáveis todos os dias. E querendo ou não, como eles tinham dois anos, eles ainda estavam adaptando com o ambiente da escola, às vezes as crianças pequenas elas são muito “dias e dias” às vezes hoje, elas querem fazer aquela determinada atividade que tá programado para hoje. Chega amanhã, elas já não querem fazer a atividade que está programada para aquele momento e isso é normal. Então eu acho que às vezes ficou um impasse nisso, eu tive sugestões, mas não encaixaria. (PI-1 - Entrevista)

É notório o quanto a professora priorizou o tempo que seus alunos precisavam para avançar nos conhecimentos, e dedicou o seu tempo e sua atenção para atender as demandas que eles apresentavam, demonstrando tamanho respeito pelos seus educandos e pelo período de pandemia que também foi prejudicial a eles, aspecto primordial para definir a aquisição do saber atitudinal conceituado por Saviani (1996).

7.2.2 Saber Crítico Contextual: a tarefa do educar

Quando se pensa em profissionais atuantes efetivamente na formação de outros sujeitos, chega-se ao questionamento de que tipo de formação se deve ofertar aos estudantes. Considerar a formação de sujeitos críticos atuantes na sociedade, sujeitos pensantes e reflexivos é também partir de uma formação em contexto que vai considerar as vivências e experiências dessas pessoas.

Aquele profissional docente que tem a consciência de que será por meio dele ou que será de grande parte por meio de suas práticas educativas que desafios, como a desigualdade social, serão superados, precisam direcionar sua formação para que considere esse contexto de perspectiva social e humanitária, do olhar para o outro.

Por meio disso, poderá oportunizar aos seus educandos uma formação sensível e que permita a eles se reconhecerem como sujeitos de direitos e dignos de ocupar qualquer espaço e qualquer profissão, uma formação inicial que reconheça a realidade das escolas e da maioria da população brasileira, uma formação humanitária.

Saviani (1996) relata o saber crítico-contextual como o momento em que o educador irá perceber a tarefa do educar como exclusiva dele, ele irá formar sujeitos pensantes, reflexivos, críticos e capazes para atuar de forma ativa na sociedade. O profissional docente nesse momento vai partir do pressuposto de para quem e por qual motivo desenvolverei o meu trabalho como educador.

A PI-1 demonstra em sua fala a importância de considerar o contexto de seus educandos para conseguir atender as demandas que emergem de suas práticas docentes:

Não porque por exemplo a BNCC. Ela traz tudo o que deve ser trabalhado. Só que aí temos os contextos regionais. Tivemos um encontro com o psicopedagogo e tivemos situações sócios emocionais inseridas na escola, então tivemos que buscar por vários conhecimentos, não é só esses documentos que vai nos orientar, não tem lá na BNCC a diante de uma situação deverá agir assim ou você vai agir dessa outra forma, não tem isso. (PI-1 - Entrevista)

É possível perceber que ao relatar sobre a BNCC a professora diz que esses documentos legais ao qual foi ensinada em sua formação inicial não são suficientes para garantir a preparação do docente para atuar em sala de aula. Ao entrar na escola os professores são inseridos em contextos que não foram preparados para vivenciar em sua formação inicial, e acaba por se deparar com desafios sem bagagem de experiências para enfrenta-los.

Fidelis et.al. (2020, p.253) relatam em seu capítulo uma discussão que contextualiza a opinião da PI-1 reafirma as vivências apresentadas na fala dessa iniciante, quando diz que:

Os cursos de formação tendem normalmente a aplicar-se mais nos saberes históricos e teóricos, deixando de lado, ou em segundo plano, a interação com o sujeito de estudo em questão (a criança atendida pela educação infantil). Nos cursos de Veterinária e Medicina, à guisa de exemplo, a interação prática com o objeto de estudo caminha lado a lado com a formação teórica do estudante, porém, na Pedagogia ou nas licenciaturas, esse tempo de contato direto com o sujeito é reduzido. (FIDELIS ET.AL., 2020, P.253)

Fidelis et. Al. (2020) reforça a importância da formação inicial centrada na escola, para que oportunize aos licenciandos uma maior aproximação com seus objetos de estudo e também com o contexto escolar.

O PI-3 relatou o contexto da escola em que iniciou, ele acompanhou durante todo o ano uma turma com reforços de aprendizagens direcionados aos conteúdos bases como Língua Portuguesa e Matemática, auxiliando com atividades direcionadas e até na escrita e na leitura porque após a pandemia o professor se deparou com alunos de 5º ano que ainda não sabiam ler e escrever, o que foi mais uma lacuna deixada pela pandemia Covid-19 e um imenso desafio somado a tarefa do educador.

Eu conduzia nas turmas de 5ºs anos, eram então três turmas eu acompanhava o reforço desde o começo do ano até o final. Pegava ali Português e Matemática, quando não tava em sala de aula, porque tem essa questão também, quando elas [as crianças] não estavam em sala de aula que eu dava o reforço através de um plano de aula paralelo com a professora, né? A professora me passava um plano de aula dela, eu sentava montava uma aula que caminhasse com ela. Quando eu ficava 40 minutos 30 minutos com algumas crianças e tinham turmas que de 20 crianças, aí tem dia que eram 10 crianças do reforço, então eram bastante crianças, então foi um trabalho realmente de acompanhamento dessas crianças então eu fiquei um ano todo acompanhando, o ano todo ali perto, ajudando a fazer as provas porque tinha crianças no quinto ano que não liam, aí a gente tinha que fazer uma abordagem diferente com as crianças que não eram alfabetizadas. Então foi realmente um processo difícil, mas que no final a gente conseguiu fazer porque as crianças conseguiram acompanhar pelo menos a turma. (PI-3 - Entrevista)

O Professor Iniciante-3 reconheceu a realidade vivenciada na escola e em parceria com seu par experiente a professora regente, planejou e colocou em prática um plano de ensino diferenciado para os seus alunos a fim de minimizar os prejuízos na educação desses estudantes deixados pela pandemia. A relação com os pares experientes é de suma importância para o professor que acabou de se formar e está atuando na escola, é ele que dará suporte e se tornará “espelho” de experiências para aqueles que ainda não as vivenciaram.

Tardif (2000, p.20) descreve o que leva ao professor iniciante a se espelhar em seus pares experientes:

Na verdade, eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão se reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática, crenças essas que serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes.

Apoio esse importantíssimo na acolhida dos iniciantes na escola, através do compartilhamento das vivências os docentes iniciantes vão se aprimorando e sendo preparados para os desafios que poderão encontrar, além desse apoio em relação aos desafios a PI-1 e o PI-3 relataram que tiveram suportes para conduzir seu planejamento o que facilitou sua prática ao entrar em sala de aula.

Em algumas situações particulares eu tive muita ajuda do psicopedagogo. Eu tenho amparo da supervisora e tenho amparo do psicopedagogo, só que tem momentos em que a supervisora tá com muitas demandas e vice-versa em que o psicopedagogo tá com muitas demandas. Das professoras estarem com outras demandas e o psicopedagogo me atender e ele tem um vasto conhecimento porque ele é formado em psicologia da educação tem várias formações então eu tive muita colaboração dele porque foi alguém de fora que estava observando e tipo ele tinha conhecimento do que estava acontecendo de como era o meu jeito de ensinar como era minha prática, como era minha identidade profissional, ele conhece os estudantes. Então em situações eu tive colaboração dele inclusive em algumas questões de mudança de manejo de turma, de sala, ele me deu sugestões que eu fiz o que ele sugeriu e deu certo. (PI-1 - Entrevista)

Eu recorri aos planos dos professores, elas disponibilizaram, falando eu tenho esse caderno de plano que se você quiser observar materiais também livros, a Joana entregava bastante livros saía com 10 livros. Dá uma olhada nisso aqui que isso aqui vai te ajudar mandava recursos pelo WhatsApp, em PDF, vídeos também assisti bastante vídeos então foram esses recursos assim, mas mais materiais como livros, os vídeos e os planos que eles dispuseram para que eu pudesse acompanhar. (PI-3 - Entrevista)

A parceria de seus pares no momento de descobrir a melhor maneira de constituir sua prática-pedagógica é papel primordial para que o professor iniciante consiga superar os desafios dos primeiros anos de docência e também para que esse processo seja o menos traumatizante possível.

Durante o ensino remoto a relação com os pares foi abalada, no distanciamento social acabou por distanciar a escola dos alunos, os alunos dos professores, os professores da sua equipe. O professor iniciante em período de pandemia não conseguiu trocar experiências da mesma maneira com seus colegas de profissão, e esses colegas acabaram se tornando iniciantes para aquele contexto jamais vivido.

A conexão família e escola teve de se efetivar e criar laços de comprometimento e parceria com maior intensidade se não a tarefa do ensinar não se concluiria, sobre isso a PI-4

compartilha sua experiência de como foi ser iniciante durante o ensino remoto e em sua fala é possível perceber métodos que a professora utilizou para minimizar os desafios de ensinar durante o ensino remoto, ela considera o contexto dos seus alunos, mas se depara com a percepção da tarefa do educar ficar exclusivamente para ela.

Retorno [das atividades] tive, porque eu tive que fazer depois uma reunião com os pais e ver o que que eles perceberam de melhorias o que que eles acharam que agravaram com a pandemia naquele tempo que eles ficavam, né? Só falas virtuais. Tentei fazer um portfólio ficou meio quebrado, porque as atividades estão mandando fazer em casa não voltavam para mim então ficava tipo, só o que eu trabalhei meio que em sala. Avaliação das Crianças ficou meio assim difícil de ser realizada, até porque algumas voltaram outras não voltaram para escola, mas assim acho que continuaram ruins assim, eu não pude também, como se diz avaliar ferro e fogo né psicológico era pandemia então assim você via que o social dela não tava como era não foi o mesmo depois então. Então assim né? Foi uma avaliação meio complicada. (PI-4 - Entrevista)

Os desafios não pararam quando o isolamento social terminou, as dificuldades de seguir com o planejamento indicado para faixa etária continuou, e deparou-se com turmas ainda mais heterogenias, com diferentes níveis de aprendizagem em uma única sala e com um abismo de habilidades que deveriam ter sido consolidadas e não foram. Na fala da PI-4 podemos ver o relato desses obstáculos na educação deixados pela pandemia.

Com a turma de primeiro ano eu vejo que eles têm muita coisa assim que eles não vivenciaram, né? Porque de dois anos, três anos atrás, [período que perdurou o ensino remoto] eles estavam ainda no Maternal, né? Então muitos nem chegaram a frequentar a escola nessa época, eu vejo que tem alguns que eu tenho que trabalhar coisa muito básica, tipo coisa de pré mesmo, a gente acha assim, né? Porque do Pré 2 para o primeiro ano é uma fase que tá passando assim por essa transição, tem que ser feita de forma ainda lúdica, né abordando as coisas de forma sistemática. Tem que fazer isso ainda mais frequente letras trabalhando formas geométricas coisas que você acha assim. Ah, já deveria saber alguns não sabe. trabalhando questões de rotina porque muitos também já chega assim meio que sem ter essa noção, ainda. Para escola, eu tive criança que eu cheguei para dar aula em julho e ela tava chegando, não matricularam no começo do ano com medo da pandemia. (PI-4 - Entrevista)

Com os relatos foi possível perceber nesta categoria as dificuldades que a pandemia trouxe consigo, se tratando de saberes críticos-contextuais, os professores de forma geral se tornaram iniciantes para aquele momento e tiveram de trabalhar utilizando o contexto que vivenciavam, muitas vezes se sentiram sozinhos nessa tarefa e tiveram que contar com os pais para auxiliá-los na tarefa de tornar seus filhos sujeitos críticos e reflexivos.

7.2.3 Saberes Específicos: a sociedade do conhecimento

Saviani (1996) denomina em suas concepções o terceiro saber que o profissional da educação precisa adquirir para dominar a tarefa do educar, esse terceiro saber o autor denomina de “Saber Específico”, por meio dele os educadores integrarão aos conhecimentos socialmente construídos os conhecimentos específicos a serem ministrados.

O autor diz que os saberes específicos são aqueles conhecimentos que fazem parte do currículo escolar e são transmitidos aos alunos através do ensino formal. Esses saberes são específicos porque são disciplinares, ou seja, estão organizados em diferentes áreas do conhecimento, como matemática, ciências, história, geografia, entre outras.

Para Saviani, os saberes específicos são importantes porque permitem a formação de um conhecimento científico e técnico que é essencial para a vida moderna. No entanto, ele alerta que esses saberes não podem ser ensinados de forma compreensiva e mecânica, mas devem estar integrados a um projeto educativo mais amplo, que leve em conta as necessidades e interesses dos alunos, bem como as demandas sociais e culturais de cada época.

Assim, os saberes específicos devem ser ensinados de forma crítica e reflexiva, permitindo que os alunos desenvolvam uma visão ampla e integrada do mundo, capaz de compreender as complexidades e contradições da sociedade contemporânea. Além disso, Saviani defende que os saberes específicos devem estar integrados a um projeto pedagógico que valorize a participação dos alunos, a formação de uma consciência crítica e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A formação crítica e reflexiva é um processo educativo que visa desenvolver a capacidade dos indivíduos de analisar, interpretar e questionar as informações e ideias que lhes são adquiridas, a fim de formar uma opinião fundamentada e autônoma sobre elas.

Para alcançar essa formação, é preciso que o processo educativo seja baseado em metodologias que incentivam o diálogo, a pesquisa e a problematização, permitindo que os alunos sejam sujeitos ativos de seu próprio processo de aprendizagem.

A formação crítica e reflexiva não se limita apenas à aquisição de conhecimentos teóricos, mas busca desenvolver também habilidades e competências como a capacidade de análise, de argumentação, de tomada de decisão, de resolução de problemas, de trabalho em equipe, integradas aos saberes específicos.

Além disso, esse tipo de formação não se limita apenas ao ambiente escolar, mas deve ser um processo contínuo e permanente ao longo da vida, permitindo que os indivíduos sejam

capazes de se adaptar às mudanças e desafios da sociedade contemporânea, bem como contribuir para o desenvolvimento social, político e cultural de sua comunidade.

Zibetti e Souza (2007, p.250) aborda como saberes curriculares, os saberes adquiridos pelos educadores que se assemelham muito aos saberes específicos conceituado por Saviani (1996), as autoras relatam sobre como esses saberes devem se articular dentro da escola pelos educadores:

Os saberes curriculares apresentam-se sob a forma de programas escolares e correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos com base nos quais a escola organiza e apresenta os saberes sociais por ela selecionados para serem ensinados pelos professores. A prática social deve ser considerada como ponto de partida e ponto de chegada do trabalho de formação, possibilitando uma ressignificação dos saberes na formação dos professores. (ZIBETTI, SOUZA, 2007, P.250)

Os docentes ao adquirir esse saber não deixa de lado o contexto de seus alunos, as experiências que eles já vivenciaram e a bagagem cultural, social e histórica que esses estudantes possuem passam a se relacionar com os conteúdos específicos e são utilizados para integrar, associar ou exemplificar os conteúdos ministrados pelos professores. Gauthier et al. (1998, p.339) defende como esse saber é organizado de forma social e no intuito de constituir argumentos aos seus educandos ao dizer que “[...] propomo-nos a encarar o saber como a expressão de uma razão prática. E essa razão prática depende muito mais da argumentação e do juízo do que da cognição e da informação”. Percebe-se com a fala do autor que o saber se insere a partir de uma produção coletiva e social, devendo ser reavaliado, reajustado ou reformulado, partindo sempre da interação dos sujeitos com o contexto.

Os saberes socialmente construídos são aqueles conhecimentos que se desenvolvem na sociedade através das relações sociais, culturais, históricas e políticas. Eles são construídos coletivamente e são transmitidos de geração em geração, sendo influenciados pelas experiências e vivências dos indivíduos em seu contexto social.

Para que os saberes específicos sejam contextualizados e vivenciados para os alunos, é necessário integrá-los aos saberes socialmente construídos, levando em conta a realidade e os interesses dos alunos, bem como as demandas e desafios da sociedade contemporânea.

Essa integração permite que os alunos compreendam os saberes específicos em um contexto mais amplo, relacionando-os com a sua vida cotidiana e com as questões sociais, culturais e políticas que os cercam. Por exemplo, ao estudar a história do Brasil, é possível integrar os saberes específicos sobre o período colonial com os saberes socialmente construídos

sobre a escravidão, a luta pelos direitos civis e a construção da identidade brasileira, permitindo que os alunos compreendam a história do país de forma mais completa e crítica.

Dessa forma, a integração dos saberes socialmente construídos com os saberes específicos não apenas torna o processo educativo mais significativo e relevante para os alunos, mas também contribui para a formação de uma visão crítica e reflexiva do mundo, capaz de compreender as complexidades e contradições da sociedade contemporânea

Considerar o contexto de seus alunos é relevante e o professor deve partir daí para construir conhecimentos e trabalhar habilidades para avanço de seus educandos, a PI-1 parte desse fato e investe nisso para alcançar com seus alunos o nível de ensino que ficou defasado após o isolamento social pela pandemia Covid-19. Veja no relato abaixo:

Então primeiro a gente fez uma dinâmica de aproximação para eles se familiarizarem ali com aquele ambiente. Principalmente aqueles que saíram da Educação Infantil e caíram lá no terceiro ano. Então teve que ter uma familiarização com o ambiente escolar com o ambiente da sala de aula, então o professor teve que ir dando um passo de cada vez com os estudantes em todos os aspectos. Questão de escrita, questão de leitura, nós fizemos uma avaliação diagnóstica para ver o nível de cada estudante (PI-1 - Entrevista)

Se tratando de turma do primeiro ano do ensino fundamental a professora teve de partir de habilidades como a socialização que ainda não estavam familiarizados para depois partir para atividades como leitura e escrita, a familiarização com a rotina escolar e com o ambiente em sala de aula foram perdidos durante o período de isolamento e precisaram ser recuperados, para após essa familiarização caminhar para conteúdos específicos e associados ao contexto dos estudantes.

Esse distanciamento das práticas escolares básicas proporcionou aos educadores uma soma de desafios ao seu trabalho, readaptar os seus alunos ao convívio escolar e ainda planejar atividades que conseguisse fazer com que eles avançassem o previsto e suprisse as dificuldades deixadas pela pandemia, cobrou dos professores uma preparação para os imprevistos que poderiam ocorrer, no caso dos iniciantes ao adentrar a escola exigiu ter uma bagagem de experiências que ainda não tinham.

Pode ser percebido na fala da PI-5, o quanto a pandemia deixou uma lacuna de conhecimento para os alunos e que por consequência exigiu da escola e de seus profissionais planos para tentar suprir o tempo em que passaram longe da sala de aula, ela diz que:

Foi um desafio, principalmente porque eu tava com uma turma muito diferente, né, terceiro, quarto e quinto ano então muitas vezes, eu tinha que fazer atividade diferenciadas, três atividades no dia porque algumas crianças não ia conseguir acompanhar e por exemplo no quinto ano os alunos assim eles sabiam ler, mas tinha uma dificuldade com alguma sílaba mais complexa.

Mas aí você tinha que dar uma atividade um pouquinho mais difícil para eles, porque eles iam terminar muito rápido. (PI-5 - Entrevista)

A PI-5 ao chegar na escola foi direcionada a trabalhar com a recomposição de aprendizagem daqueles alunos com maior dificuldade, esse momento exigiu da docente iniciante vários planos para conseguir atender as demandas de ensino-aprendizagem de seus estudantes.

A PI-1 compartilhou momentos em que demonstrou ter conhecimentos sobre os conteúdos a serem trabalhados associados ao contexto da sua sala de aula, quando disse:

[Resposta ao ser questionada sobre os desafios encontrados] É mais de ensino, porque eu tinha que pensar em vários planejamentos em Plano A, Plano B, Plano C, Plano D. Porque não tinha como eu pensar o ensino ali de um determinado dia somente de um jeito, eu tinha que fazer vários planejamentos para que todos fossem atendidos no seu nível. (PI-1 - Entrevista)

Os professores iniciantes durante a pandemia se apropriaram de saberes específicos e os integraram aos saberes sociais, mas além disso tiveram que associar ao ensino de conhecimentos perdidos ao longo do isolamento, aumentando os desafios a serem superados.

7.2.4 Saber Pedagógico: identidade profissional e perspectiva educativa

O início da docência acompanha um momento turbulento e um caminho com obstáculos a serem superados. Por meio da reflexão sobre o processo de aprender a prática profissional, aprender o ser professor e como trabalhar como docente, sendo esse um processo longo e que acompanhará os professores durante sua carreira, mas que facilitará o seu desenvolvimento profissional e a constituição da sua identidade profissional docente.

Carlos Marcelo Garcia (2009), defende que é de suma importância levar em consideração que será no âmbito da escola, imersos nas experiências mais específicas e baseadas na escola, no trabalho coletivo e colaborativo, envolvidos pelo cotidiano escolar como as ações de ensinar, avaliar, observar e refletir as práticas pedagógicas, que será constituído o professor. Podemos perceber tal concepção na fala da PI-1 que relata o quanto suas experiências no contexto escolar foram importantes para constituir sua identidade profissional, quando diz que:

Eu pretendo continuar nessa carreira. Eu gosto muito da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, então eu quero ficar nessa área. Tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental! Eu também tenho experiência de ser apoio. Mas é uma coisa que eu ainda

estou pensando se continuo nesse cargo ou não, mas eu pretendo continuar como professora regente. É porque eu tive oportunidade de ser apoio, professora Regente e todos os dois são experiências maravilhosas, eu já sou efetiva como professora Regente de turma e eu acho que isso, por mais que não sei, o apoio, o apoio ele é uma experiência maravilhosa, mas ele não vai me aperfeiçoar como eu sei que a regente vai me aperfeiçoar constantemente. É claro que o apoio ele é mais em particular, eu tenho que conhecer aquele estudante. É uma relação do estudante, comigo e com o que é lecionado ali, mas é um estudante. Agora como professora regente de turma seria uma experiência diferente. Porque aí eu tenho que lidar com estratégias para vários indivíduos ao mesmo tempo. Então eu acho que isso é uma coisa que me deu muito interesse. (PI-1 - Entrevista)

A reflexão crítica sob sua prática e ações serão momentos facilitadores para articulação e constituição do seu desenvolvimento, essa reflexão tem como foco principal a sua autonomia profissional. Isso pode ser observado na fala do PI-3, quando ele compartilha seu sentimento de estar dentro da sala de aula.

Olha eu quero ficar ao máximo que eu conseguir em sala de aula é uma coisa muito engraçada, porque eu me encontrei sabe nessa vida é uma coisa que é surreal, só quem realmente está na sala de aula consegue sentir que é aquilo que você tem que fazer. Mas no futuro eu queria realmente um cargo na gestão. Eu acho que vai ser interessante para mim esse processo de passar o máximo na sala de aula e depois assumir o cargo na gestão porque a gente mesmo que a gente fica lá 10 anos, a gente vai ter uma formação na base que foi diferente então eu acho que a gente tem coisa para agregar a gestão, a gente pode mudar e a gente só vai conseguir transformar realmente claro quando a gente tiver numa posição que a gente consiga ali falar abertamente, né? Mas eu quero no futuro, talvez assumir um cargo na área de gestão. (PI-3 - Entrevista)

Saviani (1996) defende que será o saber pedagógico a base para a construção da identidade profissional docente, por meio da articulação dos fundamentos da educação que será construída a perspectiva educativa deste docente. A PI-1 relata sobre suas perspectivas educativas e o que fez com que ela busca-se uma formação continuada:

Mas é isso eu penso...em continuar na profissão, eu penso em continuar ter informação constante buscar sempre uma formação nova. Sempre buscar pela teoria porque muitas vezes passamos por situações dentro da sala de aula, a gente tem que buscar a teoria para entender certas situações. Então eu penso em continuar não só com formações em cursos essas coisas, mas sempre buscar na teoria resposta para algumas situações que acontece dentro da sala de aula. (PI-1 - Entrevista)

Para Nóvoa (2017), tornar-se professor é passar de uma intenção para uma disposição pessoal. O autor defende que “Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão” (Nóvoa, 2017).

A identidade profissional docente, por fim, se refere ao conjunto de valores, crenças, conhecimentos e práticas que caracterizam o papel do professor na sociedade e na educação.

Essa identidade é construída ao longo da formação e da trajetória profissional do docente, por meio da integração de diferentes elementos, como a formação acadêmica, a experiência em sala de aula, as relações com os alunos e com a comunidade escolar, as políticas educacionais e como demandas da sociedade.

A constituição desta identidade está relacionada às expectativas e às representações sociais que a sociedade tem sobre o papel do professor, bem como às suas próprias expectativas em relação à sua atuação na educação.

Eu gosto do ensinar igual eu tive essa oportunidade de trabalhar na educação infantil ainda tô né. Mas eu gosto muito da área de alfabetização, eu acho que a área da alfabetização é o que me que me desperta ali. É o que me encanta eu vou buscar esse ano. Eu tô me dando um tempo agora que eu tô mexendo como umas coisas na minha vida assim então eu vou. Eu vou buscar alguma coisa para ficar só com alguma coisa na área da alfabetização e é isso que eu ainda pretendo aí para o futuro, né a área de alfabetização, mas vamos ver quando não tá tendo a gente vai abraçando a oportunidade que tem. (PI-6 - Entrevista)

Nesse sentido, a construção da identidade profissional docente é um processo dinâmico e contínuo, que envolve o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a realização de suas atividades, bem como a reflexão sobre sua prática, visando à melhoria constante da qualidade da educação. Na fala da PI-9 é possível perceber a sensibilidade da docente ao período de constituição da sua profissionalidade docente:

E aprende então, eu acho que esse olhar de que vou errar, mas esse errar. É o que vai me fazer crescer, só que aí também aí que entra aquilo que a gente fala também. Aí você tem que ter humildade escutar a humildade de ver o que você tá errando. Porque se o problema é sempre os outros a situação vai sempre continuar mesmo, né? Então eu acho que isso é o que mais foi importante para mim, eu acho que é o mais importante para os professores iniciantes. (PI-9 - Entrevista)

É importante destacar que a identidade profissional docente não se limita à atuação em sala de aula, mas também envolve a participação em processos de formação continuada, a elaboração e implementação de projetos pedagógicos, a avaliação de políticas educacionais e coordenação com a comunidade escolar e com outros setores da sociedade.

Assim, a construção da identidade profissional docente é fundamental para a formação de professores comprometidos com a educação de qualidade e com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Segundo Nóvoa (2009), quando se discute à identidade profissional docente, deve-se manter a atenção na impossibilidade de separar as dimensões profissionais das dimensões pessoais e de que vão colocar em suas práticas aquilo que são, o que reforça ainda mais a relevância da autorreflexão.

7.2.5 Saber Didático-Curricular: a relação educador-educando.

Saviani (1996) diz que ao atingir esse saber o profissional docente precisa atingir um pilar de três principais habilidades docentes, a primeira habilidade docente é a organização das ações do educador, a segunda habilidade é dominar a dinâmica do trabalho pedagógico, e por fim a terceira é estabelecer uma estrutura articulada de agentes que facilitarão sua ação docente.

A primeira habilidade busca a organização das ações desse educador direcionadas principalmente na relação educador-educando, pensando na importância para a aquisição docente a articulação entre o contexto escolar, seus alunos e sua constituição docente. É possível perceber na fala da PI-10 a importância da sua experiência com sua aluna autista em que despertou nesta professora iniciante a continuidade em sua formação e a busca de recursos para conseguir atender melhor às necessidades de sua aluna, ao ler a descrição abaixo:

Eu comecei a fazer psicopedagogia, mas assim eu procurei mesmo saber, mesmo estudar assim na internet para aprender a lidar com a Alana que é autista e com os outros alunos lá eu segui as professoras. Em relação ao ensino, a como lecionar as matérias eu não tive dificuldade foi mais assim na socialização. (PI-10 - Entrevista)

Um dos maiores educadores do Brasil, Paulo Freire, retrata sobre a importância dessa relação para constituir o educador, para reforçar seus saberes e incentivá-los em sua prática docente. Freire (1991, p.58) diz que "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática", e a partir desses dizeres é que se reforça a importância desse aprendizado no contexto escolar, da reflexão sobre suas ações e da relação com seus objetos de estudo e aprendizado, seus alunos.

O professor iniciante 3 relata sua insegurança ao adentrar a escola no pós ensino remoto, sobre sua prática, suas aulas e ações:

Olha eu acho que a gente tem que ter boa vontade. Quando a gente começa. Não ficar tão preocupado com errar sabe tipo você ir fazer mesmo sua aula e se você errar tudo bem. Você errou, mas que a gente possa fazer parte. E eu acho que a humildade também de reconhecer, tipo. Olha eu não consigo fazer isso. Eu não sei fazer dessa forma. Se você me orientar eu vou conseguir

fazer então Pilares para mim assim essa confiança na minha prática. Independentemente de quem tá na sala do lado. Tem que ser confiante com a minha turma. Essa determinação de fazer a aula, de buscar o melhor para as crianças e também humildade também sabe reconhecer que eu não sei fazer e tudo bem também pedir ajuda. (PI-3 - Entrevista)

É possível perceber também na fala do PI-3 que mesmo com a insegurança sobre sua prática pedagógica o professor encontrou sua reafirmação nos seus alunos, estabelecendo uma relação de confiança e troca de experiências.

As professoras iniciantes 1 e 4 também compartilharam suas experiências durante a pandemia, ou seja, durante o ensino remoto, e demonstraram vivências diferentes em relação as compartilhadas pelo professor iniciante 3.

A PI-1 disse que um dos maiores desafios da docência na pandemia foi constituir essa relação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-escola, relações essa que auxiliam no desenvolvimento do ensino, ela relata que:

Olha eu acho que o principal deles [desafios] é justamente a relação professor aluno, porque o ensino remoto ele causa um bloqueio querendo ou não, nas interações entre professor aluno e entre aluno e aluno. Porque tivemos a experiência de que uma sala no “meet” é totalmente diferente de uma sala de aula concreta. Então eu acho que foram vários empecilhos (PI-1 – Entrevista)

A PI-4 tentou traçar métodos que reduzisse esse distanciamento causado pelo isolamento na pandemia, esses métodos foram utilizados para permitir a criação de um mínimo de vínculo e aproximação com seus educandos, suas famílias e a educação.

Então naquela época não tinha grupo de WhatsApp aí a primeira coisa que eu fiz foi criar um grupo de WhatsApp com os pais crianças começavam a mandar vídeo. Ligar para tentar ter também um maior contato, ainda mais educação infantil, né? Ter um contato assim comigo até para eles não perderem esse vínculo e estratégias que eu utilizei foi mais pautado no que dava para fazer, né? (PI-4 - Entrevista)

A parceria entre a família e a escola precisou se fortalecer, antes a família desempenhava um papel de dar apoio a escola na formação de seu filho, durante a pandemia a família acabou se tornando instrumento para o desenvolvimento educacional dos alunos e ponte entre a escola e os alunos.

Outro aspecto que chegou com o isolamento pela Covid-19 e influenciou na educação, foi a necessidade da implementação de diferentes métodos de ensino a fim de sanar os desafios do ensino remoto. O que motivou o alcance da segunda habilidade desse saber docente e defendido por Saviani.

A segunda habilidade desse saber é o domínio da dinâmica do trabalho pedagógico e do saber-fazer. Freire (1996) defende o saber-fazer uma apropriação do educador no decorrer de sua prática, se o professor não está inserido em seu campo de trabalho, não se relaciona com os colegas de profissão e não tem contato com os alunos, ele não dominará esse saber.

A surpresa do momento da pandemia jamais vivenciado, trouxe consigo mudanças no ensino que marcarão a história da educação, educadores sem preparo para tal tiveram que implementar em suas práticas metodologias ativas para aprimorarem o processo de ensino-aprendizagem. Moran (2020) defende que nesse novo momento vivenciado na educação, o professor continua sendo o principal mediador, mas para além disso, necessita incentivar, instigar e direcionar seus alunos ao caminho do conhecimento e da descoberta na aprendizagem, para isso na pandemia precisou dominar o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para uma reinvenção e adaptação da forma de ensinar ou adaptar ao contexto da casa dos estudantes.

A PI-4 em sua fala compartilhou os métodos que teve que utilizar para adaptar o conteúdo que teria que lecionar:

Então como é que eu vou te explicar, a gente estava trabalhando formas geométricas, eu pedi o pai para fazer um biscoitinho alguma coisa trabalhar essa forma geométrica para trabalhar alguma coisa, né? Que tivessem dentro de casa pedir eles para fazer caça as figuras alguma coisa assim dentro do contexto da realidade que eles estavam vivendo até porque ela podia exigir muita coisa, né? (PI-4 - Entrevista)

Outro aspecto ligado a essa vivência e que compõe o saber didático-curricular é a composição de uma estrutura que articula conteúdos, instrumentos e procedimentos para atingir um determinado objetivo na ação pedagógica. A PI-1 mostrou em sua fala as dificuldades encontradas nesse sentido e as adaptações que precisou fazer:

O que eu coloquei para mim que eu não poderia me prender em uma coisa, tipo vendo que muitas vezes não tava dando certo e continuar com aquilo, então eu fiz alterações do manejo de toda sala, eu fiz alterações nas atividades desenvolvidas, eu fiz tipo troca de pares dentro da sala. Algo que ajudou bastante. (PI-1 - Entrevista)

Os docentes tiveram de se reinventar sendo eles iniciantes ou experientes, a vivência de uma pandemia como essa que afetou a educação, a política, a sociedade e as famílias, não preparou os docentes, não os adaptou e nem preparou para o que viria, tarefas como o replanejamento ou adaptação das atividades se tornou mais frequente e acabou compondo o saber didático-curricular durante o ensino remoto e pós ensino remoto.

8. POSSIBILIDADES DE ACOLHIMENTO AO PROFESSOR INICIANTE A PARTIR DAS ANÁLISES DE DADOS

Carlos Marcelo Garcia (1998) abraçou a temática do aprender a ensinar e debruçou seus estudos sobre esse conceito, ele descreve essa iniciativa quando relata que a formação de professores na época em que iniciou suas pesquisas apresentava uma demanda de se reformular e se direcionar para as necessidades atuais. O autor relata que:

Se há um tema que surgiu com vigor nos últimos anos, obrigando a reformular os estudos sobre formação de professores, referimo-nos certamente às pesquisas que se têm desenvolvido em torno do amplo descritor “aprender a ensinar”. Enraizadas no que se denominou o paradigma do “pensamento do professor”, a pesquisa sobre aprender a ensinar evoluiu na direção da indagação sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimento, além de sobre quais tipos de conhecimentos adquirem (MARCELO GARCIA, 1998, p. 51)

Após estudar o processo pelo que o professor iniciante passa, sobre a aprendizagem na docência é que se articularam métodos de amenizar esse processo. Alguns métodos são Formação, Mentoria, Apadrinhamento, entre outros.

A formação é uma forma de direcionar o professor iniciante para o desenvolvimento profissional, oportunizando a ele experiências que ainda não foram vivenciadas e conhecimentos que aprimorarão suas práticas docentes.

Quer dizer, e o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos. Isto não quer dizer, que a formação seja necessariamente autônoma. É através da interformação que os sujeitos neste caso os professores podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional (MARCELO GARCIA, 1999, p. 21-22).

A formação então auxilia o professor a passar pelo processo de descoberta de metodologias e práticas que podem ser implementadas em suas práticas pedagógicas. Com o mesmo intuito das formações, a mentoria na educação é defendida como alternativa para minimizar o choque de realidade do professor iniciante, sendo ela um processo no qual um indivíduo mais experiente, conhecido como mentor, oferece orientação, aconselhamento e suporte para um indivíduo ou grupo menos experiente. O objetivo da mentoria se tratando da inserção do docente na educação é ajudar os professores iniciantes a desenvolver habilidades, conhecimentos e atitudes que os ajudarão a alcançar seus objetivos acadêmicos e profissionais. Esse conceito é constituído principalmente por Carlos Marcelo Garcia (1999) mas foi estudado

e defendido por vários outros autores como Feiman-Nemser (1996), Pacheco e Flores (1999), Reali, Tancredi e Mizukami (2005), entre outros.

Marcelo Garcia (1999) defende que o programa de mentoria é uma ponte entre a formação inicial e o desenvolvimento do trabalho docente, sem essa ponte o professor iniciante tem que enfrentar um choque de realidade ainda maior, ou seja, a mentoria vem com intuito de minimizar o impacto da transição entre estudante para educador

Programas de mentoria são entendidos como uma proposta específica para uma etapa que se diferencia tanto da formação inicial como da formação em serviço. [...] A ideia de que os professores iniciantes necessitam de um sistema estruturado para apoiar sua entrada na profissão está mudando nos últimos anos. Antes era considerado como algo complementar, mas agora considera-se como elemento central [...] como um componente fundamental para o desenvolvimento do professor (MARCELO GARCIA, 2006, p. 11).

Na mentoria educacional, o mentor geralmente fornece feedback construtivo aos alunos, ajuda-os a identificar seus pontos fortes e fracos, orienta-os a tomar decisões importantes relacionadas a suas carreiras e oferece conselhos sobre como se preparar para desafios futuros.

A mentoria pode ser uma forma valiosa de apoio aos iniciantes especialmente para aqueles que estão enfrentando dificuldades acadêmicas ou pessoais. Através da mentoria, os iniciantes podem desenvolver um senso de confiança e autoestima, além de adquirir habilidades práticas que podem ajudá-los a ter sucesso na escola e além dela.

O professor iniciante pode se beneficiar da experiência do professor mais experiente em relação ao conhecimento da dinâmica da escola, da comunidade escolar e do conteúdo a ser ensinado, além de receber orientações e dicas sobre estratégias de ensino e práticas pedagógicas eficazes. Isso pode ajudar o professor iniciante a se sentir mais confiante em sala de aula e a se adaptar mais rapidamente à sua nova função.

Por sua vez, o professor experiente pode se beneficiar do contato com novas ideias e abordagens trazidas pelo professor iniciante, que pode trazer uma perspectiva fresca e inovadora para o ensino. Além disso, a mentoria de um professor experiente pode ajudar o iniciante a evitar erros comuns e a desenvolver habilidades de liderança e resolução de problemas.

Em resumo, a parceria entre o professor iniciante e o professor experiente pode ser uma fonte valiosa de suporte e orientação para o desenvolvimento profissional de ambos, bem como uma forma de melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem na escola.

Nesse sentido, com a finalidade de minimizar o choque que o professor iniciante vivencia ao adentrar a escola e seu ambiente de trabalho, estabelecemos alguns caminhos e ações que podem ser implementadas no ambiente escolar com o intuito de recepcioná-los.

O primeiro instrumento poderia ser um programa de orientação, no qual a escola pode oferecer um programa de orientação para professores iniciantes, com o objetivo de fornecer informações e recursos para ajudá-los a se adaptar à cultura escolar, rotinas, políticas e procedimentos.

Poderia também ser ofertado na escola uma mentoria direcionada ao professor iniciante, onde a gestão escolar atribuiria um mentor para cada professor iniciante, que possa orientá-lo e apoiá-lo em questões práticas e emocionais relacionadas à sala de aula e à cultura escolar.

Pensando na formação em contexto desse profissional e em seu desenvolvimento profissional, a escola pode oferecer treinamentos e workshops para ajudar os professores iniciantes a desenvolverem suas habilidades de ensino e aprendizagem, bem como a compreenderem as políticas e práticas da escola.

A escola pode e deve garantir que os professores iniciantes tenham acesso a recursos e materiais para apoiar o seu ensino, incluindo livros didáticos, tecnologia, e recursos de ensino adicionais.

Pensando que todos os profissionais docentes passaram por esse mesmo período iniciante, a equipe escolar pode oferecer suporte emocional para professores iniciantes, por meio de sessões de aconselhamento, grupos de apoio ou reuniões regulares com o mentor.

A promoção de eventos sociais e atividades para ajudar os professores iniciantes a se integrarem com outros professores e funcionários da escola também pode ser uma forma de auxílio para que esse professor iniciante supere os desafios do início da docência. Todas essas ações podem ajudar a minimizar o choque que os professores iniciantes enfrentam ao iniciar a carreira dentro da escola, e também a recebê-los adequadamente na escola.

Um programa de orientação para professores iniciantes pode incluir as seguintes etapas:

- Introdução à escola: O professor iniciante deve receber uma introdução à escola, que inclui informações sobre a cultura escolar, visão e missão da escola, estrutura organizacional, rotinas e políticas da escola.
- Atribuição de um mentor: A escola deve atribuir um mentor experiente ao professor iniciante. O mentor pode ser um professor mais experiente ou um membro da equipe de liderança escolar. O mentor deve ser alguém que possa orientar o professor iniciante, oferecer conselhos e apoiá-lo durante sua transição para a escola.
- Sessões de orientação: A escola pode organizar sessões de orientação para professores iniciantes para apresentar-lhes as políticas, procedimentos e recursos da escola, incluindo informações sobre saúde e segurança, procedimentos de emergência, tecnologia, recursos de ensino e aprendizagem, etc.

- Observação de aulas: O professor iniciante deve ser incentivado a observar aulas de outros professores experientes da escola, para que possa aprender com eles e se familiarizar com o ambiente de sala de aula.
- Sessões de planejamento: A escola pode organizar sessões de planejamento, nas quais o professor iniciante pode trabalhar com seu mentor para planejar aulas, estabelecer objetivos de aprendizagem e escolher materiais didáticos adequados.
- Avaliação e feedback: O mentor deve avaliar e fornecer feedback ao professor iniciante sobre seu desempenho, ajudando-o a identificar áreas de força e oportunidades de desenvolvimento.
- Suporte emocional: A escola deve oferecer suporte emocional ao professor iniciante, por meio de sessões de aconselhamento, grupos de apoio ou reuniões regulares com o mentor.

O programa de orientação pode ser personalizado de acordo com as necessidades e circunstâncias da escola e dos professores iniciantes.

Um programa de mentoria direcionada para professores iniciantes pode incluir as seguintes etapas:

- Identificação do Mentor: A escola deve selecionar um mentor adequado para cada professor iniciante, levando em consideração as necessidades e objetivos do professor iniciante e as habilidades e experiências do mentor.
- Reuniões regulares: O mentor deve se reunir regularmente com o professor iniciante para discutir questões relacionadas ao ensino e aprendizagem, além de oferecer conselhos e suporte emocional. As reuniões podem ser presenciais ou virtuais.
- Observação de aulas: O mentor deve observar as aulas do professor iniciante e fornecer feedback construtivo sobre sua prática de ensino.
- Discussão de questões práticas: O mentor pode ajudar o professor iniciante a lidar com questões práticas relacionadas à sala de aula e à cultura escolar, como gestão de sala de aula, avaliação de alunos, relacionamento com pais e comunidade, etc.
- Desenvolvimento Profissional: O mentor pode orientar o professor iniciante em seu desenvolvimento profissional, ajudando-o a identificar áreas de força e oportunidades de desenvolvimento, e apoiando-o em seu planejamento e implementação de estratégias de desenvolvimento.

- **Avaliação e Feedback:** O mentor deve avaliar e fornecer feedback ao professor iniciante sobre seu desempenho, ajudando-o a identificar áreas de força e oportunidades de desenvolvimento.
- **Encorajamento e Apoio:** O mentor deve encorajar e apoiar o professor iniciante, reconhecendo seus sucessos e desafios, e fornecendo um ambiente de suporte e incentivo.

O programa de mentoria deve ser personalizado de acordo com as necessidades e objetivos do professor iniciante. A mentoria pode ser uma ferramenta valiosa para ajudar professores iniciantes a se adaptarem à cultura escolar, melhorarem suas práticas de ensino e desenvolverem suas habilidades profissionais.

Um programa de treinamento e desenvolvimento profissional para professores iniciantes pode incluir as seguintes etapas:

- **Identificação de necessidades de treinamento:** A escola deve identificar as necessidades de treinamento do professor iniciante, com base em suas habilidades e experiências prévias, objetivos de aprendizagem, feedback dos alunos e avaliações de desempenho.
- **Seleção de recursos de aprendizagem:** A escola deve selecionar recursos de aprendizagem adequados para o treinamento do professor iniciante, como cursos on-line, treinamentos presenciais, workshops, palestras, materiais didáticos, etc.
- **Planejamento de atividades de treinamento:** A escola deve planejar atividades de treinamento que sejam adequadas ao nível de experiência do professor iniciante, incluindo atividades práticas e teóricas, para ajudar a desenvolver habilidades e conhecimentos necessários.
- **Implementação do treinamento:** A escola deve implementar o treinamento de forma adequada, por meio de sessões presenciais ou virtuais, palestras, workshops, coaching individual, etc.
- **Acompanhamento do progresso:** A escola deve acompanhar o progresso do professor iniciante no treinamento, avaliando suas habilidades e conhecimentos adquiridos e identificando áreas de melhoria.
- **Aplicação do aprendizado:** O professor iniciante deve aplicar o aprendizado adquirido no treinamento em sua prática de ensino, implementando novas estratégias, materiais e abordagens de ensino em suas aulas.

- Avaliação do impacto: A escola deve avaliar o impacto do treinamento no desempenho do professor iniciante, por meio de feedback dos alunos, avaliações de desempenho e outras medidas de avaliação.

O treinamento e desenvolvimento profissional pode ajudar professores iniciantes a aprimorar suas habilidades e conhecimentos, desenvolver novas estratégias e abordagens de ensino, e melhorar seu desempenho geral.

Um programa de acesso a recursos para professores iniciantes pode incluir as seguintes etapas:

- Identificação de recursos: A escola deve identificar os recursos disponíveis para professores iniciantes, incluindo materiais didáticos, tecnologias, bibliotecas, recursos financeiros e outros recursos.
- Disponibilização de recursos: A escola deve disponibilizar os recursos necessários para o professor iniciante, garantindo que ele tenha acesso aos materiais e tecnologias necessários para seu trabalho.
- Treinamento no uso de recursos: A escola deve fornecer treinamento no uso dos recursos disponíveis para o professor iniciante, para garantir que ele possa usá-los de maneira eficaz e eficiente.
- Acompanhamento do uso de recursos: A escola deve acompanhar o uso dos recursos pelo professor iniciante, identificando quais recursos estão sendo utilizados com mais frequência e avaliando sua eficácia.
- Atualização dos recursos: A escola deve atualizar os recursos disponíveis para o professor iniciante, para garantir que eles estejam atualizados e relevantes para as necessidades atuais.
- Avaliação do impacto: A escola deve avaliar o impacto do acesso aos recursos no desempenho do professor iniciante, por meio de feedback dos alunos, avaliações de desempenho e outras medidas de avaliação.

O acesso a recursos pode ajudar professores iniciantes a terem uma base sólida de materiais e tecnologias para apoiar seu ensino, tornando mais fácil a realização de atividades, projetos e aulas. Além disso, ter acesso a recursos atualizados e relevantes pode ajudar os professores a manter-se atualizados com as últimas tendências e tecnologias de ensino, o que pode melhorar seu desempenho geral e aumentar o engajamento dos alunos.

Um programa de suporte emocional para professores iniciantes pode incluir as seguintes etapas:

- Identificação de necessidades emocionais: A escola deve identificar as necessidades emocionais do professor iniciante, incluindo fatores estressantes ou preocupações pessoais que possam afetar seu bem-estar emocional.
- Fornecimento de orientação e aconselhamento: A escola deve fornecer orientação e aconselhamento para ajudar o professor iniciante a lidar com situações estressantes, desenvolver habilidades de comunicação e resolução de conflitos, e manter um equilíbrio entre vida pessoal e profissional.
- Estabelecimento de redes de suporte: A escola deve estabelecer redes de suporte, como grupos de mentoria ou equipes de apoio, para que o professor iniciante possa se conectar com outros professores que possam oferecer orientação, conselhos e suporte emocional.
- Promoção do autocuidado: A escola deve promover o autocuidado, incentivando o professor iniciante a se dedicar a atividades relaxantes e de lazer, exercícios físicos, meditação ou outras atividades que possam ajudar a reduzir o estresse e a ansiedade.
- Acompanhamento do bem-estar emocional: A escola deve acompanhar o bem-estar emocional do professor iniciante, monitorando sinais de estresse ou desgaste emocional e oferecendo suporte adicional, se necessário.
- Avaliação do impacto: A escola deve avaliar o impacto do suporte emocional no bem-estar e desempenho do professor iniciante, por meio de feedback dos alunos, avaliações de desempenho e outras medidas de avaliação.

O programa de suporte emocional deve ser personalizado de acordo com as necessidades e objetivos do professor iniciante. O suporte emocional pode ajudar os professores iniciantes a lidar com o estresse, ansiedade e outras questões emocionais que possam afetar sua capacidade de ensinar de forma eficaz. Além disso, o suporte emocional pode aumentar a confiança do professor iniciante, melhorar sua satisfação no trabalho e reduzir o absenteísmo e a rotatividade.

Um programa de integração social para professores iniciantes pode incluir as seguintes etapas:

- Apresentação à equipe escolar: A escola deve apresentar o professor iniciante à equipe escolar, incluindo os outros professores, funcionários, diretor e outros membros da equipe.
- Participação em atividades escolares: A escola deve incentivar o professor iniciante a participar de atividades escolares, como reuniões de equipe, eventos de equipe, festas e outras atividades sociais.

- Envio de boletins e atualizações: A escola deve enviar boletins e atualizações aos professores iniciantes, informando-os sobre eventos escolares, políticas, mudanças na escola e outras informações relevantes.
- Participação em redes profissionais: A escola deve incentivar o professor iniciante a participar de redes profissionais, como associações de professores, grupos de estudo e outros grupos profissionais.
- Estabelecimento de relações com a comunidade: A escola deve ajudar o professor iniciante a estabelecer relações com a comunidade, incluindo pais, grupos comunitários e outras organizações locais.
- Avaliação do impacto: A escola deve avaliar o impacto do programa de integração social na satisfação do professor iniciante, bem como na sua capacidade de estabelecer relações com a equipe escolar e a comunidade.

A integração social pode ajudar os professores iniciantes a se sentirem parte da equipe escolar, o que pode aumentar a sua satisfação no trabalho e melhorar a sua capacidade de trabalhar em equipe. Além disso, a integração social pode ajudar os professores iniciantes a estabelecer relações com a comunidade escolar, aumentando o envolvimento dos pais e o apoio da comunidade em geral.

9. PRODUTO EDUCACIONAL

Como parte das atribuições do Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras - UFLA, propõe a construção de um Produto Educacional ligado a Linha de Pesquisa Desenvolvimento Profissional Docente: práticas pedagógicas e inovações, a temática da pesquisa, ao campo pesquisado e aos sujeitos da pesquisa, como forma de intervenção do problema pesquisado.

Para isso, o Produto Educacional “Professor Iniciante: Como acolhê-lo em sua escola?” foi desenvolvido pela mestrandia Mariana Melo Costa sob a orientação da Prof^a Dr^a Francine de Paulo Martins Lima, como resultado da pesquisa intitulada “Tornar-se professor em tempos de pandemia”, a fim de minimizar os desafios que foram apresentados pelos professores iniciantes durante as entrevistas.

Os professores iniciantes sujeitos desta pesquisa foram indagados com a seguinte pergunta “Em sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar a inserção de professores iniciantes no contexto escolar?” contribuindo para que pudéssemos a partir das demandas trazidas pelo grupo indicar possibilidades de apoio, emergindo neste produto educacional. Vejamos. as contribuições das professoras iniciantes:

[...] ao mesmo tempo ele precisa entender, como é aquela equipe, porque cada equipe é de um jeito e é única. Então eu acho que é preciso ter um diálogo entre os outros professores, entre gestão, de como é ali, como é aquele ambiente. (PI-1 - Entrevista)

Acho que não sei, apresentar a escola antes para gente, explicar para a gente como que funciona eu não tive isso [...] Poderia ter tido uma reunião antes com todos os professores, uma acolhida maior, tentar colocar dois professores no mínimo iniciantes na mesma escola, porque eu sou a mais nova da minha escola a única iniciante então é muito solitário. Mas acho que é isso ter mais paciência para apresentar a escola, apresentar as práticas e não ir jogando de cara. Ter uma formação para esses professores iniciantes de acordo com a cultura da escola com regimento da escola e com a cultura da cidade. (PI-2 - Entrevista)

Então eu acho que eles podiam ouvir mais a gente. Eles podiam deixar com que a gente também fizesse a nossa aula ali sem ficar um pouco preocupado, eu senti as vezes que ele tinha um pouco de receio quando eu ia para sala de aula. O quê que você vai fazer? O quê que você vai desenvolver? Mesmo com todo o suporte eu senti que ele tinha um pouco de receio como o quê que ele vai fazer, como que ele vai se sair. (PI-3 - Entrevista)

Quando eu entrei na primeira escola já tinha uma menina que eu conhecia que me indicou para trabalhar lá então assim ela me acolheu me ensinou [...] (PI-4 - Entrevista)

Eu acho que o acolhimento é a base. Se você chega no lugar e não se você não sente aquele acolhimento. Você tá sozinha ali (PI-6 - Entrevista)

Talvez uma formação mesmo mais reuniões formação, talvez não conseguiria fazer pelas circunstância, né, mas assim vindo no ambiente onde eu tava inserido, talvez mais reuniões, sabe para a gente se sentir segura mesmo. (PI-8 - Entrevista)

Eu acho que principalmente quando o professor começa. Alguém, um gestor, um par experiente, nem que seja tipo um apadrinhamento tinha que ter um acompanhamento pelo menos uma vez na semana. Principalmente no começo sentar e falar aqui. Que que você tá com dúvida? O que que tá acontecendo? Nem que seja para ele desabafar chorar dizer que não tá conseguindo porque eu acho que às vezes na escola o professor que inicia ele não tem tanto espaço porque ele acabou de chegar então ele não tem amizade, uma amizade sólida com ninguém lá dentro, ele não sabe até que ponto que ele pode conversar as coisas, eu acho que se tivesse alguém que se reunisse com professor toda semana ou de 15 em 15 dias ou tivesse tipo um parceiro que fosse acho que dá essa responsabilidade de vai ser de todo mundo, mas de um todo dia pergunta como é que você tá aí, como é que tá as coisas? Qualquer coisa eu tô aqui tivesse alguém aqui para nesse início. (PI-9 - Entrevista)

Eu acho assim que no começo poderia ter uma reunião. Uma reunião é para a gente se conhecer para eles conhecer a gente para eles para a gente sim, né? Trocar ideias e eu acho que é isso porque a gente chega lá na escola, a gente já chega para dentro da sala de aula, sabe não tem aquela interação antes. (PI-10 - Entrevista)

A partir das respostas dos entrevistados, foi organizado um documento orientador, no formato de folder, com o objetivo de orientar a atuação de professores iniciantes no contexto da escola, e nele será destacado boas práticas e dinâmicas a fim de aproximar esse professor iniciante com o contexto da escola em que está se inserindo e, também, dos outros funcionários e alunos que já estavam ali.

Esse documento orientador não pretende se tornar um manual de instruções, engessado, mas sim uma ferramenta que pode auxiliar a gestão escolar, mais especificamente os supervisores pedagógicos/especialistas em educação, profissionais responsáveis nas escolas estaduais de Minas Gerais por acompanhar o desenvolvimento pedagógico dos docentes, incluindo os iniciantes e que terá um contato efetivo assim que esse professor ingressar na escola

Com esse objetivo, o documento apresenta uma pequena introdução que explicará o intuito dessa ferramenta e direcionará a gestão escolar nos passos para recepcionar e introduzir esse professor iniciante nas práticas escolares e no dia-a-dia da escola e da cultura escolar,

oportunizando o desenvolvimento do sentimento de pertença do professor novato ao grupo escolar.

Isso posto, o folder orientador será disponibilizado às escolas de forma impressa e on-line. Segue a imagem do folder.

PROFESSOR INICIANTE:
Como acolhê-lo em sua escola?

AFINAL, QUEM É O PROFESSOR INICIANTE?

- Iniciantes:** São aqueles professores que estão entre os 3 primeiros anos de docência. (HUBERMAN, 1996)
- Inexperiente:** precisa ajustar as experiências anteriores na rotina do trabalho (TARDIF E RAYMOND, 2000)
- Dedicado:** ele está constituindo sua profissionalidade docente. (GATTI ET. AL., 2019)
- Prático-reflexivo:** adquirirá conhecimentos a partir de novas experiências. (MARCELO, 2009)
- Inseguro:** é preciso afirmar suas ações (ANDRE ET. AL., 2017)

Esse Produto Educacional é parte da pesquisa "Tornar-se professor em tempos de pandemia" do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal de Lavras - UFLA.

A autoria é da Discente Mariana Melo Costa, sob orientação da Profª Drª Francine de Paulo Martins Lima e faz parte dos estudos do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática - FORPEDI/UFLA.

Mariana Melo Costa
Francine de Paulo Martins Lima
(2023)

FORPEDI
LABFOR
UFRN
PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação

Cara Gestão e/ou Supervisão*, neste folder você encontrará formas de receber o professor iniciante em sua escola, a fim de minimizar os desafios do início da docência.

*Direcionado à aquele que possui por função orientar e coordenar o professor iniciante ao adentrar a escola, seja ele denominado Especialista, Supervisor e/ou Coordenador.

ALGUNS PASSOS PARA O ACOLHIMENTO



- Criação e fornecimento do Programa de Orientação: ele será uma base de dados importante ao professor iniciante.
- É importante estabelecer uma Mentoria Direcionada: a gestão deve indicar um mentor ou padrinho experiente.
- Um Programa de Formações: a escola pode e deve oportunizar workshops e palestras que desenvolvam suas habilidades de ensino e aprendizagem.
- Equipe de Apoio: uma equipe de apoio emocional, plantão de dúvidas ou grupo de apoio com o mentor.
- Recursos: deve ser fornecidos recursos e materiais que apoiem o ensino do iniciante
- Suporte Emocional: sessões de aconselhamentos, grupos de apoio, reuniões regulares com o mentor devem ser organizadas.
- Eventos Sociais: eventos e atividades integradoras podem auxiliar o professor iniciante a se integrar na equipe de sua escola

FACILITADORES

Algumas sugestões de ações para quando receber o professor iniciante em sua escola:

- 1- Disponibilizar o PPP e Regimento Escolar;
- 2- Entregar e explicar o Calendário Escolar;
- 3- Inserir-lo nos canais de internos de comunicação;
- 4- Percorrer pela a escola mostrando os espaços de uso coletivo e recursos disponíveis;
- 5- Apresentá-lo a toda comunidade escolar;
- 6- Informar os seus direitos e deveres;
- 7- Explicar as funções de cada setor dentro da escola;
- 8- Definir quem será o seu mentor, responsável pelo apoio no seu desenvolvimento profissional;
- 9- Definir a primeira Reunião de Orientação Pedagógica.
- 10- Apresentá-lo para sua turma.



Para saber mais, Clique aqui. Vamos estudar!

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu com o objetivo de investigar o processo de inserção profissional de professores iniciantes no contexto da Pandemia Covid-19 e para tal traçou-se como objetivos específicos: analisar como se deu o processo de inserção do professor iniciante e identificar os ganhos e desafios nesse processo profissional.

A partir do objetivo geral e dos objetivos específicos foram geradas questões problematizadoras que traçaram os próximos passos da pesquisa sendo elas: Como ocorreu o processo de inserção à docência de professores no contexto da Pandemia? Como ocorreu a aproximação com os estudantes? E a relação com os pares profissionais? Que desafios enfrentaram?

Com o intuito de alcançar as respostas para os objetivos e para as questões acima que foi considerado a pesquisa qualitativa, por meio do método de coleta de dados, o questionário e as entrevistas.

Por meio do questionário traçou-se o contexto dos 10 sujeitos da pesquisa e direcionou as entrevistas. Nas entrevistas foi possível aprofundar nas questões que cercavam a temática desta pesquisa. As categorias de análises foram previamente estabelecidas por meio dos estudos de Saviani (1996) e sua definição dos saberes docentes. Outras categorias emergiram ao aprofundar nas respostas dos participantes e após os estudos das discussões de Huberman (1992), Nono (2011), Nóvoa (2011) e Garcia (1999;2009;2021) sobre os professores iniciantes.

Os desafios identificados nas pesquisas correlatas sobre o professor iniciante também foram primordiais para a análise dos dados, porque um conhecimento prévio sobre as dificuldades encontradas pelos professores iniciantes ao entrar na escola fez com que fosse possível identificar o que se intensificou com a pandemia pelo Covid-19 e as diferenças ao mudar o contexto.

Para apresentação da construção da pesquisa e os referenciais que basearam a constituição da pesquisa, estabeleceu-se a seguinte estrutura: Aproximação com o tema; Origens da Pesquisa; Carreira Docente e suas especificidades; Docência na Pandemia e o professor Iniciante; Metodologia de Pesquisa.

Para a apresentação dos dados que emergiram a partir dos estudos e da coleta de dados estabeleceu-se a seguinte organização a partir do capítulo de análise “De aluna a professora iniciante: caminhos e descaminhos até a sala de aula”: Iniciação da profissão docente: o conflito entre o ideal e a realidade escolar; Saber Atitudinal: entre valores, comportamentos e vivências; Saber Crítico Contextual: a tarefa do educar; Saberes Específicos: a sociedade do

conhecimento; Saber Pedagógico: identidade profissional e perspectiva educativa; Saber Didático-Curricular: a relação educador-educando.

A pesquisa com os 10 sujeitos foi relevante quando proporcionou uma maior aproximação com a docência na pandemia e principalmente no foco da inserção docente no período pandêmico, pensando ser uma temática ainda recente e que em produções anteriores eram presentes somente em artigos.

Pensar no professor iniciante entrando na escola, é pensar no desafio de desligar a chave do sujeito como aluno e ligar a chave do sujeito como docente, esse episódio acontecendo do dia para a noite. Mas não para por aí, a trajetória do educador iniciante a partir desse episódio está só iniciando, esse caminho a percorrer é composto por desafios, superações, novas vivências, aquisição de experiências, trocas de saberes, parcerias, acolhimento ou falta dele, questionamentos, solidão ou coletividade.

Após cada passo do professor iniciante nesta caminhada vai se conquistando saberes que o constituirão como docente, construindo pouco a pouco sua identidade profissional, conquistando habilidades que auxiliarão na sua prática docente e por fim passarão sobre o processo do desenvolvimento profissional docente.

A partir do que foi descoberto com as pesquisas e do que foi relatado anteriormente, foi possível identificar como principais resultados para principal questão do Tornar-se professor em tempos de pandemia, foi que os desafios já encontrados por eles no contexto anterior a pandemia se agravou com a instauração desta.

A maioria dos docentes entrevistados tiveram dificuldades de se integrarem a equipe escolar, não conseguiram estabelecer um acesso efetivo com a equipe gestora e encontrou uma resistência para estabelecer uma parceria com os pares experientes.

Quando se trata dos desafios acrescidos por consequência da pandemia se destacam as dificuldades em manter o contato e respostas das famílias ou estudantes quando no período do ensino remoto, dificuldade de estabelecer as relações professor-aluno e aluno-aluno, dificuldade em constituir uma rotina de estudos com os alunos por motivo do ambiente de casa.

Dentre os desafios acrescidos aos docentes no contexto da educação pós pandemia, pode-se destacar a necessidade de estabelecer valores e rotinas que os alunos já deviam ter apropriados, superar uma lacuna de habilidades não consolidadas pelos estudantes e reconstituir sua prática-pedagógica, seu manejo de turma e a relação com os alunos novamente após um período turbulento de dois anos.

Ao final após todas as análises, evidencio a necessidade de uma formação em contexto que priorize a interação com os objetos de estudos, ou seja, com os estudantes e com a escola,

a fim de sanar ou minimizar as dificuldades que os professores recém-formados e agora inseridos na profissão irão encontrar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1983.

_____. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

_____. **O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes** (The role of the other in the constitution of the professionalism of beginning teacher). *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 505–520, 2017. DOI: 10.14244/198271992231. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2231>. Acesso em: 2 abr. 2023.

ANDRÉ, Marli et al. **O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo**. *Rev. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./ abr. 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2838>. Acesso em: 02 abr. 2023.

BARROS, B. C. DE; MARINEI, C.; REALI, A. M. M. R. Percepções sobre a Docência na Pandemia: Trocas entre Professoras Iniciantes e Experientes no Programa Híbrido de Mentoria. **EaD em Foco**, v. 10, n. 3, e1278, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i3.1278>

CANÁRIO, R. **A escola: O lugar onde os professores aprendem**. *Psicologia da Educação*, n.6, São Paulo, p. 9-27, 1998.

DIAS, Erika. **A Educação na pandemia: tensões e desafios para a formação docente**. Em Aberto, Brasília, v. 33, n. 106, p. 35-45, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.33i106.4849>. Acesso em: 2 abr. 2023. p. 37.

DIAS, Érika.; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 108, p. 545-554, jul./set. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002801080001>

FEIMAN-NENSER, S. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. **Teachers College Record**, New York, Teachers College, Columbia University, v.103, n.6, p.1013-1055, 2001.

FIDELIS, Sandra Novais Sousa; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; RIBEIRO, Lindalva Souza. OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA INSERÇÃO PROFISSIONAL: desafios e contribuições. In: GARIGLIO, José Ângelo et al (org.). **A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: dilemas , desafios e aprendizagens profissionais**. Curitiba: Appris Editora, 2020. Cap. 20. p. 251-260.

FRANCO, Francisco Carlos. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: FRANCO, Francisco Carlos et al. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, p.33-36, 2000.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. **Análise textual discursiva:** processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 11, n. 2, p. 117-128, 2005.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores** – para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. 271p

_____. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista Ciências da Educação**, Sevilha, v. -, n. 8, p. 7-22, abr. 2009.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, ed. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/>. Acesso em: 17 nov. 2021.

_____. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto Editora, 2017. Porto, Portugal.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2019. 273 p

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia:** Por uma teoria da Pedagogia pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora UNIJUI, 1998. 480 p.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992, p. 31-61.

_____. **O ciclo de vida profissional dos professores:** Implicações sociais, psicológicas e educacionais. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. O ciclo de vida profissional dos professores. In M. Huberman (Org.), **O ciclo de vida profissional dos professores:** Tendências e implicações para a educação escolar. Editora UFG, 2000, p. 17-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 119 p.

_____. **Formação docente profissional:** Formar-se para mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. Entrevista - “Precisamos estar preparados para brincar muito”. [Entrevista concedida a NAS-CIMENTO, A.; SALUTTO, N.; BARBOSA, S. N. F.]. **Revista Interinstitucional Artes de Educar.** Rio de Janeiro, V. 6, N.2, p. 775-791, 2020. Disponível

em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riac/article/view/51073>. Acesso em: 02 de abr. 2023.

KOHAN, W. O. **Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16212/209209213391>. Acesso em: 02 abr.2023.

LIMA, Diego Camara de. As dificuldades e conquistas dos professores iniciantes em turmas de alfabetização: aspectos didáticos pedagógicos. In: SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirlene Pereira da Silva. **O professor iniciante: sentidos e significado do trabalho docente**. Jundiaí - Sp: Paco Editorial, 2017. p. 63-78.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto; PESSANHA, Lúcia; ALENCAR, Eunice. Escola da Pequena Infância e Alguns Paradoxos no Contexto da Pandemia da Covid-19. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 109, p. 522-541, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/684/68464195019/html/>. Acesso em: 2 abr. 2023.

MARTINS, Francine de Paulo. **O ensinar na ótica de professores de uma creche municipal de ensino: desafios, práticas e o sentido da escola**. 2014. 162 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, Pontífca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011. 128 p.

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

NÓVOA, Antonio. **Nada substitui um bom professor: Propostas para uma revolução no campo da formação de professores**. In: GATTI, B. A. *et al.* (orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Ed. da Unesp. 2009.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. 2. ed. Lisboa: Educa, 2011

_____. **Para uma formação de professores construída dentro das escolas**. Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 26, n. 47, p. 11-17, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/educacaocontemporaneidade/article/view/22205/14090>. Acesso em: 02 abr. 2023.

NÓVOA, António; VIEIRA, Flávia. A escola como espaço de formação de professores: tensões e potencialidades. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 39, p. 11-28, 2017. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6205>. Acesso em: 02 abr. 2023.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. AS PESQUISAS SOBRE PROFESSORES INICIANTES: ALGUMAS APROXIMAÇÕES. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, ed. 3, p. 39-56, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/QbJB85vQGCry6s56Nz9dQdP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 nov. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. atividade docente. 3 ed. atividade docente. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

_____. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. 2005. Cortez Editora: São Paulo.

RAMOS, Nathália Barros. Professores iniciantes na educação de jovens e adultos: desafios e descobertas do trabalho pedagógico. In: SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirlene Pereira da Silva. **O professor iniciante: sentidos e significado do trabalho docente**. Jundiaí - Sp: Paco Editorial, 2017. p. 131-147.

SAVIANI, Dermeval **Os saberes implicados na formação do educador**. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996, p.145-155.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Professores em início de carreira: as dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano escolar. In: SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirlene Pereira da Silva. **O professor iniciante: sentidos e significado do trabalho docente**. Jundiaí - Sp: Paco Editorial, 2017. p. 15-40.

SOARES, Ilma Maria Fernandes. A CONSTRUÇÃO DE SABERES ATITUDINAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: a busca da coerência entre o que se fala e o que se faz. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 24, n. 43, p. 198-220, 2021.

SOUSA, Antonio Carlos de; GURGEL, Iure Coutre; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Professores iniciantes na educação básica em tempos pandêmicos. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-12, jan. 2021.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. As interfaces da pesquisa etnográfica na educação. **Revistas Udesc**, Santa Catarina, p. 1-17, abr. 2004.

UNESCO. **Educação: da interrupção à recuperação**. Paris: Unesco, 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 11 jun. 2021.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores**. Educação e Pesquisa, v. 33, n. 02, p. 247-262, 2007.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Prezado(a) Senhor(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Será garantida, durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade; e acesso aos resultados.

I - Título do trabalho experimental: “TORNAR-SE PROFESSOR NO CONTEXTO DE PANDEMIA”

Pesquisador(es) responsável(is): Mariana Melo Costa / Prof^a Dr^a Francine de Paulo Martins Lima

Cargo/Função: Aluna do Mestrado Profissional em Educação/ Professora

Instituição/Departamento: Departamento de Gestão Educacional, teorias e práticas de ensino – DPE/UFLA

Telefone para contato: (35) 99732-5420 / (35)3829-1445

Local da coleta de dados: Online via *Google Meet*

II – OBJETIVOS

Esta pesquisa tem por objetivo geral investigar o processo de inserção profissional de professores iniciantes no contexto da pandemia por Covid-19. A fim de alcançar tal objetivo é que se traça como objetivos específicos: 1) Analisar como se deu o processo de inserção do professor iniciante. 2) Identificar os ganhos e desafios no processo de inserção profissional.

III – JUSTIFICATIVA

Obstáculos devem ser superados em nosso dia a dia, e no caso do professor iniciante não seria diferente, como “transformações econômicas, sociais e culturais em curso na sociedade contemporânea” (ANDRÉ, 2010, p.128). Levando em consideração os dizeres de André (2010) é possível perceber a relevância desta pesquisa e da temática que busca entender como esse período de superação do professor iniciante no contexto escolar se deu quando esta instituição também superava o desafio da educação em pandemia, como relevância pessoal a pesquisa auxiliará na constituição da pesquisadora considerando que ela também se encontra como uma docente iniciante, como relevância social essa pesquisa pode evidenciar como esse processo tem se dado e como pode influenciar nos alunos em sala de aula quando esse processo acontece de forma errada, como relevância acadêmica a pesquisa pode refletir sobre o processo

e sua consequência e buscar realizar formações que considere esse processo iniciante a fim de diminuir os impactos no professor iniciante e na escola, situações essas como demonstradas pelas autoras como uma transformação tanto social, quanto econômica e cultural que vai refletir e influenciar na constituição da identidade profissional desse docente. Para se coletar os dados da pesquisa se utilizará a plataforma do google meet³, para as atividades assíncronas, onde serão realizadas a gravação das telas e voz, além das anotações realizadas pela pesquisadora no diário de bordo. E para garantir o sigilo sobre a identificação e as informações referentes aos participantes utilizaremos técnicas de anonimato, como a utilização de nomes fictícios.

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

PARTICIPANTES

Este trabalho terá como sujeito da pesquisa 10 pedagogos ou pedagogas que iniciaram a docência ou estavam no período iniciante da docência (3 a 5 primeiros anos de docência) quando se estabeleceu a pandemia pelo Covid-19 no Brasil e no mundo.

Critérios de inclusão: Professores e Professoras Iniciantes e atuantes na Educação Básica de redes privadas e públicas, egressos e egressas do Curso de Pedagogia de uma Universidade Federal do Sul de Minas Gerais.

Critérios de exclusão: Professores e Professoras Iniciantes e atuantes na Educação Básica de redes privadas e públicas, que não sejam iniciantes e/ou egressos e egressas do Curso de Pedagogia de uma Universidade Federal do Sul de Minas Gerais.

EXAMES

Para constituição dos dados utilizaremos o método de questionários e de entrevistas, e para isso utilizaremos a plataforma do e-mail e *google meet* para gravar todos os encontros e o *Google drive* para armazenamento inicial, analisaremos a gravação dos vídeos, diário de bordo da professora/pesquisadora, e registros reflexivos construídos durante a pesquisa. O trabalho será desenvolvido através de questionários e posteriormente entrevistas.

V - RISCOS ESPERADOS

O risco da pesquisa é MÍNIMO. Os questionários respondidos, as gravações realizadas do que será realizado nos encontros das entrevistas e os registros reflexivos ficarão salvos na plataforma do Google Classroom. Durante os encontros das entrevistas os participantes terão a

³ Plataforma disponível no *google* para reuniões e videoconferência.

liberdade de manifestar interesse em responder as questões ou não, de forma que se sintam a vontade em relatar suas experiências e dados referentes a seu percurso profissional e pessoal. Com isso esperamos não constranger os participantes, sobre determinado assunto que não lhe é confortável de se explanar em algum destes encontros ou momentos. Priorizando a privacidade e a não identificação dos participantes, utilizaremos técnicas de anonimato como a identificação dos sujeitos com nomes fictícios para relatar os dados obtidos. A transcrição gravações e registros serão encaminhados aos participantes para sua prévia autorização antes da análise. Os dados serão coletados através da plataforma google meet, onde utilizaremos uma de suas funcionalidades que é o recurso de gravar a reunião. O aplicativo tem como função salvar a gravação automaticamente no drive do email e portanto ao final da coleta dos dados a pesquisadora se responsabiliza em salvar em um pen drive de sua posse, todas as gravações e registros nas plataformas Google Meet e Google Drive, e apagar os registros que ficaram salvos no drive do email.

VI – BENEFÍCIOS

Para os e as participantes da pesquisa as discussões sobre suas experiências e vivências, podem os proporcionar a reflexão e percepção sobre novas possibilidades e necessidades de mudança em relação a sua prática e aproximá-los do contexto escolar. Bem como agregar conhecimentos em relação a temática abordada, tendo em vista a orientação de algumas leituras e estudo, e ao propor a troca de experiência pelos participantes através do compartilhamento destas vivências com outros sujeitos que compartilham das mesmas situações ou situações semelhantes, buscando soluções conjuntas para os desafios encontrados por eles em seu período iniciante na docência.

VII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

A pesquisa pode ser encerrada por decisão das pesquisadoras responsáveis, pelos e pelas participantes ou após o encerramento das sessões para a constituição de dados.

VIII - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

Lavras, ____ de _____ de 20__.

Nome(legível) / RG

Assinatura

ATENÇÃO! Por sua participação, você: não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que eventualmente ocorrerem; será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa; e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento sem nenhuma penalidade e sem perder quaisquer benefícios. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Gestão Educacional, teorias e práticas de ensino – DPE da Universidade Federal de Lavras. Telefones de contato: 035 3829-1445.

APÊNDICE B - Questionário

<u>QUESTIONÁRIO</u>
Professor (a):
<p>1) PERFIL</p> <p>Data de nascimento:</p> <p>Raça/cor: () branca () negra () amarela () indígena () parda () outra _____</p> <p>Sexo: () masculino () feminino Carga horária de trabalho: () 20 horas () 40 horas () 60 horas outros: _____</p> <p>Nível de ensino em que atua: () Educação Infantil () Ensino Fundamental 1 () Ensino Fundamental 2 () Ensino Médio</p> <p>Disciplinas que ministram atualmente:</p> <p>Cidade onde mora:</p> <p>Cidade(s) onde trabalha:</p> <p>Desde que ano atua como professor (a)?</p> <p>Há quantos anos atua como professor (a)?</p> <p>Situação funcional atual: () Efetivo (a) Quando foi admitido (a) (ano): () contratado (a):</p>
<p>2) FORMAÇÃO/ESCOLARIDADE: (Obs: Se tiver mais de um curso colocar)</p> <p>a. () Ensino médio completo () Ensino médio incompleto</p> <p>Curso: Ano de conclusão (previsão):</p> <p>Instituição:</p> <p>b. () Ensino superior completo () Ensino superior incompleto</p> <p>Curso: Ano de conclusão (previsão):</p> <p>Instituição:</p> <p>c. () Especialização completa () Especialização incompleta</p> <p>Especialização em: Ano de conclusão (previsão):</p> <p>Especialização em: Ano de conclusão (previsão):</p> <p>Universidade:</p> <p>d. () Mestrado completo () Mestrado incompleto</p> <p>Curso: Ano de conclusão (previsão):</p> <p>Instituição:</p>

e. **Doutorado completo** **Doutorado incompleto**

Curso: Ano de conclusão (previsão):

Instituição:

f. **Outro. Qual?**

3) PROFISSIONALIDADE:

a) **O curso de Pedagogia é o que de fato você desejava fazer?**

Sim Não. Justifique:

b) **Na sua família há alguém que fez o ensino superior?**

Não Sim. Quem?

c) **Alguém teve influência na sua escolha pela profissão docente?**

Não Sim. Quem?

d) **Você enfrentou desafios no início ou durante o curso de Pedagogia?**

Não Sim. Especifique alguns desses desafios:

4) JORNADA DE TRABALHO:

a) **Com relação a minha atividade docente:**

Trabalho em dois períodos, ambos na mesma escola, na rede municipal de Lavras.

Trabalho em dois períodos, ambos na rede municipal de Ensino, porém em escolas diferentes.

Trabalho em dois períodos, sendo um na rede municipal de Lavras e o outro em outra rede municipal.

Trabalho em dois períodos, sendo um na rede municipal de Lavras e outro na rede Estadual de Ensino;

Trabalho em dois períodos, sendo um na rede municipal de Lavras e outro em Instituição privada.

Trabalho apenas em um período.

b) **Ao todo, qual é a sua jornada de trabalho semanal?**

Até 20 horas semanais

De 21 a 30 horas semanais

De 31 a 40 horas semanais

Mais de 41 horas semanais.

c) **Qual a importância da sua renda para sua família?**

Importante

Muito importante

Essencial

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista

<u>ROTEIRO DE ENTREVISTA</u>
• Perguntas de Aquecimento:
<ol style="list-style-type: none"> 1) Qual foi o principal motivador para sua escolha de profissão? (sonho, por causa da formação, não tinha outra opção, por que passou no concurso) 2) Como você se sentiu ao adentrar o contexto da escola agora como professora iniciante? 3) Como foi o início da carreira docente em tempos pandêmicos? (desafios, 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)
• Perguntas Centrais:
<ol style="list-style-type: none"> 4) Como fez ou faz para se desenvolver no trabalho docente, quais estratégias, meios de superação em relação os desafios no início da docência, participa de momentos de formação continuada promovidos pela rede de educação? 5) Como está se dando o processo de ensino-aprendizagem durante esse contexto de pandemia? 6) Como foi o processo de aproximação com os alunos considerando esse contexto de pandemia? 7) Quais os principais desafios encontrados em sua prática docente no contexto de pandemia? 8) Você teve ajuda para superar esses desafios? Quem? 9) O que foi marcante e significativo no curso de Pedagogia para o seu trabalho como docente? 10) Como é sua relação com os demais professores experientes?
Pergunta de Fechamento:
<ol style="list-style-type: none"> 1) Quais conhecimentos e habilidades você considera importante para o seu trabalho como professor iniciante? 2) Quais formas de suporte ou ajuda você buscou no início da docência? 3) Em sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar a inclusão de professores iniciantes no contexto escolar?

- 4) Perspectivas para vida profissional (continuar, procurar algo melhor, se capacitar melhor, mudar de categoria)
- 5) Fique a vontade para acrescentar o que julgar necessário.