

## A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE

Susana Soares Tozetto\*

Paula Valéria Moura Jonsson\*\*

\* Universidade Estadual de Ponta Grossa. [tozettosusana@hotmail.com](mailto:tozettosusana@hotmail.com)

\*\* Universidade Estadual de Ponta Grossa. [paulinhajonsson@hotmail.com](mailto:paulinhajonsson@hotmail.com)

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo discutir a prática pedagógica do professor iniciante como atividade emancipadora, coletiva e dialética. A pesquisa envolveu 21 professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e teve como questão central: como se efetiva a prática pedagógica do professor iniciante dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma rede municipal de ensino? Para respondê-la, foram utilizados um questionário e um grupo de discussão como instrumentos para coletar os dados. Os principais autores que serviram de aporte para o estudo foram: Marcelo (1999), Huberman (2013), Bourdieu e Passeron (2014), Gimeno Sacristán (1999). Os resultados apontam que as dificuldades encontradas na prática pedagógica dos professores iniciantes advêm dos diversos contextos evidenciados no trabalho do professor marcados por alguns fatores determinantes como a falta de experiência.

**Palavras-chave:** ação docente, concepções de prática, anos iniciais do ensino fundamental, formação docente.

**Abstract. The pedagogical practice of the beginning teacher.** This paper aims to discuss the pedagogical practice of the beginning teacher as an emancipatory, collective and dialectical activity. The research involved 21 beginning teachers from the first grades of Elementary School and had as a central question: how is the pedagogical practice of the beginning teacher from the first grades of Elementary School in a municipal school network accomplished? In order to answer it, a questionnaire and a discussion group were used as instruments to collect the data. The main authors that contributed to the study were: Marcelo (1999), Huberman (2013), Bourdieu and Passeron (2014), Gimeno Sacristán (1999). The results point out that the difficulties found in the pedagogical practice of the beginning teachers come from the different contexts evidenced in the work of the teacher marked by some determining factors such as lack of experience.

**Keywords:** teaching action, conceptions of practice, early grades of elementary education, teacher training.

### Introdução

No campo educacional, o imediatismo prático vem interferindo nas concepções de prática do professor, inclusive do professor iniciante que, em alguns casos, vai de encontro à sua formação inicial. Nesse caso, a prática é aquela que atinge objetivos em curto período de tempo, não considerando o processo permeado de elementos teóricos que é intrínseco à prática pedagógica.

A relação complexa entre teoria e prática indica a necessidade de apreensão aprofundada do conceito de práxis, compreendendo que toda atividade humana é produto de sua consciência. A relação entre teoria e práxis é tanto teórica quanto prática. Prática como balizadora das ações que definem a atividade humana, e teórica a partir da consciência que

pode levar a uma transformação da realidade.

A atividade prática tem, portanto, caráter real, objetivo, na medida em que transforma um objeto material. A atividade prática consciente tem como finalidade a transformação de uma dada realidade física, histórica e social. Essa transformação exige uma prática concreta, que envolva o sujeito em sua plenitude, corpo e mente. Entretanto, a consciência comum não tem condições de produzir uma teoria da práxis, já que não tem como finalidade uma transformação da realidade e, mesmo consciente, se caracteriza por uma prática utilitária. Cabe ressaltar que:

A práxis se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequada a fins. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. [...] entretanto, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de fins e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica (Sánchez Vázquez, 2011, p. 239).

O pensar (teoria) e o agir (prática) têm sido tomados como opostos e valorizados de acordo com o contexto que se impõe aos sujeitos. O conhecimento teórico e a realidade das práticas travam o embate do que é mais significativo ou útil. Seria a teoria que daria conta de responder aos anseios sociais ou a prática que determinaria as ações dos sujeitos na resolução de problemáticas do cotidiano da escola? Dessa forma, entende-se a necessidade de delimitar e aprofundar as relações entre teoria e prática, assim como discutir seus conceitos na perspectiva da prática pedagógica do professor iniciante.

### **A prática pedagógica**

A temática obtém ainda mais relevância diante de pesquisas que apontam o distanciamento entre instituições formadoras de professores e o cotidiano escolar, de modo a contribuir para reforçar o afastamento da teoria e da prática. Marcelo e Vaillant (2012, p. 74) colocam que “[...] os estudantes em formação costumam perceber que tanto os conhecimentos como as normas de atuação que são ensinadas na instituição de formação pouco têm a ver com os conhecimentos e as práticas profissionais”. As relações que se estabelecem entre as instituições formadoras e os espaços de atuação estão intimamente ligadas às discussões teórico-práticas, condicionando e reafirmando os discursos de espaço teórico e espaço prático como distintos e independentes. Para Marcelo (1999, p. 100), a relação entre universidade e escola faz-se necessária visto que “[...] é escasso o conhecimento das escolas relativamente às expectativas e objetivos que a instituição universitária define para as práticas de ensino”, o que não contribui para a formação dos futuros professores e nem mesmo como atividade formativa da própria escola.

A proposta de articular universidade e escola objetiva estabelecer “[...] relações de colaboração, não de supremacia, entre os projetos educativos das escolas e os projetos formativos das instituições de formação de professores” (Marcelo, 1999, p. 102), já que consideramos que a escola também é uma unidade de formação e a universidade pode apoiar o trabalho colaborativo. A sugestão é uma integração dos dois espaços formativos do professor. Dessa forma, a inserção do professor iniciante com as práticas no espaço escolar será mais tranquila, já que a relação se constituiu no processo interativo e formativo.

Partindo desses componentes que se relacionam reciprocamente, a prática profissional caracteriza-se por um conjunto de valores que direcionam o comportamento e as ações do professor. As motivações são carregadas de significados que fazem parte do cotidiano, as

quais são, muitas vezes, ideológicas e alienantes. Esses motivos “[...] podem ficar camuflados e imanentes, cristalizados, como orientações estabilizadas na conduta coletiva” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 43).

A prática pedagógica do professor está permeada de elementos teóricos, que, em sua ação, deixa de ser estática. O pensar sobre a ação é movimentar-se a partir de uma cultura e esquemas que acompanham o sujeito em suas reflexões, que jamais são solitárias. Nesse sentido, a ação do professor é pessoal, carregada de subjetividade, passível de incertezas devido às experiências e aos esquemas construídos ao longo de sua trajetória formativa e profissional.

O caráter pessoal da ação do professor aponta o lugar de onde fala, aspectos sociais, econômicos e culturais que o influenciaram, sua trajetória, as marcas impressas em sua história de vida, direcionando, assim, sua prática. Pereira (1988) afirma que o homem deve estar no centro da relação teoria e prática, já que sua ação, como ação humana, “[...] se enraíza, determina e esclarece a partir do significado cultural que só o homem dá à sua ação” (Pereira, 1988, p. 69).

Nesse sentido, Gimeno Sacristán (1999) alerta que as ações são imitáveis, acontecem em diferentes momentos dos processos formativos e podem, em muitos casos, cristalizar as ações do sujeito ao longo de sua trajetória escolar. Para Gimeno Sacristán (1999, p. 53): “Aceita-se que a primeira aprendizagem para comportar-se como professor é uma aprendizagem por socialização, [...] experiência da qual se extraem as primeiras representações da prática que, mais tarde, podem ser utilizadas e reproduzidas”. O autor indica três sentidos da ação: a ação dá-se em interação com o outro, a ação tem estilos compartilhados provenientes das experiências, e a ação tem um projeto coletivo possibilitando movimento conjunto. Marcelo (1999, p. 115) também aponta a imitação acrítica como um dos problemas que mais ameaçam o trabalho do professor iniciante.

Para além da reprodução, ou imitação de determinadas ações práticas, entende-se que:

As crenças sobre o que seja a prática engrossam com a raiz da teoria, se consideramos que recordar o que temos feito e o que nos ocorreu não é uma representação cognitiva exata do feito, uma reiteração ou cópia do que foi feito, mas envolve um primeiro vislumbre de abstração esquemática. Quando recordamos, atualizamos o esquema, re-agimos, reconstruímos a ação, mas isso não é a ação mesma, mas uma abstração do essencial dela que não retém todos os seus detalhes (Gimeno Sacristán, 1999, p. 53).

Dessa forma, a ação não é mera reprodução ou cópia fiel, mas é construída e projetada a partir de esquemas construídos e reelaborados por meio de experiências pessoais que podem carregar algumas características e outras não. Assim, algumas marcas são mantidas em nossa ação, enquanto outras são ressignificadas pelos esquemas que nos permitem representar, reelaborar ou comunicar essa ação.

Marcelo e Vaillant (2012, p. 132), ao tratarem sobre os processos de início da docência, afirmam que um dos principais “[...] problemas que mais ameaçam os docentes principiantes são a imitação acrítica de condutas observadas em outros docentes [...]”, visto que o professor iniciante ainda está construindo seu repertório de ações e estratégias, podendo ser influenciado tanto de maneira positiva como negativa, cristalizando, assim, ações compartilhadas. Todos os sentidos da ação interferem e influenciam a prática do professor, pois as crenças e as experiências promovem acordos ou geram conflitos que se fazem presentes nas suas ações. A ação do professor é uma trama de todos os sentidos e “[...] um professor com recursos de ação é aquele que tem experiência muito variada, vivências ricas, e

não aquele que tem muita experiência sobre poucos tipos de ações” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 71). No caso dos professores iniciantes, sua prática requer “[...] um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como a capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino [...]” (Marcelo, & Vaillant, 2012, p. 127), envolvendo de forma intrínseca a teoria. Não teoria no sentido positivista, mas com vias de transformação de modo a romper com o senso comum e permitir uma reflexão sobre os processos e as ações, pois “[...] a teoria que não se enraíza neste pressuposto não é teoria porque permanece no horizonte da abstração, da conjectura, porque não ascendeu ao nível da ação. Por conseguinte, não permitiu ao homem avançar em direção à práxis” (Pereira, 1988, p. 70).

Nesse sentido, a teoria integra-se à prática pela ação do sujeito que envolve suas intenções e a consciência que possibilita que a ação seja humana e não animal. Humana visto que envolve, segundo Gimeno Sacristán (1999), o componente dinâmico (motivos e intenções), o componente cognitivo (consciência, conhecimento pessoal) e o componente prático (experiência do saber fazer pessoal), sendo “[...] ação teórica, refletida, ação de sentido” (Pereira, 1988, p. 72).

A compreensão ampliada sobre a teoria permite-nos afirmar que a prática é construída historicamente e é carregada de valores culturais e sociais que os sujeitos apreendem durante sua trajetória de vida, “[...] a prática é, então, sinal cultural de saber fazer composto de formas de saber como, ainda que ligado também a crenças, a motivos e valores coletivos, afirmados e objetivados com marca impessoal” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 74). No que se refere à prática do professor iniciante, a aprendizagem da docência ocorre conforme a articulação entre conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar (Guarnieri, 2005), que estão associados à sua história de vida. A prática do professor tanto pode cristalizar determinadas ações, como pode ser modificada ao longo de sua trajetória profissional. Quanto aos professores iniciantes, observamos que, no processo de imersão no cotidiano escolar, eles adquirem experiência e desenvolvem conhecimentos por meio da adesão a modelos de conduta, o que não significa desconsiderar a importância de sua formação teórica (Marcelo, 1999) e de suas experiências pessoais anteriores.

Além dos modelos do cotidiano escolar, o professor iniciante vivencia a fase de exploração (Huberman, 2013) para poder compreender o complexo movimento da prática. Entretanto, o autor alerta que nem sempre o professor iniciante tem a oportunidade de explorar, já que seu contato é reduzido à sua própria turma. Devemos considerar, porém, que a prática se constrói na “[...] distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula” (Huberman, 2013, p. 39).

Dessa forma, entendemos que a prática não é meramente execução mecânica, podendo ser reduzida à técnica. Envolve ação com planejamento consciente, objetivando um fim e não a prática pela prática, o simples fazer. Além disso, o planejamento não deve estar atrelado a fatores externos, ou seja, propostas de fora para dentro da escola. Deve, sim, emergir de dentro da sala de aula, dos contextos reais de interesse dos alunos. Desse modo, o professor deve tomar consciência da realidade da turma, da escola e de seu contexto, a fim de evitar um possível distanciamento.

Assim sendo, a prática do professor não deve ser vista como tarefa e descomprometida com a realidade a qual se objetiva transformar. Deve ainda preservar o lado ideal, ou seja, os elementos idealizados pela teoria que deram significado à prática. Assim, a prática é guiada pela consciência da unidade teoria e prática, que é construída historicamente durante o processo de formação inicial e continuada. Nesse sentido, a prática é vista como atividade ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, como unidade do teórico com o prático na mesma ação (Sánchez Vázquez, 2011).

A prática não é neutra e constitui-se a partir de uma cultura consolidada, que apresenta

características particulares, hábitos definidos de acordo com o grupo social que representa. Nessa perspectiva, exige-se que se entenda a prática educativa como “[...] cultura compartilhada sobre um tipo de ações que têm relação com o cuidado, o ensino e a direção de outros. Ela é constituída por conhecimentos estratégicos, conhecimentos sobre esses saberes e motivações e desejos compartilhados” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 73).

A tradição, a história de vida e as marcas que constituem os sujeitos têm grande impacto nas ações práticas. A passagem de aluno a professor também determina a prática, já que as crenças, o modo de pensar e agir do professor, passarão a ser, mais ou menos, dependentes das crenças e dos modos de pensar e agir dos outros professores da escola, constituindo o *habitus*. De acordo com Gimeno Sacristán (1999), as ações são produzidas por meio do *habitus*, que permite a reprodução de práticas construídas historicamente pelo sujeito. Para Bourdieu e Passeron (2014), as ações exercidas a partir do *habitus* são inconscientes e refletem as marcas da trajetória cultural do sujeito.

Nesse sentido, Bourdieu e Passeron (2014) afirmam que a escola tem um papel determinante na reprodução e na legitimação das desigualdades sociais à medida que privilegia uma certa cultura validada pelas classes dominantes por intermédio das ações práticas evidenciadas no espaço escolar. Em sua prática pedagógica, o professor tem a oportunidade de provocar diferentes atitudes frente à desigualdade e à injustiça, requerendo atos positivos ou negativos em relação à emancipação humana.

A continuidade de tradições tem como objetivo a regulação, a perpetuação, podendo ser entendida como *habitus* (Bourdieu & Passeron 2014), que vai sendo incorporado nas diferentes atuações do professor. As práticas pedagógicas são, portanto, estruturadas diante de uma intencionalidade; são organizadas; envolvem decisões, saberes, estratégias e ideologias daqueles que as planejam e geram atitudes nos sujeitos envolvidos. Assim, entendemos que a prática pedagógica é, por excelência, uma prática política carregada de significados culturais, sociais e saberes.

Assim sendo, os saberes que sustentam a prática pedagógica emanam de uma multiplicidade de fatores, pois o docente precisa dominar os conteúdos que transmite e ensina aos discentes, já que toda prática envolve intencionalidade. Diante disso, cabe à formação inicial um importante papel na constituição de práticas do professor iniciante, já que não basta apenas planejar uma boa aula, é preciso saber por que planejou daquela forma, como se deu a aula, ou seja, problematizar a prática pedagógica. Assim, a formação inicial constitui-se como um momento privilegiado para romper com a reprodução, ou seja, ensinar como foi ensinado.

Na prática pedagógica, os saberes docentes (Tardif, 2014) vão muito além dos conteúdos organizados nos currículos escolares. São saberes práticos, “[...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias” (Tardif, 2014, p. 49), mas orientam as ações do professor iniciante. Na mesma perspectiva, Tardif (2014) afirma que os professores não são teóricos, mas apoiam-se na racionalidade, pois suas ações exigem conhecimentos e práticas. Esses saberes vão se constituindo com a figura do professor que é o agente pedagógico, “[...] é um ser humano que age e esse papel não pode ser entendido à margem da condição humana” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 31).

A prática pedagógica necessita, por conseguinte, de diálogo constante com o cotidiano escolar e os saberes docentes, especialmente com as necessidades de aprendizagem dos alunos. Dessa maneira, na problematização de sua prática pedagógica, o professor deve se assumir como intelectual, de forma a objetivar uma transformação e reconhecer sua responsabilidade social. Todavia, no cotidiano de sala de aula, nem sempre o professor tem o controle sobre aspectos que direcionam suas práticas. Um bom exemplo são as diferentes práticas de alfabetização, em que muitas decisões sobre métodos e concepções são definidas pela escola e não correspondem àqueles defendidos pelos professores. Assim, percebemos que

a cultura presente na escola se incorpora na prática dos professores, consciente ou inconscientemente.

Por essa razão, compreender a prática educativa e sua dimensão cultural, calcada em saberes, bem como na formação de *habitus* que a determina, é necessário para que se possa vislumbrar uma prática pedagógica capaz de romper com o senso comum, projetando uma real transformação no contexto da sala de aula. Da mesma forma, ao compreendermos que a escola está imersa em uma sociedade capitalista complexa, em que o imediatismo é latente em todas as esferas, pensar na prática pedagógica do professor iniciante torna-se relevante e imprescindível. É, pois, no constante processo de reelaboração da prática, na ação refletida e de caráter consciente que o professor poderá realizar a práxis.

### **A prática pedagógica do professor iniciante**

Ao buscar identificar os dilemas profissionais dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como as dificuldades e os conflitos contribuem para a construção dos saberes no percurso da aprendizagem da docência, Gimeno Sacristán (1999) afirma que os dilemas somente serão compreendidos na dimensão prática. É, pois, nesse momento, que os professores buscam auxílio e aprendem na troca com seus pares. O autor destaca, ainda, que o exercício da profissão é também um espaço de partilha.

As pesquisas já realizadas sobre o tema em questão (Guarnieri, 2005; Huberman, 2013; Marcelo, 1999) levantam importantes elementos para a discussão sobre a prática pedagógica dos professores iniciantes, bem como indicam a necessidade de mais aprofundamento e pesquisas sobre a temática. Os estudos evidenciam que as dificuldades encontradas no início da docência estão relacionadas a uma cultura escolar que vem se solidificando: a de se destinar ao professor iniciante as turmas que os demais professores não aceitaram; a falta de articulação dos saberes práticos com a formação inicial; o baixo nível de reconhecimento profissional; somados, ainda, à efetivação da prática pedagógica em comunidades de extrema vulnerabilidade social. Todos esses aspectos, entre outros, são entraves para o trabalho do professor iniciante.

A entrada na carreira docente é um momento que deve ser estudado pela literatura e discutido por todos. Diversas pesquisas têm apontado a importância da investigação de feições que caracterizam a etapa de iniciação na carreira docente (Guarnieri, 2005; Huberman, 2013; Marcelo, 1999).

No período de iniciação à docência, os professores passam por um processo de interiorização de normas, valores, condutas; enfim, o *habitus*, que consiste na aquisição da cultura daquele ambiente escolar (Huberman, 2013). Contudo, o processo de socialização não é de mão única, mas “[...] um processo de adaptação mútua entre a organização e o indivíduo, onde ambos os contextos se acomodam” (Marcelo, 1999, p. 115). Essa organização promove a interação com o outro, dos estilos compartilhados e de um projeto coletivo em que todos os envolvidos se modificam cotidianamente. Destarte, há um consenso entre a maioria dos autores de que o processo de socialização é contínuo e acompanha o indivíduo por toda a sua vida. O professor iniciante, ao deparar-se com a complexidade do processo educativo na escola, busca sobreviver dentro desse ambiente, descobrindo como realizar seu trabalho da melhor forma, uma vez que, agora, ele tem sua própria classe para dirigir.

O professor iniciante constrói seu estilo de ensinar desde o ingresso na formação inicial. Com o passar dos anos, vai se modificando e moldando por meio de experiências com o coletivo da comunidade escolar e do contato com diferentes formas de aprender. A passagem de aluno para professor, ou seja, a inserção do professor iniciante na escola representa, para a maioria dos professores, um momento decisivo. Nessa ocasião, há um

choque com a realidade (Marcelo, 1999; Huberman, 2013), e, muitas vezes, esses profissionais, além de enfrentarem obstáculos dentro da sala de aula, não encontram subsídios de outros professores e da equipe gestora para contornar tais problemas. Essa etapa é denominada por Huberman (2013) de período de descoberta e de sobrevivência.

Sobre o “choque com a realidade”, Silva (1997, p. 54) pontua que essa expressão, “[...] aplicada aos professores em início de carreira, traduz todo o impacto por eles sofrido quando iniciam a profissão e que poderá perdurar por um período de tempo mais ou menos longo”. Desse modo, percebemos que a subjetividade repercutirá na forma como os professores são impactados nesse momento de inserção à docência. Tais indicativos podem adotar uma postura diferente e entrar em choque com a realidade. Assim, não podemos considerar como regras que devem ser vivenciadas por todos os iniciantes à docência. Huberman (2013) identifica que os professores experienciam diferentes momentos de aprendizagem da docência e enfrentam várias modificações ao longo da sua carreira, chamada de ciclos. No entanto, os docentes não seguem necessariamente uma ordem ou que todos os elementos de um ciclo sejam vivenciados. O processo de inserção à docência é, sim, permeado por inúmeros ciclos, momentos de tensão.

Na fase de iniciação da carreira docente, observamos também a construção do desenvolvimento profissional. Ao apresentar a primeira fase, a entrada na carreira, o autor indica dois momentos vividos pelo professor iniciante: o estágio de sobrevivência e o estágio de descoberta. No primeiro momento, o pesquisador atribui como características gerais o confronto com a realidade e as dificuldades reais da prática. No segundo momento, o estágio de descoberta, o professor iniciante vivencia um momento de descoberta e responsabilidade da realidade da escola. Na sequência, Huberman (2013) apresenta as demais fases: de estabilização, de diversificação, de serenidade. Entretanto, cabe ressaltar que pode haver situações na carreira do professor que se diferencie das citadas pelo autor, pois a vivência na docência é pessoal, não há a proposição de tratar de um tipo ideal de professor. No estudo apresentado por Huberman (2013), sobre os ciclos de vida profissional docente, o autor indica as tendências gerais de cada fase, frente às diversas e diferentes situações que cada professor vive em cada etapa do magistério.

A fase de estabilização consiste no sentimento de competência, uma vez que os professores já trazem uma bagagem de experiência. Nesse sentido, os professores preocupam-se mais com os objetivos pedagógicos, tendo uma flexibilidade de diferentes turmas, uma confiança por ter um estilo próprio de ensino. Já a fase de diversificação caracteriza-se pela experimentação. Segundo Huberman (2013, p. 41), “[...] as pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa”. Nessa fase, os professores buscam inovar suas práticas com novas ideias, sentem-se competentes ao realizarem suas atividades pedagógicas. Na fase de serenidade e distanciamento afetivo, o professor demonstra uma autoconfiança e a serenidade aumenta, não precisa mostrar nada a ninguém e, por isso, não se preocupa com seus afazeres, como levar trabalho para casa. Nessa fase, existe um distanciamento entre professores e alunos, pelo fato de os alunos enxergarem nos professores a figura dos pais. O distanciamento entre os professores mais velhos e os mais novos também acontece. Uma justificativa são as perspectivas de diferentes gerações, o que dificulta o diálogo nas trocas de experiências.

Nesse sentido, em busca de superar as dificuldades impostas ao professor iniciante, entendemos que bons programas de iniciação à carreira docente assegurariam professores mais envolvidos e dispostos aos enfrentamentos cotidianos da escola. Os programas de iniciação docente são distintos da formação inicial e podem variar seus tempos de duração. É

importante ressaltarmos que os professores iniciantes, nesse momento, podem contar com uma equipe gestora da escola que os apoie e sinalize as práticas da escola.

Há necessidade urgente de um programa que se preocupe com o êxito do processo de início de carreira docente, para diminuir a evasão dos professores nos primeiros anos de docência. Nesse sentido, algumas características podem ser o diferencial no percurso de iniciação à carreira; são elas: tempo diferenciado para observação e planejamento; menor tempo em sala de aula, para aumento da carga horária de estudo e planejamento; participação em grupos que discutam temas concernentes ao processo; oficinas e seminários voltados aos professores iniciantes e às suas necessidades.

Em outras profissões, os iniciantes continuam se aprofundando em seus conhecimentos e habilidades sob o olhar atento de profissionais com mais conhecimento e experiência (Marcelo, 1999). É preciso, assim, reconhecer, a importância favorável de acompanhamento aos ingressantes na docência. De acordo com Marcelo (1999), os programas de iniciação à docência devem se constituir como uma extensão da formação inicial, já que os professores iniciantes ainda necessitam de supervisão e apoio. Contudo, os programas de iniciação devem ser flexíveis, de modo a fazer adaptações de acordo com as necessidades que os professores apresentarem ao longo do processo. Os programas de iniciação têm como objetivos melhorar a ação docente, aumentar a possibilidade de permanência dos professores, proporcionar satisfação pessoal e profissional dos professores iniciantes e atender às necessidades formativas e de certificação. O professor precisa participar da cultura escolar (Marcelo, 1999), de modo a ser ouvido e considerado pelo contexto formativo.

Segundo Marcelo e Vaillant (2012, p. 137), “[...] os programas de inserção devem ser entendidos como uma proposta específica para uma etapa que é distinta, tanto da formação inicial como da formação em atividade”, sendo objetivo de tais programas inserir e facilitar a adaptação do professor iniciante à cultura da escola. Os programas de inserção são recentes no cenário da formação de professores, mas têm chamado atenção em alguns países que propõem tal experiência. Tais programas podem ser centrados na escola ou na assessoria, por meio de mentores ou ajudantes/assistentes, que, segundo Marcelo (1999, p. 128), têm se “[...] apresentado como possível remédio ou ‘antídoto’ para o choque de realidade”.

No Brasil, estudos (Romanowski & Martins, 2013) analisam como os processos de inserção dos professores são abordados nos planos municipais de educação nas capitais brasileiras, considerando a Meta 18 do PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014). O estudo evidenciou que o tema ainda não é objeto de preocupação na maioria das capitais, visto que, das 28 (incluindo o Distrito Federal), apenas 10 fizeram referência aos professores iniciantes, mantendo ou modificando a estratégia do PNE.

Romanowski e Martins (2013), ao apresentarem estudo sobre as condições e a formação dos professores iniciantes no Brasil, apontam novos desafios para a promoção do desenvolvimento profissional desses docentes:

- 1) desenvolvimento de uma política que reconheça que os professores iniciantes carecem de apoio quando iniciam sua atividade profissional;
- 2) ampliação e criação de programas de acompanhamento e supervisão destinados a promover o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira;
- 3) estabelecimento de projetos de formação específicos que atendam as demandas do início do trabalho docente;
- 4) melhoria nas condições de vínculo dos profissionais em início de carreira proporcionando remuneração e valorização do desenvolvimento profissional;
- 5) revisão de critérios de lotação e designação de trabalho para professores

- iniciantes que favoreça sua adaptação aos sistemas escolares;
- 6) fomento para realização de pesquisas sobre este período de desenvolvimento profissional e para pesquisas colaborativas que visem propiciar contribuição com a formação e prática desses profissionais em início de carreira (Romanowski & Martins, 2013, p. 14).

Tal como apontado pelas autoras, entendemos que a fase de inserção profissional tem um longo caminho a ser percorrido na busca por melhores condições de promoção do desenvolvimento profissional e permanência dos iniciantes à docência. Reiteramos que é necessário reconhecer que a formação permanente do professor iniciante deve buscar centralidade na escola e nos processos vivenciados em sua prática pedagógica.

### **Percurso metodológico da pesquisa**

A questão central dessa pesquisa pode ser colocada nos seguintes termos: Como se efetiva a prática pedagógica do professor iniciante dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR?

Os sujeitos da pesquisa foram docentes egressos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), atuantes no primeiro ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental e com até cinco anos de docência nas escolas municipais, todos efetivos por meio de concurso público municipal. Todos os sujeitos da pesquisa são do sexo feminino, a maior parte do grupo com idade entre 24 e 30 anos (17 professoras), em seguida três professoras com idade entre 31 e 40 anos, tendo apenas uma professora mais de 60 anos. Todas as professoras concluíram a Graduação em 2014 na UEPG/PR. Das professoras, 14 atuam na escola por 20 horas semanais; e sete, por 40 horas semanais.

Para a coleta de dados foram aplicados questionários, por meio dos quais buscamos caracterizar o perfil do professor iniciante (idade, carga horária, ciclo de ensino que atua, tempo de formação/instituição). A partir da análise dos questionários válidos, os sujeitos foram convidados a participar de um Grupo de Discussão (GD), que objetivou levantar questões pertinentes ao foco do trabalho, ou seja, à prática pedagógica do professor iniciante. A escolha do grupo de discussão como método para coleta de dados justifica-se diante da oportunidade de ouvir pessoas de forma coletiva. Assim, os sujeitos da pesquisa têm oportunidade de dialogar entre si para produzir discursos coletivos, cujas diferentes vozes se relacionam. É fundamental ressaltar que, a dinâmica de caráter mais espontâneo do GD não deve ser confundida com situação de descontrole, em que os participantes falam sem orientação e objetividade.

Para tanto, foi organizado um roteiro prévio em que as principais temáticas foram: Relação com os pares (planejamento coletivo, gestão, acompanhamento no início e cotidiano da prática pedagógica); Planejamento (como organizam a prática pedagógica, trabalho diversificado, currículo); Relação com a formação inicial (relação teórico-prática, pesquisa e prática pedagógica) e Práticas incorporadas (*habitus*, disposições duráveis). Utilizamos como estímulo charges que expressam o cotidiano do professor em sala de aula, bem como sua relação com os demais integrantes da comunidade escolar, pois, os estímulos podem fazer nascer no GD relatos que são do interesse do pesquisador, já que toda situação de diálogo não surge no vazio.

Para a identificação das respostas emitidas pelas professoras, adotamos como critério a numeração correspondente a cada professora participante. Classificamos as respostas obtidas por intermédio do Questionário como Q – P1, Q – P2, etc.; e, para o Grupo de Discussão, usamos a sigla GD – P1, GD – P2, e assim sucessivamente.

O campo da presente investigação abrangeu 18 escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Ponta Grossa/PR. Os 21 sujeitos da pesquisa estão distribuídos nas 18 escolas, havendo em uma escola três professoras iniciantes, sujeitos da pesquisa. As escolas foram selecionadas de modo a considerar o critério de terem em seu quadro docentes iniciantes.

Para o tratamento e a análise dos dados, levantamos a categoria de análise sobre a prática pedagógica do professor iniciante, que nos conduziu a algumas evidências sobre o início da docência e sua atuação em sala de aula. Utilizamos a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), que consiste em um conjunto de técnicas que objetiva analisar as características das mensagens, seu contexto ou significado, assim como a influência social expressa nas falas dos sujeitos. Enfatizamos que as categorias de análise não foram construídas a priori, mas emergiram de uma análise sistemática. Utilizamos a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), entendendo que a produção de conhecimento deve ser realizada de forma ordenada e rigorosa, assim como o referido método possibilita.

Após a organização dos dados em uma tabela, realizamos a leitura flutuante que permite conhecer o texto com profundidade, respeitando a regra da exaustividade proposta pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Assim, a leitura foi realizada de forma a esgotar as representações do texto. Foi possível apreender as ligações entre as diferentes variáveis (Bardin, 2011), facilitando assim a construção das hipóteses. Dessa forma, os recortes do texto emergiram possibilitando a categorização dos dados.

### **Análise dos dados pesquisados sobre a prática pedagógica do professor iniciante**

A categoria da prática pedagógica foi desdobrada nas seguintes subcategorias: Organização do espaço e do tempo em sala de aula; O planejamento e o currículo; Alunos inclusos e a organização da prática; Comportamentos incorporados na prática pedagógica.

#### *1. Organização do espaço e do tempo em sala de aula*

O impacto causado pelo choque de realidade enfrentado pelas professoras iniciantes repercute também na forma como organizam seu tempo e espaço de sala de aula. Elas tinham expectativas de como seria a sala de aula quanto à organização dos cadernos e dos armários, bem como em relação à disposição dos alunos e das carteiras, todavia, nem tudo acontece como o previsto no imaginário das iniciantes. O professor idealiza o seu trabalho e, ao entrar em contato com a realidade da escola percebe que esta é diferente daquilo que ele pensava. Já a descoberta consiste em um momento de exploração do ambiente, de tentativas e de exaltação por passar de aluno para professor. Esses dois aspectos são vividos paralelamente, no qual um dará suporte para o outro criando uma identidade docente, ou seja, através das experiências cada professor irá formar o seu perfil. Silva (1997) ao discutir sobre o choque de realidade que o professor iniciante enfrenta, afirma:

Para se adaptar à nova situação, as suas crenças, o seu modo de pensar e agir passarão a ser, mais ou menos, condicionados pelas crenças e pelos modos de pensar e agir dos outros membros do grupo profissional a que passa a pertencer. É um novo estatuto que se adquire [...] (Silva, 1997, p. 55).

Assim, como foi explicitado por Silva (1997) a adaptação do professor à escola interfere diretamente na constituição do clima organizacional que pode favorecer, ou não, a sobrevivência do professor iniciante no espaço escolar e seu desenvolvimento profissional. Observamos que adaptações são necessárias em sala de aula, seja por falta de experiência ou

pela falta de recursos físicos. Dessa forma, as iniciantes relatam que, mesmo enfrentando dificuldades, seguem tentando organizar a sala de forma diferente e manter a disposição necessária para o desenvolvimento de sua prática.

A gente tenta colocar eles em dupla, fazer meio círculo apesar da quantidade do número de alunos e as salas serem pequenas (GD – P3).

Esse ano já consegui pegar um armário, arrumar um armário, porque, quando eu cheguei, [ele] estava cheio de coisas que não eram minhas... Então, eles mesmos trouxeram caixinhas, daí a gente organizou os cadernos... (GD – P3).

A forma como a escola está organizada, o clima na escola e o próprio espaço físico podem favorecer o isolamento do professor. Entretanto, por um lado facilita a criatividade individual, e por outro priva os professores das possibilidades do trabalho coletivo e da troca de experiências. Quanto à organização do tempo em sala de aula, as professoras mencionam a necessidade de cumprir o currículo e a escassez de tempo para trabalhar com todos os objetivos que precisam atingir. Entendemos que a prescrição normativa impositiva, ou seja, o currículo tolhe o trabalho da professora, que dificulta a flexibilidade para planejar.

Então, às vezes aquele trabalho diversificado naquele currículo não é permitido, por conta das orientações e do tempo (GD – P3).

Eu acho que o tempo é relativamente pouco para todas as responsabilidades que nós temos, e todas as cobranças que vêm em cima da gente, a gente tenta fazer o melhor possível. Tanto na questão do planejamento, a gente tenta planejar para a semana, otimizar o tempo e ainda assim você tem as responsabilidades da turma, com o caderno, com correção (GD – P1).

A distribuição do tempo é uma questão que demanda certo tempo para que as professoras iniciantes consigam se organizar. Observamos na fala da P3 que a forma como organizava seu planejamento diário no início parecia o mais coerente para ela, porém, após a formação continuada oferecida pela Rede Municipal, a docente percebeu que poderia trabalhar com diferentes disciplinas no mesmo dia.

No começo, eu fazia errado: trabalhava um dia português, um dia matemática, um dia ciências, mas para dar conta do currículo. Aí depois, bem depois, eu soube que tinha que dividir. Tinha que dividir o dia então, uma metade tinha que ser português e uma metade matemática para os alunos não ficarem cansados [...]. Às vezes, eu não acho positivo, porque se você vai dar um conteúdo de matemática novo e, daí, você quer levar material concreto para sala; então, não dá para você trabalhar em duas horas, então fica para o outro dia e, assim, faz-se tudo quebradinho (GD – P3).

No cotidiano de sua prática pedagógica, a professora vai construindo saberes a partir de sua experiência, que lhe permite questionar se dividir o tempo de aula com dois conteúdos distintos não seria prejudicial à aprendizagem do aluno. Percebemos, assim, que, na prática pedagógica dos iniciantes, “[...] os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações” (Tardif, 2014, p. 49).

## 2. O planejamento e o currículo

As orientações rígidas provenientes do currículo podem afetar as relações entre os professores. Dessa forma, o trabalho coletivo pode ser prejudicado por um currículo que lhes pareça definido de maneira tão rígida que lhes reste pouco em termos de cooperação. Nesse sentido, a professora iniciante explica:

Neste ano, a gente está sendo muito mais avaliado porque já é uma cobrança de cima, tanto a questão dos planejamentos, de visar os planejamentos, como a questão dos conteúdos, dos objetivos, é tudo. Então, não partiu propriamente da escola, a questão é da Secretaria (GD – P1).

Os objetivos já vêm traçados pela Rede Municipal, e isso incomoda os professores, pois se queixam da fragmentação e da imposição do currículo, que não permite um trabalho diversificado, como exemplifica a P4 na seguinte fala:

Não pode construir um cata-vento, Deus me livre se você construir um cata-vento! O que a criança aprenderia com um cata-vento? Eu acho que a criança aprende muito mais construindo [...], e isso não cabe nas Diretrizes [...], você não pode pôr isso no teu planejamento [...] você tem que construir um cata-vento escondido (GD – P4).

Mesmo diante das imposições do currículo, destacamos na fala das professoras, a insatisfação quanto às imposições curriculares e a reflexão e leitura que fazem dessa cultura presente na escola. Dessa forma, notamos que as professoras têm consciência das imposições curriculares, porém, diante da intencionalidade da prática pedagógica, se mobilizam e buscam superar a fragmentação curricular.

Entendem, assim, que os saberes curriculares “[...] situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente” (Tardif, 2014, p. 40) e representam saberes provenientes de tradições culturais desconectadas com o contexto da escola atual.

Sobre o planejamento, fica evidente na fala das professoras que dispõem de certa liberdade para planejar. Contudo, os conteúdos e os objetivos já estão determinados pela equipe pedagógica, pois na maioria das redes de ensino o currículo é organizado na Secretaria de Educação. Ainda evidenciam a importância que atribuem ao planejamento, como sendo o guia principal de organização da prática pedagógica.

A forma como você vai trabalhar é essa liberdade de escolher a forma, mas os objetivos são determinados (GD – P1).

Sempre dei o meu melhor na questão do planejamento [...], fazendo objetivos, mobilização, fazendo desenvolvimento, chegava uma hora em que eu pensava: “Meu Deus, por que eu ainda estou fazendo isso, sendo que ninguém mais faz?” [...], mas eu continuava fazendo (GD – P4).

O planejamento é uma necessidade do professor que almeja a transformação da realidade. Por meio dele, suas ações são organizadas dando sentido à prática pedagógica. Portanto, para que a intencionalidade da prática pedagógica seja consumada, o professor precisa planejar. A complexidade da prática do professor exige que as ações propostas no planejamento sejam, antes de tudo, teorizadas. Ao planejar o professor move-se na direção de uma intervenção no que já está posto, busca discutir a realidade e almeja intervir.

### 3. Alunos inclusos e a organização da prática

A escola hoje se depara com situações complexas da sociedade que ultrapassam seus muros e residem no espaço da sala de aula. Uma dessas situações é a inclusão, que exige do professor um olhar diferenciado, assim podemos inferir que o professor iniciante toma para si a responsabilidade pelo processo de aprendizagem de seus alunos, como observamos na fala das professoras e, isso se dá pela característica do iniciante de explorar os contextos, experimentar e sobreviver descobrindo os saberes necessários à aprendizagem da docência.

A inclusão causa nos professores e em toda a equipe pedagógica uma preocupação, pois, estando preparados ou não, os alunos inclusos estão na sala de aula e têm o direito de aprender. Observamos que as professoras iniciantes encontram muitas dificuldades para atender às particularidades específicas das crianças inclusas, sem deixar de lado o restante da turma. Diante das dificuldades de aprendizagem identificadas, as professoras relatam como organizam a prática pedagógica.

Aquela criança que a gente percebe assim, que tem mais dificuldade, se eu passo duas atividades, eu já a deixo perto de mim (GD – P2). Enquanto os outros estavam copiando e uns nem estavam entendendo o que estavam copiando, eu estava sentada com algum do meu lado, fazendo uma atividade paralela, daí, depois, trocava [...]. Então, o meu trabalho era junto e ao mesmo tempo separado, porque a gente não tem tempo para parar e pensar assim: “Aí, eu vou pegar aquele ali e vou sentar só com aquele ali”, e o resto da turma, o que vai acontecer? Não tem condições (GD – P4).

As professoras relatam que uma das estratégias utilizadas é a proximidade com o aluno, buscam estar perto para ajudá-lo em suas dificuldades. Ou seja, na organização do trabalho docente é importante estabelecer diálogos teóricos e práticos, entendendo que tal articulação auxilia o professor na resolução dos problemas enfrentados com os alunos e nas conexões necessárias para o processo ensino aprendizagem. No entanto, constatamos na fala de algumas professoras a insatisfação diante dessas situações.

Neste ano, eu peguei um primeiro ano com trinta alunos e um aluno autista. Eu fiquei mais de um mês sem auxiliar de inclusão, com esse aluno autista e trinta alunos de primeiro ano para dar conta de tudo! Então, foi bastante complicado! Aí, quando essa auxiliar veio, mudou tudo. Ela realmente mudou o clima da sala, mas ela só vem de manhã, à tarde ele não tem auxiliar e à tarde é bastante complicado para a turma. Então, eu vejo que o rendimento da minha turma está sendo bastante prejudicado por causa desse direito que ele tem, mas não está sendo suprido (GD – P1).

O relato dessa professora evidencia que a presença de tutores acompanhando os alunos inclusos em sala de aula, minimiza, em parte, a sobrecarga relatada pelos professores que acumulam os alunos inclusos ou com dificuldades de aprendizagem. As professoras expõem que, sempre que possível, as auxiliares participam dos momentos de planejamento e organizam o trabalho com os alunos inclusos ou com dificuldades de aprendizagem. Observamos que as professoras iniciantes se sentem mais seguras para desenvolver sua prática pedagógica quando podem contar com ajuda. Assim, buscam de maneira colaborativa integrar o aluno incluso tal como dar a atenção necessária aos demais estudantes. Entretanto, não podemos deixar de observar as lacunas no processo de formação inicial dos professores no que diz respeito ao trabalho pedagógico do professor com a presente temática (Marcelo,

1999).

Neste ano, eu recebi uma professora de apoio para acompanhar dois dias. Então, eu planejei com ela primeiro. Aí nós planejamos que um dos dias ela vai trabalhar fora da sala com os alunos que precisam ser recuperados na alfabetização e outro dia ela vai acompanhar esses alunos [...]. Sozinha você não consegue (GD – P3).

Diante do relato da P3, imediatamente outra professora afirma: “Nossa, eu também precisava” (GD – P2). Fica perceptível na fala da professora que tem vivenciado situações difíceis, assim reconhece que uma professora auxiliar poderia contribuir na motivação e no incentivo da aprendizagem dos inclusos. Da mesma forma, uma das professoras relata o sentimento de impotência diante das situações vivenciadas em sala de aula.

[...] e nem eu poderia fazer o meu trabalho como eu gostaria! Às vezes, eu ia embora totalmente chateada, eu ia embora triste! Eu ia embora quase chorando! Porque aquele dia não tinha sido bom, porque eu não fiz tudo o que eu queria fazer (GD – P1).

A realidade cotidiana das práticas escolares é dura, penosa, desgastante e gera sentimentos conflitantes, especialmente para as professoras iniciantes. Observamos na fala da professora que manter o equilíbrio emocional não é tarefa fácil, pois diante das dificuldades encontradas em sua prática a professora não conseguiu atingir seus objetivos. Tardif (2014) coloca que ensinar é um trabalho emocional que compreende um envolvimento intenso entre professores e alunos. Para os docentes, esse envolvimento está relacionado ao compromisso assumido pela aprendizagem do aluno. Todavia, o processo de formação inicial e/ou continuada tem uma grande responsabilidade na constituição do exercício da docência, não podendo se eximir da articulação teoria e prática e problematizar a realidade do contexto escolar, proporcionando confiança e segurança ao professor iniciante.

#### 4. *Comportamentos incorporados na prática pedagógica*

Logo no início do processo de inserção profissional, o professor vai construindo um estilo próprio de ensinar e de organização da prática pedagógica. O movimento de ensinar conduz a outro que é aprender a ensinar. A partir disso, algumas práticas vão sendo incorporadas na atuação do professor iniciante. Podemos ponderar que as experiências vivenciadas em sala de aula, bem como as trocas entre os pares do coletivo da escola vão sendo incorporadas na prática pedagógica dos professores. Bourdieu (2009) nos mostra que as práticas individuais ou coletivas se configuram um *habitus*, que passam a fazer parte das práticas cotidianas no espaço da escola e garantem uma uniformidade nas ações dos professores.

Nos relatos, identificamos que algumas ações que antes se constituíam em dificuldades, mas hoje são interiorizadas pelas docentes, como, por exemplo, o preenchimento do livro de chamada, organização da fila dos alunos. Destacamos que, em muitos momentos do GD, as professoras usaram os termos “natural”, “rotina”, “acostumei” ou “acostumada”, o que reconhecemos ser uma forma de naturalização das práticas que ocorrem por meio das experiências e das interações com o coletivo da escola. Assim, as professoras demonstram um entrave com o processo de emancipação.

Eu nunca tinha feito o livro de chamada. Hoje é tão natural assim, parece

que o conteúdo já entrou assim, eu já coloco no planejamento e depois é só ir transcrevendo, o que eu levei uma eternidade para fazer ano passado (GD – P3).

Eu paro para pensar: “Nossa, antes eu sofria tanto para fazer isso e agora parece que é tão natural”, o planejamento é um exemplo (GD – P4).

Mesmo indicando que a elaboração do planejamento é um *habitus* naturalizado, a P4 reafirma a importância do ato de planejar e afirma que exige muita reflexão por parte do professor: “[...] claro que ainda hoje eu penso para construir o planejamento, mas de uma forma natural” (GD – P4). Também afirma que não tem lembrança de parar para pensar no que deve fazer, demonstrando que a prática pedagógica acontece em movimento contínuo e que o cotidiano requer ações imediatas do professor, independentemente de ser iniciante ou não na docência. Entretanto, desconsidera o processo emancipatório que requer estudo, pesquisa, reflexão sobre a práxis.

Eu nem lembro mais de parar para pensar o que eu tenho que fazer, parece que já está meio automático (GD – P4).

O conceito de *habitus* professoral (Silva, 1997) auxilia-nos na compreensão de como o professor iniciante constrói sua prática pedagógica. Para que o *habitus* se construa, a prática é necessária, pois, como argumenta Silva (1997), as representações que o aluno tem da docência são diferentes do contexto real da prática pedagógica. Durante a formação inicial, os alunos estruturam o *habitus* estudantil, mas não o *habitus* professoral, pois o último será desenvolvido somente no e com o exercício da docência (Silva, 1997). O aprendizado da docência requer a problematização e o questionamento da prática pedagógica com fundamentos teóricos e práticos da formação inicial e da formação continuada.

Mesmo diante de práticas estruturadas na escola, com uma rotina estabelecida, as professoras iniciantes argumentam que nem todas são por elas incorporadas imediatamente, que sentem a necessidade de discutir, problematizar suas práticas pedagógicas com maior frequência que as professoras com mais experiência. As professoras iniciantes precisam sentir segurança e amparo por parte da equipe pedagógica, provocando assim cautela no trabalho que devem realizar com os seus alunos. Uma das docentes questiona a passividade das professoras mais experientes quanto à não aprendizagem dos alunos. De maneira pronta a P1 concorda.

Sou extremamente inconformada... Eu percebo que as professoras mais experientes... “Ah, aprendeu? Aprendeu! Não aprendeu? Aprende ano que vem”, na parte da aprendizagem mesmo. Não consigo me conformar, não entra na minha cabeça (GD – P3).

Eu acho que eu concordo. Eu acho que nessas questões de aprendizagem ainda tem essa questão de conformar, que é assim, que não dá para fazer diferente (GD – P1).

Entendemos que o trabalho dos professores se dá em muitos momentos nas relações sociais que estabelecem no espaço da escola. Assim, tais relações devem ser promotoras do compromisso com a intenção maior da escola que é a aprendizagem dos alunos. Para o professor iniciante as exigências, tais como: disciplina/indisciplina, relação com as famílias, condições de trabalho, os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos tornam os primeiros anos da docência ainda mais complexos.

Tendo em vista os desafios postos ao professor iniciante, o debate sobre a fase de

iniciação à carreira docente tem se intensificado nos últimos anos, ressaltando a importância do período na constituição da prática do professor. O momento de inserção na docência tem sido evidenciado como um momento em que o professor se defronta com situações complexas, incertas e conflitantes no cotidiano da sala de aula, e tem suas responsabilidades ampliadas com as demandas da realidade escolar.

### Considerações finais

Aspectos comuns nos relatos das professoras revelam como elas percebem a prática pedagógica e suas dificuldades no cotidiano da escola. As docentes narram problemas com a falta de orientação no planejamento, colocam a dificuldade na prática pedagógica em trabalhar com alunos inclusos, abordam a questão do trabalho coletivo na escola com as professoras mais experientes. As preocupações das professoras ultrapassam o espaço da sala de aula e, demonstram inquietações sobre as condições do trabalho docente como um todo na escola. Percebemos como a professora iniciante dinamiza seu olhar para a aprendizagem do aluno e se reconhece como sujeito histórico, distinguindo os contextos sociais e históricos na organização da escola.

O elemento preocupante que emergiu nos relatos foi a dificuldade encontrada pelas professoras na falta de orientação para a construção dos planejamentos das aulas. O desenvolvimento profissional dos docentes tem a escola como *locus* de formação, e a equipe pedagógica tem responsabilidade sobre esse desenvolvimento. Mesmo reconhecendo a escola como espaço de trocas e aprendizado entre os pares, observamos que, no momento da idealização da aula, ela não se efetiva de maneira satisfatória. Assim, apontamos que existe uma fragilidade quanto ao apoio da equipe pedagógica da escola no planejamento do docente iniciante.

Os resultados da pesquisa revelam dificuldades que as professoras iniciantes enfrentam em sua prática pedagógica, e as imagens por elas reveladas indicam que as imposições curriculares se constituem como um elemento complicador na construção das práticas. Entretanto, concluímos que elas têm consciência das limitações e das imposições curriculares e buscam superá-las por meio de estudos complementares na formação continuada.

A pesquisa aponta a preocupação das professoras iniciantes com a aprendizagem de seus alunos, já que, em sala de aula, precisam dedicar mais tempo aos alunos inclusos, sendo, assim, outra dificuldade do professor iniciante é com o trabalho de inclusão de todos os estudantes. Constatamos, por meio dos relatos, que os professores iniciantes sentem necessidade de serem ouvidos pelos coordenadores das escolas e incentivados por todos que compõe a equipe, para desenvolver o trabalho docente, bem como os processos de construção da identidade da docência.

Entendemos que as discussões sobre o professor iniciante são recentes no campo de investigação sobre formação de professores e trabalho docente; contudo, não justifica a ausência políticas públicas que favoreçam a inserção dos professores em início de carreira. Da mesma forma, as secretarias de educação também têm a responsabilidade de promover programas, projetos de formação continuada para o atendimento, acompanhamento e inserção do professor iniciante na comunidade escolar. Uma das maneiras de realizar as ações é gerando propostas de trabalho em pequenos grupos com as professoras iniciantes, no intuito de escutar suas dificuldades e suas angústias ao enfrentar pela primeira vez o encargo de conduzir o processo de aprendizagem de um grupo de alunos.

## Referências

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bourdieu, P. (2009). *O senso prático*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2014). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes.
- Brasil. (2014). *Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Recuperado em 30 nov. 2018 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Guarnieri, M. R. (2005). O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In M. R. Guarnieri (Org.), *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência* (2ª ed., pp. 5-24). Campinas: Autores Associados.
- Huberman, M. (2013). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2ª ed., pp. 31-62). Lisboa: Porto Editora.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2012). *Desarrollo profesional docente: Cómo se aprende a enseñar?* Madri: Narcea Ediciones.
- Pereira, O. (1988). *O que é teoria*. São Paulo: Brasiliense.
- Romanowski, J. P., & Martins, P. L. O. (2013). Desafios da formação de professores iniciantes. *Pág. Educ.*, 6(1), 1-17.
- Sánchez Vázquez, A. S. (2011). *Filosofia da práxis*. Tradução de Maria Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular.
- Silva, M. C. M. (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: M. T. Estrela (Org.), *Viver e construir a profissão docente* (pp. 37-56). Porto: Porto Editora.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Recebido em: 06/12/2018

Aprovado em: 02/07/2019