



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**PROFESSORES INICIANTES E INGRESSANTES: DIFICULDADES E
DESCOBERTAS NA INSERÇÃO NA CARREIRA DOCENTE NO
MUNICÍPIO DE GOIÂNIA**

RODRIGO FIDELES FERNANDES MOHN

BRASÍLIA-DF

2018



RODRIGO FIDELES FERNANDES MOHN

**PROFESSORES INICIANTE E INGRESSANTES: DIFICULDADES E
DESCOBERTAS NA INSERÇÃO NA CARREIRA DOCENTE NO
MUNICÍPIO DE GOIÂNIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA).

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

BRASÍLIA–DF

2018

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MM698p

Mohn, Rodrigo Fideles Fernandes

Professores Iniciantes e Ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia / Rodrigo Fideles Fernandes Mohn; orientador Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da Curado Silva. -- Brasília, 2018
332 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2018.

1. Professor iniciante e ingressante. 2. Educação básica.
3. Trabalho docente. 4. Dificuldades e descobertas. I.
Curado Silva, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da, orient.
II. Título.



RODRIGO FIDELES FERNANDES MOHN

**PROFESSORES INICIANTE E INGRESSANTES: DIFICULDADES E
DESCOBERTAS NA INSERÇÃO NA CARREIRA DOCENTE NO
MUNICÍPIO DE GOIÂNIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação na Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA).

Defendida e Aprovada em 23 de março de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (FE – UnB) – Presidente

Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis (UEG – Inhumas) – Examinadora Externa

Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta (FE – UFG) – Examinadora Externa

Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz (FE – UnB) – Examinadora Interna

Profa. Dra. Maria Abádia da Silva (FE – UnB) – Suplente

Aos meus pais,
base s3lida da minha vida.
Saudades eternas!

Dedico esta pesquisa a todos os professores que estão trabalhando no chão da escola pública – Professores Iniciantes e Ingressantes – que mesmo com dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente continuam a lutar, sonhar e resistir na educação básica, buscando torná-la uma educação emancipadora.

AGRADECIMENTOS

À Deus pelo sustento nas horas de angústia, desamparo e turbulência, pois com Ele sempre pude confiar e acreditar que tudo daria certo, e à Virgem Maria, pelo seu consolo e seu colo nos momentos de saudade de meus pais, sendo Ela minha certeza da presença materna contínua.

Aos meus pais (*in memoriam*), Orozino Fernandes e Orlandina Fideles Fernandes, pelo exemplo de vida, de relação matrimonial, de honestidade e de hombridade, enfim, exemplo de humanidade.

Ao meu esposo e companheiro de vida, amigo nas horas de tempestade e meu amor, Prof. Dr. Carlos Rodolfo Mohn Neto, com quem escolhi caminhar na estrada da vida, por ser meu conforto, meu porto seguro, meu exemplo de profissionalidade e de vida. Obrigado pela paciência nos momentos de estresse.

Ao meu irmão Fernando Fideles Fernandes e à minha cunhada Alba Cristina Moreira Fiorini Fideles, por terem me dado os meus mais VALIOSOS TESOUROS e a minha razão de lutar por um mundo melhor, Giovana Fiorini Fideles e Augusto Fiorini Fideles. Amo vocês!

Ao meu cunhado Marcory Geraldo Mohn, à minha concunhada Graziela Couto Moraes e à minha sobrinha Isabela Araújo Mohn, pelo apoio incondicional em minhas estadas em Brasília. Muito obrigado!

À minha sogra, Modesta Lourdes de Faria Mohn, obrigado pelo carinho dedicado a mim.

À minha orientadora, amiga, cúmplice e companheira de luta, Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, só posso dizer “Obrigado” por ter compartilhado todo seu conhecimento. Sei que ainda não estou à altura, mas é minha meta.

Às professoras que aceitaram fazer parte de minha banca de defesa, Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis, Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa, Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz, e Dra. Maria Abádia da Silva. Muito obrigado.

Às professoras que fizeram parte de minha banca de qualificação, Dra. Magali Aparecida Silvestre, Dra. Ivone Garcia Barbosa, Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz, Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas e Dra. Maria Abádia da Silva. Obrigado pelas contribuições.

Aos professores do curso de doutorado, Dr. Erlando da Silva Reses, Dra. Ivone Garcia Barbosa, Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, Dra. Maria Abádia da Silva, Dra. Nancy Nonato de Lima Alves, Dra. Raquel de Almeida Moraes, Dra. Sandra Valéria Limonta, que muito contribuíram de forma ímpar para o meu crescimento intelectual.

Aos colegas dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília e da Universidade Federal de Goiás, pelos momentos de desabafo, alegria e também de desespero e pelos trabalhos que fizemos juntos. Agradeço a: Adriana Vargas, Alda Aparecida Moura, Alessandra Batista de Oliveira, Ana Jéssica Corrêa Santos, Andréa Kochhann Machado, Blenda Cavalcante de Oliveira, Cida, Daniel Nunes, Danyela Martins Medeiros, Dayse Kelly Barreiros de Oliveira, Eunice Portela, Fernada Bartoly Gonçalves de Lima, Fernando Santos Sousa, Jane, Joselene Elias de Oliveira, Leonardo Bezerra do Carmo, Letícia Marinho Eglem de Oliveira, Lorena Borges, Marcos Jerônimo, Renato Ribeiro, Rones Paranhos, Sandra Camargo, Solange Cardoso, Sthefanie Duarte, Viviane Carrijo Volnei Pereira.

Ao grupo de pesquisa do qual faço parte, Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos da Universidade de Brasília (GEPFAPe/ UnB), pela grande contribuição e ajuda no processo de construção e realização desta pesquisa.

Aos 284 professores, sujeitos colaboradores desta pesquisa, por contribuírem para a construção desse trabalho respondendo ao questionário proposto.

Aos amigos-irmãos que conquistei: Renato Barros de Almeida com quem há alguns anos venho compartilhando uma amizade verdadeira; e Rosiris Pereira de Souza que conheci mais de perto nesta caminhada do doutorado. Obrigado pelas viagens, pelos momentos de tristezas e lamentos, pelas alegrias e gargalhadas. De agora pra frente, sempre juntos! “Já chegou na W3?”

À amiga que me recebeu e acolheu em Brasília e me apresentou a UnB, Deise Ramos da Rocha. Obrigado pelo carinho.

À minha irmã loira, Profa. Dra. Maria da Luz Santos Ramos, simplesmente “te amo!”.

À companheira de trabalho no Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) da Escola de Formação de Professores e Humanidades (EFPH) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), Profa. Dra. Rosemary Francisca Neves Silva por toda cumplicidade e pelo apoio.

Aos amigos e companheiros de trabalho do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás: Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira, Profa. Ma. Eliane Silva, Profa. Dra. Marcilene Pelegrine Gomes e Profa. Dra. Janaína Cristina de Jesus, muito obrigado pelo apoio, possibilitando meus estudos.

À equipe da Escola de Formação da Juventude do Instituto Dom Fernando da Pró-Reitoria de Extensão e Apoio Estudantil da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, pelo apoio e carinho.

À Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante pela colaboração na tradução do *abstract*.

À Pontifícia Universidade Católica de Goiás pela licença para o término do trabalho.

Aos meus alunos e às minhas alunas do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, por serem para mim a razão busca incessante pelo conhecimento.

Por fim, já que a concretização desse processo não foi uma luta travada de maneira solitária, para agradecer a todas as pessoas envolvidas, tomo a liberdade de parafrasear Pablo Neruda usando seu soneto *A Dança*:

Não te agradeço como se fosse rosa de sal, topázio
Ou flecha de cravos que propagam o fogo:
Te agradeço como se agradecem certas coisas obscuras,
Secretamente, entre a sombra e a alma.

Te agradeço como a planta que não floresce e
Leva dentro de si, oculta, a luz daquelas flores.
E graças a tua ajuda, vive oculto em meu
Corpo o apertado aroma que ascende da terra.

Te agradeço sem saber como, nem quando, nem onde,
Te agradeço diretamente sem problemas nem orgulho:
Assim te agradeço porque não sei agradecer de outra maneira,

Se não assim, deste modo, em que não sou nem és,
Tão perto que tua mão sobre meu peito é minha,
Tão perto que se fecham teus olhos com meu sonho.

MOHN, Rodrigo Fideles Fernandes. **Professores Iniciais e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia.** 2018. 336f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

RESUMO

Este trabalho está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) – Doutorado em Educação – na linha de pesquisa “Profissão Docente, Currículo e Avaliação”. O projeto integra as pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação do Professor/Pedagogo (GEPFAPe) realizadas entre os anos de 2014 e 2018. Para isso, dispusemo-nos a responder ao seguinte problema: Quais são as dificuldades e as descobertas que marcam o trabalho docente dos Professores Iniciais e dos professores ingressantes nas instituições de Educação Básica na rede pública municipal de Goiânia no estado de Goiás? Na busca de resposta a esse problema, pensamos em algumas questões orientadoras as quais puderam nos auxiliar durante a investigação: Quais as marcas singulares do trabalho docente dos professores iniciais e dos professores ingressantes? Quais os elementos constitutivos da inserção na carreira do trabalho docente de Professores Iniciais e professores ingressantes na Rede Pública Municipal de Goiânia no estado de Goiás? Há diferença entre o Professor Inicial e o professor ingressante no que se refere aos elementos constitutivos das dificuldades e descobertas no município de Goiânia no estado de Goiás? Assim sendo, este projeto de doutoramento realizou uma investigação para analisar quais são as dificuldades e as descobertas do trabalho docente dos Professores Iniciais e dos professores ingressantes nas instituições públicas municipais de educação buscando suas marcas singulares. Para isso, realizamos também uma pesquisa quantitativa junto à rede municipal de ensino de Goiânia, levantando o número de professores ingressantes no último concurso público realizado em 2010. A amostra foi composta por 10% dos professores ingressantes das diferentes disciplinas do currículo da Educação Básica para traçarmos o perfil social, acadêmico e profissional destes docentes. Fizemos uma contextualização do campo via revisão bibliográfica e como instrumento de coleta de dados utilizamos a aplicação de questionário, construído coletivamente pelo GEPFAPe, para identificar e analisar as dificuldades e as descobertas do trabalho docente desses professores nas escolas. A pesquisa aponta que os professores sujeitos da pesquisa, efetivados pelo concurso de 2010, estão divididos em duas categorias, iniciais e ingressantes, por isso, a forma que lidam com as dificuldades e as descobertas se apresenta de formas diferentes. Na análise das dificuldades e descobertas cunhamos algumas categorias, sendo elas constituídas dos seguintes pares dialéticos: pedagógicas-relacionais; teoria-prática; trabalho-condição de trabalho; satisfação/ prazer-insatisfação/ sofrimento; e apoio-solidão. Desta forma, a investigação poderá possibilitar a construção de subsídios teórico-práticos que orientem as políticas educacionais e as redes de ensino no planejamento e desenvolvimento da inserção na carreira docente.

Palavras-chave: Professor inicial e ingressante. Educação básica. Trabalho docente. Dificuldades e descobertas.

MOHN, Rodrigo Fideles Fernandes. **Professores Iniciais e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia.** 2018. 336f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

ABSTRACT

This work is linked to the Graduate Program in Education of the Faculty of Education of the University of Brasília (UnB) - Doctorate in Education - in the research line "Teaching Profession, Curriculum and Assessment". The project integrates the research carried out by the Group of Studies and Research on Teacher Education and Training (GEPFAPe) carried out between 2014 and 2018. Therefore, a leading question was formulated in order to be answered: What are the difficulties and discoveries that mark the teaching work of the beginner teachers and the entering teachers in the Basic Education institutions in the municipal public schools of Goiânia in the state of Goiás? In the search for a response to this problem, we considered some guiding questions which could help us during the research: What are the unique marks of the teaching work of the beginner teachers and the entering teachers? What are the constituent elements of the insertion in the career of the teaching work of beginner Teacher and entering teachers in the Municipal Public schools of Goiânia in the state of Goiás? Is there a difference between the begginer teacher and the entering teacher regarding the constituent elements of the difficulties and discoveries in the municipality of Goiânia in the state of Goiás? Hence, this PhD project carried out an investigation to analyze the difficulties and discoveries of the teaching work of the beginner teachers and the entering teachers in the municipal public education institutions seeking their singular marks. Consequently, we also carried out a quantitative survey with the municipal education school of Goiânia, raising the number of entering teachers in the last civil service examination held in 2010. The sample, therefore, was composed of 10% of the entering teachers from the different subjects of the curriculum of the Basic Education to draw the social, academic and professional profile of these teachers. We did a field contextualization via bibliographic review and as a data collection instrument we used the questionnaire application, which was built collectively by the research group, to identify and analyze the difficulties and discoveries of the teaching work of these teachers in schools. The research indicates that the teachers of the research, made effective by the 2010 examination, are divided into two categories, beginners and newcomers, so the way they deal with difficulties and discoveries are presented in different ways. In the analysis of the difficulties and discoveries we coined some categories, these being made up of the following dialectical pairs: pedagogical-relational; theory-practice; work-working condition; satisfaction / pleasure-dissatisfaction / suffering; and support-solitude. In this way, research may enable the construction of theoretical-practical subsidies that guide educational policies and teaching systems in the planning and development of the insertion in the teaching career.

Key-words: Entering and beginner's teacher. Basic education. Teaching work. Difficulties and discoveries.

MOHN, Rodrigo Fideles Fernandes. **Profesores principiantes y entrantes: dificultades y descubrimientos en la inserción en la carrera docente en el municipio de Goiânia.** 2018. 336f. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación, Universidad de Brasilia, Brasilia, 2018.

RESUMEN

Este trabajo está vinculado al Programa de Post graduación en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia (UnB) – Doctorado en Educación – en la línea de pesquisa “Profesión Docente, Currículo y Evaluación”. El proyecto integra las investigaciones del Grupo de Estudios y Pesquisas sobre la Formación y Actuación del Profesor/Pedagogo (GEPFAPe) realizadas entre los años 2014 y 2018. Para eso, nos dispusimos a responder al siguiente problema: ¿Cuáles son las dificultades y los descubrimientos que marcan el trabajo docente de los Profesores Principiantes y de los profesores que ingresan en las Instituciones de Educación Básica en la red pública municipal de Goiânia en el estado de Goiás? En la búsqueda de respuestas a ese problema, pensamos en algunas cuestiones orientadoras que pudieran auxiliarnos durante la investigación: ¿Cuáles son las marcas singulares del trabajo docente de los profesores principiantes y de los profesores que ingresan? ¿Cuáles son los elementos constitutivos de la inserción en la carrera del trabajo docente de los Profesores principiantes y profesores que ingresan en la Rede Pública Municipal de Goiânia en el estado de Goiás? ¿Hay diferencia entre el Profesor Principiante y el Profesor que ingresa con respecto a los elementos constitutivos de las dificultades y descubrimientos en el municipio Goiânia en el estado de Goiás? Así, este proyecto de doctorado realizó una investigación para analizar cuáles son las dificultades y descubrimientos del trabajo docente de los Profesores Principiantes y de los profesores que ingresan en las instituciones públicas municipales de educación buscando sus marcas singulares. Para lo cual también realizamos una pesquisa cuantitativa junto a la red municipal de enseñanza de Goiânia, indagando el número de profesores que ingresaron en el último concurso público realizado en 2010. Por consiguiente, la muestra fue compuesta por 10% de los profesores que entran en las diferentes disciplinas del currículo de la Educación Básica para trazar el perfil social, académico y profesional de estos docentes. Hicimos una contextualización del campo por medio de una revisión bibliográfica y como instrumento de colecta de los datos utilizamos la aplicación de un cuestionario, el cual fue construido colectivamente por el grupo de pesquisa, para identificar y analizar las dificultades y las descubiertas del trabajo docente de esos profesores en las escuelas. La pesquisa apunta que los profesores sujetos de la investigación, efectivos por el concurso del 2010, están divididos en dos categorías, principiantes y los que ingresan, por eso la manera de manejar las dificultades y los descubrimientos se presenta de forma diferente. En el análisis de las dificultades y descubrimientos apuntamos algunas categorías constituidas por los siguientes pares dialecticos: pedagogías-relacionales; teoría-práctica; trabajo-condición de trabajo; satisfacción/placer-insatisfacción/sufrimiento; y, apoyo-soledad. De esa forma, a investigación podrá posibilitar la construcción de subsidios teóricos-prácticos que orienten las políticas educacionales y las redes de enseñanza en la planificación y el desarrollo de la inserción en la carrera docente.

Palabras-clave: Profesor principiante y que ingresa. Educación Básica. Trabajo docente. Dificultades y descubrimientos.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 01 – Desenho da tese	27
Ilustração 02 – Localização das Instituições Municipais de Educação no mapa de Goiânia	38
Ilustração 03 – Nuvem conceitual de Professor Iniciante	71
Ilustração 04 – Percentual de professores da Educação Básica com pós-graduação <i>Lato Sensu</i> ou <i>Stricto Sensu</i> por município – 2016	81
Ilustração 05 – Fases da carreira segundo Huberman (1992)	123
Ilustração 06 – Modelo de Dreyfus	132
Ilustração 07 – Modelo de Leithwood	134
Ilustração 08 – Modelo de Elliot	135
Ilustração 09 – Modelo de Stenberg e Horvath	136
Ilustração 10 – Modelo de Guskey e Sparks	137
Ilustração 11 – Modelo Implícito de Desenvolvimento Profissional Docente	137
Ilustração 12 – Modelo de Clarke e Hollinsworth	138
Ilustração 13 – Modelo de Grossman alterado por Morine-Dershimer e Kent	140

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Distribuição de idade dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental (2014)	78
Gráfico 02 – Distribuição dos docentes que atuam na Educação Básica por nível de escolaridade - Brasil 2016	80
Gráfico 03 – Motivos de escolha da profissão	86
Gráfico 04 – Vantagens do trabalho docente consideradas pelos ingressantes	97
Gráfico 05 – Vantagens do trabalho docente consideradas pelos iniciantes	98
Gráfico 06 – Aspectos negativos do trabalho docente considerados pelos ingressantes	99
Gráfico 07 – Aspectos negativos do trabalho docente considerados pelos iniciantes	99
Gráfico 08 – Atividades de acompanhamento da equipe gestora que refletiram na prática docente	103
Gráfico 09 – Atividades de acompanhamento pela equipe gestora	104
Gráfico 10 – Atividades de acompanhamento pela Secretaria de Educação	105
Gráfico 11 – Atividades de acompanhamento pelo Sindicato	106
Gráfico 12 – Atividades de acompanhamento pelos colegas	107
Gráfico 13 – Condições materiais de trabalho que encontraram na escola na qual iniciaram a carreira	108
Gráfico 14 – Relações pessoais estabelecidas com os colegas da escola em que atuam	110
Gráfico 15 – Ambiente da escola que se iniciou a carreira	111
Gráfico 16 – Recepção pelos colegas ao iniciar a atuação profissional	112
Gráfico 17 – Recepção pela gestão ao iniciar a atuação profissional	113
Gráfico 18 – Recepção pelo Sindicato ao iniciar a atuação profissional	114
Gráfico 19 – Recepção pela Secretaria de Educação ao iniciar a atuação profissional	115
Gráfico 20 – Interação e diálogo com a comunidade escolar	116
Gráfico 21 – Interação e diálogo com os familiares dos alunos	117
Gráfico 22 – Relações profissionais que estabelecem com os colegas da escola em que atuam	118
Gráfico 23 – Número de Matrículas na Educação Básica - Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Etapa de Ensino	143
Gráfico 24 – Desenvolvimento do número de matrículas da Educação Básica	143
Gráfico 25 – Número de professoras que atuam na Educação Básica (2010-2016)	147
Gráfico 26 – Número de professores que atuam na Educação Básica (2010-2016)	148
Gráfico 27 – Número de Professores (Concurso, 2010-SME Goiânia), por Faixa Etária	152
Gráfico 28 – Número de Professores (Concurso, 2010-SME Goiânia), por Faixa Etária no ingresso da carreira	153
Gráfico 29 – Número de Professores (Concurso, 2010-SME Goiânia), por idade de ingresso na carreira docente	154
Gráfico 30 – Número de Professores (Concurso, 2010-SME Goiânia), por	155

tempo de docência	
Gráfico 31 – Número de Professores (Concurso, 2010-SME Goiânia), por tempo de docência na SME Goiânia	156
Gráfico 32 – Quem recebeu os professores ingressantes ao chegar à instituição de ensino	159
Gráfico 33 – Quem recebeu os Professores Iniciais ao chegar à instituição de ensino	159
Gráfico 34 – Informações repassadas aos professores ingressantes no primeiro dia na instituição de ensino	160
Gráfico 35 – Informações repassadas aos Professores Iniciais no primeiro dia na instituição de ensino	161
Gráfico 36 – Quais as funções escolares que o auxiliaram no início da carreira	165
Gráfico 37 – Distribuição dos trabalhos selecionados por meio de divulgação	178

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Características de enquadramento de profissionais por Enguita (1991)	59
Quadro 02 – Primeiro Núcleo de Significação de comparação das características atribuídas ao Professor Iniciante por diversos autores	68
Quadro 03 – Segundo Núcleo de Significação de comparação das características atribuídas ao Professor Iniciante por diversos autores	69
Quadro 04 – Primeiro Núcleo de Significação dos conceitos de Desenvolvimento Profissional Docente	126
Quadro 05 – Segundo Núcleo de Significação dos conceitos de Desenvolvimento Profissional Docente	130
Quadro 06 – Terceiro Núcleo de Significação dos conceitos de Desenvolvimento Profissional Docente	131
Quadro 07 – Número de professores por gênero (2010-2016)	145
Quadro 08 – Publicações por categoria	181
Quadro 09 – Trabalhos selecionados por ano de publicação	183
Quadro 10 – Primeiro Núcleo de Significação sobre dificuldades dos Professores Iniciais encontradas nos trabalhos analisados	186
Quadro 11 – Segundo Núcleo de Significação sobre dificuldades dos Professores Iniciais encontradas nos trabalhos analisados	189
Quadro 12 – Terceiro Núcleo de Significação sobre dificuldades dos Professores Iniciais encontradas nos trabalhos analisados	191
Quadro 13 – Quarto Núcleo de Significação sobre dificuldades dos Professores Iniciais encontradas nos trabalhos analisados	192
Quadro 14 – Primeiro Núcleo de Significação sobre descobertas dos Professores Iniciais encontradas nos trabalhos analisados	193
Quadro 15 – Segundo Núcleo de Significação sobre descobertas dos Professores Iniciais encontradas nos trabalhos analisados	194
Quadro 16 – Primeiro Núcleo de Significação dos Professores Iniciais do concurso de 2010 do município de Goiânia no enfrentamento de suas dificuldades	223
Quadro 17 – Segundo Núcleo de Significação dos Professores Iniciais do concurso de 2010 do município de Goiânia no enfrentamento de suas dificuldades	226
Quadro 18 – Terceiro Núcleo de Significação dos Professores Iniciais do concurso de 2010 do município de Goiânia no enfrentamento de suas dificuldades	227
Quadro 19 – Primeiro Núcleo de Significação dos professores ingressantes do concurso de 2010 do município de Goiânia no enfrentamento de suas dificuldades	227
Quadro 20 – Segundo Núcleo de Significação dos professores ingressantes do concurso de 2010 do município de Goiânia no enfrentamento de suas dificuldades	228
Quadro 21 – Terceiro Núcleo de Significação dos professores ingressantes do concurso de 2010 do município de Goiânia no enfrentamento de suas dificuldades	229
Quadro 22 – Quarto Núcleo de Significação dos professores ingressantes do concurso de 2010 do município de Goiânia no enfrentamento de	230

suas dificuldades	
Quadro 23 – Quinto Núcleo de Significação dos professores ingressantes do concurso de 2010 do município de Goiânia no enfrentamento de suas dificuldades	231
Quadro 24 – Sexto Núcleo de Significação dos professores ingressantes do concurso de 2010 do município de Goiânia no enfrentamento de suas dificuldades	231
Quadro 25 – Primeiro Núcleo de Significação de sugestões que os Professores Iniciais dariam para a recepção do Professor Iniciante	232
Quadro 26 – Segundo Núcleo de Significação de sugestões que os Professores Iniciais dariam para a recepção do Professor Iniciante	233
Quadro 27 – Primeiro Núcleo de Significação de sugestões que os professores ingressantes dariam para a recepção do Professor Iniciante	235
Quadro 28 – Segundo Núcleo de Significação de sugestões que os professores ingressantes dariam para a recepção do Professor Iniciante	236
Quadro 29 – Terceiro Núcleo de Significação de sugestões que os professores ingressantes dariam para a recepção do Professor Iniciante	237
Quadro 30 – Quarto Núcleo de Significação de sugestões que os professores ingressantes dariam para a recepção do Professor Iniciante	238
Quadro 31 – Primeiro Núcleo de Significação de sugestões que os Professores Iniciais dariam para o professor que está iniciando na carreira docente	239
Quadro 32 – Segundo Núcleo de Significação de sugestões que os Professores Iniciais dariam para o professor que está iniciando na carreira docente	240
Quadro 33 – Terceiro Núcleo de Significação de sugestões que os Professores Iniciais dariam para o professor que está iniciando na carreira docente	241
Quadro 34 – Quarto Núcleo de Significação de sugestões que os Professores Iniciais dariam para o professor que está iniciando na carreira docente	241
Quadro 35 – Primeiro Núcleo de Significação de sugestões que os professores ingressantes dariam para o professor que está iniciando na carreira docente	242
Quadro 36 – Segundo Núcleo de Significação de sugestões que os professores ingressantes dariam para o professor que está iniciando na carreira docente	244
Quadro 37 – Terceiro Núcleo de Significação de sugestões que os professores ingressantes dariam para o professor que está iniciando na carreira docente	245
Quadro 38 – Quarto Núcleo de Significação de sugestões que os professores ingressantes dariam para o professor que está iniciando na carreira docente	245
Quadro 39 – Quinto Núcleo de Significação de sugestões que os professores ingressantes dariam para o professor que está iniciando na carreira docente	246

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Números referente ao Concurso de 2010	36
Tabela 02 – Informações sociodemográficas dos profissionais sujeitos da pesquisa	42
Tabela 03 – Número de professores por nível e escolaridade no Brasil	53
Tabela 04 – Médias dos dados dos 284 sujeitos da pesquisa	76
Tabela 05 – Número de Docentes na Educação Básica - Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Nível de Escolaridade e Formação Acadêmica, 2010 - 2016	79
Tabela 06 – Pretensões sobre a escolha profissional	84
Tabela 07 – Qual a importância da relação com seus professores para a aprendizagem da docência?	88
Tabela 08 – Qual a importância das práticas docentes na formação inicial para a aprendizagem da docência?	89
Tabela 09 – Qual a importância das práticas extensionistas para a aprendizagem da docência?	90
Tabela 10 – Qual a importância da atuação como professor para a aprendizagem da docência?	92
Tabela 11 – Qual a importância da atuação do sindicato para a aprendizagem da docência?	93
Tabela 12 – Qual a importância dos processos formativos para a aprendizagem da docência?	94
Tabela 13 – Nível de satisfação dos professores quanto às questões referentes à sala de aula	95
Tabela 14 – Nível de satisfação dos professores quanto às relações	96
Tabela 15 – Nível de satisfação dos professores quanto ao trabalho docente	96
Tabela 16 – Nível de percepção do reconhecimento social em relação à profissão docente	100
Tabela 17 – Médias de tempo de atuação	101
Tabela 18 – Número de Matrículas na Educação Básica - Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Etapa de Ensino	142
Tabela 19 – Porcentagem de professores (Concurso, 2010-SME Goiânia) por média de tempo e número de filhos	152
Tabela 20 – Número de Professores (Concurso, 2010-SME Goiânia), por tempo na fase de entrada na carreira	157
Tabela 21 – Nível de receptividade dos professores quanto às funções escolares	163
Tabela 22 – Assumiu a sala de aula em seu primeiro dia na Instituição de Ensino	164
Tabela 23 – Desenvolvimento profissional pelas relações no trabalho docente	169
Tabela 24 – Desenvolvimento profissional pela formação continuada	171
Tabela 25 – Publicações selecionadas por ano e fonte de pesquisa	177
Tabela 26 – Número de trabalhos selecionados com o descritor “Dificuldades e Descobertas”	182
Tabela 27 – Dificuldades e descobertas segundo a situação do profissional	196
Tabela 28 – Dificuldades e descobertas segundo a formação do profissional	197
Tabela 29 – Dificuldades Pedagógicas sobre o Processo de Avaliação	200
Tabela 30 – Dificuldades Pedagógicas sobre a Didática	202

Tabela 31 – Descobertas Pedagógicas sobre a Didática	203
Tabela 32 – Dificuldades Pedagógicas sobre a Educação Inclusiva	205
Tabela 33 – Dificuldades Pedagógicas sobre a Relação Professor-Aluno	207
Tabela 34 – Descobertas Pedagógicas sobre a Relação Professor-Aluno	208
Tabela 35 – Dificuldades Pedagógicas sobre a Documentação Pedagógica	209
Tabela 36 – Dificuldades Relacionais sobre o Processo de Formação	211
Tabela 37 – Descobertas Relacionais sobre o Processo de Formação	212
Tabela 38 – Dificuldades Relacionais sobre a Formação Política	213
Tabela 39 – Descobertas Relacionais sobre a Formação Política	214
Tabela 40 – Dificuldades Relacionais sobre a relação Teoria e Prática	215
Tabela 41 – Descobertas Relacionais sobre a relação Teoria e Prática	216
Tabela 42 – Dificuldades Relacionais sobre a Relação com a comunidade escolar	219
Tabela 43 – Descobertas Relacionais sobre a Relação com a comunidade escolar	220
Tabela 44 – Descobertas Relacionais sobre as Questões sociais	221
Tabela 45 – Descobertas Relacionais sobre a Realização pessoal	222

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANOVA – Análise de Variância
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CCD – Ciclo de Carreira Docente
CEI – Centro de Educação Infantil
CER – Centros Educacionais Regionais
CF/88 – Constituição Federal de 1988
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONGREPRINCI – Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e
Inserção Profissional à Docência
DPD – Desenvolvimento Profissional Docente
EFPH – Escola de Formação de Professores e Humanidades
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FE/UFG – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás
FE/UnB – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
GEPFAPE – Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de
Professores/Pedagogos
Gestrado – Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IBICT – Instituto de Informação em Ciências e Tecnologia
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
NAP – Núcleo de Apoio Pedagógico
NEE – Necessidade Educacional Especial
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDCA – Profissão Docente, Currículo e Avaliação
PI – Professor Iniciante
Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PUC Goiás – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SIMSED – Sindicato Municipal dos Servidores de Educação de Goiânia
SINTEGO – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás
SME – Secretaria Municipal de Educação
TALIS – *Teaching and Learning International Survey*
UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

Resumo	08
Abstract	09
Resumen	10
Lista de Ilustrações	11
Lista de Gráficos	12
Lista de Quadros	14
Lista de Tabelas	17
Lista de Abreviaturas e Siglas	19
INTRODUÇÃO	23
a) A inserção na carreira docente	23
b) Elementos da pesquisa	25
c) O método	27
d) Etapas metodológicas	34
e) Contexto da pesquisa	40
f) Estrutura da tese	43
CAPÍTULO 1 - TRABALHO E TRABALHO DOCENTE: MARCAS SINGULARES DOS PROFESSORES INICIANTES E INGRESSANTES	45
1.1 Trabalho: uma categoria ontológica	45
1.2 Trabalho Docente: como se constitui?	49
1.3 Elementos constituintes da condição de trabalho docente	60
1.3.1 Remuneração	62
1.3.2 Carreira	64
1.3.3 Valorização docente	65
1.4 Marcas singulares do trabalho docente dos Professores Iniciais e ingressantes	66
1.4.1 Formando o Conceito de Professor Iniciante: diferentes concepções dos autores	67
1.4.2 Professor Iniciante e Professor Ingressante: categorias diferentes?	72
1.4.3 Escolha profissional	83
1.4.3.1 Motivo	85
1.4.4 Aprendizagem da docência	86
1.4.5 Atuação profissional e sua realização	94
1.4.6 Relações no espaço escolar e a aprendizagem da docência	101
CAPÍTULO 2 - CONCEITOS, DEFINIÇÕES E MODELOS DO CICLO DA CARREIRA E DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: BUSCANDO ENTENDER A INSERÇÃO NA CARREIRA.	120
2.1 Ciclo de Carreira Docente (CCD): conceitos e modelos	120
2.2 Desenvolvimento Profissional Docente (DPD): conceitos	125
2.3 Desenvolvimento Profissional Docente (DPD): modelos	131
2.3.1 Modelo de aquisição de destrezas de Dreyfus (1986)	132
2.3.2 Modelo de integração de diferentes níveis de desenvolvimento docente de Leithwood (1992)	133
2.3.3 Modelo de Desenvolvimento Profissional Docente interacionista	134

de Elliot (1993)	
2.3.4 Modelo de professor perito por Stenberg e Horvath (1995)	135
2.3.5 Modelo do Processo de Mudança dos Professores de Guskey e Sparks (2002)	136
2.3.6 Modelo de Implícito de Desenvolvimento Profissional Docente (2009)	137
2.3.7 Modelo Inter-relacional de Desenvolvimento Profissional de Clarke e Hollinsworth (2002)	138
2.3.8 Modelo das Categorias que Contribuem para o Conhecimento Didático de Grossman (1990) alterado por Morine-Dershimer e Kent (2003)	139
2.4 A carreira docente: uma perspectiva de Desenvolvimento Profissional Docente	142
2.4.1 Elementos da inserção na carreira os processos formativos no Desenvolvimento Profissional Docente	157
2.4.1.1 A recepção na rede como professor efetivo	158
2.4.1.2 A receptividade	162
2.4.1.3 A questão do desenvolvimento profissional na formação continuada	167

CAPÍTULO 3 - ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DAS DIFICULDADES E DESCOBERTAS NO TRABALHO DOCENTE

3.1 Estado da Arte: o caminhar na estrada deixada por outros	174
3.1.1 Um estudo das dificuldades e das descobertas a partir do estado da arte	181
3.2 Dificuldades e Descobertas dos Professores Iniciantes e Professores Ingressantes: o que aponta a pesquisa em Goiânia?	195
3.2.1 Dificuldades e descobertas apresentadas pelos professores ingressantes e iniciantes de Goiânia	197
3.2.1.1 Dificuldades e Descobertas dos professores	198
3.2.1.1.1 Processo de avaliação	198
3.2.1.1.2 Didática	200
3.2.1.1.3 Educação inclusiva	203
3.2.1.1.4 Relação professor-aluno	207
3.2.1.1.5 Documentação pedagógica	208
3.2.1.1.6 Processo de formação	209
3.2.1.1.7 Formação política	212
3.2.1.1.8 Teoria e Prática	214
3.2.1.1.9 Relação estabelecida com a comunidade escolar	216
3.2.2 Enfrentamentos das dificuldades pelos Professores Iniciantes	222
3.2.3 Enfrentamentos das dificuldades pelos Professores Ingressantes	227
3.2.4 Sugestões dadas pelos sujeitos da pesquisa para a recepção dos professores	232
3.2.5 O que falar para os Professores Iniciantes	238
3.3 A Tese: síntese de várias sínteses	247
3.3.1 Iniciantes - Ingressantes	247
3.3.2 Dificuldades - Descobertas	249
3.3.3 Teoria – Prática	251
3.3.4 Satisfação/prazer – Insatisfação/sofrimento	253
3.3.5 Apoio - Solidão	254

CONSIDERAÇÕES FINAIS	257
REFERÊNCIAS	260
APÊNDICES	285
APÊNDICE 01 – Instrumentos da pesquisa – Carta de apresentação	286
APÊNDICE 02 – Instrumentos da pesquisa – Termo de consentimento livre e esclarecido	287
APÊNDICE 03 – Instrumentos da pesquisa – Questionário aplicado	288
APÊNDICE 04 – Gráficos – Número de professores, por gênero, faixa etária e etapa e modalidade de ensino (2010-2016)	300
APÊNDICE 05 – Ofícios de solicitação junto à SME	307
ANEXOS	312
ANEXO 01 – Edital do concurso	313
ANEXO 02 – Ofícios de resposta às solicitações	331

INTRODUÇÃO

A motivação para a realização desta pesquisa originou-se de inquietações ao longo de minha trajetória profissional. Durante este percurso pude perceber que os professores que iniciavam a carreira docente, como eu iniciei, não tinham nenhum tipo de apoio, apenas uma recepção burocrática que informava sobre questões administrativas. Quando se entra na Rede Pública de Educação por um concurso para assumir a docência, ou seja, a sala de aula, o sentimento que impera é o de abandono. Posso fazer tal alegação, pois fui um professor ingressante na Educação Básica.

O que me levou ao estranhamento acerca da ausência de acolhimento nas instituições de ensino foi pensar o quão difícil é o caminho para se tornar concursado. Eu assisti à exoneração de muitos colegas nos primeiros meses de trabalho. A primeira dificuldade está na formação inicial, quatro anos de muito trabalho e dedicação na graduação, para depois estudar e esperar o concurso; e, daí o estresse da prova e a ansiedade do resultado. Ao saber da aprovação, a loucura dos exames admissionais e o processo da tomada de posse; após isso, a lotação escolar: “Qual escola?”. Escolher a Educação Infantil ou o Ciclo (Ensino Fundamental)? Ao pegar a carta de apresentação para levar à instituição de ensino, pensar: “Como serei recebido? Quem irá me receber?”. E o primeiro dia de aula, que desespero. Depois de todo esse processo, presenciar colegas pedindo exoneração, me fez pensar que algo errado vem acontecendo. Nessas considerações reside a minha justificativa pessoal: entender e compreender as contradições, apreender as determinações do objeto de pesquisa e como se dá esse processo de inserção na carreira docente. Apresentaremos a seguir outras justificativas.

a) A inserção na carreira docente

A inserção na carreira docente tem sido tomada como objeto de estudo de várias pesquisas e segundo Huberman (1992), o período caracterizado como o início na carreira docente geralmente é compreendido entre os três primeiros anos de magistério e é identificado como o período mais difícil. Isto ocorre por ser a fase de transição na qual o aluno (acadêmico) “se torna” professor, sendo comum o

sentimento de insegurança, medo e despreparo profissional. O período de iniciação é a etapa em que o professor busca conhecer a sua própria situação e definir os comportamentos a serem adotados no exercício da atividade profissional. Neste interim, o professor encontra algumas dificuldades, podendo perceber um distanciamento entre a profissão idealizada durante a formação inicial e a realidade encontrada na sala de aula e, até mesmo, na própria instituição de ensino da Educação Básica. Tal desilusão coloca em xeque seus conhecimentos e pode vir a levar os profissionais à desistência da carreira docente.

Huberman (1992) ressalta que esse momento, do início da docência, é caracterizado pelos estágios de sobrevivência e descoberta. Esse tempo inicial de sobrevivência está relacionado com o “choque de realidade”, no qual, dentre tantas experiências, o professor passa por uma apropriação constante da docência, percebendo a distância entre os seus ideais e a realidade da sala de aula. Segundo o autor, o professor só consegue enfrentar esse primeiro aspecto por acontecer paralelamente à descoberta, que é o entusiasmo por estar em uma situação de responsabilidade.

Ou seja, o docente se vê assumindo um papel que vem se constituindo desde a formação inicial e pelo qual também se formou, pois segundo Cunha (2009, p.84) “[...] a docência é uma atividade complexa, que exige tanto uma preparação cuidadosa, como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões”.

Algumas pesquisas relatam que a insegurança, o cotidiano escolar e as “condições de trabalho”, somadas a um sentimento de isolamento, tomam conta do professor iniciante (MARIANO, 2005). O professor, ao observar a realidade de seu trabalho, pode desenvolver conflitos e preocupações educacionais, especialmente em contextos os quais afrontem a sua perspectiva de trabalho e possam vir a desestimular a continuidade da carreira (BEJARANO; CARVALHO, 2003). Tais conflitos podem aparecer em situações com as quais o professor não esperava se deparar e estão em contradição com suas próprias crenças, expectativas e ideia do que é ser professor (QUADROS, 2006).

Nesse contexto do processo de inserção na docência, em meio à tensão existente entre dificuldades e descobertas, considerando que os professores vão assumindo ou desistindo da carreira, na presente pesquisa nos propusemos a

estudar e analisar a inserção no trabalho docente. Assim, buscamos compreender as contradições entre dificuldades e descobertas, tomando tais categorias enquanto par dialético.

b) Elementos da pesquisa

Partindo da contradição conseguimos perceber que o trabalho do professor nos primeiros momentos potencializa os processos de reconhecimento e desistência. Esta pesquisa busca analisar dificuldades e descobertas do trabalho dos professores inseridos na carreira docente em escolas públicas da Educação Básica no município de Goiânia, localizada no estado de Goiás.

Com base em tais conceitos e, ainda, levando em conta os argumentos que precedem reflexões elaboradas pela epistemologia do Materialismo Histórico Dialético, questiona-se: **Quais são as dificuldades e as descobertas que marcam o trabalho docente dos professores iniciantes e dos professores ingressantes nas instituições de Educação Básica na rede pública municipal de Goiânia no estado de Goiás?** Na busca por uma resposta a este problema, pensamos em algumas questões orientadoras que poderão nos auxiliar durante a investigação. São elas:

- Quais as marcas singulares do trabalho docente dos professores iniciantes e dos professores ingressantes?
- Quais os elementos constitutivos da inserção na carreira do trabalho docente de professores iniciantes e ingressantes na rede municipal de ensino público da cidade de Goiânia no estado de Goiás?
- Há diferença entre o professor iniciante e o professor ingressante no que se refere aos elementos constitutivos das dificuldades e descobertas no município de Goiânia no estado de Goiás?

O objetivo principal é identificar e analisar as dificuldades e as descobertas do trabalho docente dos professores iniciantes e dos professores ingressantes nas instituições públicas municipais de educação na busca das marcas singulares na atividade docente. Com os objetivos específicos buscamos:

- Perceber as marcas singulares do trabalho docente dos professores iniciantes e dos professores ingressantes;
- Identificar os elementos constitutivos da inserção na carreira do trabalho docente de professores iniciantes e professores ingressantes na rede municipal de ensino público de Goiânia no estado de Goiás;
- Analisar se há diferença entre o professor iniciante e o professor ingressante no que se refere aos elementos constitutivos das dificuldades e descobertas, tomando especificamente as experiências no município de Goiânia no estado de Goiás;

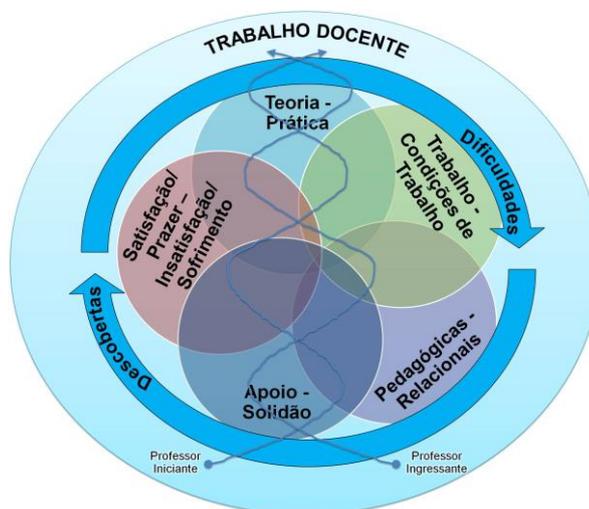
Desta forma, almejamos compreender as diferenças no processo de lidar com as dificuldades e as descobertas na inserção na carreira docente de professores iniciantes e de professores ingressantes em instituições escolares da rede pública no município de Goiânia no estado de Goiás.

No trabalho docente há marcas genéricas e singulares de professores iniciantes e ingressantes. Essas marcas são constituídas por especificidades relacionadas ao gênero, à idade, à modalidade ou à etapa de ensino e, até mesmo, às próprias características da rede de educação em que trabalham esses profissionais. Com relação às características da rede, destacamos pontos como: a forma da recepção na rede e na instituição de ensino, as formas que possuem apoio ou não, e a perspectiva de desenvolvimento profissional docente que é realizado na rede de ensino.

Devido à existência desses elementos singulares da profissão docente, inclusive com a inserção na carreira mesmo antes de ser profissional, apresentam-se diferenças entre o professor iniciante e o professor ingressante. Esse conjunto das marcas singulares do trabalho docente vão constituindo pares dialéticos que explicam as dificuldades e as descobertas dos dois grupos de professores estudados aqui. Sendo os pares dialéticos: pedagógicas-relacionais; teoria-prática; trabalho-condição de trabalho; satisfação/prazer-insatisfação/sofrimento; e apoio-solidão. Cabe à formação inicial e continuada a luta por políticas na rede de ensino e pela melhoria na qualidade das condições de trabalho. Desta maneira, espera-se que a contradição entre os pares dialéticos se torne efetivamente possibilidade de pertencimento e desejo de 'ser' um professor.

O pressuposto da tese, acima apresentado, afirma-se no seguinte desenho:

Ilustração 01 – Desenho da tese



Fonte: Autor da tese, 2017.

A ilustração representa o movimento de constituição de nossa tese. Ao iniciar a carreira, os professores iniciantes (sem experiência profissional) se diferenciam dos professores ingressantes (com alguma experiência profissional) na forma de lidar com as dificuldades e as descobertas no trabalho docente. Destacamos que, ao falarmos em dificuldades e descobertas, defendemos a relação destas com os seguintes pares dialéticos: Pedagógicas-Relacionais; Apoio-Solidão; Teoria-Prática; Trabalho-Condição de Trabalho; Satisfação/Prazer-Insatisfação/Sufrimento.

c) O método

Na realização desta pesquisa entendemos método como processo essencial de toda pesquisa científica. Não na concepção genérica da relevância de um método, mas sim na perspectiva de que as ciências humanas têm como papel fundamental revelar uma realidade pseudoconcreta a partir da e para a concretude.

Aquilo de onde a ciência inicia a própria exposição já é resultado de uma investigação e de uma apropriação crítico-científica da matéria. O início da exposição já é um início mediato, que contém em embrião

a estrutura de toda a obra. Todavia, aquilo que pode, ou melhor, deve constituir o início da exposição, isto é, do desenvolvimento científico (exegese) da problemática, ainda não é conhecida, no início da investigação. O início da exposição e o início da investigação são coisas diferentes. O início da investigação é casual e arbitrário, ao passo que o início da exposição é necessário (KOSIK, 1976, p.31).

Ao referendarmos a pesquisa pelo materialismo histórico dialético para estudarmos a inserção na carreira docente, tomamos como princípio uma premissa marxiana que compreende a noção de que o nexos causal – existente entre as atividades práticas do ser humano nas suas relações combinadas com a natureza e uns com os outros em sociedade – e a atividade mental, por meio da qual reproduz o mundo material e age como uma totalidade do pensamento que produz a si mesmo. Ou seja, o processo de reconhecer-se e negar-se numa profissão se relaciona à atividade prática nela exercida; e, ainda, está combinado com as relações estabelecidas a partir dessa atividade. É possível afirmar que a constituição da subjetividade do ‘ser professor’ se dá a partir de tais relações.

Ao detalhar as implicações das relações abstrato/ concreto, expostas por Marx (1985a) na realização do ato metodológico de compreender a realidade, Saviani (1991) define a importância do método não apenas para as pesquisas, mas como possibilidade interventiva no campo da formação de professores, pois

[...] a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou ‘*detour*’ de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado, lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto (SAVIANI, 1991, p.11 parênteses do autor).

O projeto de investigação das dificuldades e das descobertas dos professores iniciantes e dos professores ingressantes nos coloca diante da natureza complexa do fenômeno educativo. Daí a necessidade de compreendermos as múltiplas determinações que o compõem. Ou seja, para poder explicar uma pequena parcela

deste fenômeno, é necessário conhecê-lo da forma mais completa possível, e não é possível chegar a esse conhecimento sem escolher um caminho.

Assim, a teoria, no sentido de elaboração abstrata do concreto real, é o caminho escolhido pelo investigador. Trata-se de sua maneira de ordenar o real e de conferir à pesquisa a dimensão de sua importância na compreensão da realidade. Neste sentido, é preciso eleger uma teoria que permita interpretar e explicar os fenômenos educativos. Faz-se necessário um método que não seja uma ferramenta neutra, mas “[...] uma espécie de metrologia dos fenômenos sociais, que nas perspectivas que denomino de metafísicas é tomada como garantia da cientificidade, da objetividade e da neutralidade” (FRIGOTTO, 1989, p.77). Deste modo, o método está vinculado a uma concepção de mundo e de vida em seu conjunto; ele traduz e pode vir a explicar uma dada realidade: é mediação no processo de apreender, revelar e expor a estrutura e as contradições dos fenômenos sociais.

A análise dos fenômenos educacionais como uma questão das relações sociais, portanto, humanas e culturais, baseia-se na construção de teorias sobre suas manifestações mais simples e imediatas em relação com a totalidade social e histórica. O método permite tal movimento do pensamento, o que certamente não é fácil, pois implica reconhecer que o objeto de pesquisa se constitui nas relações sociais. Estas são construídas pela humanidade durante todo tempo histórico (totalidade); possui grande número de características conflituosas, como por exemplo, o fato de que a educação é ao mesmo tempo emancipação e alienação (contradição); a reflexão que deve ser capaz de fazer na relação estabelecida com as coisas do mundo real (mediação) e necessita ser analisada a partir das relações que os homens estabelecem com a natureza e entre si na produção e reprodução de sua existência (trabalho).

Podemos apreender que, para compreender o fenômeno educativo por meio do materialismo histórico dialético, as categorias expressam o concreto pensado, pois são elementos constitutivos de processos sociais, os quais podem ser percebidos por uma teoria ou visão do mundo. De particular interesse são as categorias fundamentais, a partir das quais se podem construir categorias derivadas. As categorias são conceitos básicos que refletem as conexões e as relações dos aspectos gerais e essenciais do real. Como surgem as categorias? Elas surgem da

análise da multiplicidade dos fenômenos e possibilitam a interpretação da realidade e das estratégias políticas. É importante ressaltar que as categorias “exprimem [...] formas de modos de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada [...]” (NETTO, 2009, p.685), e podem ser consideradas como ontológicas e reflexivas.

Cury (1987, p.31), tendo como base a dialética, afirma que “todo real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários”. Não se pode, pois, ignorar a contradição considerando que a realidade seja algo estático, porque seria retirar a dinâmica inerente do real. Os professores iniciantes no trabalho docente estão em um movimento que se apresenta como uma possibilidade de o professor reconhecer-se e negar-se na docência. É na tensão entre o ‘já ocorrido/ vivenciado’ e o ‘por vir’ que o professor em inserção constrói sua docência e as respectivas funções sociais e identificação com o papel desempenhado, bem como seus sentidos. Na perspectiva de retornar aos elementos constitutivos da formação inicial e da formação continuada, na troca de experiências com os professores mais experientes, entre acertos e erros, é que este professor pode vir a se constituir.

A ‘totalidade’, como categoria de prova do método, permite conectar, articular, o real a outros processos. Para perceber o real como um processo histórico, temos que observar na relação ‘todo-parte’ a tensão das contradições. Se a ignorássemos, estaríamos considerando a realidade como uma sequência de níveis autônomos. “A totalidade não é um tipo-ideal [...] não quer dizer todos os fatos e nem a soma de partes” (CURY, 1987, p. 36). A totalidade, torna-se importante para compreendermos que a inserção na carreira docente não está reduzida a um único momento, mas ao processo estabelecido pela condição de trabalho do professor, inclusive na estrutura das relações sociais. Ou seja, a trajetória profissional está permeada pelo tipo de instituição escolar e pelo período histórico e pelo sistema político.

O trabalho docente, seja ele do professor iniciante ou do professor ingressante, só poderá ser conhecido na sua totalidade concreta quando for também investigado na sua dimensão social e histórica. Lukács (1967) escreveu que Marx (2002) se referia à categoria “totalidade” quando afirmou que as condições de

produção de toda sociedade formam um todo. Captar a realidade em sua totalidade não significa, portanto, a apreensão de todos os fatos, mas se trata de perceber que há um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados num contexto complexo. Tal contextualidade é sempre uma totalidade de totalidades. Lukács (1967, p.240) assim definia a categoria:

[...] a categoria de totalidade significa [...], de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas.

Para tentarmos capturar essa totalidade são necessárias mediações (internas e externas) que articulam as totalidades, visto que as relações entre as diferentes totalidades não são diretas. Marx (2002) supõe que a dinamicidade do movimento dos objetos, enquanto totalidades, tem caráter contraditório. Assim, a contradição se constitui como motor permanente da interação dinâmica entre processos. Compreende-se, pois, a “contradição” como a força motriz do próprio processo normal e não apenas a forma de passagem de um estágio a outro. É princípio do ‘ser’ e só é possível apreendê-la na realidade, considerando-a base dos processos (LUKÁCS, 1967).

A categoria ‘mediação’, por sua vez, é importante para este projeto de pesquisa, porque produz vinculação de momentos diferentes com um todo; ou seja, ela expressa as relações concretas e vincula dialeticamente. Os fenômenos estudados são entendidos como uma teia de contradições, que se imbricam mutuamente. Com isso, buscamos compreender no trabalho docente a inserção do professor na carreira; e o devir a ser nessa teia de relações contraditórias.

O isolamento de um fenômeno priva-o de sentido, porque o remete apenas às relações exteriores. O conceito de mediação indica que nada é isolado. Implica, então, o afastamento de oposições irreduzíveis e sem síntese superadora. Por outro lado, implica uma conexão dialética de tudo o que existe, uma busca de aspectos afins, manifestos no processo em curso. A distinção existente entre esses aspectos oculta uma relação mais profunda que é a fundamentação nas condições gerais da realidade (CURY, 1987, p. 43).

No método marxiano, a relação entre sujeito e objeto é entendida como dialética. O princípio da interação entre os eixos da relação cognitiva é produzido no enquadramento da prática social do sujeito. Este, captura e dialoga com o objeto na

e por sua atividade, cujo conhecimento diz respeito, antes de qualquer coisa, à historicidade do sujeito e do objeto.

O caminho do conhecimento científico, na perspectiva do materialismo histórico dialético, parte da aparência para a essência, essencialidade que é aberta constituindo uma aproximação do real. De fato, o que torna a ciência necessária é a realidade não ser transparente, a aparência e a essência dos fenômenos não coincidem, embora uma revele elementos da outra. Por isso, é necessário um método que capte a dialética, ou seja, um método de abordagem adequado à própria natureza do objeto.

Entende-se, portanto, que ao fazer uma investigação científica devemos iniciar pelo existente, pelo concreto-dado: “Parece que o melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva” (MARX, 1983, p. 218). Mas o que é o concreto? “O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade na diversidade” (MARX, 1983, p. 218). O ponto de partida da análise devem ser, pois, as determinações gerais e as categorias envolvidas no fenômeno em estudo, no caso do campo formação de professores, seu trabalho docente concreto.

A pesquisa, nessa concepção metodológica, realiza-se por várias abstrações, na associação e na dissociação dos elementos constitutivos dos fenômenos, avançando na clarificação dos aspectos particulares e de suas formas de articulação ao todo. Nesse movimento, deve-se voltar novamente do concreto-pensado para o concreto-dado, uma vez que os dois estão em íntima relação.

O método de ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento (KOSIK, 1976) resultante de um processo de reflexão no qual a investigação tem de se apoderar da matéria em seus pormenores, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, investigar a conexão íntima entre elas. Para Marx (1983), é necessário descrever adequadamente o movimento do real, de tal forma que permita ao pensamento passar da ideia imediata para as mediações elaboradas que constituem o objeto.

Parece justo começar pelo real e o concreto, pelo suposto efetivo; assim, por exemplo, pela população que é a base e o sujeito do ato social da produção em seu conjunto. No entanto, se examinamos com maior atenção, isto se revela como falso. A população é uma abstração se deixo de lado, por exemplo, as classes de que se

compõe. Estas classes são, por sua vez, uma palavra vazia se desconheço os elementos sobre os quais repousam, por exemplo, o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes últimos supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. O capital, por exemplo, não é nada sem trabalho assalariado, sem valor, dinheiro, preços, etc. Se começara, pois, pela população teria uma representação caótica do conjunto e, precisando cada vez mais, chegaria analiticamente a conceitos cada vez mais simples: do concreto representado chegaria abstrações cada vez mais sutis até alcançar as determinações mais simples (MARX, 1989, p.21).

Por fim, mais uma vez reiteramos a importância do materialismo histórico dialético como método de pesquisa no campo da formação de professores, pois além de ser uma visão de mundo e um método de análise da realidade, é também realização e ação humana transformadora da 'práxis', como bem afirma Vázquez (1977, p.207):

[...] entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Práxis, portanto, pode ser entendida como prática eivada e nutrida de teoria e, por isso mesmo, capaz de superar o estágio de compreensão da realidade para passar a transformá-la.

A escolha por este método de pesquisa se deu pela relação deste com uma postura política de vida. Acreditamos que só podemos compreender o fenômeno estudado pelas principais categorias analíticas já apresentadas, sendo elas: totalidade, contradição e mediação.

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede o método. Este constitui-se em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2010, p. 84).

O método se encontra organicamente vinculado a uma concepção de realidade, de mundo, de vida, de homem e de sociedade (BARBOSA, 2006). Assumindo tal perspectiva na pesquisa, consideramos fundamental relacionar o plano da realidade e o plano histórico, ambos comprometidos com uma teia de contradições, envolvendo a construção, a negação e a transformação dos fatos,

simultaneamente. Como mostra Frigotto (1989), torna-se necessário ir para além da aparência dos fenômenos, do movimento visível, da representação como fenômeno meramente subjetivo.

Com base nesses pressupostos, a pesquisa aqui anunciada e discutida possui etapas inter-relacionadas, uma vez que o objeto da pesquisa é algo vivo, sendo necessário o uso de diferentes estratégias e técnicas para a sua apreensão, conforme aponta Barbosa (2006).

Considerando a dialética como base, apontamos para uma perspectiva de contribuir com a pesquisa a qual possibilite rupturas de certas 'práticas'. Porém, certamente, não defendemos a posição ingênua de que a pesquisa seja autossuficiente como fator de mudança da realidade (BARBOSA, 2006). Os resultados alcançados podem servir para constituição de futuros projetos de transformação, na medida em que vários procedimentos e dados da pesquisa colaboram para a compreensão e a análise do movimento do real para além daquilo que ele aparenta. Nesse sentido, ao longo do processo de investigação, notamos que algumas escolhas ainda podem se tornar mais conhecidas e, quiçá reestruturadas. A avaliação do desenvolvimento da pesquisa e a compreensão da dinâmica do objeto demonstram a importância de constituirmos uma releitura sobre a neutralidade científica (BARBOSA, 2003).

d) Etapas metodológicas

Nossa pesquisa foi desenvolvida buscando a articulação de metodologias quantitativas e qualitativas, cruzando diferentes instrumentos e etapas, as quais podem se dividir em quatro, sendo elas: Estado da arte; Levantamento quantitativo; Aplicação dos questionários; e Análise dos dados.

Na primeira etapa foi realizado um 'Estado da Arte' a partir do levantamento realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Atuação do Professor/Pedagogo (GEPFAPe) sobre o que já havia sido publicado sobre

‘Professor Iniciante’ tendo como descritores¹: professor iniciante/principiante; educação básica; e trabalho docente.

Este levantamento foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT) no qual encontramos 07 teses e 23 dissertações. Quanto aos periódicos utilizamos o site: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam> para a pesquisa e, neste, encontramos 10 (dez) artigos nos periódicos “A” e 26 (vinte e seis) artigos nos periódicos “B”. Por fim, pesquisamos 03 (três) eventos, que são considerados os mais importantes nesta área, sendo eles: as reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE); e o Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência (CONGREPRINCI). Após a consulta e seleção das publicações, ficaram assim distribuídos os trabalhos encontrados: 11 (onze) na ANPED; 08 (oito) no ENDIPE; e 38 (trinta e oito) no CONGREPRINCI – perfazendo um total de 123 (cento e vinte e três) trabalhos publicados sobre essa temática. Para o levantamento fizemos um recorte temporal, levando em conta os artigos publicados no período de 2000 a 2014.

Com os trabalhos em mãos, 04 (quatro) pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPE) leram os trabalhos na íntegra e criaram categorias de análise após discussão em grupo. As categorias que emergiram da materialidade foram: ‘condições do trabalho docente’ com 03 (três) trabalhos; ‘exercício profissional’ com 50 (cinquenta) trabalhos; ‘identidade’ com 01 (um) trabalho; ‘necessidade formativa’ com 05 (cinco) trabalhos; ‘professor iniciante por especialização’ com 27 (vinte e sete) trabalhos; ‘profissionalidade’ com 05 (cinco) trabalhos; ‘programa de inserção profissional’ com 14 (quatorze) trabalhos; representação social com 05 (cinco) trabalhos; ‘revisão de literatura’ com 09 (nove) trabalhos; e ‘socialização’ com 04 (quatro) trabalhos.

¹ São termos padronizados, definidos por especialistas, que servem para definir assuntos e recuperar a informação.

A partir dessas 10 (dez) categorias, todos os trabalhos foram estudados novamente pelo grupo e foi feito um levantamento com a finalidade de encontrar outros descritores e a quantia de trabalhos relacionados a eles. Encontramos os seguintes números de trabalhos: ‘Aprendizagem da docência’ com 10 (dez); ‘Cultura escolar’ com 01 (um); ‘Dificuldades, Desafios e Descobertas’ como 29 (vinte e nove); ‘Desenvolvimento e acompanhamento’ com 05 (cinco); ‘Desenvolvimento profissional’ com 13 (treze); ‘Exercício profissional’ como 01 (um); ‘Experiência’ como 04 (quatro); ‘Experiência, inserção e pares’ como 01 (um); ‘Experiências formativas’ com 04 (quatro); ‘Identidade’ com 01 (um); ‘Inserção’ com 01 (um); ‘Motivação de professores’ com 01 (um); ‘Necessidade formativa’ com 05 (cinco); ‘Organização escolar’ com 03 (três); ‘Prática pedagógica’ com 01 (um); ‘Professor iniciante por especialidade’ com 04 (quatro); ‘Programa de formação’ com 01 (um); ‘Programa de iniciação à docência’ com 02 (dois); ‘Relato da prática’ com 01 (um); ‘Saberes docentes’ com 09 (nove); ‘Formação Geral’ com 23 (vinte e três); ‘Socialização’ com 01 (um) e ‘Trabalho docente’ com 02 (dois).

A partir desses descritores trabalhados pelo GEPFAPe, aprofundamos nossa pesquisa com os 29 (vinte e nove) trabalhos que discutiam as ‘Dificuldades e Descobertas’. Retornaremos essa discussão no capítulo 3.

Na segunda etapa realizamos um levantamento quantitativo do número de professores ingressantes no município de Goiânia, estado de Goiás, pelo edital nº 002, de 29 de julho de 2010, por concurso público realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Neste momento, buscou-se levantar o número de professores selecionados para cada área/disciplina do currículo da Educação Básica, ficando assim distribuído:

Tabela 01 – Números referentes ao Concurso de 2010

Cargo	Área de Atuação	Nº de vagas oferecidas pelo concurso	Nº de candidatos aprovados	Nomeados/convocados	Nº de candidatos que tomaram posse	% de candidatos que tomaram posse
Profissional de Educação II - PE II	Pedagogia	1.450	3.049	3.049	2.566	84%
	Arte - Artes Visuais	7	26	26	6	23%
	Arte - Artes Cênicas	5	5	5	5	100%
	Arte – Música	10	20	20	7	35%
	Inglês	59	151	151	119	79%
	Matemática	25	80	80	22	27%
	TOTAL	1.556	3.331	3.331	2.725	-

Fonte: Dados cedidos pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, GO.

Ao relacionar quantitativamente o número de professores desistentes após a posse no concurso (2010) e suas áreas de atuação, num segundo momento, pode-se perceber na tabela 01 que entre o número de professores convocados e o número de professores que tomaram posse existe um relevante número de desistência do concurso. Os motivos não poderão ser analisados, pois não nos foi liberado pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) o contato dos respectivos professores. Fazendo uma análise dos dados, percebemos as seguintes porcentagens de professores que não tomaram posse: na Pedagogia houve 16% (dezesseis por cento); nas Artes Visuais houve 77% (setenta e sete por cento); nas Artes Cênicas não houve; na Música houve 65% (sessenta e cinco por cento); no Inglês houve 21% (vinte e um por cento); e na Matemática houve 73% (setenta e três por cento).

Outro dado que nos chamou a atenção, foi a relação entre o número de vagas estipulado no edital do concurso e o número de professores convocados para a posse. De um total de 1.556 (hum mil quinhentos e cinquenta e seis) vagas foram aprovados e convocados para assumir 3.331 (três mil trezentos e trinta e um) concursados, perfazendo um total de 1.775 (hum mil setecentos e setenta e cinco) professores a mais. Isso nos traz uma dúvida: será que essas vagas foram previstas no orçamento do município?

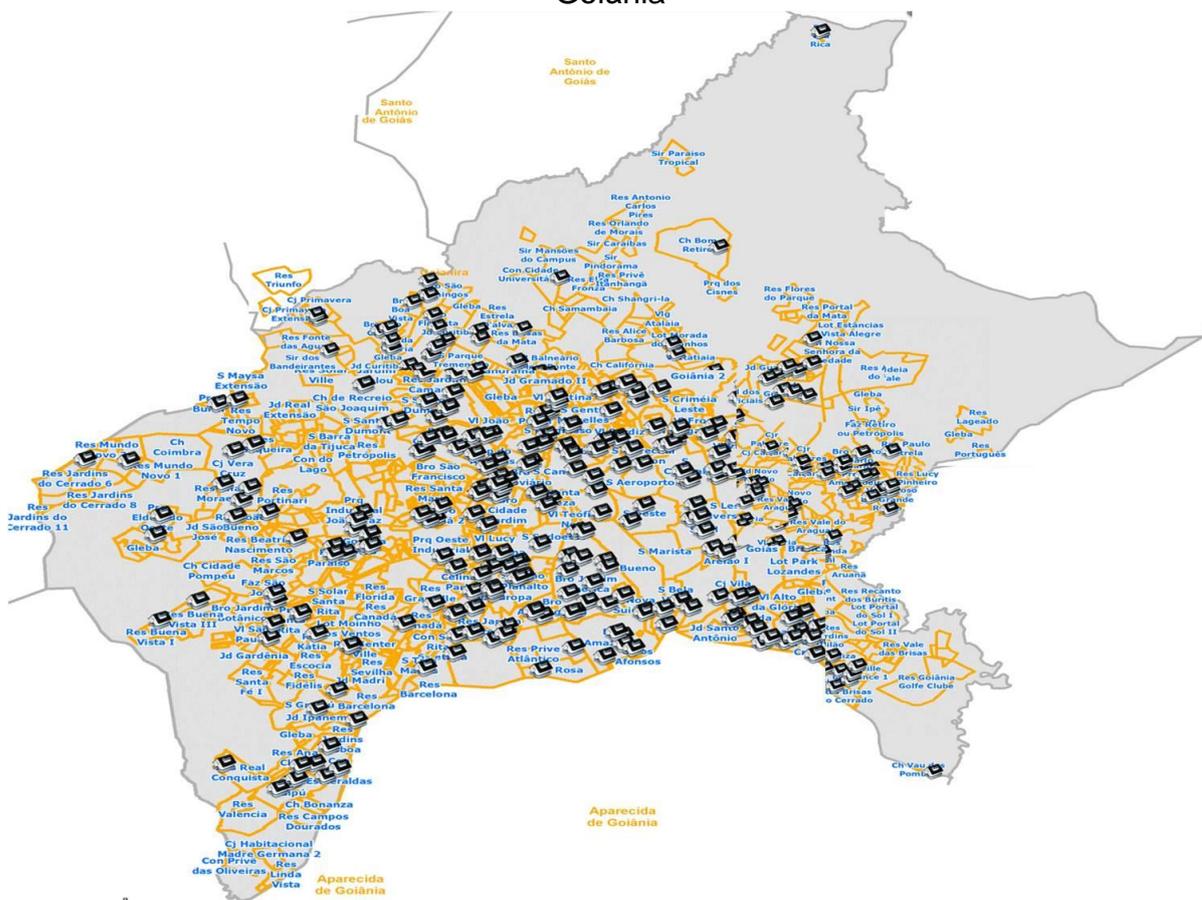
Como terceira etapa, passamos para a 'aplicação do questionário'. Para isso, estipulamos que do total de 2.725 (dois mil setecentos e vinte e cinco) professores que tomaram posse no concurso aplicaríamos o questionário somente para 10% deles. O questionário em tela² foi dividido em perguntas referentes aos seguintes tópicos: I- Identificação (com 11 perguntas); II- Escolha profissional (com 4 perguntas); III- Ingresso na carreira (com 5 perguntas); IV- Estágio probatório (com 3 perguntas); V- Aprendizagem da docência (com 1 pergunta); VI- Dificuldades e descobertas (com 5 perguntas); VII- Atuação profissional (com 5 perguntas); VIII – Espaço escolar (com 1 pergunta); IX- Desenvolvimento profissional (com 1 pergunta); X- Vida social (com 1 pergunta); XI- Vida política (com 7 perguntas); XII- Assumir a profissão (com 2 perguntas), perfazendo um total de 46 perguntas. Este questionário foi elaborado e construído coletivamente pelo GEPFAPe.

² Ver apêndice 3

A amostragem de 10% equivale a 273 professores, porém, conseguimos aplicar 284 questionários. Solicitamos via ofício³ junto à SME uma relação dos nomes dos concursados e das respectivas escolas de lotação destes professores, contudo, tivemos uma resposta negativa da SME. Assim, optamos por visitar cada uma das instituições e perguntar da existência de algum professor do concurso de 2010; e, onde os encontramos, deixamos o questionário para buscarmos posteriormente. Foi um trabalho árduo, mas proveitoso.

Desta forma, iniciamos uma busca destes professores por todas as 335 instituições educacionais (ilustração 2), distribuídas da seguinte forma: 167 escolas de Ensino Fundamental, 113 Centros Municipais de Educação Infantil, 55 instituições conveniadas de Educação Infantil e dois Centros Municipais de Apoio à Inclusão.

Ilustração 02 - Localização das Instituições Municipais de Educação no mapa de Goiânia



Fonte: http://mapa.goiania.go.gov.br/siggoweb_net/

³ Ver anexo 2

O questionário proposto apresentou questões fechadas e abertas e foi utilizado com o objetivo de traçar o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa e extrair concepções relacionadas à inserção na carreira docente.

Com os questionários aplicados, iniciamos a 'análise dos dados' em uma perspectiva quantitativa. A partir dos procedimentos anteriormente citados os dados foram analisados por meio de tabelas de contingência e de alguns gráficos os quais descrevem as variáveis. Para fins de comparação de comportamentos dos ingressantes e iniciantes foram utilizados os testes de associação e de comparação de médias:

- O teste de associação usado foi o teste exato de Fisher⁴, escolhido pela quantidade de cancelas preenchidas com zero e pelo fato de existirem cancelas esperas menores que cinco.
- O teste de comparação de média utilizado foi o de Wilcoxon-Mann-Whitney⁵, que se trata de um teste não paramétrico para este tipo de comparação. Este teste foi escolhido por meio da verificação do comportamento dos dados.

E, por fim, para efetuar as comparações de dificuldades e descobertas foi usado o Kruskal-Wallis⁶, que é uma alternativa de ANOVA (Análise de Variância)⁷ não paramétrica, já que os dados não podem ser modelados segundo uma norma.

Em uma perspectiva qualitativa realizamos a leitura das respostas das perguntas abertas dos professores nos questionários, procurando identificar as

⁴ O teste exato de Fisher serve para testar a hipótese de que duas variáveis, apresentadas em uma tabela 2x2, estão associadas. É indicado quando o tamanho das duas amostras independentes é pequeno e consiste em determinar a probabilidade exata de ocorrência de uma frequência observada, ou de valores mais extremos.

⁵ O teste de Wilcoxon-Mann-Whitney é baseado nos postos dos valores obtidos combinando-se as duas amostras. Isso é feito ordenando-se esses valores, do menor para o maior, independentemente do fato de qual população cada valor provém.

⁶ É o equivalente não paramétrico para a ANOVA, onde a variável medida deve estar em escala ordinal ou numérica e os pressupostos de normalidade e homogeneidade das variâncias comprometidas.

⁷ A análise de variância (ANOVA) é um procedimento utilizado para comparar três ou mais tratamentos. Existem muitas variações da ANOVA devido aos diferentes tipos de experimentos que podem ser realizados.

ocorrências que predominaram nas respostas dos docentes. Com isso, buscamos construir os Núcleos de Significação.

Segundo Aguiar e Ozella (2006), a elaboração dos núcleos de significação envolve um percurso complexo desde a identificação de pré-indicadores, que servem de base para a construção de indicadores até, posteriormente, a criação dos núcleos de significação. Os pré-indicadores são inferidos a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa e caracterizam-se por temas variados baseados na frequência com que as respostas aparecem,

[...] pela importância enfatizada na fala dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc. geralmente estes pré-indicadores são em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.230).

Uma segunda leitura permitirá um processo de aglutinação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, pela complementariedade ou pela contraposição, de modo que nos levam a menor diversidade. Já no caso dos indicadores, que nos permitam caminhar na direção dos possíveis núcleos de significação.

A partir da releitura do material, considerando a aglutinação resultante, iniciamos um processo de articulação que resultou na organização dos núcleos de significação por meio de sua nomeação. Os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito. Nesse processo de organização dos núcleos de significação, torna-se possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados. Foi esse procedimento que nos trouxe a possibilidade de fazer uma análise mais consistente, indo além do aparente e considerando tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas.

e) Contexto da pesquisa

O município de Goiânia é o *lócus* da pesquisa. É a segunda cidade mais populosa do Centro-Oeste, sendo superada apenas por Brasília. Situa-se no

Planalto Central e é um importante polo econômico da região, sendo considerada um centro estratégico para áreas como indústria, medicina, moda e agricultura.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é a sexta maior cidade do Brasil em tamanho, com 256,8 quilômetros quadrados de área urbana. A Região Metropolitana de Goiânia possui mais de 2,2 milhões de habitantes, o que a torna a décima região metropolitana mais populosa do país.

Em 2016 Goiânia possuía 1.448,638 habitantes. Está a 209 quilômetros de Brasília e com área aproximada de 740 quilômetros quadrados, a cidade faz parte da Mesorregião do Centro-Oeste e da Microrregião de Goiânia. Possui uma geografia contínua, com poucos morros e baixadas, tendo terras planas na maior parte de seu território, com destaque para o Rio Meia Ponte.

Como já explicamos na segunda etapa da pesquisa, os sujeitos da pesquisa são 10% da população de professores que foram efetivados na Rede com o concurso de n. 2 de 2010. Nossa meta de sujeitos respondentes do questionário era de 273 professores, porém conseguimos 284 questionários respondidos, perfazendo um total de 10,5%.

Inicialmente foram analisadas as variáveis sociodemográficas referentes aos profissionais que participaram do estudo. A tabela 02 apresenta informações sobre tais características dos indivíduos; nela também podemos observar os p-valores dos testes de associação.

Tabela 02 - Informações sociodemográficas dos profissionais sujeitos da pesquisa

Variável		Situação				Total	p-valor*
		Ingressante		Iniciante			
		N	%	N	%		
Sexo	Feminino	235	94,76%	36	100,00%	271	0,6098
	Masculino	9	3,63%	0	0,00%	9	
	Sem informação	4	1,61%	0	0,00%	4	
Estado civil	Casado	155	62,50%	22	61,11%	177	0,7881
	Divorciado	29	11,69%	4	11,11%	33	
	Solteiro	50	20,16%	6	16,67%	56	
	União Estável	12	4,84%	3	8,33%	15	
	Víuvo	1	0,40%	0	0,00%	1	
	Sem informação	1	0,40%	1	2,78%	2	
Deficiência	Não	243	97,98%	33	91,67%	276	0,3239
	Sim	2	0,81%	1	2,78%	3	
	Sem informação	3	1,21%	2	5,56%	5	
Instituição de graduação	Privado	104	41,94%	16	44,44%	120	0,8385
	Público	79	31,85%	11	30,56%	90	
	Sem resposta	65	26,21%	9	25,00%	74	
Salário	Até R\$ 1.576,00	1	0,40%	0	0,00%	1	0,01573
	De R\$ 1.576,00 a R\$ 3.152,00	120	48,39%	27	75,00%	147	
	De R\$ 3.152,00 a R\$ 7.880,00	120	48,39%	8	22,22%	128	
	De R\$ 7.880,00 a R\$ 15.760,00	3	1,21%	0	0,00%	3	
	Sem informação	4	1,61%	1	2,78%	5	
Renda	Acima de R\$ 15.760,00	8	3,23%	0	0,00%	8	0,6235
	Até R\$ 1.576,00	1	0,40%	0	0,00%	1	
	De R\$ 1.576,00 a R\$ 3.152,00	52	20,97%	7	19,44%	59	
	De R\$ 3.152,00 a R\$ 7.880,00	144	58,06%	19	52,78%	163	
	De R\$ 7.880,00 a R\$ 15.760,00	37	14,92%	8	22,22%	45	
	Sem informação	6	2,42%	2	5,56%	8	

*os p-valores aqui presentes são referentes ao teste exato de Fisher (teste de associação)

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Na tabela 02, ficou explícito que grande parte dos professores ingressantes e dos iniciantes são do sexo feminino⁸ (94,76% e 100%, respectivamente). Já para o estado civil, aproximadamente 63% dos professores ingressante são dos casados e 20,16% solteiros, dentre os iniciantes aproximadamente 62% são casados e 16,67% solteiros. Os dados indicam que o sexo e o estado civil não têm associação com a situação (ingressante ou iniciante). É fácil ver que os indivíduos ingressantes se comportam de maneira semelhante aos iniciantes em relação ao sexo e estado civil.

⁸ "Designação do processo sócio-político-cultural desencadeado pela crescente presença das mulheres no trabalho docente. Verifica-se no conjunto das sociedades ocidentais, a partir da segunda metade do século XIX, com algumas especificidades localizadas. É atribuída, em grande parte, à universalização da escola. A escolarização fundamental como obrigação do Estado e direito inalienável das crianças e jovens expande um campo de trabalho proclamado, de acordo com preceitos patriarcais e moralistas, como adequado e recomendável aos contingentes femininos. Com formação marcada pela religiosidade, dóceis e submissas, as mulheres foram convocadas para a missão de educar, concebida como um prolongamento da vocação maternal. As importantes transformações culturais, sociais, econômicas e políticas que se esboçam já ao final do século XIX abriram espaço, em nosso País, para o incremento da entrada das mulheres das camadas médias no mercado de trabalho, sendo o magistério primário uma das ocupações femininas socialmente aprovadas" (COSTA, 2010).

A maioria dos respondentes não apresentaram deficiência (97,98% dos ingressantes e 91,67% dos iniciantes). Cerca de 41% dos ingressantes concluíram suas graduações em instituições privadas, enquanto 31,85% em instituições públicas. Pode-se observar um comportamento bem semelhante com os iniciantes, em que 44,44% são de instituições privadas e 30,56% públicas. O teste de associação indica que estas características não apresentam associação significativa com a situação do profissional.

Por fim, tem-se as características salariais e renda mensal dos profissionais. Cerca de 49% dos ingressantes indicaram receber entre 2 (dois) e 4 (quatro) salários mínimos e 4 (quatro) e 10 (dez) salários mínimos. Dentre os iniciantes, 75% indicaram receber entre 2 (dois) e 4 (quatro) salários mínimos. A classificação salarial dos profissionais, segundo o teste, possui associação com a situação. Pode ser observado que os iniciantes tendem a receber menos em comparação com os ingressantes. De acordo com a renda mensal, mais de 50% dos iniciantes e ingressantes indicaram que recebem entre 4 (quatro) e 10 (dez) salários mínimos.

f) Estrutura da tese

No primeiro capítulo discorreremos sobre o conceito de 'trabalho' e a noção de 'trabalho docente'. Para isso, tratamos o 'trabalho' como uma categoria ontológica; e, concomitantemente, abordamos a constituição do trabalho docente. Escrevemos também sobre os elementos que constituem a materialidade do trabalho docente, como as condições de trabalho e a remuneração; e, por fim, expusemos e analisamos o que os sujeitos da pesquisa de Goiânia disseram sobre o trabalho docente.

Nossa busca foi por responder: quais as marcas singulares do trabalho docente dos professores iniciantes e dos professores ingressantes? Tendo como objetivo perceber as marcas singulares do trabalho docente dos professores iniciantes e dos professores ingressantes.

Já no segundo capítulo discorreremos acerca dos conceitos, das definições e dos modelos referentes ao Ciclo da Carreira Docente, buscando compreender se há

diferença com o Desenvolvimento Profissional Docente. Ainda, explanamos sobre a questão do ciclo relacionado ao tempo de carreira, fazendo uma análise sobre o processo de inserção na carreira docente. Almejamos assim, perceber qual a relação estabelecida entre a idade cronológica e a idade de entrada no mundo do trabalho, na tentativa de estabelecer um paralelo entre a pesquisa de Huberman (1992) e nossa pesquisa. E, finalmente, fizemos um estudo do ciclo da carreira aprofundando no início da carreira docente.

Por meio da pergunta: ‘quais os elementos constitutivos da inserção na carreira do trabalho docente de professores iniciantes e professores ingressantes na Rede Pública Municipal de Goiânia no estado de Goiás?’ tentamos identificar os elementos constitutivos da inserção na carreira docente, no trabalho de professores iniciantes e ingressantes na Rede Municipal Pública de Ensino de Goiânia, no estado de Goiás.

No terceiro capítulo, buscamos demonstrar se há diferença entre o professor iniciante e o professor ingressante no que se refere aos elementos constitutivos das dificuldades e descobertas na carreira de docente no município de Goiânia no estado de Goiás. Por isso, analisamos as “Dificuldades e Descobertas” primeiramente a partir de um Estado do Arte, no qual consideramos as contribuições de algumas pesquisas publicadas entre os anos de 2000 e 2014, como dissemos anteriormente. Desse modo, aspiramos estabelecer os elementos constitutivos das dificuldades e descobertas no trabalho docente, bem como discutir o conceito de professor iniciante-principiante a partir das diferentes concepções. Para tanto, debruçamo-nos no estudo do “Professor Ingressante” e “Professor Iniciante” percebendo e definindo as possíveis diferenças entre ambos.

CAPÍTULO 1 – TRABALHO E TRABALHO DOCENTE: MARCAS SINGULARES DOS PROFESSORES INICIANTES E INGRESSANTES

Neste capítulo discorreremos acerca da categoria ‘trabalho’ e do ‘trabalho docente’, buscando constituir as marcas singulares da atividade do professor. Para isso, apresentamos o trabalho como uma categoria ontológica; a constituição do trabalho docente; os elementos que constituem a materialidade do trabalho docente, como as condições de trabalho e a remuneração; e, por fim, o que os sujeitos da pesquisa de Goiânia disseram sobre o trabalho docente. Procuramos assim, responder à pergunta: quais as marcas singulares do trabalho docente dos professores iniciantes e dos professores ingressantes? O objetivo foi perceber as marcas singulares do trabalho docente dos professores iniciantes e dos professores ingressantes na rede pública de ensino na cidade de Goiânia.

1.1 Trabalho: uma categoria ontológica

O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (*Fremdheit*) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste (MARX, 2004, p. 82-83).

O trabalho como categoria de análise em nossa pesquisa, reveste-se de fundamental importância para a compreensão do homem, enquanto sujeito, que produz sua própria história na práxis cotidiana. O trabalho está, inevitavelmente, presente na vida dos indivíduos e é a base de produção dos meios para sua subsistência. Dito isso, almejamos compreender de que forma o professor produz, não apenas os meios e as condições materiais da vida em sociedade, como também sua própria existência.

Existe uma relação entre o trabalho, pensado aqui como uma categoria marxiana, com o trabalho docente, pois entendemos que as condições materiais do mundo do trabalho interferem de forma direta no processo de ensinar. Defendemos, pois, a categoria trabalho, partindo de Marx (1985a, p164), que afirma ser o trabalho uma dimensão ontológica fundamental:

[...] o trabalho, a atividade vital, a vida produtiva, aparece agora ao homem como o único meio da satisfação de uma necessidade, a de manter a existência física. A vida produtiva, porém, é a vida genérica. É vida criando vida. No tipo de atividade vital reside todo o caráter de uma espécie, o seu caráter genérico; e a atividade livre, consciente, constituiu o caráter genérico do homem. A vida revela-se simplesmente como 'meio de vida'.

Nas análises marxistas acerca dessa questão, de caráter mais filosófico do que econômico, o trabalho é tratado como sendo central nas relações dos homens com a natureza e com os outros homens porque ele é sua atividade vital. Isto quer dizer que, se o caráter de uma espécie se define pelo tipo de atividade que ela exerce para produzir ou reproduzir a vida, esta atividade vital, essencial nos homens, é o trabalho. Este, é a atividade pela qual o ser humano garante sua sobrevivência e por meio da qual a humanidade conseguiu produzir e reproduzir a vida humana (MARX, 1993).

Atualmente, a centralidade da categoria trabalho no mundo contemporâneo é bastante discutida. Segundo algumas teses, as modificações das relações de trabalho teriam, levado o trabalho a perder a característica de estruturação das relações sociais. No entanto, parece que as modificações no mundo do trabalho não significam transformações profundas nas relações sociais, especialmente nas relações sociais de produção (ANTUNES, 1995). Assim, o trabalho é categoria central de análise da materialidade histórica dos homens porque é a forma mais simples, e objetiva, que eles desenvolveram para se organizarem em sociedade.

Na sociedade capitalista o trabalho é explorado, comprado por um preço sempre menor do que aquele do real valor de produção. Em tal contexto, delinea-se os processos de alienação, que consistem, justamente, na expropriação da atividade essencial em sua plenitude. Se, por um lado, o trabalho como atividade essencial e vital traz a possibilidade de realização plena do homem enquanto tal (humanização); em contrapartida, a exploração do trabalho determina um processo inverso, de alienação. Então, paradoxalmente, sob a exploração do trabalho, os homens podem

se tornar menos humanizados, uma vez que há uma quebra na possibilidade de promover a humanização dos homens pelo próprio trabalho.

Entendemos que é por meio do trabalho que o homem cria a realidade, de forma livre e consciente, bem como é o trabalho que lhe permite dar um salto da mera existência orgânica à sociabilidade. É também pelo trabalho que a subjetividade se constitui e desenvolve-se constantemente, num processo de transformação de si mesmo e da natureza.

[...] a existência [...] de cada elemento da riqueza material não existente na natureza, sempre teve de ser mediada por uma atividade especial produtiva, adequada a seu fim, que assimila elementos específicos da natureza a necessidades humanas específicas. Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana [...] Objetos de uso se tornam mercadorias apenas por serem produtos de trabalhos privados, exercidos independentemente uns dos outros. O complexo desses trabalhos privados forma o trabalho social total. Como os produtores somente entram em contato social mediante a troca de seus produtos de trabalho, as características especificamente sociais de seus trabalhos privados só aparecem dentro dessa troca. Em outras palavras, os trabalhos privados só atuam de fato, como membros do trabalho social total, por meio das relações que a troca estabeleceu entre os produtos do trabalho e, por meio dos mesmos, entre produtores (MARX, 1985a, p.50, 71).

Nesta sociedade capitalista “o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria” (MARX, 2004, p. 80). Isso acontece, pois existe uma superavaliação do mundo das coisas em detrimento de uma valorização do ser humano. Podemos chamar esse processo explicado por Marx (2004) de um processo de estranhamento, no qual o trabalhador não mais se reconhece no trabalho e muito menos no produto de seu trabalho. Esse movimento se desdobra ainda no ‘não se reconhecer’ no produto do trabalho; na própria atividade; no ser genérico do homem; e na relação com os outros seres humanos.

Para Marx (1985a, p.79) os elementos que compõem o processo de trabalho, podem ser assim divididos: “1) a atividade adequada a um fim, isto é, o próprio trabalho; 2) a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; 3) os meios de

trabalho, o instrumental de trabalho”. Ou seja, o processo de trabalho se dá na relação desses três elementos,

Quando seus meios (instrumental) e seu objeto (matérias-primas etc.) já são produtos, o trabalho consome produtos para criar produtos, ou utilizar-se de produtos como meios de produção de produtos. [...] nosso capitalista põe-se então a consumir a mercadoria, a força de trabalho que adquiriu, fazendo o detentor dela, o trabalhador, consumir os meios de produção com o seu trabalho (MARX, 1985a, p.65-66).

Na obra *Grundrisse*, para fundamentar o argumento sobre a centralidade do trabalho imaterial, Marx (2002, p.220) afirma que:

Na grande indústria a criação da riqueza torna-se menos dependente do tempo de trabalho e do quanto de trabalho empregado, que do poder dos agentes postos em movimento durante o tempo de trabalho, poder que a sua vez – seu *powerful effectiveness* – não guarda relação alguma com o tempo de trabalho imediato que custa sua produção, depende muito mais do estado geral da ciência e do progresso da tecnologia, ou da aplicação desta ciência à produção.

Este trabalho docente que está intimamente relacionado àquele ontologicamente constituído, se dá por acreditarmos que o trabalho docente seja um processo que permeia todo o ser do professor e constitui a sua especificidade (KOSIK, 1986). Por isso, ele não se reduz apenas a uma atividade laboral ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana e do ser humano como um agente social.

Em sua dimensão mais importante, o trabalho aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários à vida biológica do homem, como seres evoluídos da natureza. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida intelectual, cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades que, por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço. “Com justa razão se pode designar o homem que trabalha, ou seja, o animal tornado homem através do trabalho, como um ser que dá respostas. Com efeito, é inegável que toda a atividade laboral surge como solução de respostas ao carecimento que a provoca” (LUKÁCS, 1978, p.5). Nesse sentido, recortamos para o trabalho do professor, em que ele produz e sua realidade, nesse sentido aprofundaremos acerca do trabalho docente.

1.2 Trabalho Docente: como se constitui?

Com o processo avançado do capitalismo, a decadência das condições de trabalho na escola, e em qualquer instituição, está instalada. Neste sentido, surge uma grande função do Estado, a de controlar os trabalhadores e suas tarefas. Essa é uma característica da proletarianização, pois ela “[...] é um dos processos a que os trabalhadores estão submetidos no capitalismo e pode ser melhor caracterizada e compreendida quando analisada comparativamente à *profissionalização*” (COSTA, 1995, p. 105 – grifos do autor). Na tentativa de transformação do trabalho docente em profissão, caímos na armadilha do capital e, segundo Enguita (1991, p.42-43),

[...] o estatuto de uma categoria ocupacional nunca é definitivo. O que faz com que um grupo ocupacional vá parar nas fileiras privilegiadas dos profissionais ou nas desfavorecidas da classe operária não é a natureza dos bens ou serviços que oferece, nem a maior ou menor complexidade do processo global de sua produção, mas a possibilidade de decompor este último através da divisão do trabalho e da mecanização [...], o afã das empresas capitalistas ou públicas por fazê-lo [...] e a força relativa destas e daquele, isto é, de empregadores e empregados reais ou potenciais.

Nesta perspectiva, muitos profissionais não se enquadram nesses grupos citados pelo autor e se tornam semiprofissionais. Os próprios professores se incluem neste segundo grupo, conforme constata Enguita (1991). Analisando os professores, o pesquisador desenvolveu cinco características para verificar o perfil dos profissionais:

Quadro 01 – Características de enquadramento de profissionais por Enguita (1991)

Competência	Os que possuem graduação, mas não licenciatura, pois são reconhecidos por sua competência técnicas e não em relação aos conhecimentos relacionados à docência.
Vocação	Está sendo substituída pela ideia de um trabalho qualificado. Na prática, o professor é um trabalhador cujo trabalho tem um preço, convertido em salário.
Licença	A capacidade e o direito de ensinar não são restritos aos docentes. Não há nenhuma restrição legal para o exercício informal da docência.
Independência	Os docentes, mesmos em gestões democráticas, com a participação de pais e alunos, têm a maioria segura e se submetem apenas à autoridade de outros docentes.
Autorregulação	Os professores não possuem um código de ética e deontológico ⁹ nem mecanismos para julgar seus pares e resolver conflitos, embora respeitem regras morais e normas grupais.

Fonte: Enguita (1991, p.43-46).

A partir deste quadro, podemos confirmar que os professores até partilham de algumas características dos grupos de profissionais, mas não de todas. Destarte, podemos afirmar que os professores não fazem parte do grupo de profissionais liberais, mas sim dos trabalhadores proletarizados.

Enguita (1991, p.47) afirma ainda que profissionalização não seria sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas sim a “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho”. O autor também explica que um grupo profissional autorregulado trabalha diretamente para o mercado numa situação de privilégio e monopólio, ressaltando o fato dos profissionais serem plenamente autônomos em seu processo de trabalho, não tendo que se submeterem à regulação alheia. Já a proletarização, de acordo com o mesmo autor, caminha no sentido oposto ao que correntemente era dado à profissionalização.

Na tentativa de esclarecer melhor o que vem a ser o trabalho docente, deixemos que Enguita (1991, p.50) nos explique,

A categoria dos docentes move-se mais ou menos em um lugar intermediário e contraditório entre dois polos da organização do trabalho e da posição do trabalhador, isto é, no lugar das semiprofissões. Os docentes estão submetidos à autoridade de organizações burocráticas, sejam públicas ou privadas, recebem

⁹ Deontológico, refere-se a algo ético e moral, seguindo os preceitos previstos em lei. O termo deontologia significa o ramo da ética cujo estudo são os fundamentos do dever e das normas morais. É conhecida também como a teoria do dever. É um dos ramos principais da ética normativa juntamente com a axiologia.

salários que podem caracterizar-se como baixos e perderam praticamente toda capacidade de determinar os fins do seu trabalho. Não obstante, seguem desempenhando algumas tarefas de alta qualificação – em comparação com o conjunto de trabalhadores assalariados – e conservam grande parte do controle sobre seu processo de trabalho. De certa forma, pode-se dizer que tanto eles como a sociedade em geral e seus empregadores em particular têm aceitado os termos de um pacto: autonomia em troca de baixos salários.

Para realmente podermos avaliar as questões teóricas e as relações constituídas por meio do trabalho na docência, não podemos analisar o trabalho docente isoladamente. Pois,

[...] muitas análises deixam de perceber que os processos de profissionalização e desprofissionalização docente ocorrem a partir de uma base material econômica, política, histórica e cultural. Nem os professores são os culpados pela desprofissionalização, nem os dirigentes desqualificam o trabalho escolar porque assim o desejam consciente e conspiratoriamente. Não é possível discutir-se profissionalização sem discutir as formas concretas de organização do trabalho, sob pena de atribuir-se a responsabilidade desses processos aos próprios docentes (HYPOLITO, 2003, p. 126).

Com a democratização do ensino, os sistemas escolares expandiram sua cobertura e os professores foram submetidos à proletarização como um processo irreversível. O que está ligado,

[...] a um determinado modo de organização do trabalho sob determinadas relações históricas de produção. A proletarização é a destruição do trabalhador ou produtor individual e a constituição ou criação do trabalhador coletivo, sob relações capitalistas de produção. O que determina essa modificação são as condições objetivas e materiais das forças produtivas, que historicamente possibilitam a constituição de uma nova organização de trabalho, que traz consigo consequências históricas determinadas para o homem e para a sociedade. Podemos dizer que a proletarização corresponde a um determinado estágio de desenvolvimento da produção material sob relações capitalistas (WENZEL, 1994, p. 20).

Ao analisar a questão da qualificação-desqualificação, Apple (1995) identificou a desqualificação sofrida pelos professores como uma tendência crescente ante a imposição de procedimentos de controle técnico sobre o currículo das escolas, talvez uma influência da racionalidade técnica.

Nos dizeres de Nóvoa (1993, p.23),

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é

útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral.

Desta forma, o processo de profissionalização acabou se constituindo em uma possibilidade de defesa contra o caráter normativo do Estado, como afirma Rodrigues (2002, p.73),

[...] o aumento do assalariamento e a entrada dos profissionais em organizações teriam como principal consequência a proletarização técnica – perda do controlo sobre o processo e produto do seu trabalho – e/ou a proletarização ideológica – que significa a expropriação de valores a partir da perda de controlo sobre o produto do trabalho e da relação com a comunidade.

E por não saber realmente como se comportar diante da questão, o professor se equilibra entre a profissionalização e a proletarização. Fato que coloca em evidência o problema da identidade da docência. Os professores não se veem plenamente no seu exercício de ensinar, justamente porque a herança e a tradição do magistério trazem consigo a noção de vocação e sacerdócio. A identificação daqueles como trabalhadores proletariados os remetem à condição economicamente determinada. Esta categoria de trabalhadores está inserida num contexto de condições objetivas. Os professores são contratados para executarem suas atividades ao longo de uma jornada, de forma subordinada, recebem um salário e do seu trabalho é retirado mais-valor. Esta identificação é objeto de fortes resistências, possivelmente por retirar esses trabalhadores do seu lugar tradicional.

De modo efetivo, para compreender o significado do trabalho docente, é preciso destacar a ação mediadora realizada por outros indivíduos no processo de apropriação dos resultados da prática social.

O indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando não há uma relação consciente (tanto de parte de quem se educa, quanto de parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social (DUARTE, 1993, p. 47 - 48).

Pensamos que com essa afirmação Duarte (1993) coaduna com Marx (1985a) quando define que o trabalho é ontológico, mesmo trabalho imaterial, pois se dá na mediação de relações concretas do mundo objetivado.

Uma das questões mais instigantes sobre a profissão docente é a desqualificação, tendo em vista que, para ministrar aulas às séries iniciais, historicamente não se exigia da pessoa contratada qualificação específica para tal função, descaracterizando totalmente a profissão.

Para exemplificar a questão da desqualificação construímos a tabela 03, na qual fica evidente a proporcionalidade do número de professores separados pelo nível de atuação em relação à formação fez foi cair na comparação dos seis anos (2007-2013). A única formação que cresceu foi em Ensino Médio em todos os níveis de ensino. Ou seja, caiu de 0,3% em 2007 para 0,2% em 2013 o número de professores atuantes na Educação Básica com a formação de Ensino Fundamental; com a formação em Magistério caiu de 9,3% para 4,5%; com a formação no Ensino Médio que era de 3,6% em 2007 subiu para 8,9% em 2013 e com Ensino Superior que era 86,8% e caiu para 86,3%.

Tabela 03 – Número de professores por nível e escolaridade no Brasil

Nível	Ano	Ensino Fundamental		Magistério		Ensino Médio		Ensino Superior	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Educação Básica	2007	29	0,3	1.006	9,3	395	3,6	9.409	86,8
	2013	21	0,2	555	4,5	1092	8,9	10.548	86,3
Educação Infantil	2007	12	0,7	595	34,7	121	7,1	985	57,5
	2013	9	0,3	281	10,6	412	15,5	1.952	73,5
Ensino Fundamental	2007	7	0,1	396	5,5	198	2,8	6.592	91,6
	2013	9	0,1	290	3,8	577	7,5	6.852	88,7
Ensino Médio	2007	3	0,1	49	1,7	101	3,5	2.722	94,7
	2013	1	0	13	0,4	201	6,7	2.789	92,8

Fonte: MEC/ Inep/ DEED/Censo Escolar/ Preparação: Todos pela educação.

Para tentar explicar esse movimento, Saviani (2005, p.22-23) afirma que,

Ao investigar a relação entre níveis de renda e graus de escolaridade, constatou que os níveis de renda aumentavam em proporção aritmética para os indivíduos que possuíam escolaridade média em relação aos que só possuíam escolaridade primária e aumentavam em proporção geométrica para os que possuíam escolaridade superior. Esta relação seria a prova empírica do 'valor econômico da educação' (SCHULTZ, 1962; 1973)

Autores, como Enguita, (1991) alegam que os professores vivem uma luta estabelecida entre o profissionalismo e a proletarização; já Kreutz (1986) e Wenzel, (1994), pontuam que esse fator está diretamente relacionado com o capitalismo e com a divisão do trabalho no interior da escola.

Para explicar esse movimento de superação do capitalismo,

Keynes dedica-se a elaborar a concepção na qual atribui importância central no estado no planejamento racional das atividades econômicas. [...] Keynes, ao contrário de Marx, e como bom representante da burguesia, em lugar de ver nessas crises a necessidade de superação do capitalismo, procurou encontrar os antídotos, isto é, os mecanismos que, se não evitassem as crises, conseguissem pelo menos, mantê-las sob controle (SAVIANI, 2005, p.19-20).

Enfim, o capitalismo realiza manobras para manter seu poder, para isso

[...] a política econômica mundial alterna deliberadamente períodos de crescimento e de recessão ou combina crescimento em alguns países e recessão em outros. Com isso mantém nas mãos da grande burguesia internacional o controle da situação neutralizando, em consequência, as pressões dos trabalhadores (SAVIANI, 2005, p.23).

Ademais, a educação vem se tornando uma área imensamente lucrativa de acumulação do capital para: a indústria de construção; os fornecedores de todos os tipos; e uma multidão de empresas subsidiárias. Embora a escola não produza mercadorias e, por isso, talvez não seja possível falar em paridade entre escola e produção, as relações sociais capitalistas – e sua lógica organizativa – estenderam-se a todas as atividades sociais existentes, inclusive à escola.

Contudo, a escola não é uma mera ferramenta e criação do capital, mas um espaço de contradições que toma determinada direção de acordo com a luta de classes. Ao buscar as relações da escola com a totalidade pretendemos entender o contexto onde se desenvolve o trabalho do professor a fim de avançar na compreensão de sua natureza. Esta, entendida aqui não como dotada de características imutáveis, mas como sinônimo de aspectos essenciais do próprio trabalho.

Entendemos que as classes fundamentais podem ser definidas essencialmente como aquelas proprietárias dos meios de produção e aquelas proprietárias exclusivamente da mercadoria força-de-trabalho. E, em um plano intermediário, temos o que Marx (2002) chamou de pequena burguesia ou classe

média, a qual reúne desde os profissionais empregados diretos do capital ou do Estado em postos de direção e supervisão até aqueles que trabalham como profissionais liberais.

O trabalho dentro do setor de serviços, especialmente o trabalho nos escritórios, demonstra que a classe média sofreu um processo de proletarização na medida em que foi perdendo suas qualificações e, conseqüentemente, o domínio sobre seu processo de trabalho. Desse modo, foram todos colocados na condição de vendedores da mercadoria 'força de trabalho', inclusive os professores. Nas camadas médias do emprego, a classe trabalhadora, por exemplo, não possui qualquer independência econômica ou ocupacional, sendo empregada pelo capital e afiliados. Tal camada não possui acesso algum ao processo de trabalho ou meios de produção fora do emprego, e deve renovar seus trabalhos para o capital incessantemente a fim de subsistir.

Se a categoria de docentes já pertenceu à classe média na esfera econômica, gozando de *status* social, ou como grupo que realiza potencialmente trabalho intelectual e/ou de supervisão, ou ainda, visto como pertencente ao grupo de profissionais liberais, na atualidade, precisa de uma nova análise e, por conseguinte, uma nova definição de classe. A pauperização da categoria como um todo (e/ou sua proletarização) pode ter se dado de forma articulada e simultânea à ascensão individual de cada professor. Ou seja, a categoria que foi perdendo o prestígio social ao longo das últimas décadas era formada majoritariamente pela classe média e as novas gerações que começaram a compor essa categoria têm sua origem, em geral, na classe trabalhadora mais explorada.

Entendemos que o professor é o trabalhador que vende sua força de trabalho para uma instituição educacional (estatal ou privada) e que sobrevive desse trabalho e não de outro. O professor realiza um trabalho de grande valor de uso, sendo remunerado para seu exercício na divisão social do trabalho. Os trabalhadores da educação são trabalhadores assalariados em sua totalidade sem propriedade dos meios de produção possuindo parcial controle do processo de trabalho e flexibilizado nas suas formas de contratação.

Das constatações acima, podemos tirar algumas conseqüências, a saber: o professor deve vender sua força de trabalho ao Estado – seu maior empregador –

ou à empresa de serviços educacionais privada e, portanto, possuir o conhecimento específico de sua área não basta para que exerça sua profissão. Ou seja, o conhecimento não é o único instrumento de produção necessário. Fora da instituição escolar não há exercício da docência.

Portanto, a instituição educacional pública ou privada, ou ainda a empresa que oferece educação à distância são os principais meios de produção, sem os quais o conhecimento profissional do professor se iguala ao conhecimento profissional de um soldador sem seu equipamento de soldagem. Tal analogia se dá no sentido de que o professor não pode exercer sua profissão com fins de sobrevivência sem estar devidamente empregado, ou seja, em contato direto com os demais instrumentos e meios de produção da educação.

Com relação ao segundo aspecto polêmico, o controle parcial do processo de trabalho, podemos apontar que a divisão técnica e social dentro das escolas se expressa: na transposição de técnicas de administração empresarial; na fragmentação pedagógica; no distanciamento entre concepção e execução da qual fazem parte os especialistas, exaustivamente analisados pelos críticos da pedagogia tecnicista; além do fetichismo da autonomia que permeia a academia e o coletivo de professores. Como fenômeno social, a autonomia do trabalhador numa dada profissão pode possuir diferentes níveis e a sua manifestação, em maior ou menor grau, será expressão da produção material e de suas relações sociais correspondentes.

A tese da autonomia inalienável do trabalho docente, defendida em diversos textos acadêmicos, apresenta-se hoje inconsistente. Tal autonomia foi se tornando rarefeita, síntese das múltiplas determinações da configuração do espaço escolar, de sua relação com o Estado ou com a iniciativa privada. A dúvida instalada é: o professor é um trabalhador livre para planejar e executar seu trabalho?

De um modo geral, poderíamos responder 'sim' para a pergunta, visto que não existe dentro de cada sala de aula um inspetor o qual acompanha e registra o desenvolvimento do conteúdo planejado. Porém, cabe discutir quais são as condições objetivas de exercício livre no planejamento e na execução. Aqui, deparamo-nos em situação análoga àquela que Marx (2002) se refere acerca da dupla liberdade do trabalhador. Então, o professor possui uma dúplice autonomia

que, por um lado, expressa-se pela autonomia de exercer sua criatividade sem tempo para o planejamento dada a intensificação de sua jornada e, por outro lado, a autonomia de planejar aulas com sua baixa qualificação, de fato.

A autonomia não pode ser completamente alienada da classe trabalhadora, porém, a superestimação da autonomia do professor não pode ocultar as relações sociais em que esse tipo de trabalho está inserido. A autonomia, portanto, não pode se tornar um fetichismo aparentando uma força mística que impede o capital de qualquer forma de subordinação.

O terceiro aspecto polêmico, diz respeito às formas de flexibilização da contratação da força de trabalho, característica peculiar da acumulação flexível. Neste sentido, podemos afirmar que houve uma ampliação da base docente sob a crescente precarização. Como existe uma clivagem entre as escolas públicas e as escolas privadas no que tange à forma de contratação, dividiremos a análise em dois blocos. Com relação às escolas públicas, se antes existia a figura do professor efetivo como regra, esse agora compartilha de outras maneiras de contratação. Portanto, podemos destacar três tipos de vínculo trabalhista predominantes de contratação na rede pública: o professor efetivo, o professor temporário e o professor precarizado.

O professor efetivo é o servidor público, concursado, estável, estatutário; já o professor temporário é aquele profissional contratado por tempo determinado, em substituição ao incompleto quadro efetivo, organizados sob o regime da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Por fim, o professor precarizado é aquele que realiza a ampliação de carga horária via contrato provisório – pode ser servidor efetivo ou temporário da rede de ensino – na maioria dos casos, sem nenhum direito trabalhista como licença médica, férias e/ou 13º salário.

Com relação às formas de contratação na rede privada temos os professores horistas¹⁰, os quais podem estar trabalhando baseados na CLT ou não, ou seja, podem ter sua carteira de trabalho assinada ou sem qualquer proteção legal. Nessa conjuntura, o professor-trabalhador-assalariado que, na maioria dos casos, tem mais

¹⁰ É importante destacar que este professor não possui condições de se dedicar no processo de planejamento de aula, em projetos de pesquisa e, muito menos, em programas e projetos de extensão, pois sua carga horária de remuneração é estritamente referente ao número de aulas ministradas.

de um emprego devido aos baixos salários, pode estar sujeito às combinações de todas essas formas de contratação em cada local de trabalho.

Discutimos aqui acerca da precarização do trabalho docente nas suas condições objetivas e subjetivas. Portanto, cabe nesta seção um exercício de definição da natureza do trabalho, levando em consideração a análise de algumas categorias. Ao considerarmos a afirmação de Marx (1985a, p.139) “um trabalho de idêntico conteúdo pode ser produtivo ou improdutivo”, concluímos que as categorias de “trabalho produtivo e os salários dos professores são abaixo de seu próprio valor”. Mas, como o capital precisa reproduzir essa força de trabalho, o sistema capitalista busca uma equivalência entre o salário e a reprodução. Isso está refletido no rebaixamento da qualidade de formação desses trabalhadores, ou seja, há uma tendência generalizável para a área de formação de professores da relação paradoxal entre aumento do nível de escolaridade e esvaziamento de seu conteúdo.

Definir a profissão docente como intelectualizada simplesmente tem sido uma forma de “resistência” encontrada por muitos autores contra a ofensiva capitalista de desqualificação. É como se a condição intrínseca de trabalho intelectual dos professores afastasse completamente a possibilidade de objetivação do seu trabalho. Porém, a resistência semântica é mera figura de retórica e examinar a natureza docente em sua essência é que pode possibilitar uma compreensão da questão com vistas à superação de sua condição subordinada. Embora em determinadas funções sociais incidam graus diferentes de elaboração intelectual e esforço muscular-nervoso, para Gramsci (2004b, p.53), não “há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*”. Todavia, não respondemos à nossa questão central. O que definiria, então, a natureza do trabalho docente?

Quanto ao fato do modo capitalista de produção se aplicar na sua inteireza ou não à escola, acreditamos que por serem de naturezas diversas, a análise da escola não é uma simples transposição da análise da produção de mercadorias, mas é possível realizar analogias.

Não podemos esquecer que o trabalho do professor se refere à educação, sendo ela entendida como o processo de formação humana, que atua sobre os meios para a reprodução da vida. Saviani (1991) ao estabelecer a relação entre

educação e formação humana o faz a partir do campo marxista de análise social, ao afirmar que o trabalho é o elemento que diferencia o homem dos demais animais. A educação, simultaneamente, é “uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 1991, p. 55-56). O autor ainda definiu que o trabalho do professor não é como qualquer trabalho, mas, sobretudo, trata-se de um trabalho como princípio educativo

[...] na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...] Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 1991, p. 56).

A partir da proposição de Saviani (1991) podemos definir que o trabalho pedagógico não pode perder de vista a contradição, a totalidade e historicidade como categorias de análise da realidade. O trabalho do professor deve partir da análise de problematizações, na busca pela conscientização de valores humanos e compreende a vivência recriada de conteúdos culturais para propor novas formas democráticas de interação social. Portanto, “a concepção de educação deve contemplar uma visão de futuro que considera a condição humana como objeto essencial de todo trabalho pedagógico” (FRIZZOO, 2008, s.p.).

Para Kuenzer (2010, p. 7), “[...] o primeiro pressuposto teórico a ser considerado na análise do trabalho docente é que este é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições” e, mesmo sendo um trabalho não material, na sociedade capitalista o trabalho docente se apresenta em dupla face, pois, ao produzir valor de uso e também produz valor de troca.

Decorre desta afirmação que o trabalho docente, sob a égide do capitalismo, não escapa à lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, pela compra da força de trabalho do professor, pela natureza de seu trabalho, que contraditoriamente forma cidadãos que atenderão às demandas do trabalho capitalista, cuja inclusão depende do disciplinamento que para o qual a escola contribui, pela sua contribuição à produção de ciência e tecnologia, diretamente ou formando pesquisadores, e assim por diante. Ou seja, embora a

finalidade do seu trabalho seja a formação humana, ele está atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo (KUENZER, 2010, p. 8).

Para que a análise do trabalho docente seja justa e condizente com a realidade, pressupõe-se o exame das relações entre as condições subjetivas e as condições objetivas: “[...] as condições subjetivas são próprias ao trabalho humano, pois esse constitui-se numa atividade consciente” (BASSO, 1998, p. 2). As condições objetivas aqui mencionadas são compreendidas como as condições efetivas em que se realiza o trabalho docente e que, “[...] envolvem desde a organização da prática, participação no planejamento escolar, preparação da aula etc., até as políticas educacionais e remuneração dos professores” (BASSO, 1998, p.2). Agora que percebemos a importância das condições objetivas para o trabalho docente, podemos desenvolver seus elementos.

1.3 Elementos constituintes da condição do trabalho docente

Iniciando o debate sobre as condições de trabalho docente, Nogueira (2012) contextualiza a discussão sobrepondo dois fatores: grande parte das “frustrações e desapontamentos” está enraizada nas condições concretas de trabalho, condicionadas e produzidas pela organização institucional e por esferas maiores; e que a grande maioria dos documentos que tratam de propostas de programas ou de reformas educacionais, passa ao largo ou trata a questão das condições concretas de trabalho de forma marginal. Este segundo fator apresentado, nos revela um profundo desconhecimento, por parte dos que formulam políticas públicas educacionais e pensam na organização institucional da educação, sobre o trabalho docente, e nos leva a pensar que se trata de um posicionamento político, que consiste em não relacionar o trabalho e as condições de trabalho com as necessidades que emergem no exercício profissional. É preciso romper com o ocultamento das condições do trabalho efetivo dos professores.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2007) engloba em si diversas entidades de profissionais da educação. Em seus textos, reivindica uma valorização docente, pautada em pensar no desempenho dos trabalhadores e na qualidade do ensino, tem de se pensar nas condições do ambiente de trabalho escolar, pedagógico e funcional, no modelo de gestão, na

valorização do magistério e nos planos de carreira. Esse posicionamento revela a concepção de trabalho pensada a partir das condições materiais de ordem institucional, social e econômica.

A natureza das condições de trabalho adequadas à realidade concreta da escola, compreendidas de forma vasta, é desviada do foco das preocupações e dos problemas a serem enfrentados pelos sistemas de ensino, assumindo um comportamento de desresponsabilização do Estado quanto ao trabalho docente. As diferentes concepções podem ser correlacionadas às posições ideológicas que os locutores ocupam no debate acerca desta atividade, entendendo que a divergência entre essas posições são disputas políticas, imbricadas de uma série de consequências para o professor, no que tange à sua formação, condição de trabalho, carreira, salário, valorização profissional e, como consequências destes, também para a qualidade do ensino e da educação.

É preciso chamar a atenção para o fato de que a omissão quanto aos posicionamentos concretos quanto à realidade da condição de trabalho, ocasionam a ampliação das responsabilidades docentes, da jornada de trabalho sem reajustes e da intensificação do trabalho, reforçando a condição da proletarização da categoria do professorado.

Na tentativa de mudar essa realidade no campo de atuação dos professores e buscar outra realidade, percebemos uma mudança nos discursos das escolas, dos sindicatos, dos governos, da imprensa e dos partidos políticos, nos quais se busca enfatizar a necessidade urgente nas dimensões objetivas das condições de trabalho, sendo elas: regime de trabalho; piso salarial profissional; plano de carreira docente; formação continuada e qualificação profissional; carga horária remunerada para realização de estudos, planejamento e avaliação, escolas com espaços físicos adequados ao trabalho docente e dimensões subjetivas das condições de trabalho, sendo: o reconhecimento social, a autorrealização e a dignidade profissional.

Quando se discute sobre a melhoria do ensino, as condições de trabalho docente é um dos fatores mais debatidos. Ao se buscar uma determinação para as condições do trabalho docente, para uma reflexão, teremos um vasto repertório, dentre eles: as condições físicas das escolas e a relação com os professores; as condições profissionais dos docentes; o sistema burocrático que é imposto aos

docentes; os controles externos sobre o trabalho docente e as implicações do projeto político pedagógico.

A partir desse panorama acima mencionado, buscamos nas obras de Marx (1985a) uma orientação, que como conceito de condição de trabalho definiu que é o vínculo íntimo às condições de vida. Segundo Rocha (2009)

As condições de trabalho envolvem a ‘materialidade da escola’, ou seja, os equipamentos, o espaço físico e a infra-estrutura, bem como o quadro de pessoal para o atendimento dos/as estudantes e a jornada de trabalho, que compreende o tempo de regência/atividades e o tempo coletivo de reflexão sobre a ação pedagógica. É a partir dessas condições que a escola organiza seu tempo/espaço de trabalho pedagógico (p.115).

Segundo Antunes (2007), para analisar as condições de trabalho devemos situá-las na conjuntura histórica, política e econômica. Acreditamos que a influência do capitalismo é determinante na organização do trabalho, seja ele docente ou não, no que tange às condições de trabalho. Pois, na atualidade, as condições de trabalho são resultado de uma ordem social objetiva, que interfere na relação subjetiva do professor com a atividade. Optamos por aprofundar em alguns elementos da condição do trabalho docente, os quais serão debatidos a seguir.

1.3.1 Remuneração

Como primeiro elemento das condições objetivas do trabalho docente, podemos pensar na remuneração, pois,

O conceito de ‘remuneração’, por sua vez, pode ser definido como o montante de dinheiro e/ou de bens pagos pelo serviço prestado (por exemplo, cestas básicas), incluindo valores pagos por terceiros. A ‘remuneração’ é a soma dos benefícios financeiros, dentre eles, o ‘salário’ ou ‘vencimento’, acordada por um contrato assinado entre empregado e empregador, tendo como base uma jornada de trabalho definida em horas-aula (CAMARGO, 2010, p.3).

Com isso, percebemos que a remuneração abarca outros dois conceitos, o salário e o vencimento.

O ‘salário’ é definido juridicamente como o montante ou retribuição paga diretamente pelo empregador ao empregado pelo tempo de trabalho realizado – em geral, em relação ao número de horas-aula – nos termos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Já o termo

‘vencimento’ é definido legalmente (Lei nº 8.112 de 11/12/90, art. 40) como ‘retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei’. Os ‘vencimentos’ dos cargos efetivos são irredutíveis e, para cargos de mesma atribuição ou de atribuição semelhante na mesma esfera administrativa, é garantida sua isonomia (CAMARGO, 2010, p.3).

É importante percebermos a influência deste elemento no trabalho docente. Pois como já falado anteriormente é um trabalho complexo com muitas atribuições e para o professor possuir um poder aquisitivo razoável, este necessita ter dois contratos, ou seja, uma carga de trabalho dobrada. Passaremos a analisar as informações sobre o valor salarial que os 284 respondentes do questionário marcaram. 51,76% dos professores possuem um salário de R\$ 1.576,00 reais a R\$ 3.152,00 reais, sendo 120 professores ingressantes e 27 professores iniciantes. E 45,07% dos professores estão de R\$ 3.152,00 reais a R\$ 7.880,00 reais, ou seja, 128 professores possuem um salário dobrado, podemos inferir que possuem mais de um turno de trabalho.

A partir disso, podemos concluir que a remuneração passa a ser a soma dos benefícios financeiros acordada por um contrato assinado entre empregado e empregador. “O salário é, assim, uma parte da remuneração” (CAMARGO, 2010, p.3).

Como nossa pesquisa tem como sujeitos os professores concursados da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, estamos falando em magistério público, onde a remuneração é composta pelos vencimentos do cargo, acrescida de vantagens monetárias permanentes estabelecidas em lei.

Ainda sobre a remuneração, não podemos esquecer-nos da lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008 que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Este é outro problema, pois a maioria dos municípios do País ainda não paga e os que pagam, não utilizam a lei como piso salarial e sim como teto. Pois o salário inicial dos professores recém-concursados não é o piso estipulado por lei.

1.3.2 Carreira

O marco para regulação da carreira docente na educação básica no Brasil é, principalmente, a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, pois a partir desta, possibilitou a elaboração e a implantação de planos de carreira. Como uma forma de valorização dos profissionais da educação, o art. 206, inciso V enfatiza a, “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (BRASIL/ CF, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) lei nº 9.394, 1996, em seu art. 67 defini que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho

(BRASIL/ LDB, 1996).

O referido artigo estabelece que: estatutos e planos de carreira devam garantir o ingresso no magistério por concurso público; o aperfeiçoamento profissional; o piso salarial; a progressão na carreira baseada na titulação e na avaliação de desempenho; uma carga de trabalho que contemple período reservado a estudos e condições adequadas de trabalho.

No município de Goiânia a lei nº 7997, de 20 de junho de 2000 dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia que está dividido da seguinte maneira: Capítulo I - Das Disposições Preliminares; Capítulo II - Do Provimento de Cargos; Capítulo III - Da Promoção; Seção I - Da Progressão Horizontal; Seção II - Da Progressão Vertical; Capítulo III - Do Vencimento e da Remuneração; Capítulo V - Das Disposições Transitórias; Seção I - Do Enquadramento; Seção II - Da Compatibilização do Quadro de Pessoal; e o Capítulo VI - Das Disposições Gerais e Finais.

O que percebemos, é que existe uma grande distância entre o que é preconizado no plano de carreira e o que realmente o servidor possui de direito efetivo. De nada adianta o servidor ter o direito no “papel” e não conseguir ter acesso ao benefício.

1.3.3 Valorização docente

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, especificamente no Artigo 23, capítulo III, expressa no inciso V o que se compreendia como principais mecanismos de valorização dos professores:

V – valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União (BRASIL/ CF, 1988).

Mas podemos nos perguntar, o que compreende a valorização docente? Em uma complexa realidade social, na qual cada dia mais aliena e enfraquece o trabalho docente, acreditamos que tal valorização consiste em dar atenção às questões sobre: carreira, condições de trabalho, salários e formação, assim como as condições objetivas e as condições subjetivas de cada professor. Muitas das condições precárias atingem o rendimento do professor, tais como a intensificação do trabalho, a superlotação de classes, as duplas jornadas de trabalho e a nova concepção de avaliação do trabalho docente com as avaliações externas à escola. O professor se encontra em movimento dialético na contradição existente entre as dificuldades e as descobertas encontradas na escola. A valorização docente possui duas dimensões, sendo elas:

[...] (1) objetivas – regime de trabalho; piso salarial profissional; carreira docente com possibilidade de progressão funcional; concurso público de provas e títulos; formação e qualificação profissional; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho, e condições de trabalho e (2) subjetivas – reconhecimento social, autorrealização e dignidade profissional (LEHER, 2010, p.1).

Diante do exposto, dados os elementos da condição de trabalho, torna-se necessário um estudo aprofundado acerca do tema e do problema posto. Todavia,

preocupamo-nos também em encontrar marcas singulares do trabalho docente, para analisarmos de que forma os professores iniciantes e ingressantes se reconhecem ou não em seu trabalho. De outro modo, caso não haja um reconhecimento ou sentimento de pertença, os professores serão participes de um trabalho alienado, no qual eles não se reconhece.

1.4 Marcas singulares do trabalho docente dos professores iniciantes e ingressantes

Não por acaso, ao pensarmos esse texto, escolhemos como título “marcas singulares do trabalho docente”. A palavra “marca” nos remete a todo sinal que seja lícito e disponível, perceptivo ou não. Nem sempre as marcas do trabalho do professor são perceptivas à sociedade. Quanto à palavra “singulares”, refere-se ao que não é genérico, pois, queremos dar o devido destaque as questões realmente específicas as quais ocorrem e influenciam o trabalho do professor.

Não defendemos a singularidade apartada da genericidade humana, acreditamos na dialética do singular-universal-particular.

Na concepção histórico-social de homem, essa relação só pode ser compreendida enquanto uma relação inerente a uma outra mais ampla, a qual tem essa primeira relação citada como sua mediação com o pólo denominado "singular". Trata-se da relação indivíduo-genericidade, isto é, a relação do homem com o gênero humano, o que inclui, necessariamente, a relação de cada indivíduo singular com as objetivações humanas, quais sejam, as objetivações concretizadas historicamente pelos homens através das gerações, ao longo de toda a história da humanidade. São objetivações que precisam ser apropriadas, pelo indivíduo, para que possa dominar o sistema de referências do contexto em que vive e, assim, objetivar-se como sujeito ativo e participante das transformações desse contexto. Mas para que isso possa ser compreendido nas suas múltiplas relações, é preciso considerar que todo esse processo entre o indivíduo (o singular) e o gênero humano (o universal) se concretiza na relação que o indivíduo tem com a sociedade (o particular) (OLIVEIRA, 2005, p.30).

Então, estamos olhando para o que é marca singular do trabalho docente no município de Goiânia sem perder de vista o trabalho docente enquanto classe de trabalhadores, ou seja, todos os profissionais de educação.

1.4.1 Formando o Conceito de Professor Iniciante: diferentes concepções dos autores

A partir dos estudos realizados com o estado da arte, chamou-nos a atenção as definições do termo 'professor iniciante'. Isso, porque da mesma forma que não há consenso quanto à definição de quantos anos é o marco do período da entrada na carreira, como já explanamos anteriormente, também não há consenso na definição de características deste professor. Trata-se de um aspecto pouco abordado o próprio conceito de iniciante.

Para melhor exposição das características, optou-se pela criação do quadro 02, no qual fazemos uma síntese das definições mais usadas pelos pesquisadores da temática. Utilizamos definições dos autores: Huberman (1992); Zabalza (1994); Tardif (2000, 2002); Tardif; Raymond (2000); Feiman-Nemser; Remillard (1996); Feiman-Nemser (2001); Marcelo Garcia¹¹ (1998, 1999); Pacheco; Flores (1999); Villani (2002); Wong (2002); Lima (2004); Guarnieri (2005); Tancredi; Reali; Mizukami (2008).

Na construção deste quadro, conseguimos chegar a dois núcleos de significação, sendo o primeiro núcleo: 1. Choque de Realidade, com o indicador: 1. Dificuldades e instabilidades; e com os pré-indicadores: 1. Sobrevivência e instabilidade; 2. Expectativas; 3. Preocupação com o processo de ensino-aprendizagem; 4. Período de angústias e incertezas; e 5. Dificuldades relacionais; e como segundo núcleo: 2. Aprendizagem da docência na relação teoria-prática; com os indicadores: 2. Aprendizagem da docência por meio da relação com os pares; 3. Sentimento de isolamento e solidão; 4. Aprendizagem da docência por meio da formação inicial e continuada; e com os pré-indicadores: 6. Ensinar e aprender a ensinar; 7. Aprende por meio da interação com os pares; 8. Passagem de aluno para professor; 9. Sentimento de isolamento; 10. Experimentação de diversos modelos; 11. Necessidade de uma formação contínua; 12. Período de aprendizagens; 13. Articulação entre teoria-prática.

Como primeiro núcleo, precisamos entender melhor o que Veenman (1984, p. 02) define como choque da realidade: “[...] o colapso dos ideais missionários

¹¹ Neste trabalho, o autor Carlos Marcelo Garcia será referenciado como Marcelo Garcia, respeitando a forma de citação que o próprio autor utiliza em seus textos.

formados durante o treinamento de professor pela realidade árdua e rude da vida diária em sala de aula”. Sendo assim, percebemos que esse choque está relacionado ao distanciamento existente entre a formação inicial (graduação) e o “chão da sala de aula”. Constatamos que por maior que seja a interação do acadêmico com o campo dos estágios e com a realidade da escola, futuro *lócus* de trabalho, esse primeiro contato não possibilita o real conhecimento de todas as especificidades da escola.

Quadro 02 – Primeiro Núcleo de Significação de comparação das características atribuídas ao Professor Iniciante por diversos autores

AUTORES	CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES INICIANTES	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
Huberman (1992)	Fase de sobrevivência;	1.Sobrevivência e instabilidade;	1.Dificuldades e instabilidades;	1.Choque de Realidade;
	Instabilidade;			
	Dificuldade na relação de ensinar e gestar a sala de aula;			
	Dificuldade na relação teoria-prática.			
Villani (2002)	Expectativa em relação aos primeiros momentos na profissão;	2.Expectativas; 3.Preocupação com o processo de ensino-aprendizagem;	1.Dificuldades e instabilidades;	1.Choque de Realidade;
	Há momentos considerados de sobrevivência;			
	Desilude-se com as normas e as condutas da escola;			
	Questiona, reflete e analisa sua própria prática;			
	Suas maiores dificuldades estão relacionadas à gestão da sala de aula, às diferenças quanto: ao nível de aprendizagem dos alunos, à motivação dos alunos, à organização de matérias e à relação com os pais.			
Tancredi; Reali; Mizukami (2005, 2006, 2008)	Influência de crenças e valores;	4.Período de angústias e incertezas; 5.Dificuldades relacionais;	1.Dificuldades e instabilidades;	1.Choque de Realidade;
	Período de angústia e incertezas;			
	Luta pela sobrevivência na profissão;			
	Busca aprimoramento profissional ou da prática;			
	Necessidade de apoio pessoal, profissional e para adaptar ao sistema de ensino;			
	Desconhecimento das leis e políticas públicas;			
	Dificuldade de relacionamento com a equipe escolar;			
	Trabalha com o ensaio e erro.			

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor da tese, 2017.

O segundo núcleo ‘Aprendizagem da docência na relação teoria-prática’ busca afirmar que a formação de professores precisa levar em conta a reflexão epistemológica da prática com a articulação entre teoria e prática, “[...] de modo a que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 29).

Conforme Marcelo Garcia (1999, p.26) a formação de professor deve ser

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Quadro 03 – Segundo Núcleo de Significação de comparação das características atribuídas ao Professor iniciante por diversos autores

AUTORES	CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES INICIANTES	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NUCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
Feiman-Nemser (1996, 2001)	Deve ensinar e ainda aprender a ensinar;	6. Ensinar e aprender a ensinar;	2. Aprendizagem da docência por meio da relação com os pares;	2. Aprendizagem da docência na relação teoria-prática;
	Entrada brusca e repentina na profissão;			
	Período de intensas aprendizagens;			
	Decisivo para sua permanência na profissão.			
Wong (2003, 2005)	Período de muito estresse e muitas aprendizagens;	7. Aprende por meio da interação com os pares;		
	Aprende com a interação dos pares;			
	Suas maiores dificuldades estão relacionadas à relação do currículo com a prática, a rotina de trabalho e com a gestão da sala de aula.			
Lima (2004)	Insegurança;	8. Passagem de aluno para professor;		
	Apropriação das opiniões e práticas de professores mais experientes;			
	Passagem de estudante para professor;			
	Conformidade às regras impostas pela escola;			
	Preocupação com o domínio dos conteúdos;			
Pacheco; Flores (1999)	Apresenta uma influência das experiências vividas como alunos.	9. Sentimento de isolamento;		
	Fase de aprender a ensinar;			
	Busca de um equilíbrio entre o pessoal e o profissional;			
	Mesmo sem preparo corre risco e enfrenta desafios;			
	Assume a mesma função que um professor experiente;			
Tardif (2000, 2002); Tardif; Raymond (2000)	Entre um período de isolamento;	10. Experimentação de diversos modelos;		
	Trabalha muito com ensaio e erro.			
	Preocupações e submissão aos professores mais experientes;			
	Conformismo com as regras e normas;			
	Identificação com valores e crenças da maioria;			
Garcia (1998, 1999)	Preocupação com o domínio do conteúdo;	11. Necessidade de uma formação contínua;		
	Experimentação de diversos modelos de ensino;			
	Insegurança.			
	Consciente de uma formação inacabada;			
	Momento de aprendizagens intensas;			
	Portador de certa insegurança;			
Zabalza (1994);	Importa com a relação com os pares;	12. Período de aprendizagens;		
	Necessita do apoio, mínimo, da escola em suas dificuldades do início de carreira;			
	Sua experiência como estudante influencia na sua prática;			
Guarnieri	Busca entender: os alunos, o currículo e a comunidade escolar.	13. Articulação		
	Influência das experiências vividas enquanto estudantes;			
	Aprendizagens intensas;			
	Processos relacionados a tentativas e erros.			

(2005)	É na prática que se torna professor;	entre teoria-prática;		
	Articulação entre a formação e prática;			
	Experiências anteriores influenciam as práticas;			
	Se sente fracassado em relação a algumas situações escolares.			

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor da tese, 2017.

Na tentativa de chegar a uma definição do conceito de 'Professor Iniciante', Martins; Papi (2010, s.p.) utilizam de vários autores para afirmar que

Refere-se ao professor que se encontra no período inicial de exercício da docência, podendo esse período corresponder aos três primeiros anos de atuação profissional (HUBERMAN, 1995), ou aos cinco primeiros anos (IMBERNÓN, 1998). No decurso desse tempo, o professor vivencia de forma diferenciada a aprendizagem da profissão, processo esse que se dá mediante as contradições presentes na realidade educacional e escolar (PAPI; MARTINS, 2009). O período de inserção na docência é relevante para o desenvolvimento profissional do professor, pois, nessa etapa que se caracteriza pela entrada na carreira, ele faz a passagem de estudante a professor e passa a experimentar como fato real os primeiros contatos com o que existe efetivamente na escola, desempenhando o papel destinado ao profissional docente, conforme destaca Marcelo García (1999; 2006). Em meio ao esforço que faz para dedicar-se ao ensino e à aprendizagem de como ensinar, vive um período de intensa aprendizagem, através da qual busca a construção do conhecimento profissional e ainda o equilíbrio do seu desenvolvimento como pessoa. No início da carreira, ou do percurso do professor em uma organização, dois aspectos que podem coexistir, ou existir separadamente, são apontados por Huberman (1995) como marcantes e característicos dessa etapa: sobrevivência e descoberta. O primeiro aspecto, segundo o autor, decorre da insegurança gerada pela distância entre o que foi idealizado e a realidade da escola e da sala de aula, especialmente em relação ao processo de ensino e aprendizagem, às relações interpessoais e à fragmentação do trabalho.

Este é um educador que está em um contínuo processo de formação e de adaptação à realidade, tentando se afirmar como professor em um espaço que é dele, contudo, por falta de apoio e de condições de trabalho acaba tendo muita dificuldade no início de sua atuação profissional.

Ao realizamos mais uma forma de análise dos conceitos atribuídos nos quadros acima, utilizamos de um *software* de análise de conteúdo, no qual é realizada uma contagem de repetição de expressões para criar uma nuvem conceitual, a qual pode ser observada abaixo. A expressão mais usada foi 'Aprendizagens Intensas', seguida de 'Ensaio e Erro' e depois 'Gestão da sala de aula' e 'Insegurança'.

Ilustração 03 – Nuvem conceitual de Professor Iniciante



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor da tese, 2017 no site: <https://wordart.com/create>

Com essas expressões podemos concluir nosso conceito de Professor Iniciante. Mas antes disso, é necessário compreendermos os termos ‘iniciação’ e ‘iniciar’ que é originário do latim. Segundo Coêlho (2012, p.79),

O verbo *ineo*, no infinitivo presente *inire*, composto de *in* e *eo*, ou *in* e *ire*, sendo que *in* significa em direção a, para dentro; e *ire* significa ir, ir adiante, caminhar, adiantar-se, dispor-se, querer, pôr-se ao lado de, decidir-se, procurar, percorrer, passar de um estado a outro, transformar-se me, encontrar-se, acrescentar-se, refugiar-se, buscar refúgio entre.

Parafraseando Coêlho (2012) essas expressões nos afirmam o real sentido de iniciar, pois não são algo efêmero, insignificante ou ponto de chegada, mas sim é movimento. O professor iniciante deve “pôr-se a caminho” na carreira do trabalho docente, “pôr-se ao lado” de seus pares e de seus alunos para que possam, na coletividade, desenvolverem o trabalho docente. Isso deve ser feito na esperança de que ele possa vir a ser um professor seguro de suas ações, intencionalmente pensadas, com a finalidade de sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Assim, passando do lugar de aluno acadêmico para o lugar do professor responsável pela docência.

1.4.2 Professor Iniciante e Professor Ingressante: categorias diferentes?

Embora os autores tragam elementos os quais enriquecem a caracterização do sentido¹² da docência para os iniciantes, o estado da arte nos mostra que parece haver uma diferença no sentido da inserção. E, especificamente, há uma distinção em relação ao ingresso do profissional numa carreira efetiva, tendo ele vivenciado a fase de admissão anteriormente, e na nova etapa sendo caracterizado como professor iniciante. A nossa proposta é utilizar termos específicos que expliquem esse movimento apontado inicialmente nas pesquisas.

Essa discussão se dá caso o professor iniciante seja aquele profissional que tenha acabado de se tornar graduado por uma Instituição de Ensino Superior (IES); e tenha passado no concurso público. Possivelmente, ele não tem experiências docentes, a não ser nas práticas educativas, estágios e monitorias na instituição de formação inicial. Agora, se esse profissional estiver entrando na rede pública de ensino por meio do concurso público e tiver algum tempo de formado, há possibilidade de ele possuir experiências docentes. Então, entendemos que o professor iniciante tem um comportamento diferente na inserção docente do professor, do aqui chamado de ingressante.

Ao iniciar a pesquisa sobre esta temática, em 2013, realizamos um estudo de estado da arte (CURADO SILVA, FERNANDES, ROCHA, 2015)¹³ e constatamos que os estudos os quais analisam o ingresso na carreira docente (quando analisam), especificamente na rede pública de educação básica e superior, não têm diferenciado a questão preliminar e conceitual sobre o ingresso do docente na instituição. Assim, as pesquisas não apontam se há distinção entre os profissionais, ou seja, se esse professor está iniciando a carreira do magistério ou se traz consigo experiências docentes anteriores.

¹² O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (VYGOTSKY, 2001, p.465).

¹³ CURADO SILVA, K. A. C. P. da; FERNANDES, R. F.; ROCHA, D. R. **Descobertas, dificuldades e conquistas do trabalho docente que marcam o ingresso na carreira docente**: estado do conhecimento. Relatório parcial da pesquisa. No prelo. 2015.

Como já foi definido nesta tese, o professor iniciante é aquele que se “põe a caminhar” na carreira do trabalho docente, ou seja, não possui experiência profissional, apenas experiência docente adquirida no processo de formação inicial no curso de graduação com estágios, práticas de ensino e alguns no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

O professor ingressante é aquele que já possui experiência profissional, tendo atuações após a formação inicial, anterior ao concurso, por isso não o consideramos iniciante, ele já está no caminho da carreira docente. Para essa nova atuação ele é considerado ingressante. Então, estamos considerando como ponto central para a diferenciação entre o professor iniciante e o professor ingressante a ‘experiência’ docente. Compreendemos esta categoria como um conjunto de vivências no decorrer do tempo que os professores realizam no contexto escolar.

A partir de Camargo (2016), para melhor explicarmos essa categoria, utilizaremos o conceito de vivência [*pereživânie*] em Vigotski, pois este conceito é o fundamento da experiência nessa pesquisa. Defendemos o movimento dialético na construção das vivências docentes, porque existe uma relação ampla entre elementos na constituição da experiência e elementos de cunho pessoal, institucional, sociocultural e didático.

[...] as relações dos professores com o ensinar são múltiplas, determinadas por uma pluralidade de fatores interdependentes, inscritos na temporalidade da ação. Configura-se como uma rede de significados de cunho pessoal, institucional, sócio-cultural e didático, que se diferencia segundo a experiência profissional do docente (BITTENCOURT; SANT’ANA, 2010, p. 3).

Para os estudiosos e pesquisadores brasileiros a categoria *pereživânie* ainda está sendo construída. Está em processo de apreensão e compreensão.

A melhor tradução desse vocábulo para português seria a expressão de um poderoso sentimento; uma impressão experimentada; um estado de espírito. Por essa compreensão inicial do termo *pereživânie* em português, assumimos o entendimento de vivência como experiência humana, não quantificada apenas pelo tempo, mas também por se tratar de uma experiência plena de impressões, sensações e sentimentos, que se originam e se desenvolvem no processo de realização de uma atividade, no caso da nossa pesquisa, da atividade de ensinar desenvolvida pelos professores ao longo de seu tempo de vida (CAMARGO, 2016, p. 108).

Então, para compreendermos melhor o conceito de vivência, podemos perceber que esta não é só interna à pessoa, mas se trata de uma relação entre o

externo e o interno, então é composta por “[...] dois núcleos básicos de reflexos, marcados pelos objetos externos x [versus] próprio corpo/processos mentais” (TOASSA, 2011, p. 233). Por isso Toassa (2011, p.228) afirma que,

[...] a vivência designa tanto a experiência do mundo externo pelo sujeito, quanto seu mundo interno, passíveis de simbolização e tomada de consciência (o crítico da arte, o leitor, as personagens). Vigotski entende que todo o conteúdo vivenciado implica uma tonalidade afetiva, e a vivencia demanda a suspensão de qualquer julgamento imediato.

Sendo assim, o professor ingressante que possui experiências anteriores ao concurso não pode ser considerado iniciante, pois, como já explicado anteriormente, colocou-se a caminhar muito antes que os iniciantes. Eles possuem assim um maior número de vivências as quais já compõem as suas experiências e historicidade.

Não tem como o professor iniciante e o professor ingressante serem colocados em uma mesma condição de análise da carreira docente, pois o segundo já teve experiências que alargaram sua condição de compreender a carreira do trabalho docente. Mesmo que, em um primeiro momento, tal diferenciação pareça ser trivial, a questão do “choque de realidade” no início da carreira, indica elementos diferenciados relacionados à experiência docente anterior. Nos primeiros anos de docência, a transição de estudantes à professores é marcada pelo princípio da sobrevivência ou pelo abandono da profissão. Essa é uma fase crucial do ciclo profissional porque os professores iniciantes têm que ensinar e aprender a ensinar concomitantemente. Isso acontece porque há certos comportamentos os quais só podem ser aprendidos em situações práticas (MARCELO GARCIA, 2011). As maiores taxas de evasão dos docentes ocorrem, pois, nos primeiros anos de magistério, e esse é:

[...] um período de tensões e aprendizagens frustrantes quando tratamos das condições objetivas do trabalho docente que gera sentimentos e sensações como angústia, insegurança, fracasso, desmotivação, dialeticamente. Então há possibilidade para que este possa se reafirmar na profissão ou negar a profissão em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais e manter um certo equilíbrio pessoal (MARCELO GARCÍA, 2011, p. 9).

As análises dos estudos, revisitados no estado da arte, indicam que as descobertas estão relacionadas ao processo do trabalho docente na oferta de um serviço no qual, contraditoriamente, o sujeito se reconhece e não reconhece. O

trabalho docente contém uma relação prazerosa com o conhecimento e com o outro, na possibilidade do encontro e da objetivação do aprender com aprender do outro. Todavia, estas relações de trabalho podem ser motivo de sofrimento e frustração pelo vínculo não estabelecido.

Tais análises nos mostraram um elemento novo, mas também contraditório, alguns aspectos que no início da carreira são tidos como dificuldades passam a ser vistos como descobertas, e vice-versa, pelos mesmos professores. Tal dado demonstra que na carreira docente não existe apenas um modo de se formar professor e, portanto, trata-se de um movimento contraditório.

Além desse aspecto inerente ao trabalho imaterial, ou melhor, à oferta de serviço, há o entusiasmo na vontade de descobrir. Busca-se, neste sentido, a experimentação; há uma exaltação por estar na profissão, finalmente, uma vez que está em situação de responsabilidade – tendo a sua sala de aula, seus alunos, o seu problema, o seu plano de aula; e por possuir colegas e se sentir parte de um determinado corpo profissional. Entretanto, os mesmos aspectos podem ser frustrantes quando tratamos das condições objetivas do trabalho docente as quais geram, dialeticamente, sentimentos e sensações como: angústia, insegurança, fracasso, desmotivação.

Os dilemas e dificuldades do professor iniciante são causados pela exigência de atuação em que a contradição marca a possibilidade do reconhecimento ou da negação. Entre os aspectos abordados na pesquisa, destacaram-se: a relação com o aluno; a dicotomia teoria-prática; a relação com os pares; a condição material de trabalho nas escolas; o conteúdo e as metodologias frustrantes quando tratamos das condições objetivas do trabalho docente, que geram sentimentos e sensações. Desta forma, dialeticamente e contraditoriamente, há a possibilidade de que o docente venha a se reconhecer na profissão ou negá-la.

Ao que parece, para o professor que tem experiência docente anterior, ou a efetivação na profissão, sobressaem na dificuldade dois aspectos no início da carreira: lidar com o novo cotidiano, a cultura organizacional e as condições objetivas de trabalho. Elementos de reconhecimento, relação com os pares, relação com o aluno e a dicotomia teoria-prática podem surgir novamente, mas são situações vivenciadas e experimentadas. Por esse motivo, a experiência ajuda no

processo de consolidação no novo campo de atuação da docência, o que nem sempre acontece com o professor iniciante.

Ao trabalharmos com os dados específicos da carreira docente no Brasil, percebemos a necessidade de conceituar o que denominamos de professor iniciante e professor ingressante nas pesquisas, bem como o problema de tratar como sinônimos os léxicos descritos na trajetória docente.

Para diferenciarmos o professor iniciante do professor ingressante, uma primeira característica a ser analisada é a idade (faixa etária). Huberman (1989a, 1989b), em sua pesquisa sobre os ciclos da carreira docente, define a partir do contexto europeu, que os professores iniciantes possuem cerca de 22 (vinte e dois) anos de idade, sendo que nessa fase o professor é marcado pelas dúvidas, turbulências e consolidação da carreira profissional. Neste sentido, concebendo o ingresso e a consolidação da carreira docente como um ciclo, a idade da amostra dos 284 (duzentos e oitenta e quatro) professores que ingressaram na rede pública municipal de Goiânia, é foi fundamental para visualizarmos e problematizarmos este ciclo.

Diante dessa necessidade identificada, no que diz respeito à amostra, muito pode ser dito com relação à idade (ver tabela 04). A tabela apresenta que, os profissionais têm cerca de 36 anos; em média, os ingressantes possuem 37 anos; e os iniciantes ingressam em torno dos 34 anos. Realizado o teste de comparação, concluiu-se que as duas médias são significativamente distintas, indicando que essa diferença de idade não é atribuída ao acaso. Sendo assim, pode-se dizer que os profissionais ingressantes são em média mais velhos.

Tabela 04 – Médias dos dados dos 284 sujeitos da pesquisa

VARIÁVEL	INGRESSANTE	INICIANTE	GERAL	p-valor
Idade	37,71	34,34	36,03	0,0059
Idade de ingresso na profissão	24,86	29,57	27,21	0,0000
Anos de profissão	13,47	4,25	8,86	0,0000
Tempo como professor na SME	5,06	4,14	4,60	0,3284
Anos de atuação na rede pública	7,90	4,67	6,29	0,0000
Anos de atuação na rede privada	6,68	0,51	3,59	0,0000

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Os professores sujeitos da pesquisa ingressaram na profissão com idade média de 27 anos. Os ingressantes dizem ter iniciado, em média, com 24 anos e os iniciantes 29 anos. Essa diferença de idade é significativa, indicando que em média os profissionais iniciantes ingressam mais tarde na sua profissão.

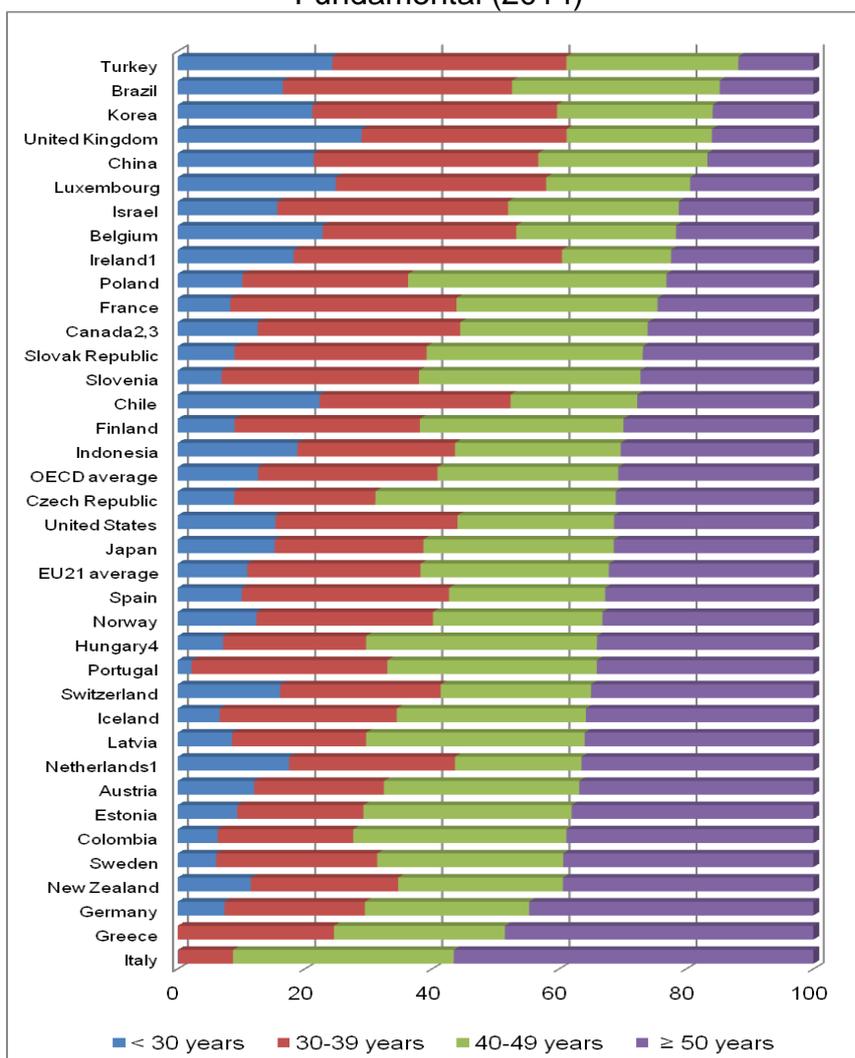
Quando perguntado sobre os anos atuando como profissionais, em média os respondentes dizem ter 8 anos de profissão. Dentre os ingressantes pode-se ver que em média eles apresentam 13 anos de profissão enquanto os iniciantes apenas 4 anos, essa diferença é significativa segundo o teste¹⁴, sendo assim, pode-se dizer que os ingressantes têm mais anos de carreira que os iniciantes.

Em relação a sua atuação na Secretaria Municipal de Educação, os respondentes têm em média 4 anos de atuação. Os ingressantes apresentam 5 anos de atuação e os iniciantes 4. O teste nos diz que essa diferença não é significativa, ou seja, os ingressantes e iniciantes apresentam em média mesmo tempo de atuação na Secretaria.

Ao comparar a idade do professor em outros países utilizando os dados da *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Que afirma que o Brasil tem a segunda menor proporção de professores nos anos iniciais do ensino fundamental com mais de 50 (cinquenta) anos entre todos os países parceiros da OCDE (ver gráfico 01). O padrão é similar para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, mais da metade dos professores têm menos de 40 (quarenta) anos, enquanto a proporção com idade superior a 50 anos permanece abaixo dos 20%. A juventude relativa do conjunto de professores brasileiros contrasta com a maioria dos países da OCDE, onde o envelhecimento da força de trabalho docente suscita preocupações importantes sobre os custos dos salários e a oferta de professores.

¹⁴ Os p-valores aqui presentes são referentes ao teste de comparação de médias Wilcoxon-Mann-Whitney.

Gráfico 01 - Distribuição de idade dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental (2014)



Fonte: OECD. Table D5.1. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

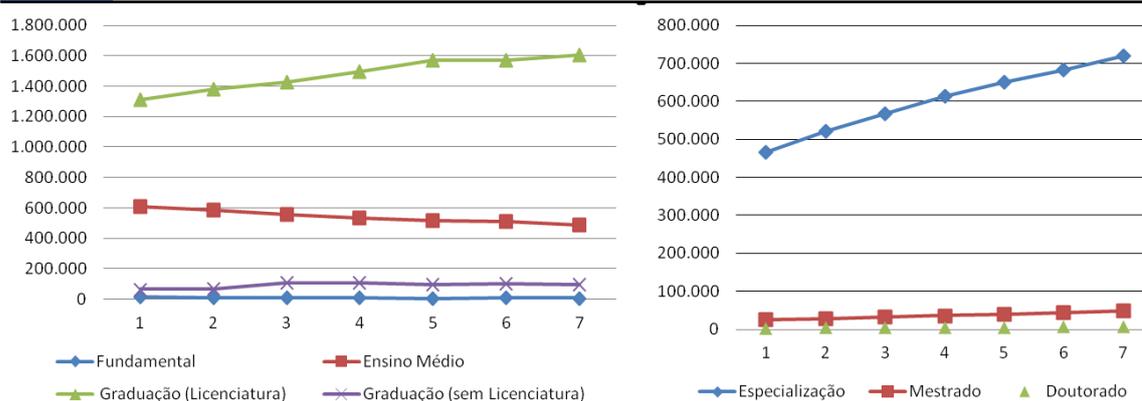
Outro dado importante a ser observado, quando estamos falando sobre os professores, está na formação. No Brasil, é muito grande o número de “professores leigos” os quais só concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio regular. Segundo o Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado) o professor leigo

É o profissional que exerce o magistério sem possuir a habilitação mínima exigida. Segundo o Thesaurus do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, do Ministério de Educação – MEC, trata-se da pessoa que trabalha como docente, sem ter terminado o curso necessário que lhe permita obter o título correspondente ao nível de ensino em que leciona. São pessoas que lecionam sem ter concluído o curso que as habilitam ao exercício do magistério no nível de ensino em que atuam. O termo “Professor Leigo” é, de modo

geral, empregado para designar os que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que não têm a formação em nível médio, na modalidade normal (antigo Magistério). De modo geral, os professores não habilitados lecionam em escolas localizadas em regiões de mais difícil acesso, nas zonas geográficas do país onde não existem faculdades ou universidades que possam frequentar (AUGUSTO, 2010, s.p.).

Tabela 05 - Número de Docentes na Educação Básica - Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Nível de Escolaridade e Formação Acadêmica, 2010 – 2016

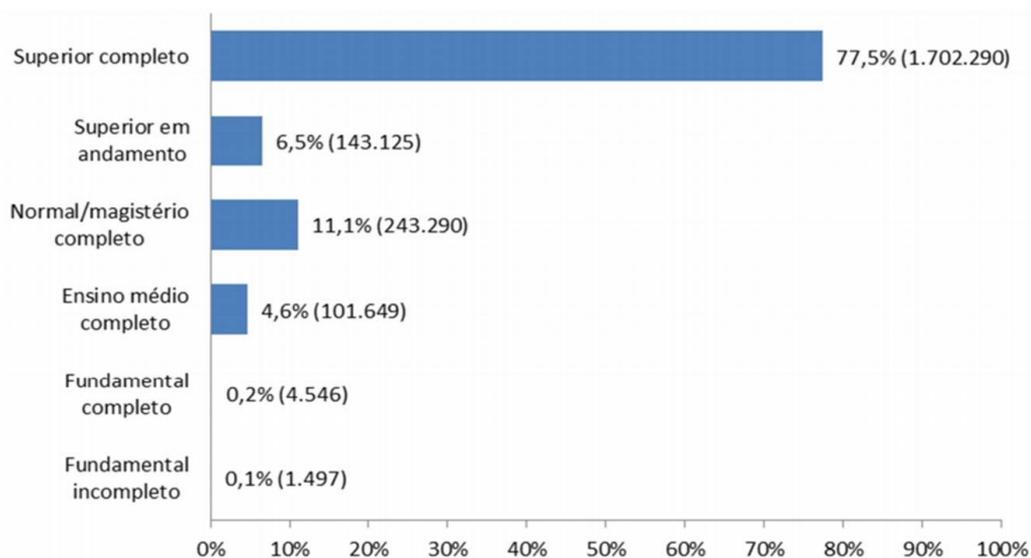
Ano	Fundamental	Ensino Médio	Graduação (Licenciatura)	Graduação (sem Licenciatura)	Especialização	Mestrado	Doutorado
2.010	12.536	610.612	1.312.842	63.528	467.019	25.725	3.721
2.011	11.339	582.412	1.379.777	65.733	520.626	28.844	4.137
2.012	8.335	556.028	1.425.308	105.342	567.941	33.202	4.759
2.013	6.437	534.045	1.497.006	104.188	614.295	36.018	5.272
2.014	5.765	514.284	1.567.526	96.692	649.982	39.058	6.053
2.015	6.302	510.029	1.572.320	98.503	681.959	43.211	6.826
2.016	6.043	488.064	1.606.889	95.401	719.449	48.073	8.061



Fonte: MEC/Inep/Deed.

Em relação à escolaridade, 77,5% dos professores que atuam na educação básica possuem nível superior completo. Desses docentes com graduação, 90,0% têm curso de licenciatura. Dos docentes que atuam na educação básica, 143.125 (6,5%) estão com o nível superior em andamento. O gráfico 02 apresenta a distribuição dos docentes da educação básica por escolaridade.

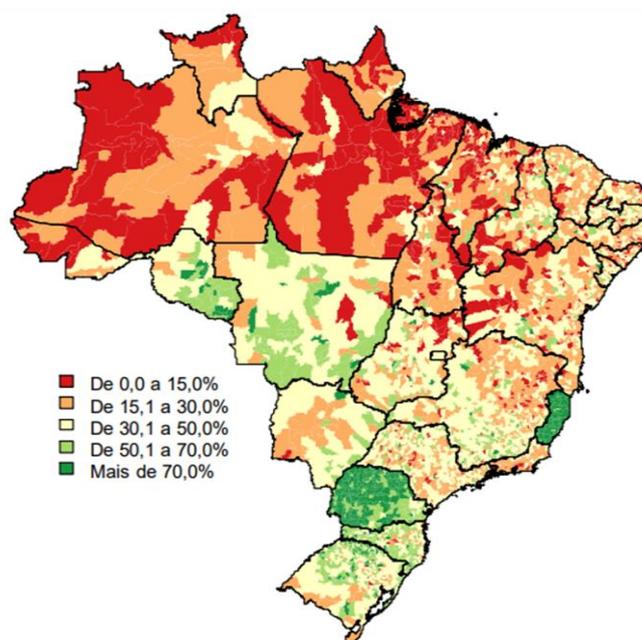
Gráfico 02 - Distribuição dos docentes que atuam na Educação Básica por nível de escolaridade - Brasil 2016



Fonte: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf

Ainda falando sobre a formação dos professores da educação básica, observamos no mapa (ilustração 04) a distribuição dos professores quanto à formação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu*. É nítido que de uma forma geral há um problema quanto a isso, talvez por falta de plano de carreira ou de Instituições de Ensino Superior (IES) para realizar essa formação. Os únicos estados que se destacam são: Espírito Santo e Paraná com o maior número de municípios com alto percentual de docentes com pós-graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu*. Em todos os municípios do Espírito Santo mais de 50% dos docentes possuem pós-graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu*. No Paraná, o mesmo ocorre para 96,7% dos municípios.

Ilustração 04 - Percentual de professores da Educação Básica com pós-graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu* por município – 2016



Fonte: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf

Entretanto, na especificidade do exercício da profissão no Brasil, que acontece tardiamente com formação profissional, apresentar-se com outras experiências profissionais em campos diversos bem como em outros espaços de atuação docente (escolas privadas). O ciclo do professor ingressante necessita ser observado, pois remete àquele que ingressa numa rede, num nível e numa modalidade de ensino, porém, com experiência profissional na docência já acumulada. Neste caso, tanto o “choque da realidade” quanto a “fase da descoberta” apresentam distinção e se traduzem nas formas estranhadas do trabalho. Especialmente quando o trabalho está submetido, em sua organização, às imposições de rotina em um novo cotidiano e à cultura organizacional, bem como e na relação com a nova institucionalização política da profissão.

Na caracterização como professor ingressante numa rede, num nível ou numa modalidade e, não sendo este profissional iniciante na docência, assume-se que o mesmo impregna elementos de experiência e reelaboração da prática docente. O momento de instabilidade pessoal e profissional foi vivido anteriormente, e a fase nova é um momento de adequação a uma nova condição objetiva de trabalho. O segundo estágio da primeira fase da carreira é caracterizado pelo entusiasmo, e a

experimentação/exploração já foi vivenciada, pois o docente ingressante se sente responsável pelo seu trabalho e agora, na nova rede, busca fazer parte integrante de um grupo profissional da cultura organizacional.

Buscamos mostrar que parecem haver novas configurações no ingresso do professor em uma rede, modalidade ou um nível. Tais configurações precisam ser investigadas e se tornarem objetos de pesquisas que identifiquem tais elementos. É notório o ciclo de vida profissional docente se invertendo quando consideramos o caso brasileiro, pois, o momento de dúvida e medo parece anteceder o ingresso na carreira.

Ao adotarmos as características e necessidades dos professores ingressantes como diferentes dos professores iniciantes, assumimos um movimento político e pedagógico que visa compreender: a questão das especificidades de formação e programas de apoio para a carreira docente; o medo de ser professor, a não atratividade da carreira e as condições socioeconômicas de quem opta pela licenciatura retardam o início da profissionalidade. Ainda, procuramos observar as consequências trazidas por essas especificidades para os ciclos da docência; além de vislumbrar a possibilidade de estudos sobre o cotidiano e a cultura organizacional no ingresso do docente em uma rede. Tudo isso, com vistas à permanência e à vivência de uma docência com objetivações de afirmação e negação do trabalho docente e, portanto, carregada da possibilidade do reconhecimento do sujeito enquanto professor.

Assim, o conceito de ciclo da carreira, considerando-o como um processo contínuo de formação e de aprendizagem ao longo da profissão docente, não envolve apenas a aprendizagem de destrezas e habilidades, mas também a apropriação de valores e atitudes, por meio da qual o docente aprende uma postura profissional (*ethos*). Nessa ordem de ideias, a profissionalidade corresponde a tal processo e, nesse sentido, refere-se ao tempo e às condições da materialidade do trabalho docente e das relações sociais.

Portanto, apontamos que há diferenças significativas do início da carreira entre aqueles que têm sua primeira experiência como docente e aqueles que estão se inserindo na rede, nível ou modalidade a partir de experiências do magistério anterior.

Para o professor que tem experiência docente anterior, parece que dois aspectos no início da carreira se sobressaem na dificuldade: lidar com o novo cotidiano, a cultura organizacional, e as condições objetivas de trabalho. Elementos de reconhecimento, relação com os pares, relação com o aluno e a dicotomia teoria e prática podem surgir novamente, mas são situações vividas e experimentadas (CURADO SILVA, 2016, p. 3).

Assim, conceituamos e diferenciamos termos comumente usados para o professor no início da carreira, bem como apontamos para a necessidade de estudos que aprofundem os ciclos da carreira no Brasil. A ideia foi considerar as especificidades da idade de ingresso, as experiências anteriores, as condições de trabalho e o tempo na carreira.

1.4.3 Escolha profissional

Neste item buscamos compreender o processo pelo qual se deu a escolha profissional dos 284 professores sujeitos da pesquisa. Para isso, analisamos o segundo tópico do questionário o qual possui 04 (quatro) questões. Porém, antes disso, fez-se necessário estudarmos teoricamente, para pensarmos quais elementos nos possibilitam entender essa marca singular.

Segundo Bock (2002) o processo de escolha profissional possui várias determinações, sendo elas: a dinamicidade e as exigências do mercado de trabalho; a formação profissional; as habilidades pessoais; os fatores pessoais que influenciam a escolha, como família, gosto pessoal, questão financeira.

A partir dos estudos de Hypollito (1997) e Facci (2004), podemos perceber que a classe proletária procura a profissão docente por esta permitir uma inserção rápida no mercado de trabalho; ou ainda, porque é possível exercer a atividade docente antes mesmo da própria formação inicial.

Além da condição de classe social, outra questão relevante na escolha profissional, relaciona-se com a questão de gênero. Como já demonstramos no perfil dos 284 (duzentos e oitenta e quatro) professores sujeitos desta pesquisa.

Tabela 06 – Pretensões sobre a escolha profissional

Variável		Situação				Total	p-valor*
		Ingressante		Iniciante			
		N	%	N	%		
Possui graduação em outra área	Não	210	84,68%	30	83,33%	240	0,999999
	Sim	35	14,11%	5	13,89%	40	
	Sem informação	3	1,21%	1	2,78%	4	
Deseja fazer outra graduação	Não	134	54,03%	16	44,44%	150	0,2743
	Não sei	42	16,94%	10	27,78%	52	
	Sim	71	28,63%	9	25,00%	80	
	Sem informação	1	0,40%	1	2,78%	2	
Pretende fazer outro concurso para a secretaria da educação	Não	161	64,92%	13	36,11%	174	0,003023
	Sim	45	18,15%	13	36,11%	58	
	Não sei	41	16,53%	10	27,78%	51	
	Sem informação	1	0,40%	0	0,00%	1	

*os p-valores aqui presentes são referentes ao teste exato de Fisher (teste de associação)

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Como pode-se ver na tabela 06, no questionário elaborado para a tese, foram feitas três perguntas sobre a escolha profissional dos entrevistados, sendo elas: “Possui graduação em outra área? Deseja fazer outra graduação? Pretende fazer outro concurso para a secretaria da educação?”. Na primeira, existe semelhança entre os professores, pois 84,68% dos ingressantes afirmaram que não possuem um segundo curso e 83,33% dos iniciantes afirmaram o mesmo. Quando perguntados se desejavam fazer uma segunda graduação, 54,03% dos ingressantes disseram não ter interesse e 28,63% disseram ter interesse; e, dentre os iniciantes, 44,44% afirmaram não ter interesse e apenas 25% gostariam de fazer uma segunda graduação.

Quanto ao desejo de realizar um segundo concurso para a secretaria da educação: dentre os ingressantes, 64,92% se pronunciaram dizendo que não têm interesse e apenas 18,15% disseram ter o desejo de realizar um novo concurso. Já os iniciantes se mostraram divididos: 36,11% não se interessam; 36,11% possuem interesse; e os demais entrevistados dizem não saber. Apenas esta característica tem associação com a situação, diz então que os ingressantes não têm desejo de realizar um novo concurso enquanto os iniciantes estão divididos.

Acreditamos que, o desejo de outro concurso esteja relacionado a seguinte questão: para os professores ingressantes este concurso de 2010 já é o segundo concurso de muitos e para os professores iniciantes este concurso é o primeiro. E na SME de Goiânia existe um número expressivo de professores que possuem dois concursos públicos municipais.

1.4.3.1 Motivo

A motivação possui um conjunto de variáveis que orientam o homem para poder alcançar um objetivo (TAPIA; FITA, 1999), ou ainda como nos afirma Huertas “Motivação é, sobretudo, um processo que precede a ação humana” (2001, p. 51). O que se torna importante destacar, é que o motivo que leva uma pessoa a escolher uma profissão não está apenas no campo da subjetividade, mas sim em ambos, subjetividade e objetividade.

Portanto, a motivação é um processo que engloba motivos intrínsecos e extrínsecos de cada pessoa, motivos esses construídos nas inter-relações sociais, desde a mais tenra infância, e que acabam se efetivando na inter- pessoalidade (SANTOS; STOBÁUS; MOSQUERA, 2007, p.299).

Para analisar o motivo que levou a escolha profissional docente, foi perguntado aos professores, por que escolheu a profissão docente? Cada professor poderia marcar até duas alternativas, sendo elas: acessibilidade ao curso; falta de opção; gostar de criança; influência da família; influência de amigos; interesse pela profissão oferta de emprego; questão financeira; realização pessoal; vocação; e identidade com a área do conhecimento a ser ensinada. Ainda os professores poderiam optar por outras e ampliar a lista. Por esse motivo, temos 524 respostas a esta pergunta e apenas 284 sujeitos pesquisados.

Ao ler os dados podemos sintetizar as alternativas em cinco grupos, sendo eles: **questões subjetivas** – identidade com a área do conhecimento, interesse pela profissão, realização pessoal, auxiliar meu filho; acessibilidade – acessibilidade ao curso, falta de opção; **questão financeira** – ganhei a bolsa, questão financeira, oferta de emprego; **influências** – influência de amigos, influência da família; **concepções de docência** – vocação, gostar de criança.

Nesta questão não temos a intenção de comparar as repostas dos professores ingressantes com os professores iniciantes, por isso as repostas não estão separadas. As repostas ficaram assim divididas: questões subjetivas com 37,10%, concepções de docência com 23,40%, influências com 14,60%, acessibilidade com 13,20% e questão financeira com 11,70%. Como podemos verificar no gráfico abaixo.

Gráfico 03 - Motivos de escolha da profissão

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

1.4.4 Aprendizagem da docência

Para estudarmos a aprendizagem da docência é importante perceber que existem,

[...] zonas de sombra que precisam ser desvendadas, se considerarmos os desafios de uma escola de massa e o lugar que nela desempenha o trabalho do professor, especialmente em sociedades como a nossa que não equacionaram o problema da desigualdade social (LELIS, 2001, p.43).

É importante ponderarmos estas novas “zonas de sombra” para não esquecermos que ao analisar a formação do professor e sua inserção será relevante a observação do contexto no qual o mesmo esteja inserido.

Acreditamos que a aprendizagem da docência é um processo constante e com múltiplas faces. Não há como afirmarmos que a aprendizagem da docência se dê apenas na formação inicial dos professores, ou seja, na formação em uma IES cursando uma graduação em licenciatura. Esta formação acontece desde que o professor se torna aluno do curso de graduação, pois, na relação com seus professores ele apreende os “modelos” de docência que quer ou não seguir.

Foi perguntado aos professores, qual a importância de vinte e seis aspectos de diferentes áreas para a aprendizagem da docência. Para nossa análise, categorizamos esses aspectos em: relação com seus professores; práticas docentes na formação inicial; práticas extensionistas; atuação como professor; atuação do sindicato; processos formativos.

Quando analisamos 'a relação com seus professores' estamos buscando perceber em que medida, e de qual a forma, os professores que passam pela vida escolar, desde educação básica até o ensino superior, influenciam na aprendizagem da docência de futuros professores. A docência é um dos únicos lugares de atuações que os futuros professores estão em contato com a atuação profissional muito antes de escolher a carreira.

No primeiro, a relação com seus professores, foi analisado os seguintes aspectos: a relação professor-aluno na graduação, a relação professor-aluno no fundamental, a relação professor-aluno no ensino médio, um professor marcante na trajetória escolar, um modelo de professor ideal.

Sobre a relação professor-aluno na graduação, nos ensinos fundamental e médio: a maioria dos ingressantes se demonstrou ser muito importante (58,47%, 62,90% e 52,82%, respectivamente); e a maior parte dos iniciantes firmaram ser importante (55,56%, 55,56% e 58,33%, respectivamente).

A importância de ter um professor marcante na trajetória escolar foi identificada como sendo muito importante por 49,60% dos ingressantes e 36,11% dos iniciantes; e foi considerada relevante por 38,31% dos ingressantes e 50% dos iniciantes. Sobre a importância de um modelo de professor ideal, a grande parte dos ingressantes e dos iniciantes avaliaram importante (43,15% e 38,89%).

Chamou-nos a atenção o fato de que nestes cinco aspectos apresentados os professores ingressantes marcaram "muito importante", enquanto os professores iniciantes marcaram "importante". Com isso, podemos inferir que mais do que os iniciantes, os ingressantes entenderam ser mais importante a relação com os professores em sua trajetória escolar.

Tabela 07 - Qual a importância da relação com seus professores para a aprendizagem da docência?

Variável		Situação				Total
		Ingressante		Iniciante		
		N	%	N	%	
A relação professor aluno na graduação	Muito importante	145	58,47%	14	38,89%	159
	Importante	86	34,68%	20	55,56%	106
	Nada importante	5	2,02%	1	2,78%	6
	Sem informação	12	4,84%	1	2,78%	13
A relação professor aluno no fundamental	Muito importante	156	62,90%	13	36,11%	169
	Importante	73	29,44%	20	55,56%	93
	Nada importante	3	1,21%	0	0,00%	3
	Sem informação	16	6,45%	3	8,33%	19
A relação professor aluno no ensino médio	Muito importante	131	52,82%	12	33,33%	143
	Importante	81	32,66%	21	58,33%	102
	Nada importante	3	1,21%	0	0,00%	3
	Sem informação	33	13,31%	3	8,33%	39
Um professor marcante na trajetória escolar	Muito importante	123	49,60%	13	36,11%	136
	Importante	95	38,31%	18	50,00%	113
	Nada importante	6	2,42%	1	2,78%	7
	Sem informação	24	9,68%	4	11,11%	28
Um modelo de professor ideal	Muito importante	58	23,39%	8	22,22%	66
	Importante	107	43,15%	14	38,89%	121
	Nada importante	23	9,27%	3	8,33%	26
	Sem informação	60	24,19%	11	30,56%	71

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Sobre a importância das práticas docentes na formação inicial para a aprendizagem da docência, acreditamos que “a prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento” (AZZI, 2005, p.43).

Nesta relação da prática docente com o desenvolvimento do professor, faz-se necessária uma análise que investigue de que forma os sujeitos da pesquisa percebem essas influências.

Nestes aspectos analisamos os seguintes itens: a vivência do ensino superior; as práticas de estágio; as práticas do ensino superior; o programa de iniciação à docência; e a experiência como monitor. A partir de agora vamos expor cada um dos itens.

Os ingressantes também disseram que são muito importantes a vivência do ensino superior (54,06%), as práticas de estágio (70,16%) e as práticas do ensino superior (52,82%). Já os iniciantes ficaram divididos acerca da importância destas características e sobre a vivência do ensino superior. Em quantitativo, no que diz respeito às práticas de estágio, a maioria (55,56%) considera muito importante; 41,67% consideraram importante e 38,89% muito importantes e sobre as práticas do ensino superior, 44,44% consideram-nas importantes.

Observam-se também as respostas dadas pelos profissionais sobre o programa de iniciação à docência e um professor marcante na trajetória escolar. Os ingressantes e iniciantes se mostraram divididos nessas duas características. Em relação ao programa de docência, 52,82% dos ingressantes e 33,33% dos iniciantes consideraram muito importante; enquanto que 37,90% dos ingressantes e 41,67% dos iniciantes a consideraram importantes. A experiência como monitor foi considerada importante por 51,21% dos ingressantes e 50% dos iniciantes.

Algo que podemos destacar é que, em apenas dois itens, ambos tipos de professores escolhem a mesma resposta. Sendo assim, sobre as práticas de estágio ambos responderam ser muito importante para a aprendizagem da docência e sobre a experiência com monitoria ambos afirmaram ser significativa. Podemos entender que as práticas de estágios são muito relevantes para a aprendizagem da docência dos futuros professores. Porém, perguntamo-nos qual concepção de estágio estes professores vivenciaram? O estágio como aplicação de atividades desenvolvidas na sala de aula da faculdade? Estágio que busca um modelo ideal de professores, para ser copiado? Estágio como um processo de construção de conhecimento via pesquisa? Não fora objetivo da questão, porém, indicamos ser importante aprofundarmos a questão.

Tabela 08 - Qual a importância das práticas docentes na formação inicial para a aprendizagem da docência?

Variável		Situação				Total
		Ingressante		Iniciante		
		N	%	N	%	
A vivência do ensino superior	Muito importante	134	54,03%	14	38,89%	148
	Importante	85	34,27%	15	41,67%	100
	Nada importante	2	0,81%	1	2,78%	3
	Sem informação	27	10,89%	6	16,67%	33
As práticas de estágio	Muito importante	174	70,16%	20	55,56%	194
	Importante	62	25,00%	13	36,11%	75
	Nada importante	2	0,81%	1	2,78%	3
	Sem informação	10	4,03%	2	5,56%	12
As práticas do ensino superior	Muito importante	131	52,82%	14	38,89%	145
	Importante	95	38,31%	16	44,44%	111
	Nada importante	2	0,81%	1	2,78%	3
	Sem informação	20	8,06%	5	13,89%	25
O programa de iniciação à docência	Muito importante	131	52,82%	12	33,33%	143
	Importante	94	37,90%	15	41,67%	109
	Nada importante	3	1,21%	0	0,00%	3
	Sem informação	20	8,06%	9	25,00%	29
A experiência como monitor	Muito importante	58	23,39%	5	13,89%	63
	Importante	127	51,21%	18	50,00%	145
	Nada importante	18	7,26%	2	5,56%	20
	Sem informação	45	18,15%	11	30,56%	56

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

As 'práticas extensionistas' possibilitam a relação e a interlocução com o universo das políticas sociais, do mundo do trabalho e da educação continuada e pela criação, revisão, ampliação e defesa da cultura, do conhecimento e da pesquisa científica ao graduando em formação. Sendo assim, buscamos analisar neste item: a integração com os movimentos sociais e a vivência de extensão na formação continuada.

Começando pela importância da integração com os movimentos sociais os ingressantes (56,05%) quanto os iniciantes (52,48%) consideram estas características importantes. E a vivência de extensão na formação continuada foi analisada pelos professores ingressantes e iniciantes como "muito importante" com 60,48% e 47,22% respectivamente.

Tabela 09 - Qual a importância das práticas extensionistas para a aprendizagem da docência?

Variável		Situação				Total
		Ingressante		Iniciante		
		N	%	N	%	
A integração com os movimentos sociais	Muito importante	59	23,79%	4	11,11%	63
	Importante	139	56,05%	19	52,78%	158
	Nada importante	15	6,05%	4	11,11%	19
	Sem informação	35	14,11%	9	25,00%	44
A vivência de extensão na formação continuada	Muito importante	150	60,48%	17	47,22%	167
	Importante	80	32,26%	16	44,44%	96
	Nada importante	2	0,81%	0	0,00%	2
	Sem informação	16	6,45%	3	8,33%	19

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Ao analisarmos a 'atuação como professor' percebemos que algo muito falado pelos professores iniciantes e ingressantes é a importância do apoio do coordenador pedagógico para o trabalho docente. Tal apoio se tornou de suma relevância a fim de contribuir com o processo de inserção dos professores e, é claro, com a possibilidade de amenizar as dificuldades e aumentar as descobertas docentes.

No entanto, para conseguir desenvolver o trabalho de coordenação pedagógica no contexto de totalidade e coletividade, não há receitas prontas, mas um trabalho centrado na problematização das práticas pedagógicas, buscando compreender

O conhecimento e a experiência pedagógica dos professores;
O princípio da 'construção coletiva', sem mascarar as diferenças e tensões existentes entre todos aqueles que convivem na instituição,

considerando que as situações vividas nela se inscrevem num tempo de longa duração bem como as histórias de vida de cada professor. Uma metodologia de trabalho que possibilite aos professores e aos coordenadores atuarem como protagonistas, sujeitos ativos no processo de identificação, análise e reflexão dos problemas existentes na instituição e na elaboração de propostas para sua superação (LIMA; SANTOS, 2007, p. 87).

Outro elemento citado pelos professores é o projeto pedagógico, o qual

[...] aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente. O projeto pedagógico, ao se construir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola (VEIGA, 1998, p. 13).

Quando analisamos esses dois itens, coordenação pedagógica e o projeto pedagógico, observamos a importância do projeto coletivo desenvolvido da escola.

A existência de um projeto coletivo é mais do que a soma dos vários projetos pessoais, pois os motivos individuais da atividade tornam-se motivos do grupo, enquanto os motivos do grupo ganham uma configuração individual (ARAÚJO, CAMARGO, TAVARES, 2002 apud ASBAHR, 2005, p. 116).

O planejamento coletivo foi considerado muito importante para 67,74% dos ingressantes e 58,33% dos iniciantes. O projeto político pedagógico foi considerado muito importante por 62,90% dos ingressantes e 44,44% dos iniciantes. O trabalho coletivo na escola, também foi uma característica considerada importante para a maioria dos ingressantes e iniciantes (64,52% e 58,33%, respectivamente).

Foi perguntado também sobre a importância do apoio da coordenação, 72,98% dos ingressantes e 66,67% dos iniciantes disseram ser muito importante. Sobre o contato com professores mais experientes, 59,68% dos ingressantes e 44,44% dos iniciantes falaram ser muito importante.

A relação com a comunidade escolar foi considerada muito importante para a maioria dos ingressantes e iniciantes (57,66% e 52,78%, respectivamente). A vivência de extensão na formação continuada foi considerada muito importante para 60,48% dos ingressantes e 47,22% dos iniciantes.

Sobre a experiência de docência, 53,63% dos ingressantes afirmaram ser muito importante e 41,13% apenas importante. Dos iniciantes 36,11% disseram ser muito importante e 47,22% apenas importante. Em relação à formação continuada,

73,79% dos ingressantes disseram ser muito importante, assim como 47,22% dos iniciantes e 36,11% dos iniciantes disseram ser apenas importante.

Tabela 10 - Qual a importância da atuação como professor para a aprendizagem da docência?

Variável		Situação				Total
		Ingressante		Iniciante		
		N	%	N	%	
A avaliação do estágio probatório	Muito importante	72	29,03%	7	19,44%	79
	Importante	129	52,02%	22	61,11%	151
	Nada importante	21	8,47%	4	11,11%	25
	Sem informação	26	10,48%	3	8,33%	29
A experiência de docência	Muito importante	133	53,63%	13	36,11%	146
	Importante	102	41,13%	17	47,22%	119
	Nada importante	3	1,21%	2	5,56%	5
	Sem informação	10	4,03%	4	11,11%	14
A relação com a comunidade escolar	Muito importante	143	57,66%	19	52,78%	162
	Importante	88	35,48%	14	38,89%	102
	Nada importante	2	0,81%	1	2,78%	3
	Sem informação	15	6,05%	2	5,56%	17
O apoio da coordenação	Muito importante	181	72,98%	24	66,67%	205
	Importante	57	22,98%	10	27,78%	67
	Nada importante	1	0,40%	0	0,00%	1
	Sem informação	9	3,63%	2	5,56%	11
O contato com professores mais experientes	Muito importante	148	59,68%	16	44,44%	164
	Importante	85	34,27%	16	44,44%	101
	Nada importante	1	0,40%	2	5,56%	3
	Sem informação	14	5,65%	2	5,56%	16
O planejamento coletivo	Muito importante	168	67,74%	21	58,33%	189
	Importante	69	27,82%	14	38,89%	83
	Nada importante	1	0,40%	0	0,00%	1
	Sem informação	10	4,03%	1	2,78%	11
O projeto político pedagógico	Muito importante	156	62,90%	16	44,44%	172
	Importante	83	33,47%	16	44,44%	99
	Nada importante	1	0,40%	2	5,56%	3
	Sem informação	8	3,23%	2	5,56%	10
O trabalho coletivo na escola	Muito importante	160	64,52%	21	58,33%	181
	Importante	75	30,24%	13	36,11%	88
	Nada importante	2	0,81%	0	0,00%	2
	Sem informação	11	4,44%	2	5,56%	13

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Algo que nos preocupou, foi a forma como os professores iniciantes e ingressantes estão percebendo a 'atuação sindical', pois "o movimento sindical mundial vem sofrendo forte retração, principalmente nas últimas décadas do século XX, devido às investidas da ideologia neoliberal e sua influência econômica nas sociedades, no Brasil" (CNTE, 2007, p. 04). Em Goiânia, especialmente, na representação docente essa retração está bastante visível. E por mais que a Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2007, p.04) afirme que "consequimos andar na contramão da história e estabelecer bases sólidas de um sindicalismo classista, democrático, de base, com liberdade e autonomia

sindical, na busca da unidade da classe trabalhadora, [...] para o estabelecimento de um outro projeto de sociedade, justa e igualitária” em Goiânia não percebemos isso.

Quando perguntados sobre a interação com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (SINTEGO), 33,47% dos ingressantes disseram ser importante enquanto 34,27% não consideraram importante. Para a grande parte dos iniciantes (52,78%) esta interação não é nada importante. Porém, quando questionados acerca da interação com o Sindicato dos Servidores da Educação do Município de Goiânia (SIMSED), 43,15% dos ingressantes disseram ser importante e 25,81% de não ser importante. Dentre os iniciantes, 30,56% disseram ser importante e 38,89% diz não ser importante.

Tabela 11 - Qual a importância da atuação do sindicato para a aprendizagem da docência?

Variável		Situação				Total
		Ingressante		Iniciante		
		N	%	N	%	
A interação com o sindicato (SINTEGO)	Muito importante	15	6,05%	0	0,00%	15
	Importante	83	33,47%	7	19,44%	90
	Nada Importante	85	34,27%	19	52,78%	104
	Sem informação	65	26,21%	10	27,78%	75
A interação com o sindicato (SIMSED)	Muito importante	23	9,27%	4	11,11%	27
	Importante	107	43,15%	11	30,56%	118
	Nada Importante	64	25,81%	14	38,89%	78
	Sem informação	54	21,77%	7	19,44%	61

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Como ressalta Cardoso (2007,p.368):

O trabalho de formação continuada é complexo e composto por inúmeras variáveis que agem simultaneamente. A essência do trabalho formativo está em criar mecanismos que permitam ao formador identificar, a cada etapa, o que os professores sabem e o que precisam aprender e depende do desenvolvimento da capacidade de relacionar o que dizem com o conhecimento conceitual que está por trás de suas falas.

Ao investigarmos os ‘processos formativos’ dos professores, ou seja, de que forma a formação inicial, as atividades de iniciação científica, a participação em eventos e a formação continuada, possibilitaram a aprendizagem da docência.

A formação inicial para a maior parte dos ingressantes (54,84%) foi considerada muito importante e para 47,22% dos iniciantes apenas importante. Em relação à iniciação científica, tiveram opiniões divididas dentro dos grupos, assim, 45,97% dos ingressantes avaliaram a prática muito importante; 46,77%

consideraram apenas importante; e para 50% dos iniciantes essa prática foi considerada apenas importante. E, por fim, a participação em eventos acadêmicos foi considerada muito importante por 57,66% dos ingressante e importante por 50% dos iniciantes.

Tabela 12 - Qual a importância dos processos formativos para a aprendizagem da docência?

Variável		Situação				Total
		Ingressante		Iniciante		
		N	%	N	%	
A formação continuada	Muito importante	183	73,79%	17	47,22%	200
	Importante	53	21,37%	13	36,11%	66
	Nada importante	3	1,21%	0	0,00%	3
	Sem informação	9	3,63%	6	16,67%	15
A formação inicial	Muito importante	136	54,84%	15	41,67%	151
	Importante	97	39,11%	17	47,22%	114
	Nada importante	3	1,21%	0	0,00%	3
	Sem informação	12	4,84%	4	11,11%	16
A iniciação científica	Muito importante	114	45,97%	11	30,56%	125
	Importante	116	46,77%	18	50,00%	134
	Nada importante	1	0,40%	1	2,78%	2
	Sem informação	17	6,85%	6	16,67%	23
A participação em eventos acadêmicos	Muito importante	143	57,66%	14	38,89%	157
	Importante	93	37,50%	18	50,00%	111
	Nada importante	0	0,00%	1	2,78%	1
	Sem informação	12	4,84%	3	8,33%	15

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

1.4.5 Atuação profissional e sua realização

Nesta marca singular, aprofundamos nossa análise na atuação profissional dos professores. Para tanto, dividimos em quatro blocos nossa análise: no primeiro, avaliamos o nível de satisfação, sendo este dividido em três aspectos – sala de aula, relações e trabalho docente; no segundo buscamos compreender quais as vantagens os professores sujeitos da pesquisa disseram ter na escolha da atuação profissional; no terceiro, procuramos perceber a contradição dos professores, perguntamos sobre os aspectos negativos do trabalho docente e, ainda, como os professores percebem o reconhecimento social do trabalho docente.

Para estudarmos a satisfação, buscamos primeiramente defender que este aspecto está em constante movimento, não é algo estático. Principalmente por ser um aspecto de cunho subjetivo, ou seja, está no prisma das relações estabelecidas entre o professor e seu local de trabalho.

Existem ideias comuns que nos levam a concluir que na satisfação no trabalho estão implícitas as atitudes e comportamentos, os sentimentos e emoções que cada indivíduo emerge num determinado momento. Isto é, a satisfação no trabalho não é algo constante e imutável, o indivíduo satisfeito hoje não implica indivíduo satisfeito amanhã. Existem variados fatores que contribuem inequivocamente para esta mutação de nível de satisfação (MARQUEZE; MORENO, 2005, p.72).

A Tabela 13, possui informações sobre o nível de satisfação da atuação profissional dos indivíduos que participaram da pesquisa. No primeiro item foi perguntado sobre a dinâmica de sala de aula, na resposta cerca de 63% dos ingressantes e iniciantes disseram ser boa. Quando perguntados sobre o nível de satisfação de seu local de trabalho, 63,71% dos ingressantes e 72,22% dos iniciantes também disseram ser boa.

Tabela 13 - Nível de satisfação dos professores quanto as questões referentes a sala de aula

Variável		Situação				Total
		Ingressante		Iniciante		
		N	%	N	%	
Dinâmica de sala de aula	Ótima	58	23,39%	5	13,89%	63
	Boa	162	65,32%	23	63,89%	185
	Regular	19	7,66%	5	13,89%	24
	Ruim	3	1,21%	0	0,00%	3
	Péssima	2	0,81%	0	0,00%	2
	Sem informação	4	1,61%	3	8,33%	7
Suas atividades pedagógicas	Ótima	75	30,24%	6	16,67%	81
	Boa	163	65,73%	26	72,22%	189
	Regular	4	1,61%	1	2,78%	5
	Ruim	1	0,40%	0	0,00%	1
	Sem informação	5	2,02%	3	8,33%	8

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Os profissionais avaliaram seu nível de satisfação com a equipe gestora da seguinte forma: 46,77% dos ingressantes consideraram ótima e 43,15% boa. Dentre os iniciantes, 50% consideraram boa e 25% ótima. Sobre a relação com o sindicato, 35,48% dos ingressantes consideraram regular, 20,56% boa e 16,53% péssima. Já para os iniciantes, 25% consideraram péssima, 22,22% boa e 16,67 regular.

A relação entre os pares, para os ingressantes, foi considerada boa por 52,42% e ótima por 38,31%. Para os iniciantes essa relação foi considerada boa por 61,11% e ótima por 22,22%.

Tabela 14 - Nível de satisfação dos professores quanto as relações

Variável		Situação				Total
		Ingressante		Iniciante		
		N	%	N	%	
Sua relação com a equipe gestora	Ótima	116	46,77%	9	25,00%	125
	Boa	107	43,15%	18	50,00%	125
	Regular	17	6,85%	4	11,11%	21
	Ruim	1	0,40%	1	2,78%	2
	Péssima	1	0,40%	0	0,00%	1
	Sem informação	6	2,42%	4	11,11%	10
Sua relação com o sindicato	Ótima	8	3,23%	0	0,00%	8
	Boa	51	20,56%	8	22,22%	59
	Regular	88	35,48%	6	16,67%	94
	Ruim	30	12,10%	4	11,11%	34
	Péssima	41	16,53%	9	25,00%	50
	Sem informação	30	12,10%	9	25,00%	39
Sua relação com os pares	Ótima	95	38,31%	8	22,22%	103
	Boa	130	52,42%	22	61,11%	152
	Regular	8	3,23%	2	5,56%	10
	Ruim	3	1,21%	0	0,00%	3
	Sem informação	12	4,84%	4	11,11%	16

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

O nível de satisfação da escola em que eles trabalham foi avaliado como boa por 51,61% dos ingressantes e 63,99% dos iniciantes, também foi dita ser ótima por 32,26% dos ingressantes e 19,44% dos iniciantes. E, por fim, houve a indagação sobre o nível de satisfação das suas atividades pedagógicas, 65,73% dos ingressantes disseram ser boa e 30,24% ótimas. Dentre os iniciantes, 72,22% as consideram boa e 16,67% ótimas.

Tabela 15 - Nível de satisfação dos professores quanto ao trabalho docente

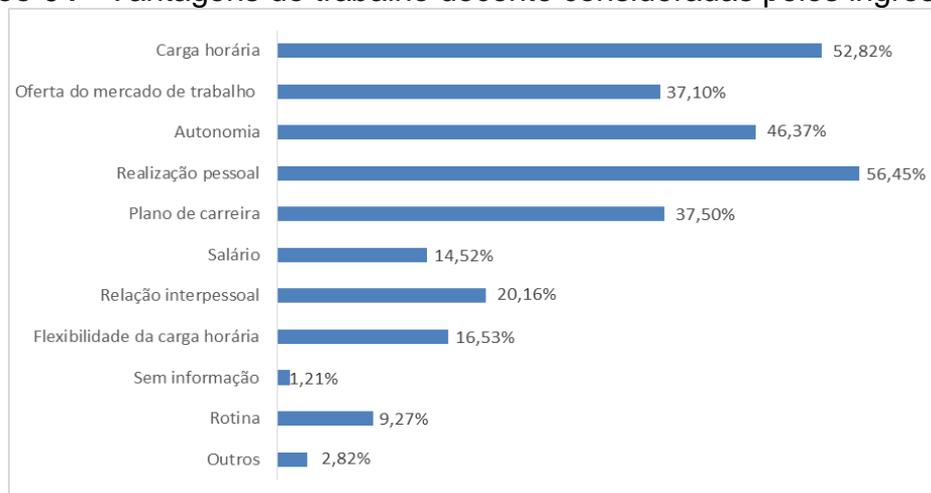
Variável		Situação				Total
		Ingressante		Iniciante		
		N	%	N	%	
Seu trabalho docente	Ótima	77	31,05%	6	16,67%	83
	Boa	158	63,71%	26	72,22%	184
	Regular	5	2,02%	1	2,78%	6
	Ruim	1	0,40%	0	0,00%	1
	Sem informação	7	2,82%	3	8,33%	10
Sua escola	Ótima	80	32,26%	7	19,44%	87
	Boa	128	51,61%	23	63,89%	151
	Regular	28	11,29%	1	2,78%	29
	Ruim	6	2,42%	0	0,00%	6
	Péssima	0	0,00%	1	2,78%	1
	Sem informação	6	2,42%	4	11,11%	10

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

O gráfico 04 diz respeito às informações obtidas sobre as vantagens consideradas pelos profissionais ingressantes, serão apresentadas apenas as que mais foram citadas por eles. É importante destacar que os professores marcaram

mais de uma alternativa nesta questão, por esse motivo os números passam de 100%.

Gráfico 04 - Vantagens do trabalho docente consideradas pelos ingressantes

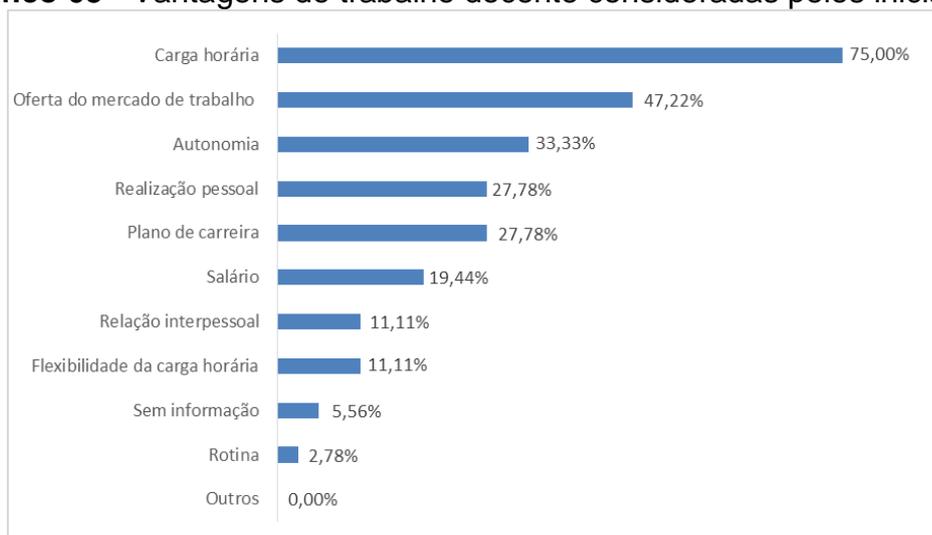


Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Dentre os ingressantes, 56,45% consideraram a realização pessoal como uma vantagem, 52,82% consideraram a carga horária, 46,37% a autonomia, 37,5% o plano de carreira e 37,1% as ofertas do mercado de trabalho.

Quando se fala em condições de trabalho, temos os itens 'plano de carreira' com 37,50% e outro aspecto é o 'salário' com apenas 14,52%, sendo que este é o penúltimo item marcado, perdendo apenas para o item 'rotina' com apenas 9,27%.

Já no gráfico 05, tem-se as informações sobre os iniciantes, 75% deles acreditaram que a carga horária é a maior vantagem, 47,22% disseram ser as ofertas do mercado de trabalho, 33,33% a autonomia e 27,78% a realização pessoal ou plano de carreira.

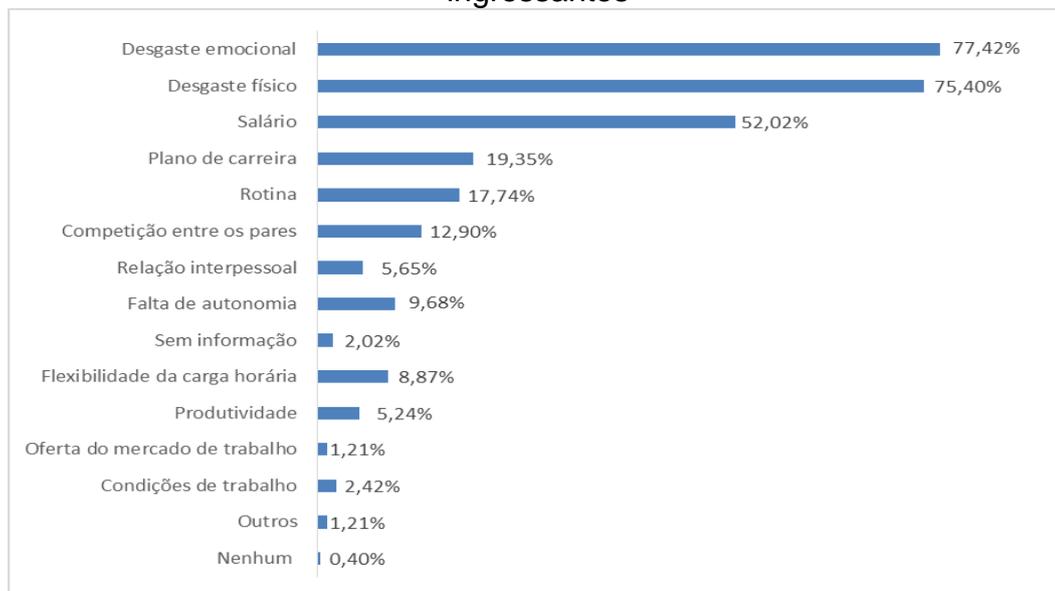
Gráfico 05 - Vantagens do trabalho docente consideradas pelos iniciantes

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Ao compararmos as respostas dos professores ingressantes com as dos professores iniciantes, mais uma vez, são percebidas diferenças quanto ao trabalho docente. Para os professores ingressantes o *ranking* de vantagens ficou distribuído da seguinte forma: 56,45% - realização pessoal; 52,82% - carga horária; 46,37% - autonomia; 37,50% - plano de carreira; e 37,10% - oferta de mercado de trabalho. Já para os professores iniciantes ficou assim: 75,00% - carga horária; 47,22% oferta de mercado de trabalho; 33,33% - autonomia; 27,78% - realização pessoal; e 27,78% - plano de carreira. São os mesmos cinco aspectos destacados por ambos professores, porém, em ordem diferente. O que chama a atenção é que a 'realização pessoal' para os ingressantes está em 1º lugar e para os iniciantes fica em 4º empatada com 'plano de carreira'.

Também foram perguntados acerca dos aspectos negativos do ambiente de trabalho, e o gráfico 06 apresenta as respostas obtidas na interlocução com os profissionais ingressantes. Como é possível observar, 77,42% considerou o desgaste emocional, 75,40% o desgaste físico, 52,02% o salário, 19,35% o plano de carreira e 17,74% a rotina como aspectos negativos de sua profissão.

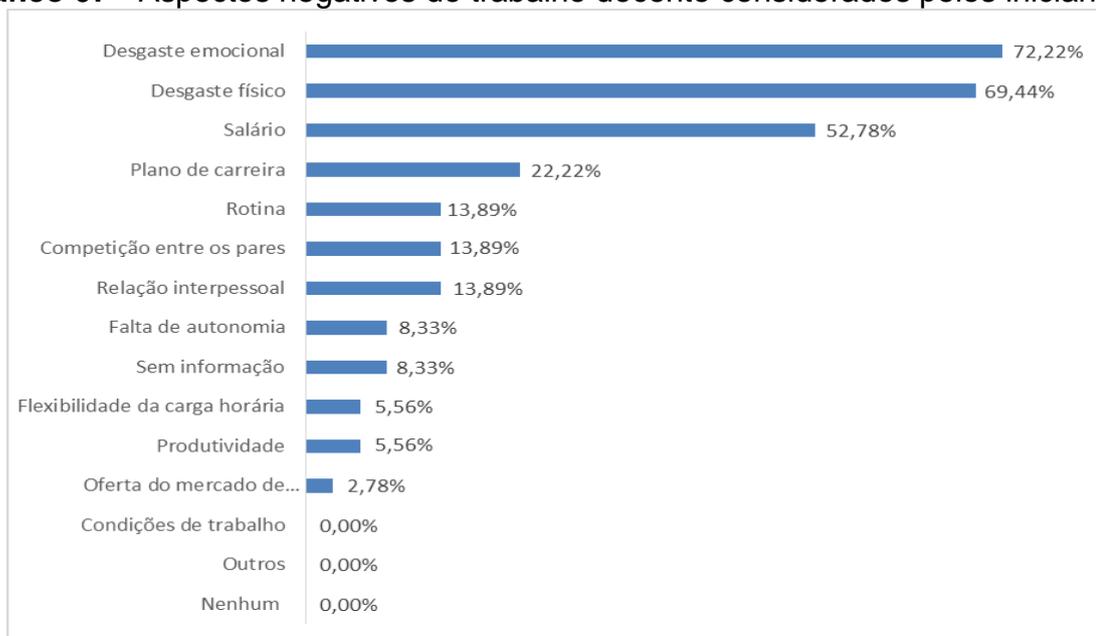
Gráfico 06 - Aspectos negativos do trabalho docente considerados pelos ingressantes



Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

O gráfico 07 apresenta as respostas dos iniciantes. Dentre eles, 72,22% consideraram o desgaste emocional um aspecto negativo, 69,44% o desgaste físico, 52,78% o salário e 22,22% o plano de carreira.

Gráfico 07 - Aspectos negativos do trabalho docente considerados pelos iniciantes



Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Ainda sobre os aspectos negativos, destacamos que as respostas dos professores ingressantes são muito pulverizadas, ou seja, todos os aspectos são marcados e existe uma variação muito grande entre o maior e o menor valor. Já entre os professores iniciantes existe quase um padrão, como já falado anteriormente quatro aspectos se destacaram e podemos dar relevo à quatro grupos: com 13,89% (rotina, competição entre os pares, relação interpessoal), com 8,33% (falta de autonomia, sem informação), com 5,56% (flexibilidade da carga horária, produtividade) e com 2,78% (oferta de mercado de trabalho) o que já era esperado, pois enquanto vantagens este item teve 47,22%, ficando em segundo lugar.

Na tabela 16, encontram-se as informações sobre o reconhecimento social em relação a profissão docente dos indivíduos aqui analisados. Como pode-se observar, dentre os ingressantes, 37,10% consideraram seu reconhecimento profissional 'ruim', 28,63% 'médio' e 18,95% 'muito ruim'. Já entre os iniciantes, 47,22% consideraram o reconhecimento profissional 'ruim', 25% 'médio' e 11,11% 'muito ruim'.

Tabela 16 - Nível de percepção do reconhecimento social em relação a profissão docente

Variável		Situação				Total	p-valor
		Ingressante		Iniciante			
		N	%	N	%		
Reconhecimento da profissão	Muito bom	8	3,23%	0	0,00%	8	0,6345
	Bom	27	10,89%	3	8,33%	30	
	Médio	71	28,63%	9	25,00%	80	
	Ruim	92	37,10%	17	47,22%	109	
	Muito Ruim	47	18,95%	4	11,11%	51	
	Sem informação	3	1,21%	3	8,33%	6	

*o p-valor aqui presentes é referente ao teste exato de Fisher (teste de associação).

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

E a tabela 17, traz informações do tempo de atuação dos profissionais. Dentre os entrevistados, em média, os profissionais disseram ter atuado 6 (seis) anos na rede pública e 3 (três) anos na rede privada. Os ingressantes também afirmaram ter atuado, em média, 7 (sete) anos na rede pública e 6 (seis) na privada. Enquanto os iniciantes atuaram, em média, 4 (quatro) anos na rede pública e menos de 1 (um)

ano na rede privada. Essas diferenças são significativas, indicando que os ingressantes têm mais tempo de atuação tanto na rede pública quanto na privada.

Tabela 17 - Médias de tempo de atuação

Variável	Ingressante	Iniciante	Geral	p-valor
Anos de atuação na rede pública	7,90	4,67	6,29	0,0000
Anos de atuação na rede privada	6,68	0,51	3,59	0,0000

*os p-valores aqui presentes são referentes ao teste de comparação de médias Wilcoxon-Mann-Whitney

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

1.4.6 Relações no espaço escolar e a aprendizagem da docência

Foram feitas perguntas referentes ao espaço escolar dos profissionais, que deveriam responder sobre o nível de importância de cada item e sobre a satisfação com o mesmo. Dentre os indivíduos, apenas 111 (cento e onze) responderam as alternativas de forma correta. Os resultados são apresentados nos gráficos seguintes. Para uma melhor compreensão dos gráficos, é importante perceber que são três variáveis sendo analisadas: o nível de importância, o nível de satisfação e a condição dos professores (ingressante ou iniciante).

Em nosso estudo dos dados, fomos percebendo que algumas categorias se constituíram, a primeira delas se institui 'formas de acompanhamento', tendo como questões: as atividades de acompanhamento da equipe gestora refletiram na sua prática docente; atividades de acompanhamento pela equipe gestora; atividades de acompanhamento pela secretaria de educação; atividades de acompanhamento pelo sindicato; e atividades de acompanhamento pelos colegas. A segunda categoria se relaciona com as 'condições de trabalho': as condições materiais de trabalho que encontrou na escola em que iniciou a carreira. As 'Relações pessoais' constituem a terceira categoria: as relações pessoais que estabelece com os colegas da escola que atua; e o ambiente da escola que você iniciou sua carreira. A quarta categoria se dá pelas 'formas de recepção': a recepção pelos colegas ao iniciar sua atuação profissional; a recepção pela gestão ao iniciar sua atuação profissional; a recepção pelo sindicato ao iniciar sua atuação profissional; e a recepção pela secretaria de educação ao iniciar sua atuação profissional. E, a quinta, 'formas de interação':

interação e diálogo com a comunidade escolar; e interação e diálogo com os familiares dos alunos; e as relações profissionais que estabelece com os colegas da escola que atua.

A categoria 'formas de acompanhamento' revela que as dificuldades e as descobertas dos professores ingressantes e iniciantes podem ser conduzidas de uma melhor forma, se caso a escola, a equipe gestora, a secretaria de educação e o sindicato tivessem maneiras mais eficazes de acompanhar esses professores. Para Wilson e D'Arcy (apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 113):

[...] o processo mediante o qual a escola realiza um programa sistemático de apoio a professores para introduzi-los na profissão, ajudá-los a abordar os problemas de maneira a fortalecer sua autonomia profissional e facilitar seu contínuo desenvolvimento profissional.

Perguntamo-nos: porque os professores não possuem formas de acompanhamento em comparação com outras profissões? Para nos ajudar a pensar um pouco mais sobre essa questão, destacamos que

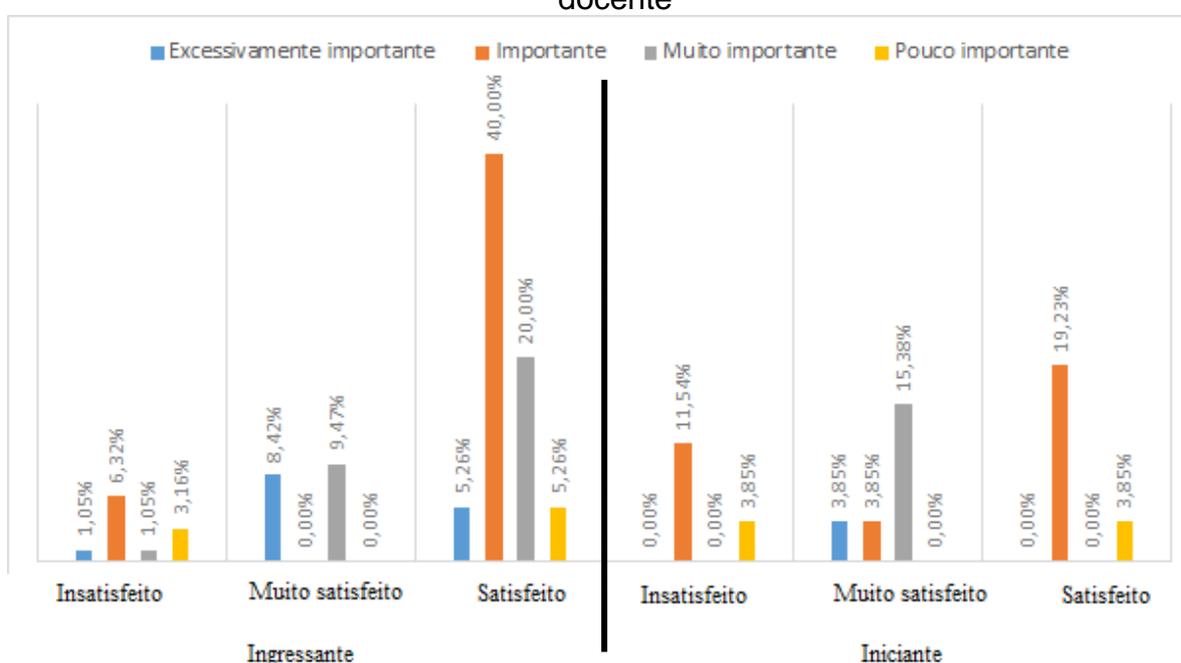
Se observarmos como as profissões incorporam e socializam os novos membros, nos daremos conta do grau de desenvolvimento e estruturação que têm essas profissões. Não é comum que um médico recém-egresso realize uma operação de transplante de coração. Nem, muito menos, que um arquiteto com pouca experiência assine a construção de um edifício. Não se permite a um piloto com poucas horas de voo que comande um Airbus 380. Poderíamos dar mais exemplos que mostrariam que as profissões tentam proteger seu próprio prestígio e a confiança da sociedade e de seus clientes, assegurando que os novos membros da profissão tenham as competências apropriadas para exercer o ofício. [...] O que poderíamos pensar de uma profissão que deixa para os novos membros as situações mais conflitivas e difíceis? Isso acontece, no entanto, no ensino (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012, p. 135).

Sobre as atividades de acompanhamento da equipe gestora, mostramos no gráfico 08 que 70,52% dos ingressantes afirmaram estar satisfeitos quanto ao acompanhamento da equipe gestora e quanto ao nível de importância. Dividem-se em importante, com 40%; e 20% muito importante.

Com relação aos iniciantes, eles estão divididos da seguinte maneira: 15,39% se demonstraram insatisfeitos com o acompanhamento da equipe gestora e 11,5% evidenciaram que esta característica é importante. Porém, 23,08% se colocaram como muito satisfeitos e 15,38% consideraram muito importante. Ainda no que concerne o acompanhamento da equipe gestora: 23,08% se sentiram satisfeitos e 19,23% acreditaram ser importante.

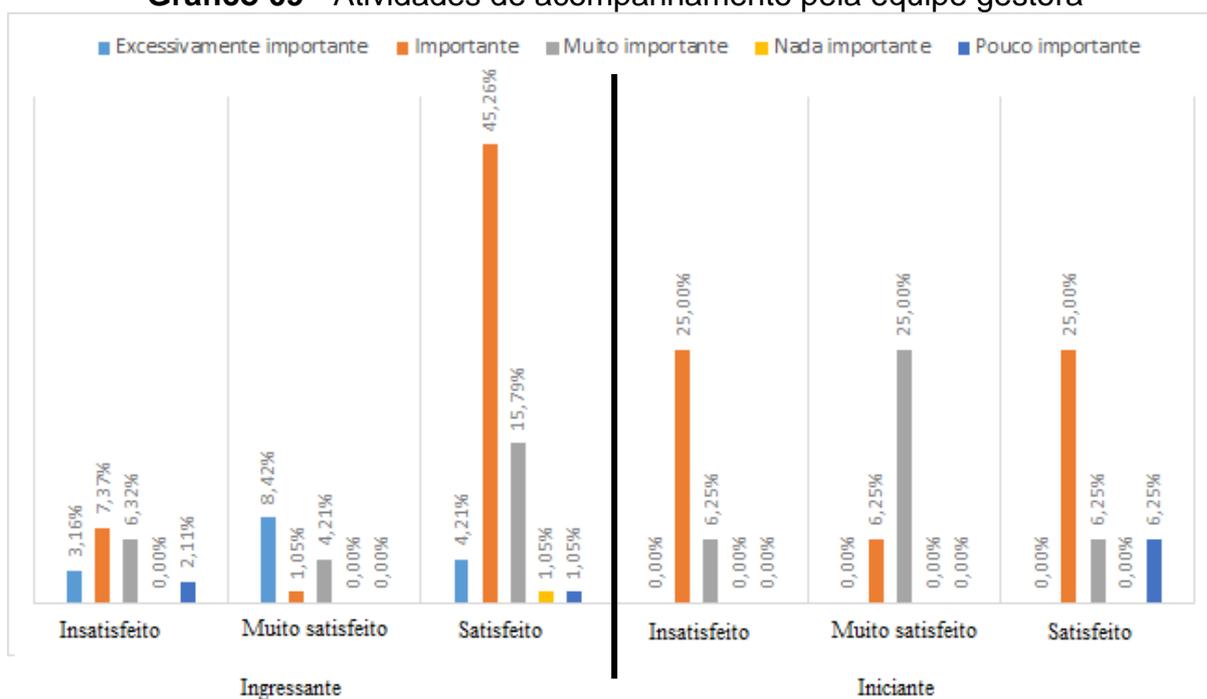
Agora, o perfil dos iniciantes e ingressantes insatisfeitos que mais se assemelham, pois nos ingressantes perfazem 11,58% e nos iniciantes 15,39%. Mas podemos considerar que, em boa parte, os professores se sentiram satisfeitos com o acompanhamento da equipe gestora. Tal acompanhamento reflete na prática docente, pois, 88,41% dos ingressantes e 46% dos iniciantes ficaram entre satisfeitos e muito satisfeitos.

Gráfico 08 – Atividades de acompanhamento da equipe gestora refletiram na prática docente



Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Sobre as atividades de acompanhamento pela equipe gestora, ver gráfico 09, podemos constatar que dentre os ingressantes não houve dúvidas quanto ao nível de satisfação, pois, 67,36% se mostraram satisfeitos; 45,26% consideraram o acompanhamento importante e 15,7% muito importante. Se ainda somarmos os professores que falaram estar muito satisfeitos teremos um total de 81,04% de satisfação.

Gráfico 09 - Atividades de acompanhamento pela equipe gestora

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Dentre os iniciantes há uma divisão, uma vez que 31,25% estão insatisfeitos e 25% consideraram estas atividades importantes. Mas 31,25% dos professores iniciantes se sentem muito satisfeitos com 25% considerando muito importantes. E 37,50% alegaram estar satisfeitos com as atividades de acompanhamento da equipe gestora e, mais uma vez, 25% consideraram importantes essas atividades.

É perceptível a diferença de perfis dos ingressantes e iniciantes com relação a esta característica, os ingressantes se mostraram mais satisfeitos (81,04%) do que os iniciantes (68,75%). Porém, um dado o qual nos chamou a atenção é foi a diferença entre os ingressantes e iniciantes quando afirmam que estão insatisfeitos, pois, o primeiro grupo fez 18,96% e o segundo 31,25%, é uma diferença de 12,29%. Desta maneira, parece que os iniciantes não se sentiram acompanhados pela equipe gestora. Qual motivo desta percepção? Fica a dúvida.

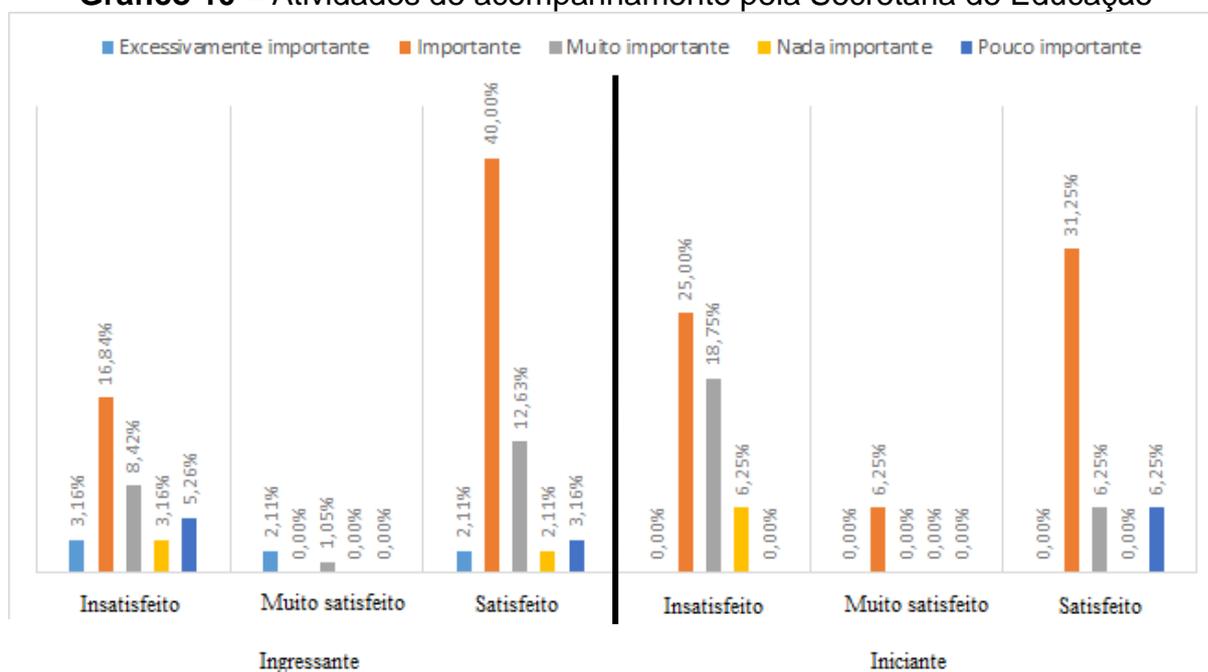
Outra característica avaliada foram as atividades de acompanhamento pela Secretaria de Educação (ver gráfico 10). No que diz respeito aos professores ingressantes temos basicamente dois grupos: o primeiro, no qual 36,84% se mostraram insatisfeitos; e o segundo, com 60,01% docentes satisfeitos. Em ambos

os grupos, notamos que essas atividades são importantes para 56,84% dos sujeitos participantes.

Dentre os iniciantes pudemos observar que também há dois grupos: no primeiro, 49,75% se sentiram insatisfeitos com as atividades de acompanhamento da Secretaria de Educação; e o segundo, 43,75% não se consideraram satisfeitos e 62,50% afirmaram que essas atividades são importantes.

Aqui, os ingressantes se mostraram mais satisfeitos, enquanto os iniciantes se dividiram em insatisfeitos e satisfeitos. É fácil ver que os ingressantes têm níveis na categoria dos insatisfeitos, porém, é menos volumosa.

Gráfico 10 – Atividades de acompanhamento pela Secretaria de Educação



Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

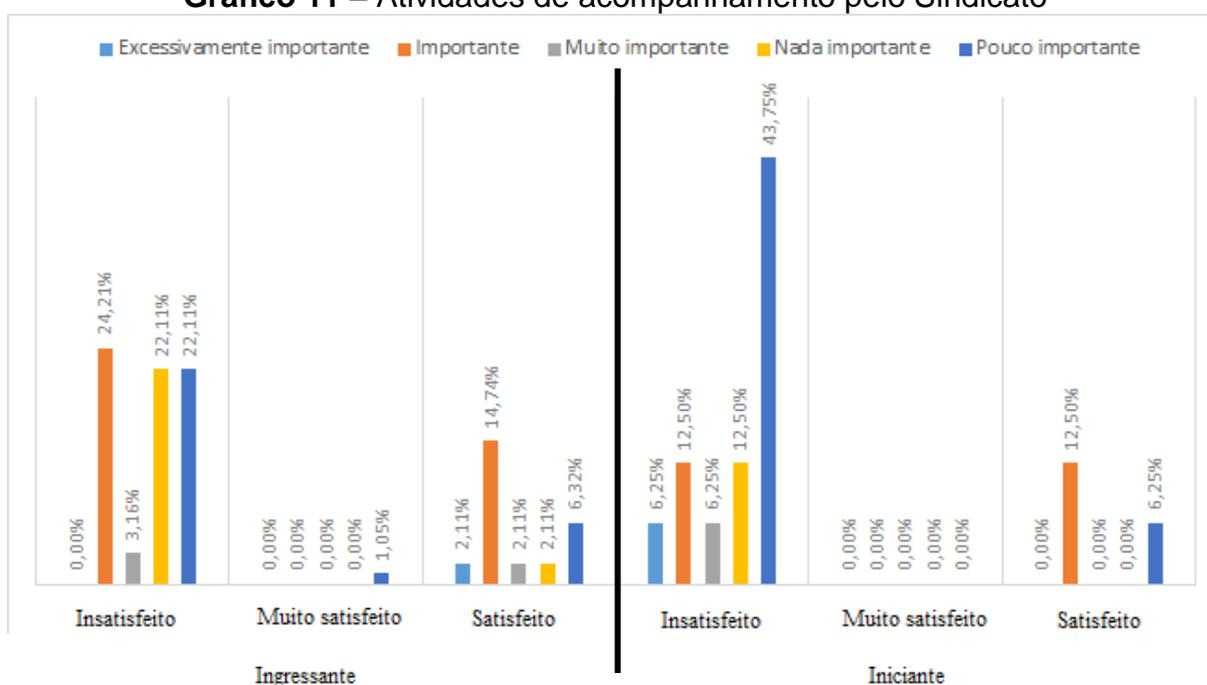
Em relação às atividades de acompanhamento pelo Sindicato (ver gráfico 11) é perceptível que os professores de ambas as categorias vêm se sentindo insatisfeitos com esse tipo de atividade de acompanhamento. Podemos indagar: como estão sendo essas atividades? Será que estão acontecendo? Qual o real papel do sindicato? Papel jurídico? E o papel da formação política?

Os ingressantes se consideraram insatisfeitos com 71,59% e, ainda, questionaram a importância dessas atividades. Analisamos desta forma, pois,

44,22% dos professores ingressantes afirmou que essas atividades são nada importantes ou mesmo pouco importantes. Apenas 27,39% destes professores se afirmaram satisfeitos, índice muito baixo na nossa avaliação.

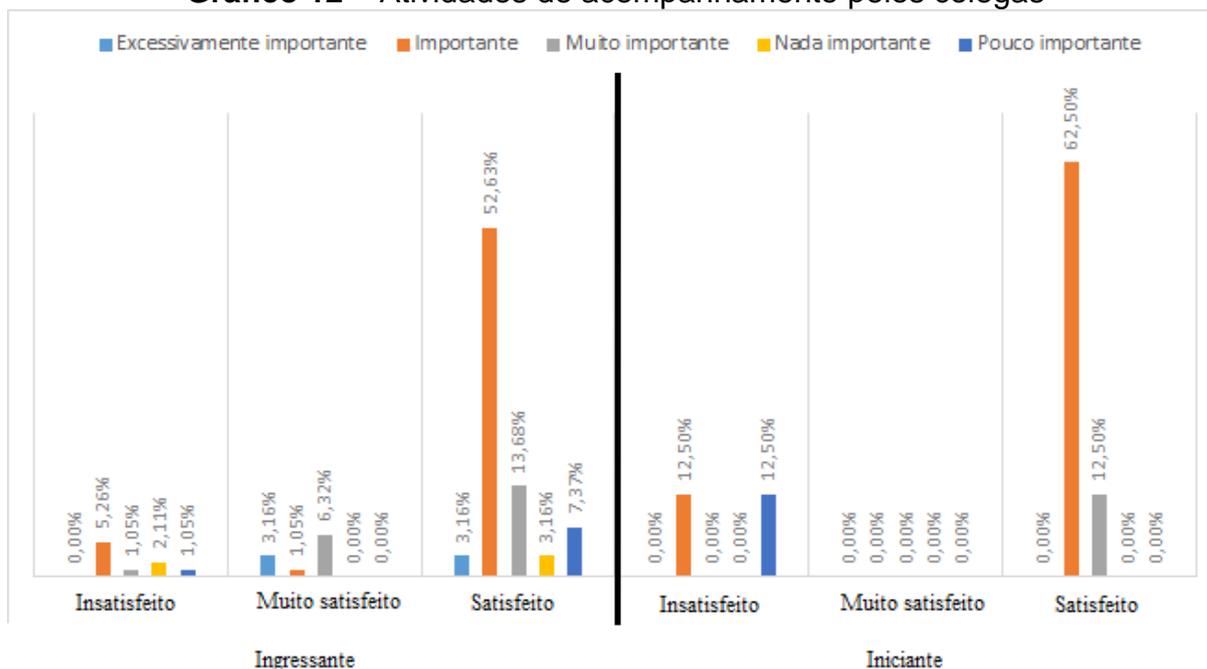
Os iniciantes consideraram as atividades do sindicato pouco importantes perfazendo um total de 50% dos professores. Já 37,75% dos profissionais se demonstraram insatisfeitos com essas atividades; e apenas 18,75% responderam estar satisfeitos. Percebemos, portanto, que ambos os grupos de professores se apresentaram mais insatisfeitos do que satisfeitos.

Gráfico 11 – Atividades de acompanhamento pelo Sindicato



Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

As atividades de acompanhamento pelos colegas (ver gráfico 12) foram ditas, por 80,00% dos ingressantes estarem satisfeitos com estas atividades e 58,94 dos professores acreditam que é importante esse tipo de atividade. Em suma 90,53% dos professores ingressantes demonstraram satisfação (alguns mais, outros menos) com as atividades de acompanhamento realizados pelos pares.

Gráfico 12 – Atividades de acompanhamento pelos colegas

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Dentre os iniciantes observamos o mesmo comportamento, pois, 75% julgaram estar satisfeitos e 75% afirmaram acreditar na importância destas atividades. Apenas 25% dos iniciantes declararam insatisfação com as atividades de acompanhamento dos pares. Contudo, um dado nos chamou a atenção: 12,50% dos iniciantes consideraram esse tipo de atividade pouco importante.

Os perfis aqui se assemelharam em relação à satisfação, mas os iniciantes se mostraram mais insatisfeitos com relação às atividades de acompanhamento pelos colegas, apesar da satisfação se sobressair.

Para compreendermos melhor a categoria 'condições de trabalho', primeiramente precisamos perceber que as condições de trabalho são "variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino: o tempo de trabalho diário, semanal, mensal, anual; o número de horas de presença obrigatória em classe; o número de alunos por classe [...]" (TARDIF; LESSARD, 2005, p.111). Ainda sobre as condições de trabalho podemos citar:

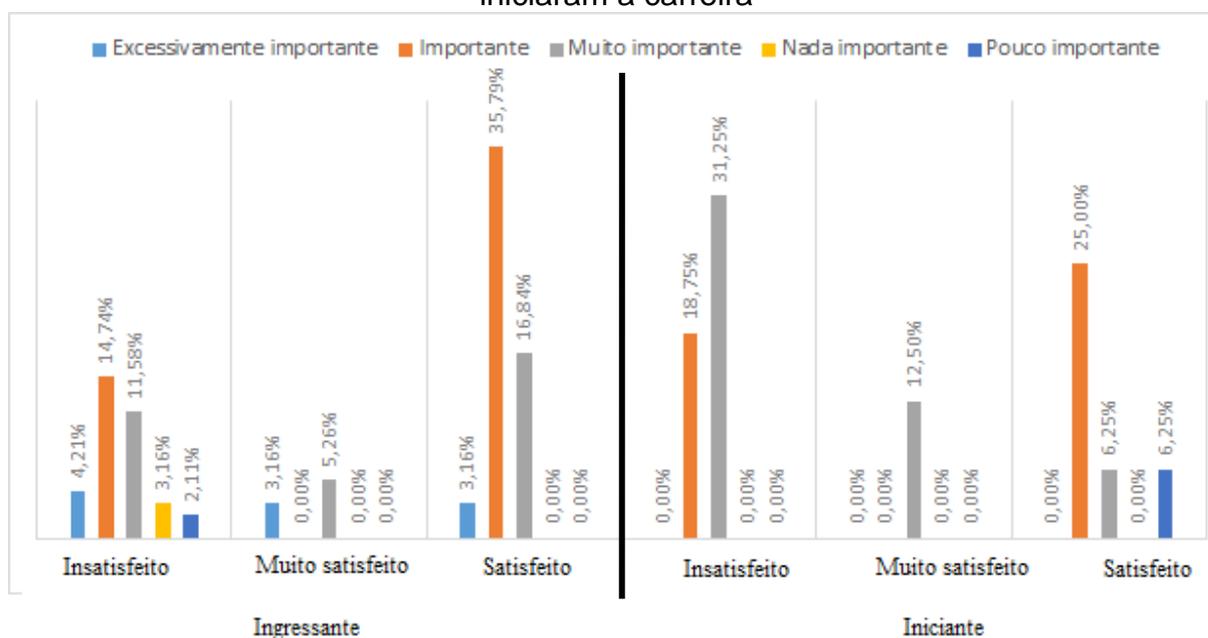
Os/as professores/as têm de lidar com as variabilidades ligadas aos recursos materiais, que vão desde a falta de conservação das instalações do prédio da escola, à falta ou péssimas condições de materiais como: cadeiras, carteiras, livros, materiais didáticos; da falta de água até a falta de papel, giz e apagador. A carência ou as

más condições dos recursos materiais faz com que atividades aparentemente simples transformem-se em verdadeiros desafios, sobretudo se considerarmos as várias jornadas de trabalho assumidas (BRITO & GOMES, 2006, p.56).

No gráfico 13, estão expostas as informações sobre as condições materiais de trabalho que os professores encontraram na escola em que iniciaram a carreira. Como é possível verificar, dentre os ingressantes, 55,79% se compreenderam satisfeitos com as condições e 35,80% insatisfeitos; mas, 50,53% consideraram esta característica importante e 33,68% muito importante.

Com relação aos iniciantes, 37,50% se viram satisfeitos e 50% insatisfeitos com as condições de trabalho. Sobre o nível de importância, 50% dos iniciantes afirmaram que as condições de trabalho são mais importantes do que os ingressantes, estes representados por 43,75%. Sendo assim, pode-se verificar que os perfis se apresentaram bastante diferentes.

Gráfico 13 – Condições materiais de trabalho que encontrou na escola em que iniciaram a carreira



Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

A categoria 'relações pessoais' diz respeito às relações existentes no âmbito da escola. Para Mosquera e Stobäus (2004, p.93): "Grande parte dos problemas que um docente enfrenta podem ser provenientes de um ambiente hostil, podendo este se tornar ainda mais hostil quando se trabalha com pessoas diversas".

Ao estabelecer as relações com seus pares, os professores ingressantes e os iniciantes revelaram passar por alguns problemas, principalmente no que diz respeito ao sentimento de isolamento. A questão que se coloca é:

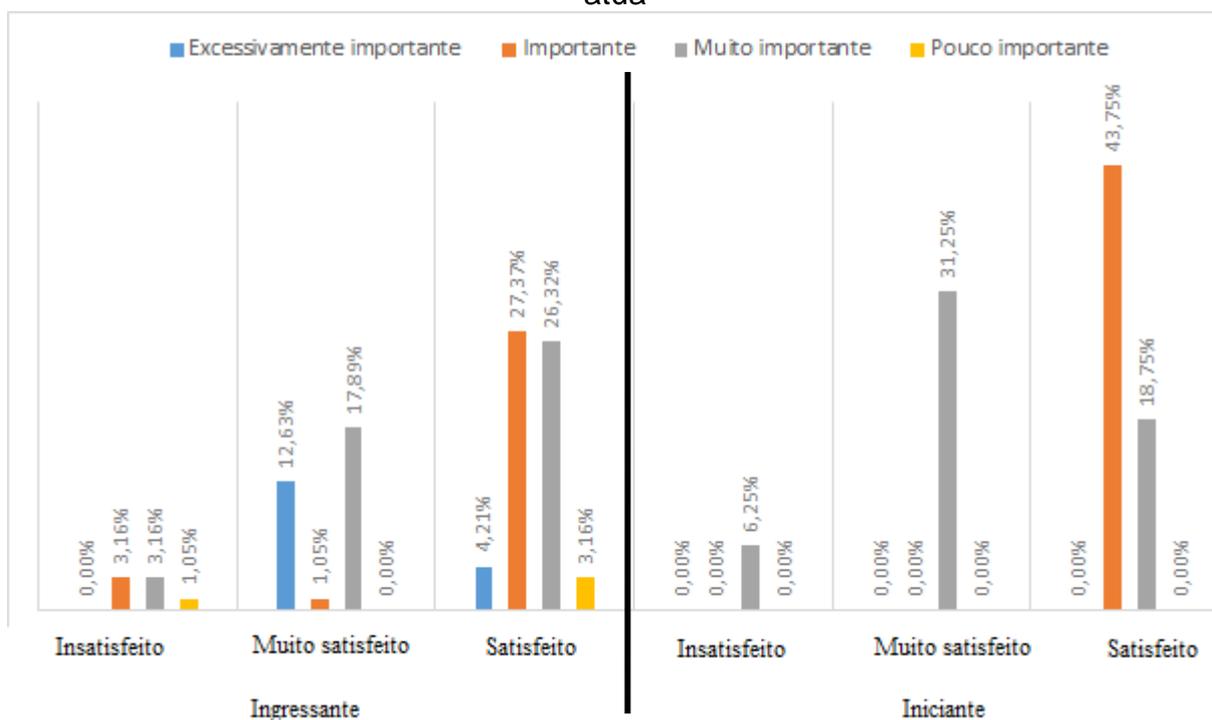
[...] legitimar o modelo do professor como artesão, aquele que é muito individualista e sensível ao contexto, e que como resultado implica a acumulação idiossincrática de um tipo de conhecimento base e de um repertório de habilidades. Dito claramente, esses professores trabalham sozinhos, aprendem sozinhos e desenvolvem a maior parte de sua satisfação profissional sozinhos ou por suas interações com os alunos em vez de com os companheiros (HUBERMAN, 1993, p. 22-23).

As informações sobre as relações pessoais que esse docente estabelece com os colegas da escola na qual atua, estão expressas no gráfico 14. Como se pode observar, 31,58% dos ingressantes consideraram esta característica importante, 47,37% muito importante e 16,84% excessivamente importante. Quanto ao nível de satisfação, os satisfeitos somam 61,06% e aqueles muito satisfeitos chegam a 31,57%.

Dentre os iniciantes, 43,75% consideraram esta característica importante e 73,09% muito importante. Perfazendo assim, um total de 62,50% de satisfeitos, 31,25% muito satisfeitos e, apenas, 06,25% insatisfeitos.

Com relação a esta característica, os perfis são bastante heterogêneos. Vemos que os satisfeitos ainda possuem pequenas semelhanças entre si; e, ainda, vale ressaltar o fato dos iniciantes se caracterizarem como mais satisfeitos que os ingressantes de acordo com as relações pessoais estabelecidas com os colegas.

Gráfico 14 – Relações pessoais que estabelecem com os colegas da escola que atua



Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

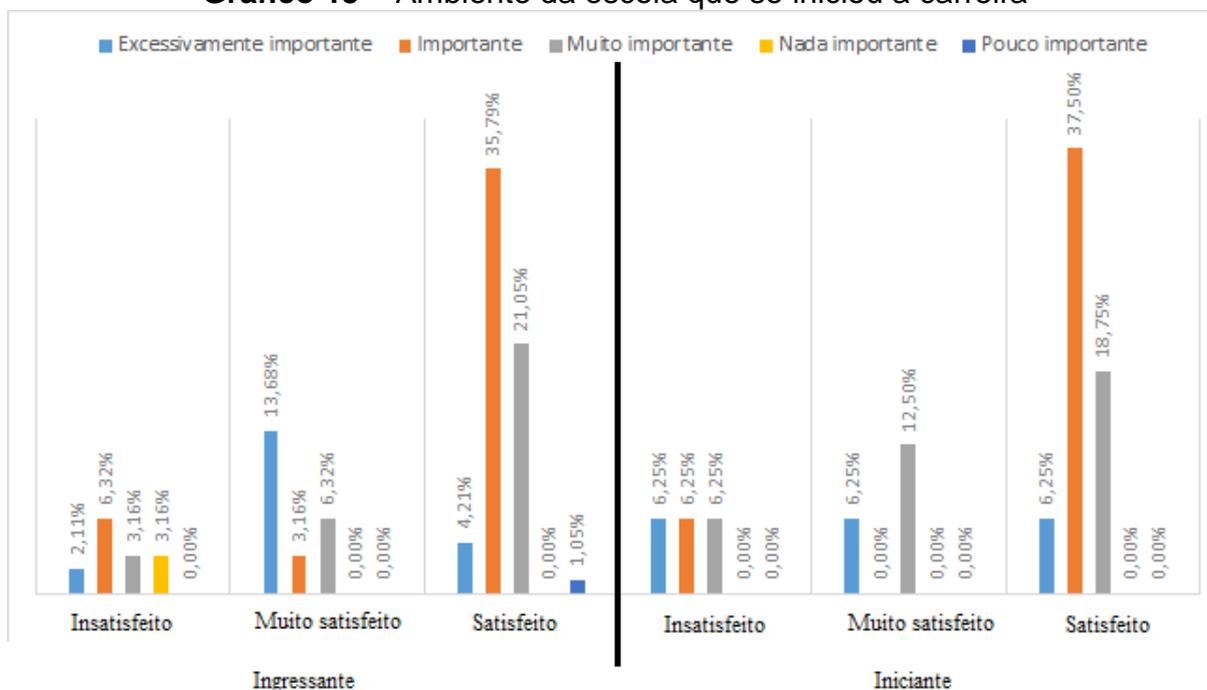
As informações sobre o ambiente da escola onde foram iniciadas as carreiras dos profissionais são mostradas no gráfico 15. Sendo que 62,10% dos ingressantes se mostraram satisfeitos com o ambiente, 23,16% muito satisfeitos e apenas 15,19% estão insatisfeitos. Sobre o nível de importância 45,27% dos entrevistados afirmaram ser importante; 30,53% muito importante; 20% excessivamente importante; e, apenas 01,05% afirmou ter pouca importância.

Dentre os iniciantes, 62,50% se consideraram satisfeitos; 18,75% muito satisfeitos; e 18,75% insatisfeitos. No quesito importância, 43,75% dos iniciantes afirmaram ser importante, 37,50% muito importante e 18,75% excessivamente importante. Podemos observar que os perfis aqui são bastante semelhantes, tanto para os insatisfeitos, satisfeitos e muito satisfeitos.

O ambiente aqui mencionado, possivelmente foi analisado pelos professores ingressantes e iniciantes como o ambiente referente às relações entre os pares e não concernente ao ambiente físico. Inferimos os dados desta maneira, pois, entendemos que as condições de trabalho as quais envolvem o ambiente físico

foram analisadas como insatisfatórias. Logo, concluímos que os dados aqui fazem referência ao ambiente relacional.

Gráfico 15 – Ambiente da escola que se iniciou a carreira

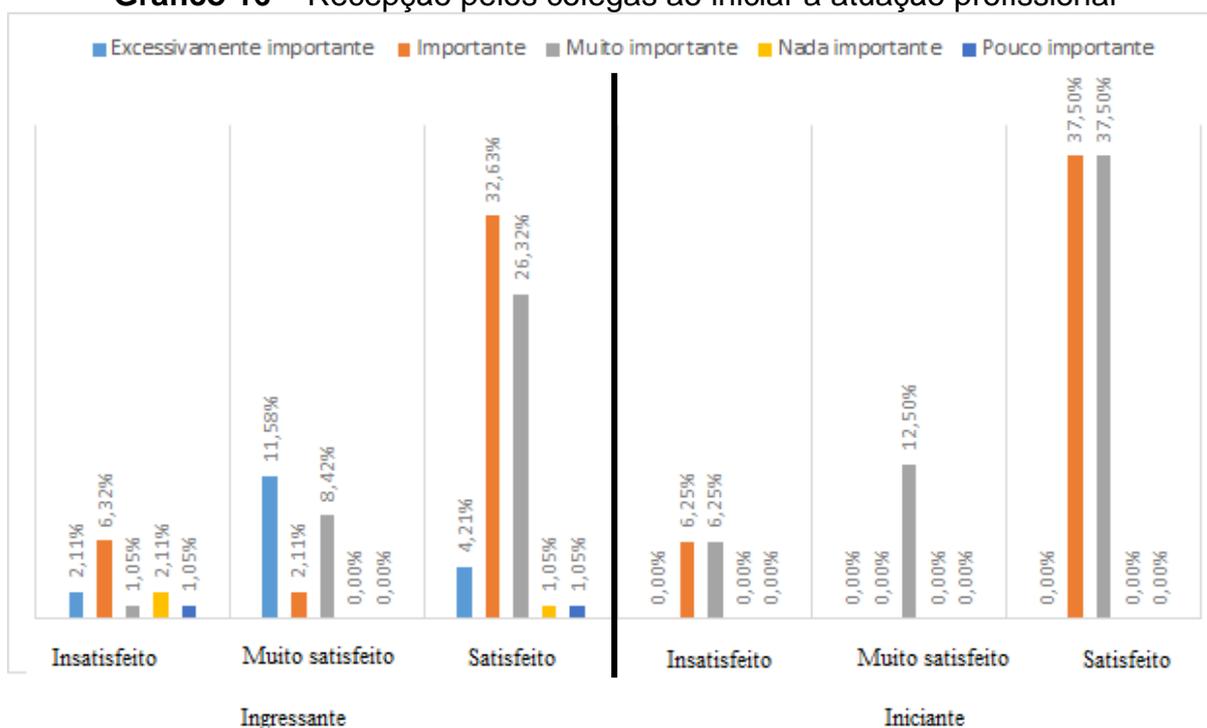


Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Já com a categoria ‘formas de recepção’ ponderamos como os professores ingressantes e os professores iniciantes analisam as formas pelas quais foram recepcionadas na escola pelos colegas, seus pares. E, ainda, como a equipe gestora realizou esse processo de acolhimento e se o sindicato e a própria Secretaria de Educação também propuseram esse momento de acolhida.

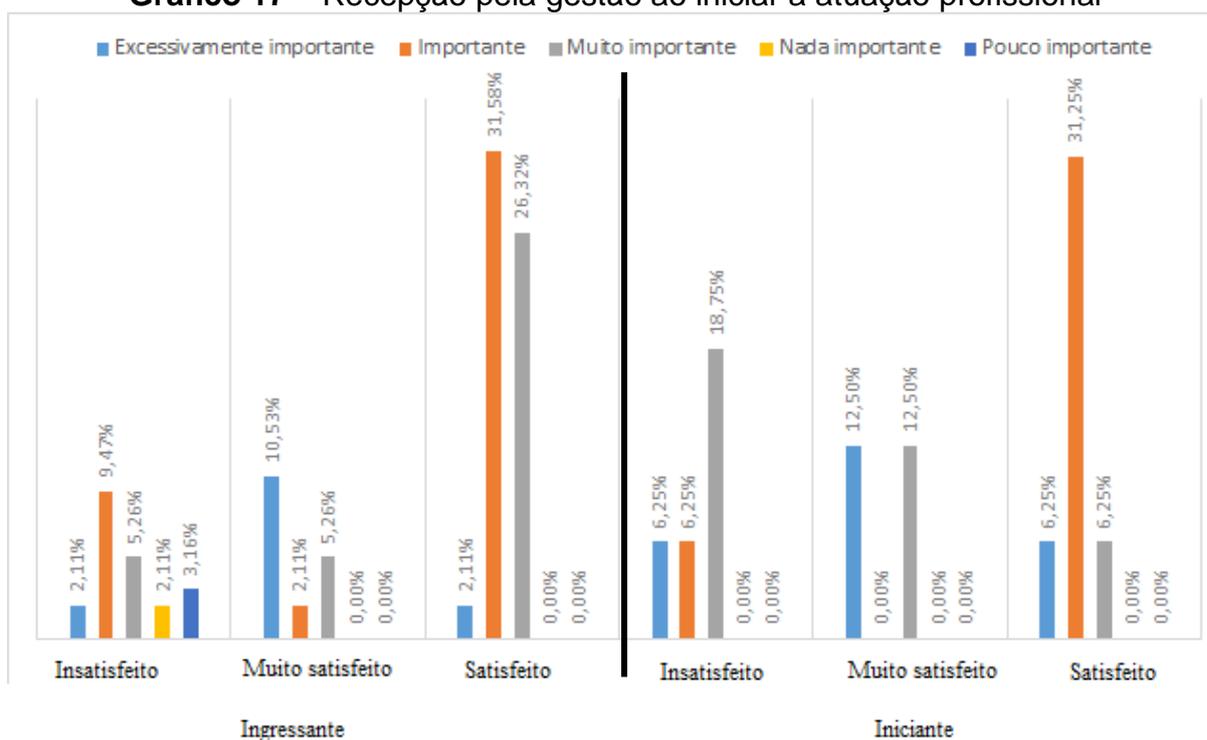
Outra pergunta feita aos profissionais, cujas respostas se encontram no gráfico 16, foi relacionada à recepção pelos colegas ao iniciar sua atuação profissional. Dentre os ingressantes 41,06% consideraram esta recepção importante; 35,79% muito importante; e 62,26% se mostraram satisfeitos em relação a isto.

Da mesma forma, 43,75% dos iniciantes consideraram esta recepção importante; 56,25% muito importante; e 75,00% ficaram satisfeitos. Os perfis dos profissionais satisfeitos são bastante semelhantes em relação à recepção dos colegas.

Gráfico 16 – Recepção pelos colegas ao iniciar a atuação profissional

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

O números com relação à recepção pela gestão no início da atuação dos docentes foi expressa no gráfico 17. Podemos observar que 43,16% dos ingressantes consideraram esta recepção importante, 36,84% muito importante, 14,75% excessivamente importante. Porém, apenas nas respostas dos ingressantes apareceram dados que revelaram esse item, sendo que 02,11% consideraram nada importante e 03,16% entenderam como pouco importante. Sobre a satisfação, os ingressantes se apresentaram satisfeitos ou muito satisfeitos com um percentual de 77,91%.

Gráfico 17 – Recepção pela gestão ao iniciar a atuação profissional

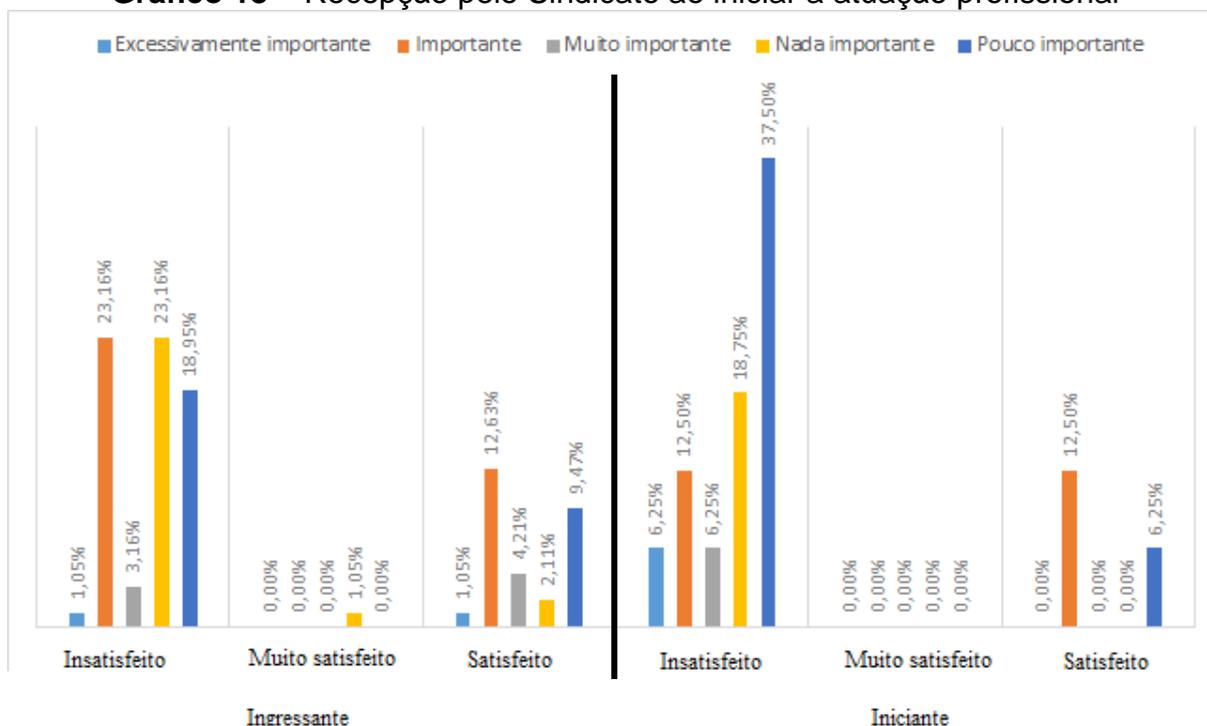
Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Dentre os iniciantes, 37,50% consideraram esta recepção importante; outros 37,50% que é muito importante; e 25% excessivamente importante. E 43,75% disseram que se sentem satisfeitos, 25% muito satisfeitos, contudo, 31,25% demonstraram sentimento de insatisfação. Os iniciantes se mostraram mais insatisfeitos com a recepção pela gestão.

No gráfico 18, encontram-se informações sobre a recepção do sindicato ao professor que inicia sua atuação profissional. É inegável que existe um dado alarmante: a visão dos professores sobre o sindicato é péssima. Não podemos afirmar os elementos que levaram a chegar nesse dado, mas podemos dizer que no município de Goiânia existe uma realidade bem peculiar no que tange a relação entre docentes e o sindicato dos professores. Existe o SINTEGO como sindicato oficial e existe o SIMSED que surgiu de um movimento de greve em que alguns professores se juntaram contra o outro sindicato já existente. E esse coletivo de professores vem tentando, por uma luta jurídica, legitimar legalmente sua criação para ser também considerado como sindicato dos professores. Entretanto, ainda não conseguiu. De modo geral, não há uma aceitação do SINTEGO pelos professores

do município. Acreditamos que este problema citado daria um ótimo objeto de pesquisa.

Gráfico 18 – Recepção pelo Sindicato ao iniciar a atuação profissional



Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

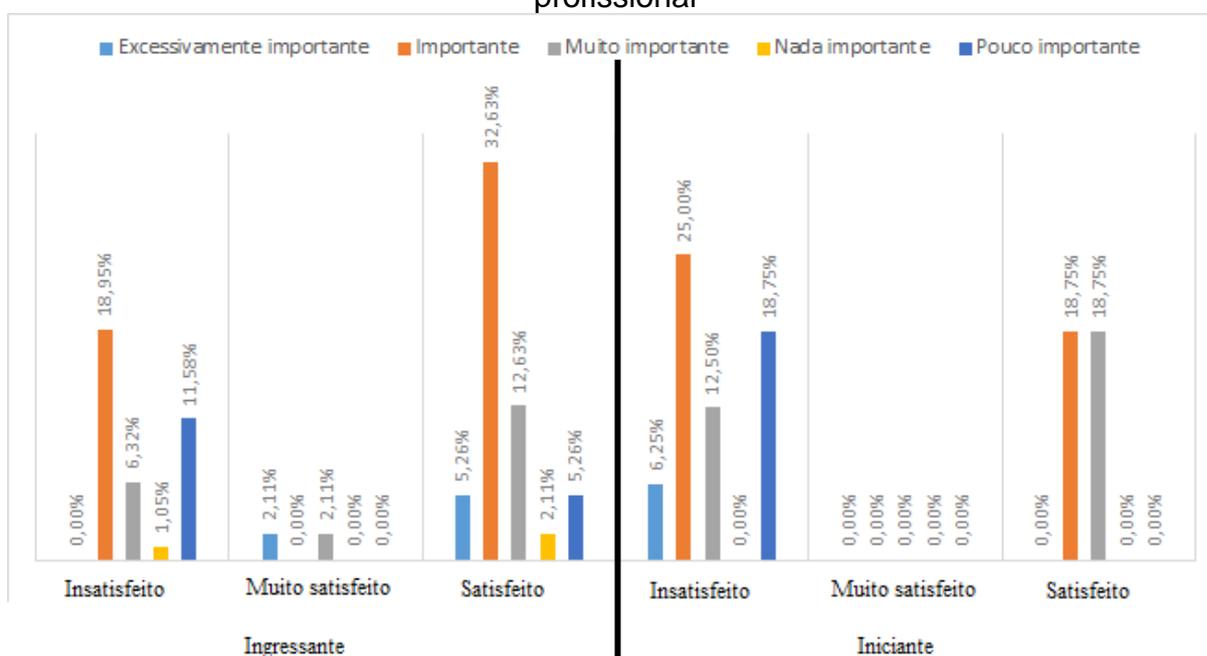
Os professores ingressantes afirmaram que 69,48% estão insatisfeitos e apenas 29,47% satisfeitos. Ainda ao analisar o nível de importância, apenas 45,26% acreditam que a recepção pelo sindicato tem alguma importância e para nossa surpresa 54,74% afirmaram não ter importância.

Dentre os iniciantes 43,75% consideraram esta recepção pouco importante, 18,75% nada importante, 25,00% importante, 06,25% muito importante e 06,25% excessivamente importante. 81,25% dos professores iniciantes se mostraram insatisfeitos e apenas 19,75% satisfeitos.

Quando se trata do sindicato, tanto os ingressantes quanto os iniciantes se mostraram muito mais insatisfeitos, apesar dos iniciantes acreditarem que a recepção pelo sindicato é pouco importante. Os níveis de satisfação aqui são baixos e bastante parecidos para os indivíduos ingressantes e iniciantes.

Foi analisada também a recepção do docente pela Secretaria de Educação, (ver gráfico 19). Constatamos que 57,89% dos ingressantes ficaram satisfeitos, 04,22% muito satisfeitos e 37,90% insatisfeitos. Mas ao questionarmos sobre a importância dessa recepção um total de 51,58%. Alguns professores disseram não acreditar na importância desta recepção; 16,84% acharam pouco importante; e 03,16% nada importante.

Gráfico 19 – Recepção pela Secretaria de Educação ao iniciar a atuação profissional



Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Já entre os professores iniciantes, a maioria (62,50%) se apresentou insatisfeita com a recepção da Secretaria de Educação; enquanto, somente 37,50% sentiram-se satisfeitos. Os profissionais estão insatisfeitos, portanto, mas reconheceram a importância desta recepção: 06,25% disseram excessivamente importante, 31,25% muito importante, 43,75% importante e apenas 18,75% afirmaram ter pouca importância. Os níveis de insatisfação aqui são muito semelhantes, contudo, os ingressantes se mostraram mais satisfeitos que os iniciantes em relação à recepção da secretaria da educação.

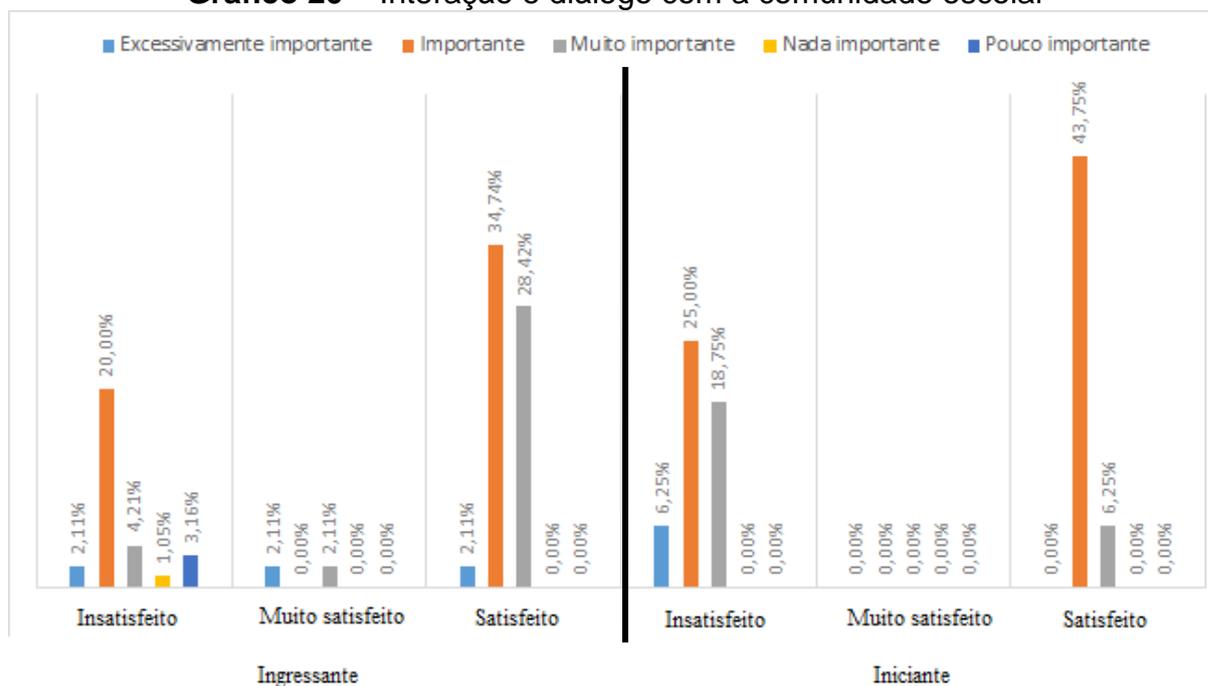
Na categoria 'formas de interação' a preocupação foi percebermos como se dá a interação dos professores ingressantes e iniciantes com a comunidade escolar,

com a família dos alunos e com os próprios pares de trabalho. É importante lembrarmos que estamos analisando dois aspectos, se os professores acreditam ser importante e se estão satisfeitos. Percebemos que em alguns aspectos percebem a importância, porém afirmam sentir insatisfação com a realidade vivida.

Para a questão da interação e do diálogo com a comunidade escolar, ver gráfico 20. 54,74% dos ingressantes julgaram esta prática importante e 34,74% muito importante. Os ingressantes apareceram como satisfeitos com essa prática, pois, 69,49% dos professores disseram estar satisfeitos ou muito satisfeitos.

Em relação aos iniciantes, 68,75% consideraram a prática importante; 25% muito importante; e 06,25% excessivamente importante. Sobre o nível de satisfação temos um empate, 50% de satisfação e 50% de insatisfação. Aqui, os perfis são muito semelhantes tanto para os satisfeitos quanto para os insatisfeitos.

Gráfico 20 – Interação e diálogo com a comunidade escolar



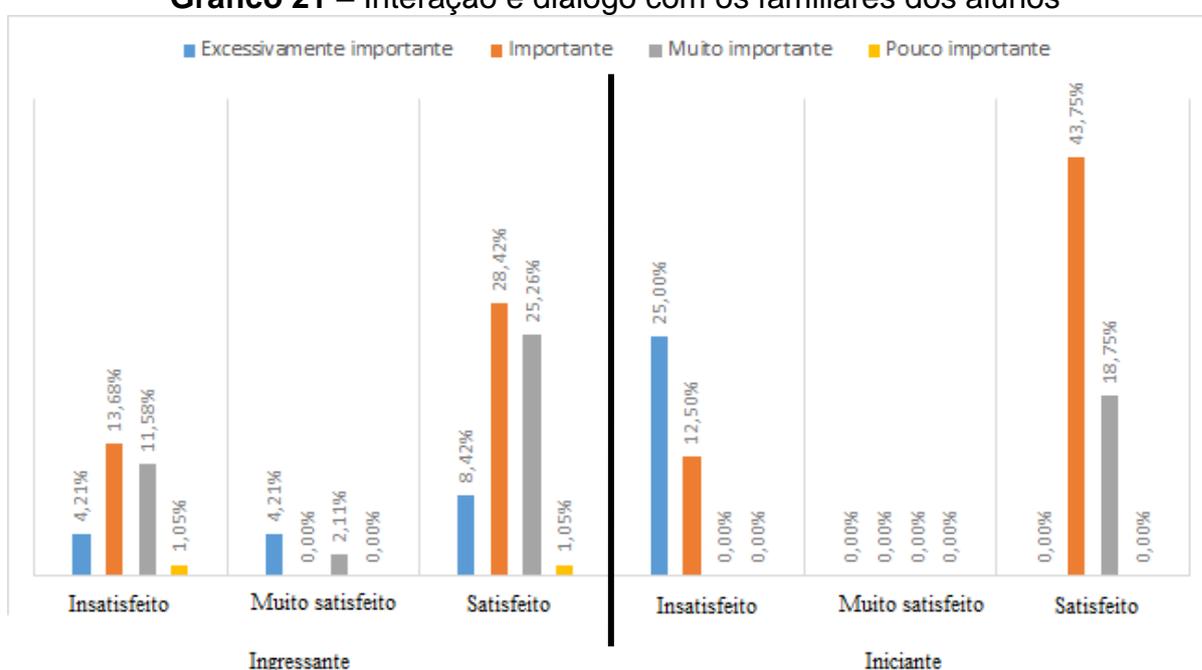
Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Já a interação e diálogo com os familiares dos alunos (ver gráfico 21) foram consideradas importantes por 42,10%, muito importante por 38,95%, excessivamente importante por 16,84% e pouco importante por 02,10% dos ingressantes. 63,15% disseram estar satisfeitos e 30,52% insatisfeitos.

Dentre os iniciantes, 56,25% consideraram importante; 18,75% muito importante e 25% excessivamente importante, porém, 62,50% consideraram esta prática satisfatória e 37,50% insatisfatória.

Os iniciantes se mostraram satisfeitos em maior número que os ingressantes, mas existem também níveis maiores de insatisfação por parte dos iniciantes e ingressantes em relação à interação com os familiares de alunos e, apesar de mais volumoso, os perfis se assemelham.

Gráfico 21 – Interação e diálogo com os familiares dos alunos

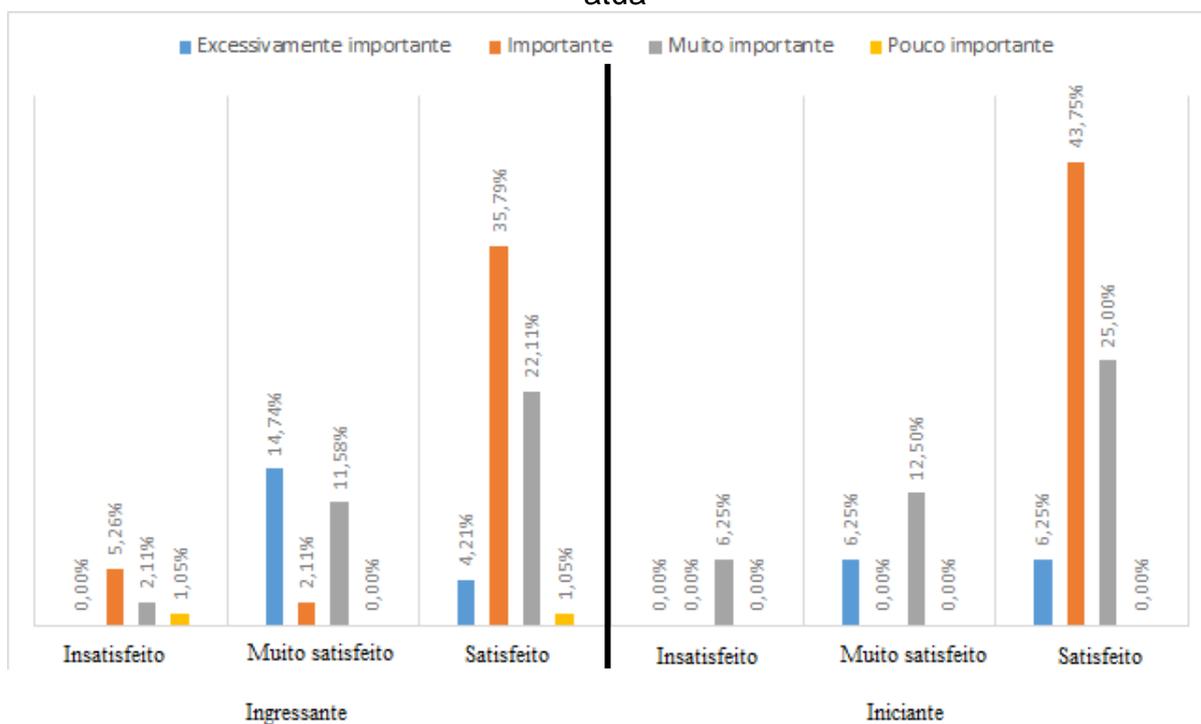


Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Sobre as relações profissionais que estabelecem com os colegas da escola na qual atuam, ver gráfico 22. Pode-se observar que 43,16% dos ingressantes consideraram esta relação importante e 35,80% muito importantes e 63,16% se sentem satisfeitos e 28,43% muito satisfeitos.

Dentre os iniciantes, 43,75% consideraram esta relação importante e 43,75% muito importante e 75% se sentiram satisfeitos e 18,75% muito satisfeitos. Aqui, pudemos notar que também ocorreu uma semelhança de perfis.

Gráfico 22 – Relações profissionais que estabelece com os colegas da escola que atua



Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Ao fazermos uma leitura geral dos dados podemos perceber que as categorias – forma de acompanhamento; condições de trabalho; relações pessoais; formas de recepção e formas de interação – possuem alguns assuntos em comum. São eles: equipe gestora; sindicato; secretaria de educação; professores que trabalham juntos; escola; e responsáveis pelos alunos.

Em todos os assuntos o que se torna perceptível é que os professores iniciantes estão mais insatisfeitos que os professores ingressantes. Pois, quando se trata da equipe gestora, os iniciantes se dividem e os ingressantes se sentem satisfeitos. Sobre a atuação da Secretaria de Educação: os ingressantes estão satisfeitos, diferentemente dos iniciantes. Quando é a vez da escola ser avaliada, novamente há uma divisão dos iniciantes, o que não ocorre com os ingressantes. A mesma coisa acontece quanto aos responsáveis pelos alunos.

Em nossas análises, comparando as respostas entre professores iniciantes e ingressantes, identificamos somente dois consensos: um quanto ao sindicato, pois ambos os grupos se sentiram insatisfeitos e o consideraram de pouca importância para sua atuação docente; e, o segundo, diz respeito aos professores os quais

trabalham juntos com seus pares, sendo que, em todos os itens, foi unânime a afirmação de estarem satisfeitos. Esta percepção coaduna com nossa pesquisa, na medida em que os professores afirmaram a necessidade de troca de experiências entre eles.

Para o entendimento de nossa pesquisa, na próxima seção deste trabalho, trataremos de duas categorias centrais, as quais foram analisadas em seus conceitos e modelos. São elas: Ciclo de Carreira Docente (CCD) e Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

CAPÍTULO 2 – CONCEITOS, DEFINIÇÕES E MODELOS DO CICLO DA CARREIRA E DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: BUSCANDO ENTENDER A INSERÇÃO NA CARREIRA.

Neste capítulo discorreremos acerca dos conceitos, das definições e dos modelos referentes ao Ciclo da Carreira Docente, buscando compreender se há diferença com o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Ainda, explanamos sobre a questão do ciclo relacionado ao tempo de carreira fazendo uma análise do processo de inserção na carreira docente com o intuito de compreender a relação estabelecida entre a idade cronológica e a idade de entrada no mundo do trabalho. Ademais, trata-se de um estudo aprofundado sobre o ciclo da carreira docente.

Aqui, buscamos investigar quais os elementos constitutivos da inserção na carreira do trabalho docente de professores iniciantes e professores ingressantes na Rede Pública Municipal de Goiânia no estado de Goiás. Por isso, temos como objetivo: identificar o processo de inserção na carreira do trabalho docente de professores iniciantes e ingressantes na Rede Pública Municipal de Goiânia no estado de Goiás.

2.1 Ciclo de Carreira Docente (CCD): conceitos e modelos

Huberman (1992) explica que existem muitas maneiras de estruturar o ciclo de vida profissional docente. No entanto, o autor decide-se por um aspecto mais clássico, que é o da carreira em termos do tempo. O autor aponta que este aspecto é ainda o “mais focalizado, mais restrito que o estudo da ‘vida’ de uma série de indivíduos” (HUBERMAN, 1992, p. 38). O teórico se fixa na docência em nível do ensino secundário, o que para o Brasil equivale ao Ensino Médio. Nessa perspectiva divide-se o desenvolvimento profissional dos professores em fases, que podem ser definidas como mudanças as quais ocorrem ao longo do tempo, em aspectos que determinam o comportamento, o conhecimento, as imagens, as crenças e as percepções dos professores.

Huberman (1992) propõe cinco fases que marcam o processo de evolução da carreira docente; e realiza sua pesquisa utilizando o conceito de ‘tipo ideal’ desenvolvido por Weber (1999). Huberman (1992) busca analisar os elementos a partir da realidade identificando o que é geral a partir de padrões de repetição ou semelhança entre situações e realidades eliminando as particularidades, “somente desta maneira, partindo do tipo puro (ideal), pode realizar-se uma casuística sociológica” (WEBER, 1999, p. 12).

Perguntamo-nos se a melhor expressão é “fase”, pois, parece-nos que esse termo remete a cada um dos estados de algo em evolução ou que passa por sucessivas mudanças e, neste sentido, significaria o professor percorrer uma a uma. Contudo, dialeticamente, entendemos a possibilidade de isso acontecer ou não. Se o termo fosse “etapa” também não iria resolver, porque tal palavra nos apresenta um sentido mais estanque. Acreditamos que um termo mais dialético seria “estágio”, sendo este um momento ou período específico em um processo contínuo. Os estágios formariam um ‘ciclo’ como um espaço de tempo por meio do qual múltiplas determinações podem ocorrer.

Dito isso, voltemos agora às fases apresentadas por Huberman (1992). São elas: 1ª) Fase de entrada na carreira; 2ª) Fase de estabilização; 3ª) Fase de diversificação; 4ª) Fase de serenidade; e 5ª) Fase de desinvestimento.

Como primeira fase, a ‘entrada na carreira’ compreende os três primeiros anos de docência e indica, geralmente, dois momentos vividos pelo professor em início de carreira: sobrevivência e descoberta. O primeiro representa um momento de grande instabilidade pessoal e profissional. Já o segundo estágio, caracteriza-se pelo entusiasmo e pela experimentação/ exploração, pois o docente já se sente responsável pelo seu trabalho e parte integrante de um grupo profissional. As pesquisas indicam, frequentemente, que esses dois estágios são vividos juntos e somente as intensidades variam, sendo que o estágio de descoberta contribui para o professor suportar o estágio de sobrevivência e seguir na carreira. Também pode ocorrer de professores iniciantes vivenciarem apenas um desses momentos ou ainda apresentarem os seguintes perfis: 1) indiferença ou quanto pior melhor; 2) serenidade; 3) frustração (HUBERMAN, 1992).

Na segunda fase, teremos ‘a estabilização’ que se constitui em um período entre o 4º e o 6º ano de docência, com características de “comprometimento definitivo” e “tomada de responsabilidades”. O grau de liberdade docente aumenta significativamente em relação às suas prerrogativas e à sua maneira própria de atuar na docência. Há um sentimento de competência pedagógica, que pode ser sentido em alguns momentos ou acompanhar toda esta fase.

Com essa segunda fase o professor se estabiliza por ter se identificado com a carreira docente. Mas esse processo não se dá com todos os professores da mesma forma, nem na mesma época. E com alguns não se dará, pois eles não se identificam com a carreira.

Já na terceira fase, temos a ‘diversificação’ caracterizada pelo período entre o 7º e o 25º ano de docência. Os professores buscam novos desafios para evitar a rotina, mostram-se motivados nas diversas atividades na escola, experimentam e diversificam. Entretanto, por volta do “meio da carreira”, entre o 15º e o 25º ano de docência, os professores vivenciam um período de questionamento. Porém, não podemos esquecer que alguns professores possuem dificuldades quanto à criatividade pedagógica, sendo essa uma característica desta terceira fase. Então, nos perguntamos: será que todos os professores passam por essa fase? Como esse processo se dá?

Huberman (1992) define a quarta fase como ‘serenidade’ que compreende o período entre 25º e 35º anos de docência. Representa um “estado de alma” do professor, em que as avaliações que os outros fazem de si não o afetam significativamente. Há um processo de aceitação plena de si como pessoa e profissional. Em meio a esta fase, os professores podem passar por um período de conservadorismo e lamentações, em que suas causas variam caso a caso. Nesta fase, os professores com sua experiência docente, podem ocorrer um conservadorismo ou uma maior rigidez, associada a lamentações, especialmente no que diz respeito à política educacional, às condições de carreira e, sobretudo, acerca dos alunos.

Como última fase, começa o ‘desinvestimento’ que se constitui no período entre 35º e 40º anos de docência. Nesta fase, em geral, o professor desenvolve um processo de um recuo positivo da docência (desinvestimento sereno) para dedicar-

se mais a si próprio e à sua vida social para além da escola. Em alguns casos, esse processo de desinvestimento pode ser amargo quando o docente apresenta certo desgosto pela profissão e espera ansiosamente pelo término da carreira.

O ciclo de carreira de Huberman (1992) pode ser resumidamente expresso pela ilustração abaixo,

Ilustração 05 – Fases da carreira segundo Huberman (1992)



Fonte: inspirado em Lima (2002).

Ao construir uma teorização dos ciclos profissionais docentes, Huberman (1992) deixa claro que nem todos os professores vivenciam sequencialmente as mesmas fases e nem todos passam por todas elas. O professor, ao longo da carreira, passa por processos diferenciados e peculiares, que podem ser caracterizados por fases da trajetória profissional. Esse fato impulsionou diferentes estudos e teorizações (GONÇALVES, 2000; CAMPBELL; THOMPSON; BARRET, 2010) do percurso profissional docente, e alguns serão aqui abordados pela ênfase dada à fase inicial da carreira do professor.

Diferentemente de Huberman (1992) que define cinco fases que completam o ciclo de carreira, Campbell; Thompson; Barret (2010) tomando a análise pelo processo de profissionalização, afirmam que existem três fases nas quais os professores passam, sendo elas: a) pré-universitária; b) pré-serviço; e c) ano de indução. A primeira é caracterizada por todas as experiências vividas desde o nascimento até a entrada no ensino superior; já a segunda está caracterizada por

todas as experiências vividas nos anos de faculdade; e a última é composta pelos primeiros sete anos de ensino, desenvolvendo o ano profissional, a maturidade profissional e o descanso. Os autores apontam para um dado importante, as duas primeiras fases estão antes da entrada na carreira docente, algo que Huberman (1992) não discute, sendo um diferencial entre as duas propostas de análise da carreira docente. Sendo assim podemos inferir que dessa forma o ciclo de carreira docente pode se aproximar das discussões relativas ao Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

Para Gonçalves (2000) o ciclo de carreira docente está centrado em apenas duas formas de análise: 1) O desenvolvimento profissional – o qual é composto por três fases: crescimento individual; processo de aquisição de competência, eficácia de ensino e organização do processo de ensino-aprendizagem; e a adaptação do professor com o seu meio profissional em termos normativos e interativos; e 2) A identidade profissional - relação que o professor estabelece com o seu grupo de pares e a sua profissão. O referido autor destaca que o percurso na carreira docente é resultado da ação conjunta de três processos de desenvolvimento que são: (a) o processo de crescimento pessoal; (b) o processo de aquisição de competências e eficácias no ensino; e (c) o processo de socialização profissional. Este autor se aproxima mais de Huberman (1992), pois estuda a carreira docente, após a entrada na carreira, entretanto enfatiza a profissionalização,

Uma das questões de fundo que precisa ser problematizada e que demanda estudo para além do objeto dessa tese é se as fases da carreira docente proposta por Huberman, tendo como ponte de partida o tempo de experiência docente, podem ser determinantes na classificação de tais estudos.

O estudo inicial bibliográfico e a pesquisa do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPE)¹⁵ já apontam que as fases propostas por Huberman (1992) servem para uma boa descrição e parâmetro na compreensão da vida profissional dos professores. Tais fases mostram transições e crises pelas quais atravessam os profissionais durante o

¹⁵ O grupo foi criado no ano de 2010, com acadêmicos da graduação e pós-graduação e tem como líderes as professoras Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva e Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz.

desenvolvimento da carreira profissional. Estes momentos afetam um grande número, em algumas vezes a maioria, de seus profissionais. A proposta de Huberman (1992) se trata de um modelo esquemático, o qual agrupa tendências. Contudo, não podemos dizer que todos os profissionais passam pelas mesmas fases, dentro da mesma ordem. É preciso levar em consideração as condições de vida e de trabalho; o período histórico; e mesmo as interações sociais imediatas e as possibilidades do indivíduo. Desse modo, com essa ponderação acreditamos ser possível uma contribuição da dialética materialista para o estudo da carreira docente.

Na interlocução com os autores citados o 'desenvolvimento profissional' surge como conceito a ser estudado para compreender a carreira docente

2.2 Desenvolvimento Profissional Docente (DPD): conceitos

A partir da década de 1980, o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) vem sendo bastante abordado. Abrantes e Ponte (1982) definiram o conceito como um processo contínuo e em evolução, que busca superar uma simples justaposição entre a formação inicial e a continuada.

Marcelo Garcia (1999) também adota, para nomear o processo de formação contínua do professor, o conceito de desenvolvimento profissional docente, que é defendido pelo autor como um período contínuo composto pela formação inicial e continuada em diferentes contextos de atuação.

O conceito desenvolvimento profissional dos professores pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores (MARCELO GARCIA, 1999, p.137).

Em nosso estudo encontramos quatorze conceitos para a definição de Desenvolvimento Profissional Docente e a fim de analisar os elementos conceituais da temática e sua relação com a carreira docente. Para a apresentação, utilizamos as orientações metodológicas de Aguiar e Ozella (2006) com os núcleos de

significação. Primeiramente realizamos uma “leitura flutuante” de todos os conceitos, os quais nos levaram a algumas palavras que se destacavam. A partir dessas palavras, que são carregadas de seu contexto, emergiram os pré-indicadores.

Após a construção dos pré-indicadores, iniciamos a aglutinação destes, o que nos permitiu a inferência de indicadores para logo em seguida passarmos para última parte dos procedimentos metodológicos, que é foi a sistematização dos núcleos de significação. Para isso, fez-se necessário levar em conta a ‘semelhança’, a ‘complementaridade’ e a ‘contraposição’ dos conteúdos temáticos. Segue abaixo o quadro para melhor visualização do movimento metodológico descrito.

Quadro 04 – Primeiro Núcleo de Significação dos conceitos de Desenvolvimento Profissional Docente

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
<p>[...] as práticas eficazes de desenvolvimento profissional: a) ocorrem de modo intensivo e contínuo; b) são conectadas às práticas docentes; c) o foco de atenção incide sobre a aprendizagem dos alunos; d) são planejadas para atender aos conteúdos curriculares específicos; e) são alinhadas às prioridades e às metas de melhoria do ensino e f) são projetadas para construir relações fortes entre os professores (DARLING-HAMMOND, <i>et al.</i> 2009)</p> <p>Assim sendo, está a emergir uma nova perspectiva que entende o desenvolvimento profissional docente como tendo as seguintes características: 1. Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma activa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão; 2. Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza. 3. Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as actividades diárias realizadas pelos professores; 4. O desenvolvimento profissional docente está directamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais; 5. 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. Assim sendo, as actividades de</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Foco nos elementos pedagógicos da sala de aula; 2. Formação com foco nas práticas pedagógicas; 3. Melhoria do papel do professor; 4. Competências e Habilidades pedagógicas; 	<p>1. Mudanças nas práticas pedagógicas</p>

<p>desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas; 6. O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão; 7. O desenvolvimento profissional pode adoptar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico (MARCELO GRACIA, 2009, 10-1).</p>		
<p>O desenvolvimento profissional significa permitir que os professores desenvolvam em palavras e em actos os seus próprios objectivos [...] O desenvolvimento profissional tem que dar ouvidos e promover a voz dos professores; estabelecer oportunidades para que os professores confrontem as suas concepções e crenças subjacentes às práticas; evitar o modismo na implementação de novas estratégias de ensino; e criar uma comunidade de professores que discutam e desenvolvam os seus objectivos em conjunto, durante todo o tempo (FULLAN; HARGREAVES, 1992, p. 5).</p>		
<p>De um desenvolvimento profissional orientado para o desenvolvimento do indivíduo, para outro orientado para o desenvolvimento da organização; De um desenvolvimento profissional fragmentado e desconexo para um coerente e orientado por metas claras; De uma organização da formação a partir da administração, para outra centrada na escola; De uma focagem centrada nas necessidades dos adultos, para outra centrada nas necessidades de aprendizagem dos alunos; De uma formação desenvolvida fora da escola para formas múltiplas de desenvolvimento profissional realizadas na escola; De uma orientação baseada na transmissão aos docentes de conhecimentos e das competências feita por especialistas, ao estudo dos processos de ensino e de aprendizagem, pelos professores; De um desenvolvimento profissional dirigido aos professores, como principais destinatários, a um outro dirigido a todas as pessoas implicadas no processo de aprendizagem dos alunos; De um desenvolvimento profissional dirigido ao professor, a título individual, à criação de comunidades de aprendizagem, em que todos — professores, alunos, directores, funcionários — se consideram, simultaneamente, professores e alunos (SPARKS; HIRSH, 1997 <i>apud</i> MARCELO GRACIA, 2009, 11).</p>		
<p>O desenvolvimento profissional de professores constitui-se com uma área ampla ao incluir qualquer actividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou actuação em papéis actuais ou futuros (FULLAN, 1990, p. 3).</p>		
<p>Define-se como todo aquele processo que melhora o conhecimento, destrezas ou atitudes dos professores (SPARKS; LOUCKS-HORSLEY, 1990, p. 234-235).</p>		
<p>Oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas (BREDESON, 2002, p. 663).</p>		
<p>Implica a melhoria da capacidade de controle sobre as próprias condições de trabalho, uma progressão de status profissional e na carreira docente (OLDROYD; HALL, 1991, p. 3).</p>		
<p>O desenvolvimento profissional docente é o crescimento</p>		

profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática (VILLEGAS-REIMERS, 2003).		
---	--	--

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor da tese, 2017.

No quadro apresentamos na primeira coluna os conceitos na íntegra definidos pelos autores Darling-Hammond, (2009); Marcelo Garcia (2009); Fullan; Hargreaves (1992); Sparks; Hirsh apud Marcelo Garcia, 2009); Fullan (1990); Sparks; Loucks-Horsley (1990); Bredeson (2002); Oldroyd; Hall (1991); Villegas-Reimers (2003); Day (1999); Heideman (1990); Fiorentini (2008); OCDE (2005); Berliner (2000). Em negrito os trechos que nos possibilitaram realizar as análises e definirmos três núcleos de significação, sendo eles: mudanças nas práticas pedagógicas, adaptação e formação contínua.

Analisando os conceitos dos seguintes autores: Darling-Hammond (2009); Marcelo Garcia (2009); Fullan; Hargreaves (1992); Sparks; Hirsh apud Marcelo Garcia, 2009); Fullan (1990); Sparks; Loucks-Horsley (1990); Bredeson (2002); Oldroyd; Hall (1991); Villegas-Reimers (2003) construímos o núcleo de significação ‘mudanças nas práticas pedagógicas’ (ver quadro 04). Assim, desenvolvimento profissional docente é abordado como mudanças ao longo do processo de profissionalização as quais possuem como foco as questões pedagógicas, sendo:

[...] o foco de atenção incide sobre a aprendizagem dos alunos; são planejadas para atender aos conteúdos curriculares específicos; são alinhadas às prioridades e às metas de melhoria do ensino (DARLING-HAMMOND, 2009);

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. Assim sendo, as actividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas (MARCELO GARCIA, 2009, p. 10-11);

[...] estabelecer oportunidades para que os professores confrontem as suas concepções e crenças subjacentes às práticas (FULLAN; HARGREAVES, 1992, p. 5);

De um desenvolvimento profissional dirigido ao professor, a título individual, à criação de comunidades de aprendizagem, em que todos — professores, alunos, directores, funcionários — se consideram, simultaneamente, professores e alunos (SPARKS; HIRSH, 1997 *apud* MARCELO GARCIA, 2009, p. 11).

Contudo, podemos nos perguntar: qual o sentido dessas mudanças? Percebemos que o sentido atribuído está relacionado ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, mas acreditamos que o trabalho docente contém outros elementos mediadores. A aprendizagem dos alunos está relacionada com elementos os quais extrapolam a sala de aula, tais como: condições de trabalho, plano de carreira, cultura escolar e a formação inicial e continuada do professor.

A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente – sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente – sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais (VIEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 21).

Este núcleo de significação ‘mudanças nas práticas pedagógicas’ foi construído a partir dos conceitos elaborados pelos autores. Estes conceitos determinam que o desenvolvimento profissional docente tenha como meta a sua profissionalização. A finalidade é a possibilidade do professor modificar sua prática, sendo que o foco do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) está no aluno com sucesso nas aprendizagens cognitivas.

Para analisar o segundo núcleo de significação (ver quadro 05) podemos observar os conceitos de DPD definidos por Day (1999) e por Heideman (1990) e Perrenoud (1999), os quais deixam evidente a adaptação como núcleo central do DPP. Esta deve ser compreendida como perspectiva que visa instituir o controle sobre a formação humana, no sentido de adequá-la a pretensos imperativos postos de forma externa – de produção e de consumo. Para realizar esse intento, restringe o sentido da experiência formativa, tomada como a ação de treinar, em situações cotidianas, os conhecimentos obtidos na escola nas competências e habilidades. Nessa abordagem, é função da escola exercitar a transferência de conhecimentos e a mobilização de recursos cognitivos, seja por meio das disciplinas, seja por meio de atividades interdisciplinares as quais venham colocar os alunos diante de situações-

problema e possam leva-los à mobilização dos recursos dos quais dispõem. Conforme a explicitação de Perrenoud (1999, p.53):

Um ‘simples erudito’, incapaz de mobilizar com discernimento seus conhecimentos diante de uma situação complexa, que exija uma ação rápida, não será mais útil do que um ignorante. Uma abordagem por competências determina o lugar dos conhecimentos – eruditos ou não – na ação: eles constituem recursos, freqüentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, para preparar e para tomar decisões.

Quadro 05 – Segundo Núcleo de Significação dos conceitos de Desenvolvimento Profissional Docente

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
<p>O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planejadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêm, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes (DAY, 1999, p. 4).</p>	<p>1. Foco nos elementos pedagógicas da sala de aula; 5. Compromisso como agentes de mudanças;</p>	<p>2. Adaptação;</p>
<p>O desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de mobilizar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atividades dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas (HEIDEMAN, 1999, p.4).</p>		

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor da tese, 2017.

Já o terceiro núcleo de significação (ver quadro 06) compreende os conceitos de Fiorentini (2008); OCDE (2005); Berliner (2000) que trabalham a **formação contínua**, pois compreendem o DPD como um “[...] processo contínuo que tem início antes de ingressar na licenciatura, estendesse ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida” (FIORENTINI, 2008, p. 45).

Quadro 06 – Terceiro Núcleo de Significação dos conceitos de Desenvolvimento Profissional Docente

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
[...] como um processo contínuo que tem início antes de ingressar na licenciatura , estendesse ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais (FIORENTINI, 2008, p. 45).	1. Foco nos elementos pedagógicas da sala de aula; 6. Formação para além do profissional;	3. Formação contínua;
As etapas da formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais interrelacionadas , de forma a criar aprendizagens coerentes e um sistema de desenvolvimento da profissão docente [...] O assumir a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida obriga a maioria dos países a darem um maior apoio aos seus professores nos primeiros anos de ensino e a proporcionarem-lhes incentivos e recursos para um desenvolvimento profissional contínuo. De uma maneira geral, seria mais adequado melhorar a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo da sua carreira , em vez de aumentar a duração da formação inicial (OCDE, 2005, p. 13).		
[...] penso que se tem dado pouca atenção ao desenvolvimento dos aspectos evolutivos do processo de aprender a ensinar, desde a formação inicial, à inserção e à formação contínua (BERLINER, 2000, p. 370).		

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor da tese, 2017.

Ao analisarmos os núcleos acima mencionados, podemos observar que partem da ideia que o Desenvolvimento Profissional Docente é um processo, realizado quase sempre tendo o *lócus* do trabalho docente. Ou seja, os núcleos abrangem a escola como cerne, pois, o desenvolvimento acontece ou parte desta realidade. Por fim, o resultado esperado é a melhoria das competências profissionais docentes na busca de rever a sua prática docente para “melhorar” o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva individualizada e de responsabilização do docente por essa ação.

2.3 Desenvolvimento Profissional Docente (DPD): modelos

Em nossa pesquisa bibliográfica localizamos alguns modelos de Desenvolvimento Profissional Docente, que buscam compreender as diferenças existentes no DPD e as distintas fases pelas quais os professores passam na carreira docente. Cada modelo possui critérios diversificados. Estes dão ênfase às

mudanças individuais dos professores na carreira docente, podendo elas aparecerem em características: físicas, intelectuais, afetivas e sociais.

Abordaremos agora nominalmente, de forma resumida, os modelos localizados e estudados, apresentando as características principais de cada um. São eles: modelo de aquisição de destrezas de Dreyfus e Dreyfus (1986); modelo de Leithwood (1992) *apud* Day (2001); modelo de Elliot (1993) *apud* Day (2001); modelo de Sternberger, Wagner, Williams; Horvath (1995); modelo de Guskey e Sparks (2002); modelo de Clarke e Hollinsworth (2002); modelo de Grossman (1990) alterado por Morine-Dershimer e Kent (2003); e modelo linear (2009).

2.3.1 Modelo de aquisição de destrezas de Dreyfus (1986)

Este modelo está baseado na ideia de que o profissional é capaz de compreender e utilizar estilos comportamentais flexíveis perante determinadas situações. O modelo está centrado no processo de aquisição de destrezas perante uma situação desempenhada por um papel relevante, mas não se preocupa com a compreensão do contexto. Apresenta cinco níveis de desenvolvimento de competência profissional: principiante; principiante avançado; competente; proficiente e perito.

Ilustração 06 – Modelo de Dreyfus



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor da tese, 2017.

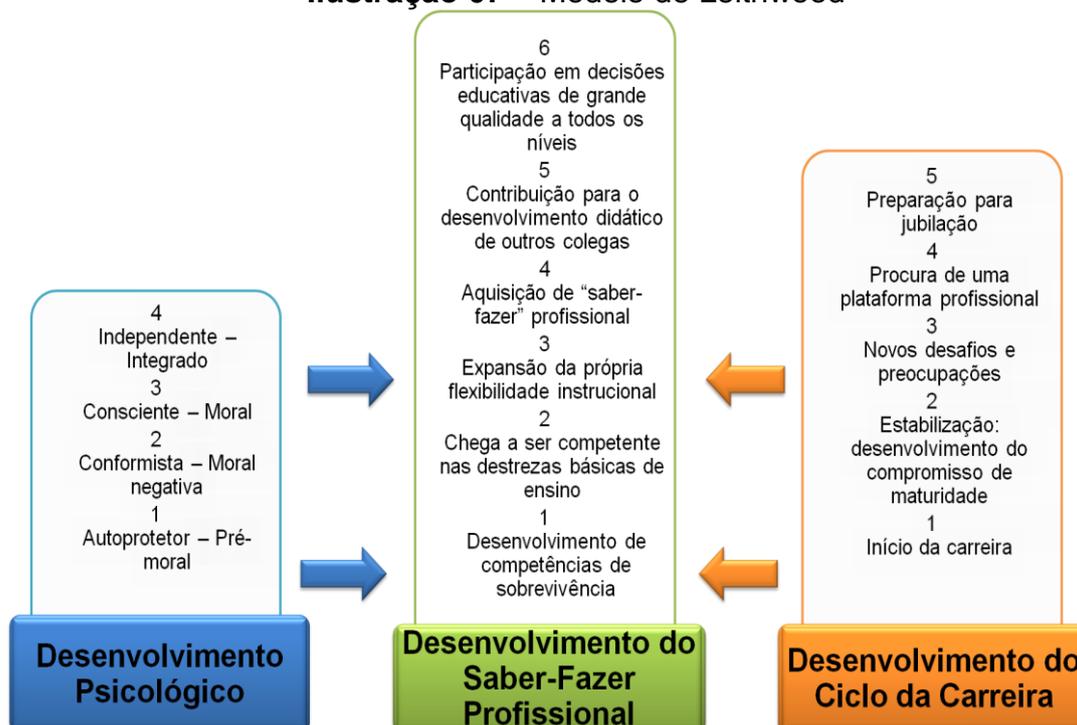
2.3.2 Modelo de integração de diferentes níveis de desenvolvimento docente de Leithwood (1992)

Leithwood (1992) defende um modelo que busca relacionar o desenvolvimento psicológico com o ciclo de carreira docente e o desenvolvimento do saber-fazer profissional.

Uma parte significativa da explicação para o facto dos professores se aperceberem que chegaram a uma plataforma remete para a falta de oportunidades, em muitas escolas e sistemas escolares, dadas aos professores para se conhecerem e para se relacionarem com várias turmas – para observarem e trabalharem com outros professores e com as suas turmas. Tais desafios respondem à disponibilidade por parte do professor em aceitar mais responsabilidade e permitem que a escola e o sistema escolar beneficiem do seu saber-fazer acumulado. Os professores que viveram tais desafios provavelmente entrarão no estágio final do seu ciclo de carreira ainda com um estágio de espírito aberto ou pelo menos como ‘analista positivos’ (LEITHWOOD, 1990, p.81, apud DAY, 2001, p.113).

Podemos observar que o desenvolvimento profissional é entendido como processual, pois existe uma relação entre o estágio 4, ‘Procura de uma plataforma profissional’ do desenvolvimento do ciclo de carreira, e os estágios 5 e 6, que são respectivamente: ‘Contribuição para o desenvolvimento didático de outros colegas’ e ‘Participação em decisões educativas de grande qualidade a todos os níveis’ do desenvolvimento do saber-fazer profissional. Em seu modelo apresenta seis estágios.

Ilustração 07 – Modelo de Leithwood



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor da tese, 2017.

2.3.3 Modelo de Desenvolvimento Profissional Docente interacionista de Elliot (1993)

Este modelo de Desenvolvimento Profissional Docente definido por Elliot (1993) como “interacionista” (apud DAY, 2001, p.90) se preocupa com os contextos profissionais, pessoais e políticos; além das necessidades dos professores. Ainda, amplia o sentido dado por Dreyfus (1986) e defende que os níveis podem ser entendidos de uma forma mais flexível, pois junta os níveis e cria as quatro fases, que podem ser observadas na ilustração 08. Outro aspecto defendido no modelo é que se o professor passar por modificações na carreira – tais como: mudar de escola, desempenhar outro papel, mudar de grupo etário – isso resultará em uma alteração temporária e não atingirá o seu DPD.

Ilustração 08 – Modelo de Elliot



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor da tese, 2017.

2.3.4 Modelo de professor perito por Stenberg e Horvath (1995)

Estes autores definem três níveis de características para o Professor Perito, sendo elas: domínio do conhecimento; eficiência; e sentido de visão.

Os peritos acedem ao conhecimento para lidar de forma mais eficaz com os problemas [...] as destrezas rotinizadas permitem ao 'perito protótipo' 'reinvestir' recursos cognitivos na reformulação e resolução dos problemas [...] são capazes de fazer o que os principiantes fazem por um período [...] mais curto, [...] aparentemente com menos esforço [...] não se limitam a resolver os problemas (DAY, 2001, p. 92-93).

Ilustração 09 – Modelo de Stenberg e Horvath

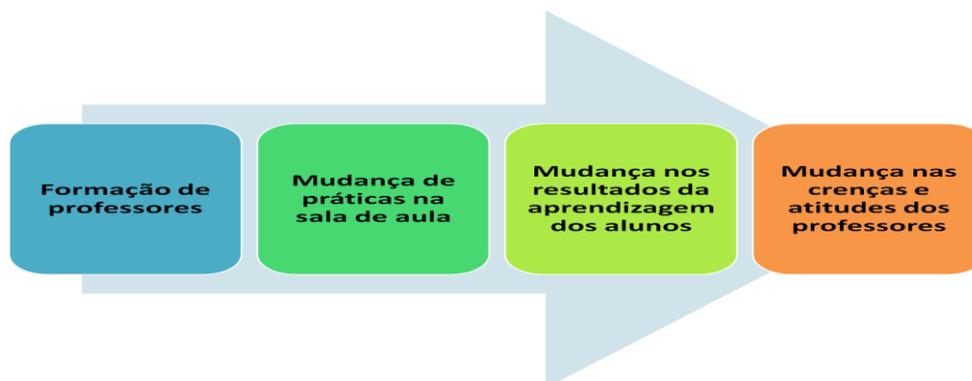


Fonte: Pesquisa realizada pelo autor da tese, 2017.

2.3.5 Modelo do Processo de Mudança dos Professores de Guskey e Sparks (2002)

O modelo criado a partir de Guskey e Sparks (2002), define que a mudança não se inicia nas crenças, mas sim nas práticas da sala de aula as quais modificam a forma da aprendizagem dos alunos; e, a partir disso, conseguir uma transformações nas crenças docentes. Pois, “a mudança de crenças é um processo lento, que se deve apoiar na percepção de que os aspectos importantes do ensino não serão distorcidos com a introdução de novas metodologias ou procedimentos didáticos” (MARCELO GRACIA, 2009, p. 16).

Ilustração 10 – Modelo de Guskey e Sparks



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor da tese, 2017.

2.3.6 Modelo de Implícito de Desenvolvimento Profissional Docente (2009)

Este modelo está ancorado na importância da aprendizagem dos alunos, para isso, o professor parte de suas crenças com a finalidade de mudar sua conduta e, por fim, melhorar a aprendizagem de seus alunos. Tal modelo se diferencia do anterior, porque inverte a forma. “Por sua vez, a mudança nos conhecimentos e crenças provoca uma alteração das práticas docentes em sala de aula e, conseqüentemente, uma provável melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos” (MARCELO GRACIA, 2009, p. 16).

Ilustração 11 – Modelo Implícito de Desenvolvimento Profissional Docente

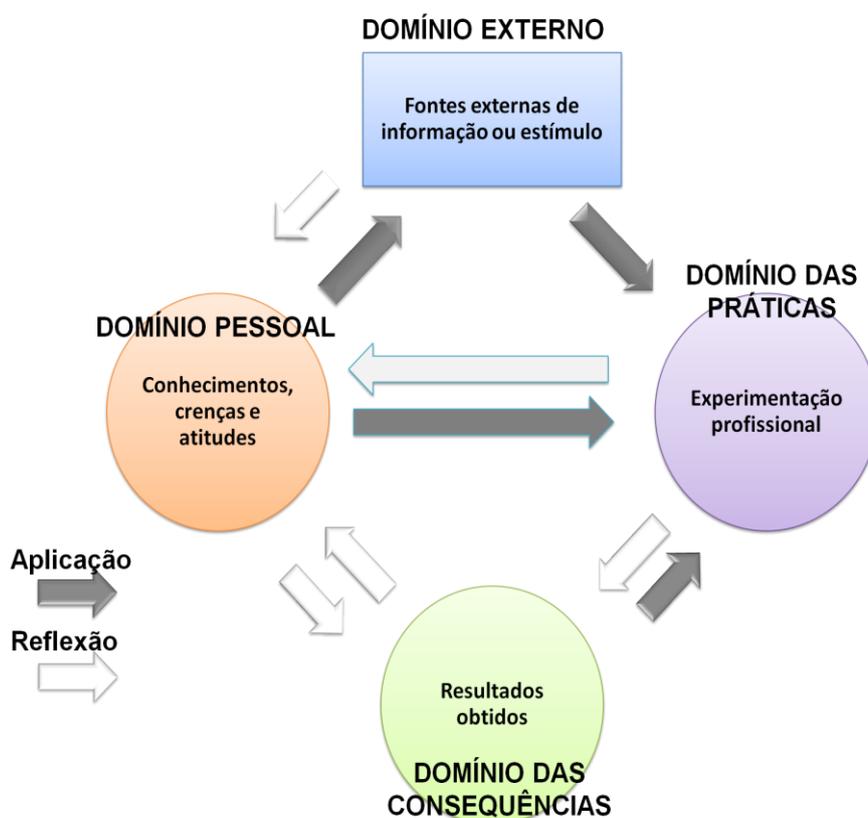


Fonte: Pesquisa realizada pelo autor da tese, 2017.

2.3.7 Modelo Inter-relacional de Desenvolvimento Profissional de Clarke e Hollinsworth (2002)

Os autores Clarke e Hollinsworth (2002) mudam a perspectiva de uma possibilidade de modelo de DPD, não aceitando a linearidade dos primeiros modelos e aponta um movimento. O aspecto modelar não parte das práticas, como o primeiro, tampouco das crenças como o segundo; e sim, do domínio. Nesta perspectiva existem quatro domínios: pessoal, das práticas, das consequências e o externo. “Estes autores defendem que o desenvolvimento profissional se produz tanto pela reflexão dos docentes, como pela aplicação de novos procedimentos (evidentemente que nem sempre a reflexão conduz a aprendizagens)” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 16 – parênteses do autor).

Ilustração 12 – Modelo de Clarke e Hollinsworth



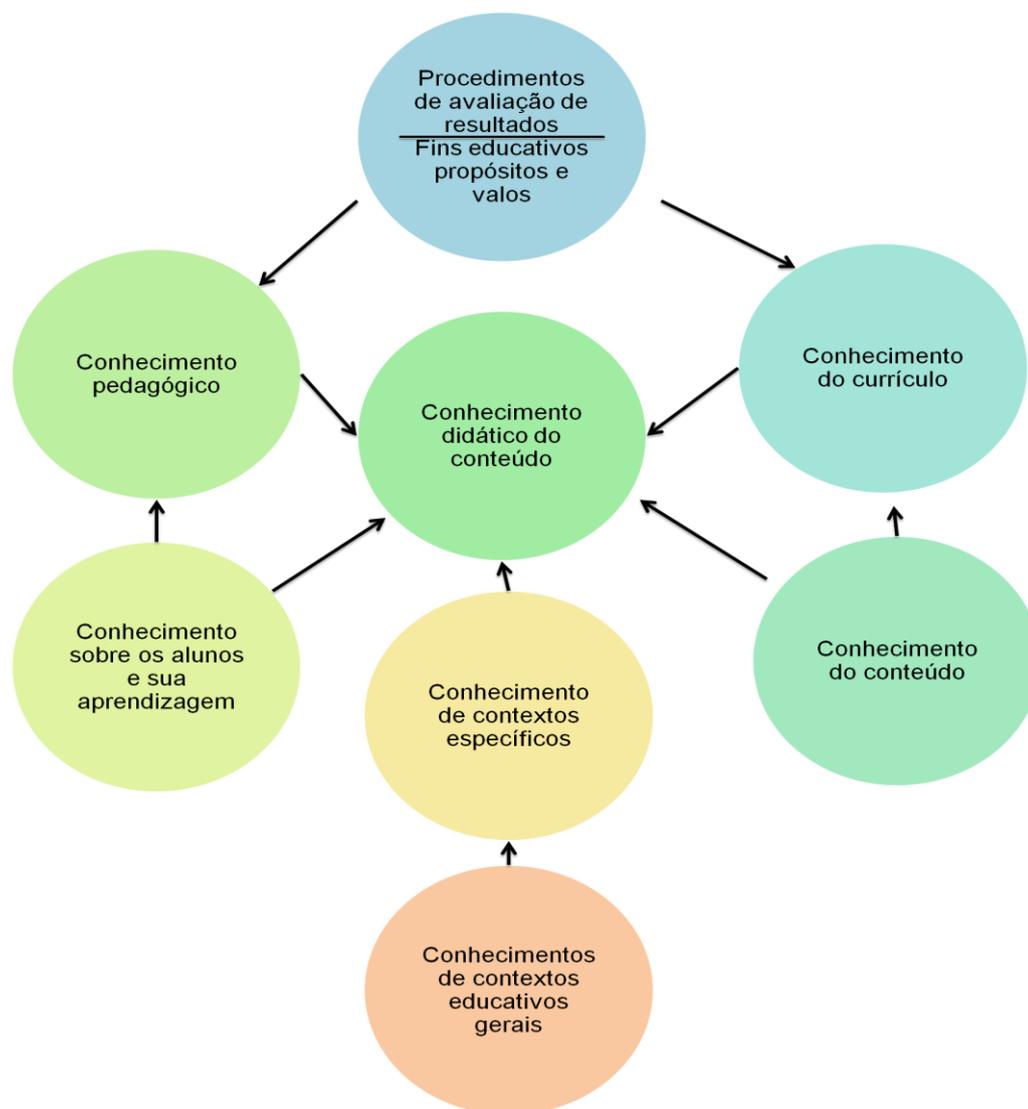
Fonte: Pesquisa realizada pelo autor da tese, 2017.

2.3.8 Modelo das Categorias que Contribuem para o Conhecimento Didático de Grossman (1990) alterado por Morine-Dershimer e Kent (2003)

O modelo de Grossman (1990) foi alterado por Morine-Dershimer e Kent (2003), que incorporaram as descobertas de investigações mais recentes. Nesse sistema de referências existe uma grande preocupação no âmbito do conhecimento. Para tanto, parte da avaliação dos resultados para analisar os conhecimentos pedagógicos e curriculares, com a preocupação de alcançar um conhecimento didático do conteúdo.

Inclui, também, o conhecimento sobre técnicas didáticas, estruturas das turmas, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planificação curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspectos legais da educação, etc (MARCELO GARCIA, 2009, p. 18).

Ilustração 13 – Modelo de Grossman alterado por Morine-Dersheimer e Kent



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor da tese, 2017.

Como uma pequena síntese dos modelos, podemos dizer que Dreyfus (1986) estabelece cinco níveis, de principiante a perito, focando na situação problema e esquecendo-se do contexto que a situação está inserida. Leithwood (1992) define três tipos de desenvolvimento, sendo que dois deles, o psicológico e o ciclo de carreira, incidem sobre o terceiro: o saber-fazer profissional, tendo como ápice a participação dos professores em decisões educativas em todos os níveis. Já Elliot (1993) retoma os cinco níveis de Dreyfus (1986) e os sintetiza em quatro fases mais flexíveis, tendo como foco as práticas pedagógicas. Enquanto Stenberg e Horvath (1995) retomam o 'perito' de Dreyfus (1986) e Elliot (1993), dividindo-o em três

níveis, a saber: domínio do conhecimento, eficiência e sentido de visão. Em outra perspectiva, Guskey e Sparks (2002) apresentam um processo linear que se preocupa com as mudanças de atitude e crenças dos professores; a linearidade é retomada, porém, o foco se altera para a aprendizagem dos alunos. Contrariamente, Clarke e Hollinsworth (2002) criticam a linearidade de Guskey e Sparks (2002) e avançam na busca do domínio utilizando a aplicação e a reflexão. E, ainda, temos a ideia de Grossman (1990) modificada por Morine-Dershimer e Kent (2003) que focam no desenvolvimento do conhecimento por um processo não linear.

Na síntese das contradições, vale ressaltar que entender o desenvolvimento dos professores é (re)conhecer pelo menos quatro aspectos básicos positivos:

- a) os 'objetivos', as 'intenções' e o 'papel' que o professor se coloca;
- b) o professor como 'pessoa', seus 'valores' e características individuais;
- c) o 'contexto' real em que o professor trabalha;
- d) a 'cultura escolar' presente no cotidiano do professor e seus colegas.

Ainda que o contato com os estudos estrangeiros evoque a validação empírica dos resultados, já que permite interpretações semelhantes para a compreensão dos professores brasileiros, há que se ter clara a necessidade de 'investigação' e 'pesquisa' sobre a vida e o trabalho de nossos professores. A análise, a compreensão e a interpretação dos diversos aspectos do desenvolvimento profissional são pressupostos indispensáveis para uma tentativa consequente de transformar nossa trajetória de fracasso escolar, e, portanto, enfrentar os desafios apontados na profissionalização.

Entretanto, as perspectivas de Desenvolvimento Profissional Docente, partem da vertente da psicologia cognitiva desenvolvimentista; e estão centradas na individualidade e cognição como foco do processo contínuo, no qual cabe ao próprio professor se responsabilizar por sua formação.

Partindo da ideia de que não existe um único modelo para o desenvolvimento profissional, ainda podemos inferir que o DPD se baseia na apropriação de habilidades e competências por parte dos professores. Por meio destas, torna-se possível desenvolver as capacidades esperadas por essa forma de DPD.

2.4 A carreira docente: uma perspectiva de Desenvolvimento Profissional Docente

Agora que estudamos o Desenvolvimento Profissional Docente, poderemos aprofundar no ciclo de carreira docente, estudando também algumas marcas singulares do trabalho docente as quais trazem, além das competências e habilidades, o trabalho como constituição do ser docente. Tais marcas são aqui delineadas pelas seguintes questões: o número de professores no Brasil; gênero, idade e tempo de docência considerando o ingresso na carreira por concurso; a entrada na rede e as formas de sua recepção na/ pela instituição. São marcas singulares, pois, incidem no desenvolvimento profissional a partir da valorização social e material na sociedade.

A partir da década de 1980 as políticas para Educação Básica no Brasil, em busca de uma universalização da educação, adotaram uma perspectiva de ampliação do número de anos de escolarização e de democratização das matrículas.

O INEP, em sua pesquisa do censo escolar, apresenta-nos os números referentes à Educação Brasileira. Como nossa pesquisa tem como um dos marcos temporais o ano de 2010, optamos por ter esse marco como ponto de partida de nossa análise.

Tabela 18 - Número de Matrículas na Educação Básica - Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Etapa de Ensino

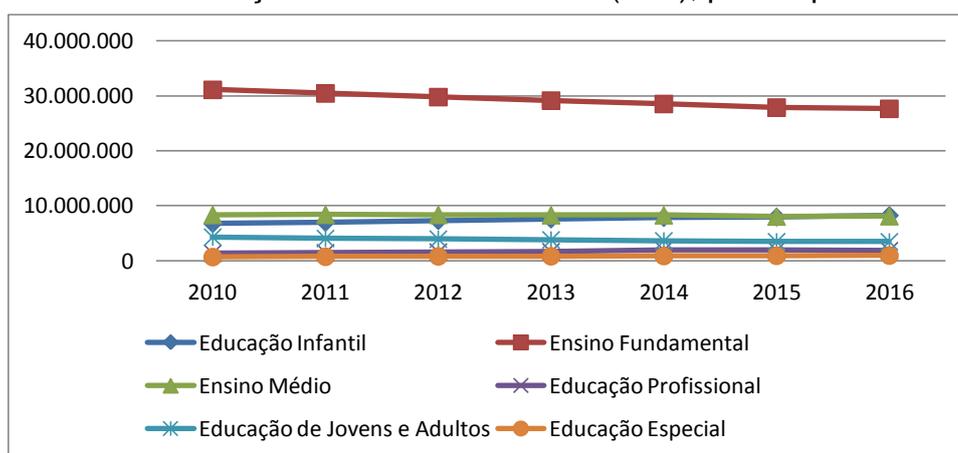
Ano	Etapa de Ensino						
	Total	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Educação Especial
2010	51.549.889	6.792.095	31.148.207	8.358.647	1.376.824	4.325.587	702.603
2011	50.972.619	7.003.802	30.490.476	8.401.829	1.483.643	4.082.528	752.305
2012	50.545.050	7.314.164	29.826.627	8.377.942	1.605.608	3.961.925	820.433
2013	50.042.448	7.607.577	29.187.602	8.314.048	1.667.685	3.830.207	843.342
2014	49.771.371	7.869.869	28.571.512	8.301.380	1.945.006	3.653.530	886.815
2015	48.796.512	7.972.230	27.931.210	8.076.150	1.917.192	3.491.869	930.683
2016	48.817.479	8.279.104	27.691.478	8.133.040	1.859.940	3.482.174	971.372

Fonte: INEP – Censo da Educação Básica.

Esses indicadores expressam uma diminuição no número total de matrículas na Educação Básica Brasileira, pois, em 2010 havia um total de 51.549.889

matrículas, em 2011 tínhamos um total de 50.972.619 matrículas, em 2012 um total de 50.545.050 matrículas, em 2013 um total de 50.042.448 matrículas, em 2014 um total de 49.771.371 matrículas, em 2015 um total de 48.796.512 matrículas e no ano de 2016 um total de 48.817.479 matrículas. Ou seja, uma diminuição de 2.732.410 matrículas na educação básica, como pode ser melhor observado no gráfico 23.

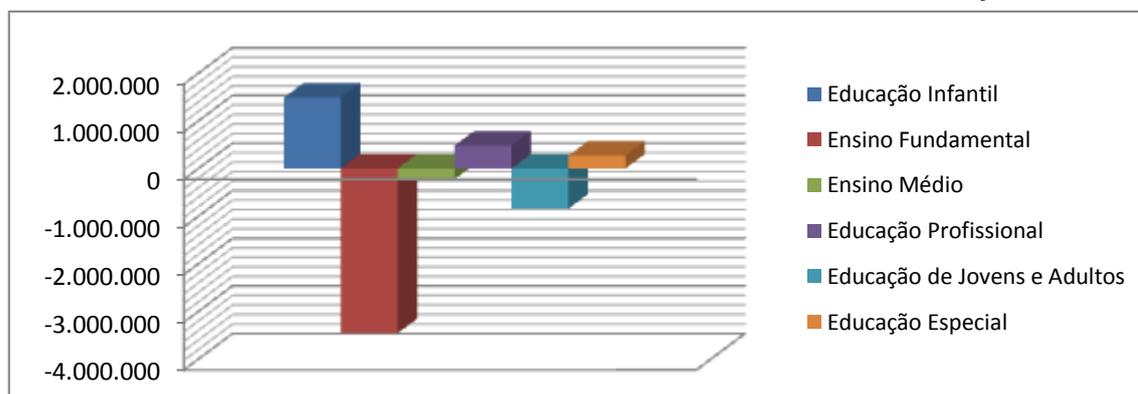
Gráfico 23 - Número de Matrículas na Educação Básica - Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Etapa de Ensino



Fonte: INEP – Censo da Educação Básica

Podemos perceber que as únicas etapas e modalidades as quais tiveram um crescimento nas matrículas foram a educação infantil, a educação profissional e a educação especial. Sendo que houve uma diminuição no ensino fundamental, no ensino médio e na educação de jovens e adultos. Assim podemos comprovar no gráfico 24.

Gráfico 24 – Desenvolvimento do número de matrículas da Educação Básica



Fonte: INEP – Censo da Educação Básica

Nosso interesse na discussão quanto ao número de matrículas está no decréscimo de matrículas no ensino fundamental, no ensino médio e na educação de jovens e adultos e no crescimento de matrículas na educação infantil, na educação profissional e na educação especial. está na questão que isso implica na carreira dos professores vinculados à Educação Básica com maior possibilidade de ingresso na carreira docente pública.

Acreditamos que estes aumentos se justificam, pois, com a Lei nº 12.796, sancionada e publicada no Diário Oficial da União que ajusta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 à Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, torna obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade. E ainda define que a educação especial, como modalidade de educação escolar, deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Com efeito, o Censo de 2010 a 2016 nos apresenta o número de professores que atuam na Educação Básica no Brasil. Em 2010 era de 1.999.518 e em 2016 passou a ser de 2.196.397, o que perfaz um aumento de 196.879 professores, conforme constam os dados do quadro 07. Outro dado importante apresentado é o número majoritário de mulheres na docência. Pelo quadro 07, nas regiões, podemos ver a supremacia em quantidade de mulheres, independente da região estudada. Ainda há uma baixa proporção de homens nas escolas como professores.

Quadro 07 – Número de professores por gênero (2010-2016)

Ano	Região Geográfica	Feminino	%	Masculino	%	TOTAL
2010	Brasil	1.621.916	81%	377.602	19%	1.999.518
	Centro-Oeste	116.421	81%	26.966	19%	143.387
	Goiás	49.340	84%	9.335	16%	58.675
	Goiânia	9.775	79%	2.527	21%	12.302
2011	Brasil	1.646.745	81%	392.516	19%	2.039.261
	Centro-Oeste	118.143	81%	28.104	19%	146.247
	Goiás	49.772	84%	9.585	16%	59.357
	Goiânia	10.017	79%	2.618	21%	12.635
2012	Brasil	1.686.331	80%	408.682	20%	2.095.013
	Centro-Oeste	118.001	81%	28.528	19%	146.529
	Goiás	48.709	83%	9.656	17%	58.365
	Goiânia	9.791	79%	2.632	21%	12.423
2013	Brasil	1.721.169	80%	420.507	20%	2.141.676
	Centro-Oeste	120.525	80%	29.423	20%	149.948
	Goiás	49.779	83%	9.852	17%	59.631
	Goiânia	10.066	79%	2.680	21%	12.746
2014	Brasil	1.750.390	80%	433.877	20%	2.184.267
	Centro-Oeste	124.490	80%	30.858	20%	155.348
	Goiás	50.484	83%	10.358	17%	60.842
	Goiânia	10.224	79%	2.790	21%	13.014
2015	Brasil	1.751.189	80%	435.965	20%	2.187.154
	Centro-Oeste	128.322	80%	32.284	20%	160.606
	Goiás	49.905	83%	10.292	17%	60.197
	Goiânia	10.322	79%	2.792	21%	13.114
2016	Brasil	1.758.945	80%	437.452	20%	2.196.397
	Centro-Oeste	128.288	80%	32.742	20%	161.030
	Goiás	50.779	82%	10.860	18%	61.639
	Goiânia	10.326	78%	2.974	22%	13.300

Fonte: INEP – Censo da Educação Básica

Huberman (1992) utiliza como critério de organização as faixas de tempo de serviço como base de seus estudos. O autor ainda classifica os modelos vitais centrados na experiência e tempo docente; e, por meio de um estudo de revisão em que se analisou vários trabalhos sobre ciclo de vida, ele conseguiu sistematizar uma sequência “normativa” do ciclo de vida profissional de professores, juntamente com outros autores (HUBERMAN, THOMPSON, WEILAND, 2000 apud STÜRMER, 2004).

O ciclo não é fechado, mas representa possibilidades de se pensar e estudar a carreira docente, sendo que um professor, independentemente do tempo pode vivenciar outra fase da carreira aliada às condições objetivas do trabalho. O tempo é a questão central para pensarmos a sequência normativa. No intuito da realização

da pesquisa Huberman (1992) questiona algumas ideias e podemos analisar suas indagações na citação a seguir:

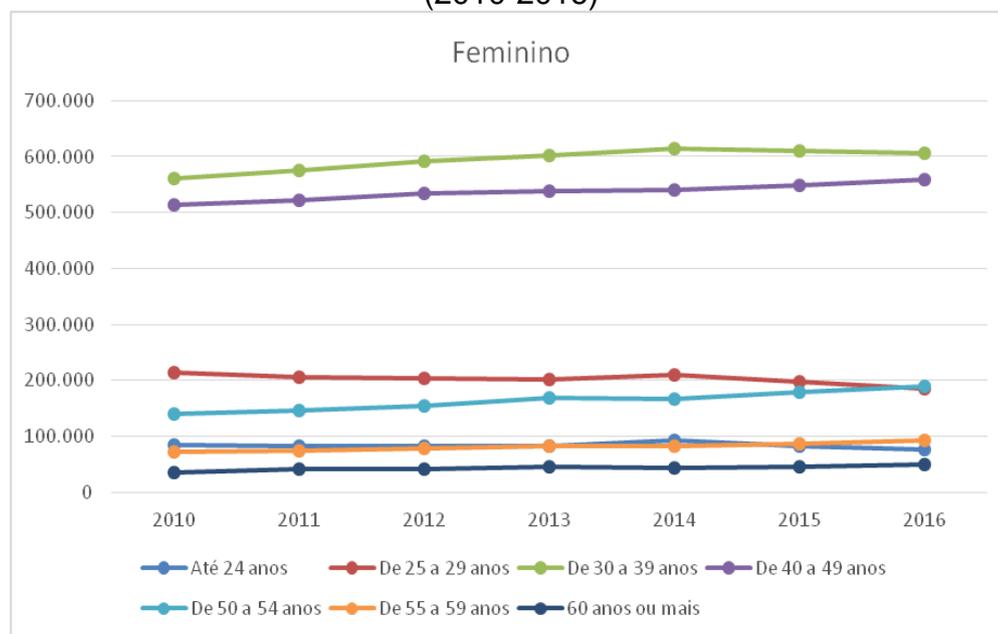
- Será que há “fases” ou “estágios” no ensino? Será que um grande número de professores passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo, o mesmo termo de carreira, independentemente da “geração” a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira?
- Que imagem é que as pessoas têm de si, como professores, em situação de sala de aula, em momentos diferentes da sua carreira? Terão a percepção de que modificaram os seus processos de animação, a sua relação com os alunos, a organização das aulas, as suas prioridades, o domínio da matéria que ensinam?
- As pessoas tornam-se mais ou menos “competentes” com os anos? Em caso afirmativo, quais são os domínios de competência pedagógica que entram em jogo? - As pessoas estão mais ou menos satisfeitas com a sua carreira, em momentos precisos da sua vida de professores? O que é que constitui, em última análise, os “melhores anos” da docência?
- Haverá, como pretende um certo folclore, momentos de “tédio”, de “crise”, de “desgaste”, que afetam uma parte importante da população? Em caso afirmativo, o que é que provoca esses momentos? E como é que as pessoas lhes fazem frente? - Será que as pessoas, como insinua a sociologia institucional, acabam por se aproximar cada vez mais da instituição em que trabalham? As pessoas tornam-se mais prudentes, mais conservadoras, mais “fatalistas”?
- Quais são os acontecimentos da vida privada que se repercutem no trabalho escolar? E com que efeitos? - O que é que distingue, ao longo das carreiras, os professores que chegam ao fim carregados de sofrimento daqueles que o fazem com serenidade? A partir de que momentos será possível as pessoas aperceberem-se, digamos mesmo “predizer”, do fim de carreira? (HUBERMAN, 1992, p.35-36).

Para podermos analisar a questão da idade dos professores que atuam na educação básica brasileira, construímos o gráfico 25, separando os professores por gênero. Sendo que no primeiro observamos o número de professoras por faixa etária, estipuladas pelo censo, em desenvolvimento de 2010 a 2016. No segundo, apresentamos o desenvolvimento do número de professores.

Ao analisarmos o gráfico 25 percebemos que as professoras com até 24 anos de idade, tiveram 9.749 professoras a menos; de 25 a 29 anos de idade também apresentam um decréscimo, de 27.030 professoras; com 30 a 39 anos de idade tiveram um crescimento, de 45.480 professoras; com 40 a 49 anos de idade tiveram um crescimento, de 44.863 professoras; com 50 a 54 anos de idade tiveram um crescimento, de 48.509 professoras; com 55 a 99 anos de idade tiveram um

crescimento, de 19.988 professoras; e os acima dos 60 anos de idade, tiveram um crescimento, de 14.968 professoras.

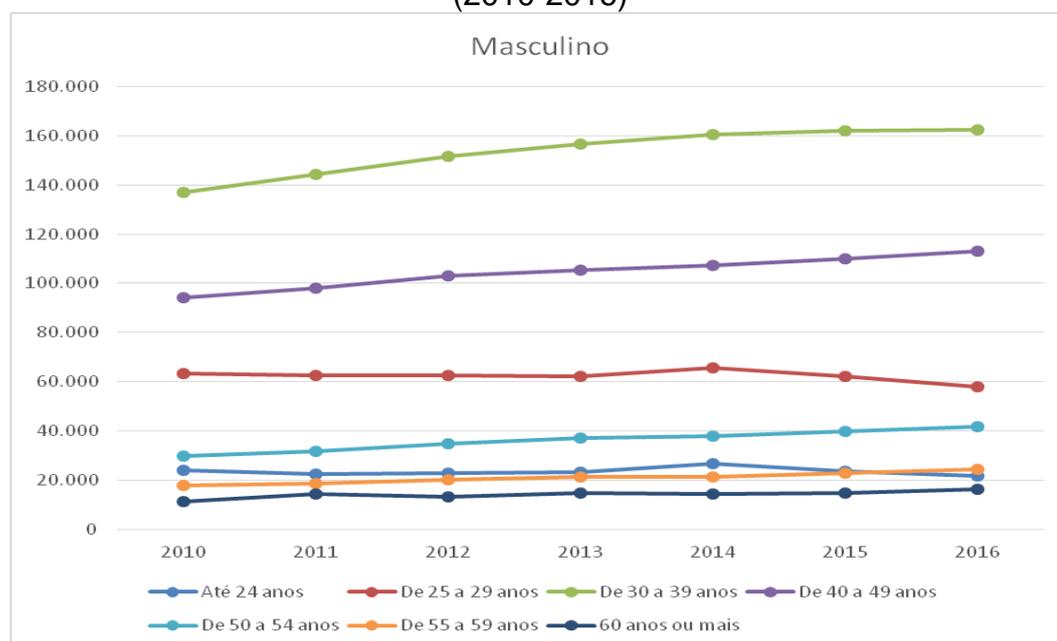
Gráfico 25 – Número de professoras que atuam na Educação Básica no Brasil (2010-2016)



Fonte: INEP – Censo da Educação Básica

Ao analisarmos o gráfico 26 percebemos que os professores com até 24 anos de idade em relação aos homens 2.239 mantêm um quantitativo menor; professores de 25 a 29 anos de idade também apresentam um decréscimo os homens de 5.502 professores; professores com 30 a 39 anos de idade tiveram um crescimento os homens de 25.403 professores; professores com 40 a 49 anos de idade tiveram um crescimento os homens de 18.894 professores; professores com 50 a 54 anos de idade tiveram um crescimento os homens de 11.839 professores; professores com 55 a 99 anos de idade tiveram um crescimento os homens de 6.630 professores; e os professores acima dos 60 anos de idade, tiveram um crescimento. Em síntese, parece haver um decréscimo na proporção de homens professores.

Gráfico 26 – Número de professores que atuam na Educação Básica no Brasil (2010-2016)



Fonte: INEP – Censo da Educação Básica

Outro fator importante, a partir desses dados, é que podemos inferir existir um envelhecimento dos professores na carreira. Indagamos: será que professores com até 29 anos de idade não estão interessados na carreira? Estão optando primeiramente por outras carreiras e só depois assumindo a carreira docente? A carreira docente não tem atratividade para os jovens?

Assim, é de suma importância que os professores, enquanto agentes mediadores da construção do conhecimento e formadores de opinião, tenham uma visão do envelhecimento humano de autonomia, integridade e independência, para que diante da sua proximidade e importância, transmitam e conscientizem seus alunos a encararem o envelhecimento como um processo que é parte do ciclo natural da vida (VIEIRA; MELLO, 2013, p. 711).

Salvo o registro da inexistência de um padrão claro quanto à idade média, a afirmação de que são indivíduos os quais ingressam tardiamente no ensino superior é totalmente corroborável, como denotam as médias de faixa etária. Logo, para a nossa análise, esse ingresso tardio no ensino superior pode explicar muita coisa sobre a composição da classe docente no Brasil.

Isso nos leva a inferir considerações que vão bem mais além dos fatores condicionantes do ingresso na carreira docente e do perfil etário da amostra.

Considerando que o perfil da nossa amostra esteja bem próximo do perfil daqueles aptos a ingressarem na carreira anualmente, podemos adicionalmente confirmar a tese da presença de estratos etários envelhecidos. Especialmente, a despeito do número menos de 25 anos, de que há um ingresso mais significativo na carreira dos candidatos a professores mais envelhecidos dentre os habilitados a se tornarem professores. Isto fica evidente quando notamos a presença de professores com faixa etária mais elevada, o que não significa necessariamente a participação de professores com maior experiência acumulada.

Resumidamente, sugere-se que a composição etária da amostra nos impõe considerar que a conjugação de diferentes fatores apontados anteriormente leva o Brasil a formar professores com uma faixa etária mais elevada, sobretudo, quando passam a ser considerados o tempo ideal de ingresso e a conclusão de um curso de graduação no Brasil. Todavia, esse fato representa bem mais do que a formação de professores mais envelhecidos; implica, diretamente, na experiência acumulada dos nossos professores e, conseqüentemente, na qualidade deles e em seus ciclos da carreira.

Os dados ainda apresentaram foi o entendimento entre a relação da faixa etária docente com a etapa e modalidade da educação na qual esse professor atua.

Mesmo com a feminização da docência, os homens ainda ocupam as funções de maior prestígio social e recebem os salários mais altos. Em 1997, uma professora, de 1a a 4a série do Ensino Fundamental – função que abrange maioria absoluta de mulheres – recebia, em média, um salário mensal líquido de cerca de R\$ 425,60, enquanto o rendimento médio docente no Ensino Médio (com quase 40% de homens) era de R\$ 700,19 mensais. Pesquisa da CNTE constata a grande diferença salarial entre os distintos níveis da Educação Básica. Enquanto 17,4% das professoras da pré-escola à 4a série recebiam menos de R\$ 299,00, apenas 7,1% dos docentes do Ensino Médio (com maior número de homens) viam-se na mesma condição. Nesse sentido, a utilização do gênero como categoria explicativa de análise ganha enorme utilidade para a compreensão da divisão/segregação sexual do trabalho contida na feminização da docência (VIANNA, 2001, p.92).

Como já salientamos, estamos analisando os dados disponibilizados pelo Censo Escolar, de 2010 a 2016, e agora analisaremos e as relações entre a região geográfica e o tipo de etapa ou modalidade de ensino por faixa etária e gênero (ver gráficos em apêndice 04).

Em geral no Brasil, podemos ver que em sua maioria os profissionais se concentram no ensino fundamental devido à matrícula nessa modalidade. Mas vamos às pequenas diferenças gerais que podemos perceber. Olhando mais cuidadosamente podemos ver que em todas as idades as mulheres compõem maior presença nos anos iniciais do que nos anos finais; já com o sexo masculino ocorre o inverso, ou seja, em todas as faixas de idade.

Ao analisarmos os números do Centro-Oeste, notamos que é praticamente igual à distribuição do Brasil, mas podemos perceber o seguinte: no que diz respeito ao gênero masculino, a partir da faixa dos 40 aos 49 anos a proporção de homens na categoria Anos Finais praticamente se iguala à categoria Ensino Médio.

Em Goiás, constatamos que a etapa do Ensino Médio apresentou quantidades bem próximas quanto ao gênero, sendo quase 50%-50%, de até 24 anos indo à faixa dos 30 a 39 anos, voltando a ser maioria de mulheres a partir da faixa dos 40 anos.

E em Goiânia, percebemos ainda mais próxima essa mudança, chegando a ser maior a participação de homens que mulheres atuando no Ensino Médio. Sendo que a faixa até 24 anos indo até os 39 anos o número de homens é maior. Vindo a praticamente empatar em 50% 50% em todas as faixas a partir dos 40 anos.

Sobre alguns dados, na Educação Infantil do total de professores 95,15% são mulheres, deste total de professoras 37,20% possuem de 30 a 39 anos e apenas 5,72% possuem 24 anos de idade e com 60 anos ou mais perfaz 1,61%. E 4,85% são homens, deste total 42,38% possuem 30 a 39 anos de idade, com 24 anos percebemos que são mais do que as mulheres, perfazendo 8,76%. Nos anos iniciais do ensino fundamental os dados nos mostram que existe um aumento do número de professores homens (10,75%) destes 40,89% estão na faixa etária de 30 a 39 anos de idade, já quando analisamos as professoras a faixa etária muda para 40 a 49 anos de idade com um total de 34,49% de 89,25% que atuam nessa etapa. Nos anos finais do ensino fundamental podemos perceber um crescimento quanto ao número de professores homens, pois são 69,57% de mulheres e 30,43% de homens e no ensino médio aumenta ainda mais, mulheres 60,26% e homens 39,74%.

A partir dos dados podemos inferir que quanto à atuação de professores, homens e mulheres, existe uma divisão. Consideramos que na educação infantil e

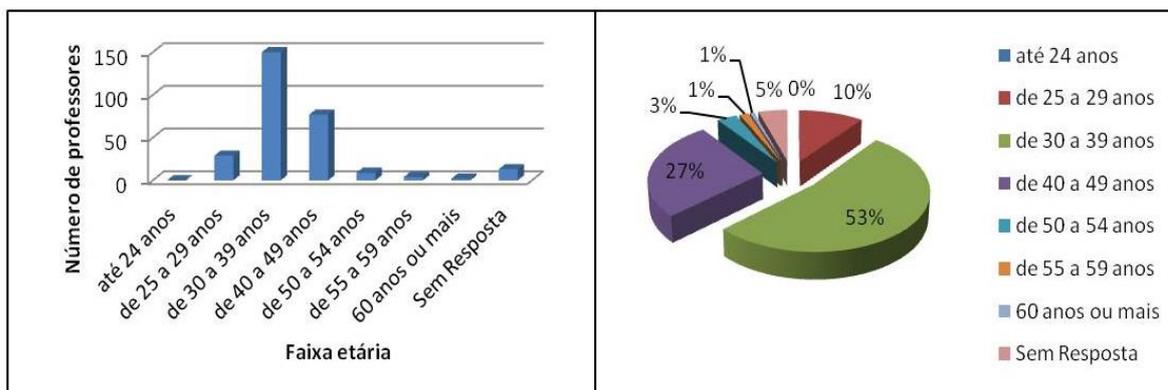
nos anos iniciais do ensino fundamental existe uma maioria de mulheres; enquanto a quantidade de homens chega a 10,75 dentro do montante, no máximo. Já nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio esse quantitativo de homens aumenta significativamente para 39,74%, mas como nos mostra os estudos de Apple (1995) e Nóvoa (1998) que já discutimos anteriormente, na docência existe uma feminização da profissão. Outra característica notória é o fato dos professores tenderem a permanecer na modalidade em que entraram na inserção na carreira. Não percebemos uma troca na atuação da modalidade.

Quanto à idade dos professores percebemos que os professores homens entram mais velhos na carreira, ou seja, os homens ingressam em menor número com a faixa etária de 24 anos de idade do que as mulheres. Porém, quando analisamos a faixa etária de 55 a 59 anos de idade o número de homens é maior.

Como já explicamos anteriormente, os sujeitos da pesquisa são 10% da população de professores que foram aprovados, convocados e efetivados na Rede Municipal de Educação de Goiânia, com o concurso de n. 2 de 2010. Em nossa etapa de aplicação de questionários, distribuímos cerca de 2.450 questionários em quase todas as 335 instituições de ensino de Goiânia. Tivemos o retorno de 284 professores com os questionários respondidos, perfazendo um total de 10,5% da população total.

Pensando na questão faixa etária podemos, primeiramente, analisar a idade atual desses professores:

Gráfico 27 – Número de Professores (Concurso, 2010 - SME Goiânia), por Faixa Etária



Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

O dado que nos chamou a atenção diz respeito à idade dos professores, pois, a grande maioria, ou seja, 53% dos professores, encontra-se entre 30 e 39 anos. Em seguida, temos um quantitativo de 27% dos docentes entre 40 e 49 anos; e, residualmente, as outras faixas etárias somam 10%, ou menos. Com isso, podemos perceber que existe uma relação entre a informação dos dados dos sujeitos da pesquisa com os professores no Brasil de maneira global, como nos informa o censo escolar analisado anteriormente.

Quando analisamos os sujeitos, os 284 professores do município de Goiânia, quanto à média de idade podemos observar, na tabela 20, que os profissionais têm cerca de 36 anos, os ingressantes possuem em média 37 anos e o iniciantes têm 34 anos. Realizado o teste de comparação, concluiu-se que as duas médias são significativamente distintas, indicando que essa diferença de idade não é atribuída ao acaso. Assim sendo, podemos dizer: os profissionais ingressantes são em média mais velhos.

Tabela 19 – Porcentagem de professores (Concurso, 2010 - SME Goiânia) por média de tempo e número de filhos

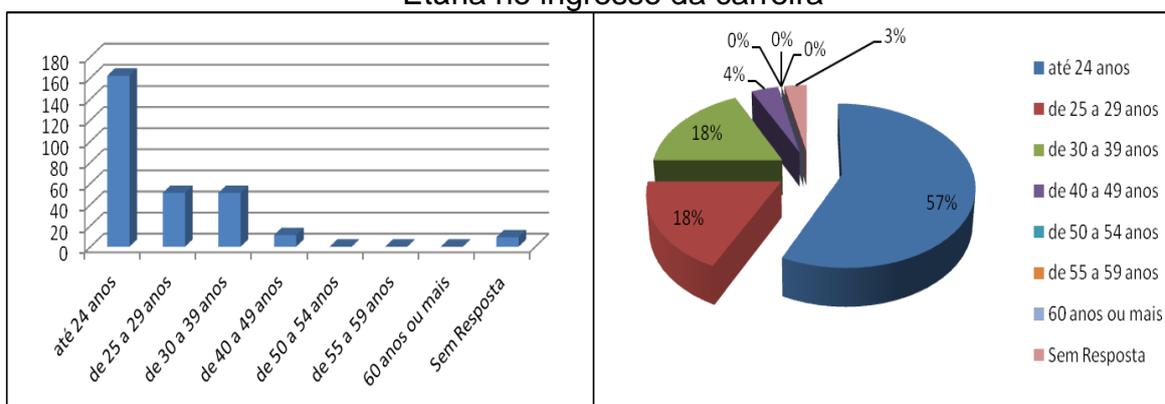
VARIÁVEL	INGRESSANTE	INICIANTE	GERAL	p-valor*
Idade	37,71	34,34	36,03	0,0059
Número de filhos	1,34	1,30	1,32	0,9785
Idade de ingresso na profissão	24,86	29,57	27,21	0,0000
Anos de profissão	13,47	4,25	8,86	0,0000
Tempo como professor na SME Goiânia	5,06	4,14	4,60	0,3284
Anos de atuação na rede público	7,90	4,67	6,29	0,0000
Anos de atuação na rede privado	6,68	0,51	3,59	0,0000

*os p-valores aqui presentes são referentes ao teste de comparação de médias Wilcoxon-Mann-Whitney

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Para analisarmos esse critério, de acordo com o grupo de docentes selecionados para a pesquisa em Goiânia, foi elaborado o gráfico 28. Os que têm até 24 anos no início da carreira perfizeram um total de 57%; os professores com as idades de 25 a 29 anos e de 30 a 39 anos perfizeram 18% cada um; com 4%, os professores de 40 a 49 anos; e, 3% não responderam.

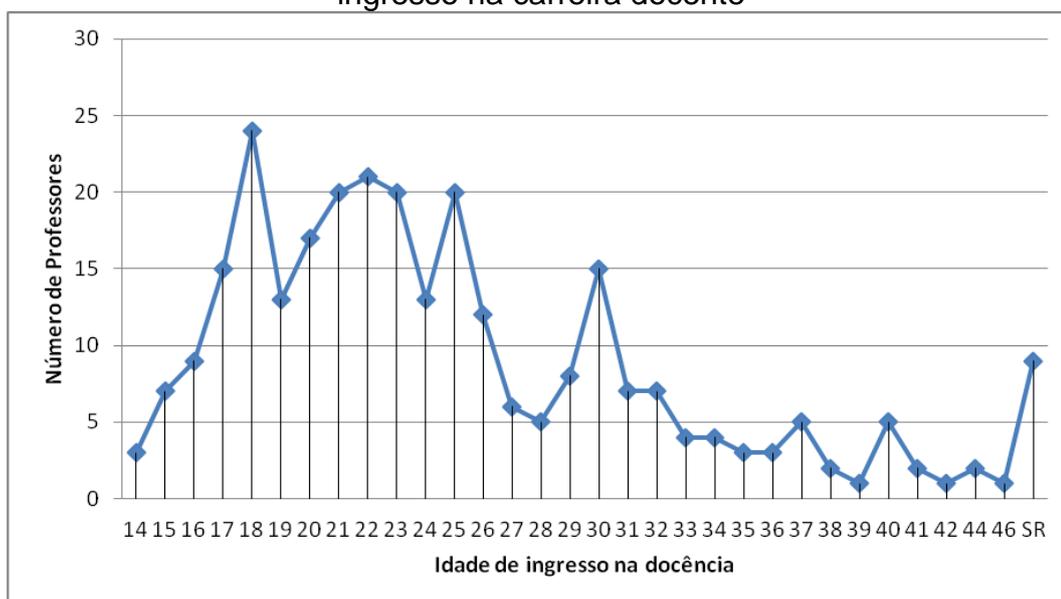
Gráfico 28 – Número de Professores (Concurso, 2010-SME Goiânia), por Faixa Etária no ingresso da carreira



Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

No gráfico 29 podemos observar a movimentação das idades de ingresso na carreira percebendo uma ascensão entre os 14 e os 18 anos de idade, com uma queda aos 19 anos; para, em seguida, outra ascensão até os 22 anos. A partir dessa idade se destaca o pico de 30 anos. Temos que destacar que 108 professores, 38% da amostra, iniciaram a carreira antes da formação inicial no ensino superior, com o normal superior, ou até mesmo como leigo.

Gráfico 29 – Número de Professores (Concurso, 2010-SME Goiânia), por idade de ingresso na carreira docente



Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Quanto à questão do tempo de docência, criamos os gráficos 30 e 31 para podermos fazer uma relação entre o tempo de docência e o tempo de contrato na Secretaria Municipal de Educação (SME). Pois, defendemos existir diferenças entre os professores ingressantes dos professores iniciantes, ou seja, professores ingressantes os quais entraram na SME a partir de 2010, mas já possuíam experiência docente para além da formação inicial. Enquanto os professores iniciantes não possuíam experiência anterior à experiência docente de trabalho na SME.

Quem é o professor de educação básica no Brasil? Diversos estudos (TENTI FANFANI, 2007; SOUZA & GOUVEIA, 2011; GATTI & BARRETO, 2009; OLIVEIRA, 2004) têm se dedicado a responder essa pergunta. Em parte, porque há uma preocupação em averiguar as possíveis mudanças pelas quais estariam passando esses profissionais, tendo em vista a questão do desenvolvimento profissional docente e, no nosso caso, conhecer o professor em início de carreira.

O que vimos até aqui? A maioria são mulheres e, cada vez mais, observamos um dado de envelhecimento na entrada da carreira e naqueles que permanecem. Tais mudanças e suas resultantes no trabalho docente, em particular as vinculadas às reformas educacionais iniciadas nos anos de 1990/2000, foram bastante

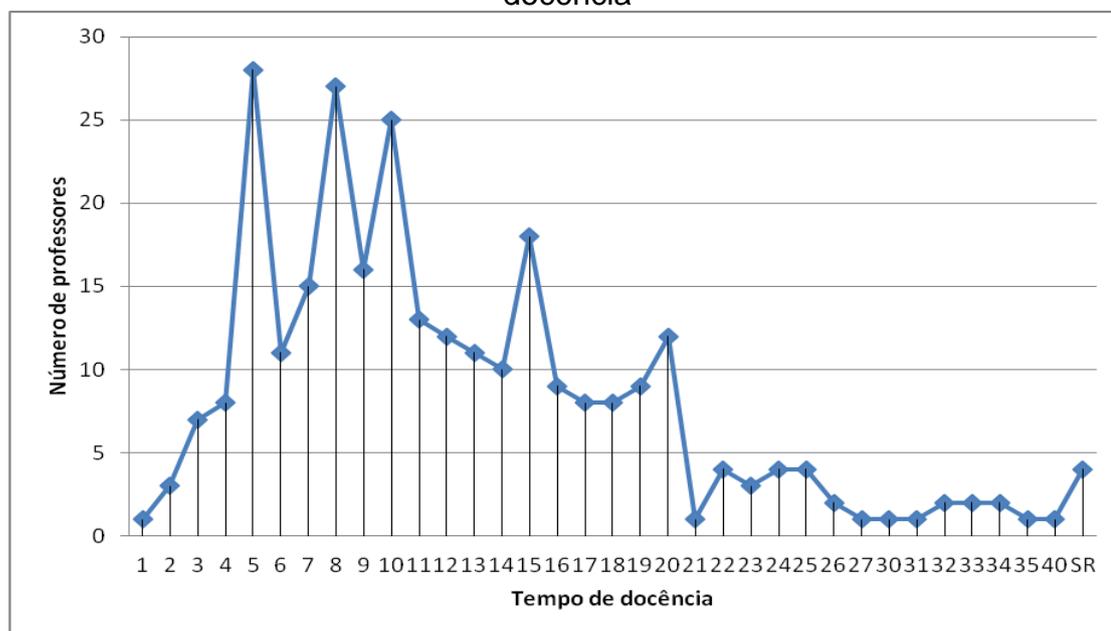
estudadas. (SOUZA; COSTA, 2009; MAUÉS, 2010; OLIVEIRA, 2010, dentre outros) E um aspecto que tem sido mostrado nesses estudos diz respeito aos impactos que as reformas provocaram no perfil e no trabalho docente.

Conforme Souza e Gouveia (2011, p. 5) já alertavam:

Correspondente ao envelhecimento da população docente, encontramos um aumento da experiência profissional, pois em 1997 tínhamos 14,6% dos docentes com mais de 21 anos de trabalho docente, enquanto em 2007, este grupo representa mais de $\frac{1}{4}$ do total da população. E, na outra ponta, enquanto em 1997, 27,6% dos docentes tinham menos de 5 anos de atuação profissional, em 2007, este grupo cai para 17,1%. Isto está relacionado a atratividade e valorização da carreira docente.

Quando analisamos o tempo de docência dos 284 professores, sujeitos da pesquisa, observamos que temos quatro picos, sendo eles: cinco anos de docência, com 28 professores (9,85%); oito anos de docência, com 27 professores (9,50%); dez anos de docência, com 25 professores (8,80%); quinze anos de docência, com 18 professores (6,33%); e as outras quantidades o número de professores é menor do que quinze.

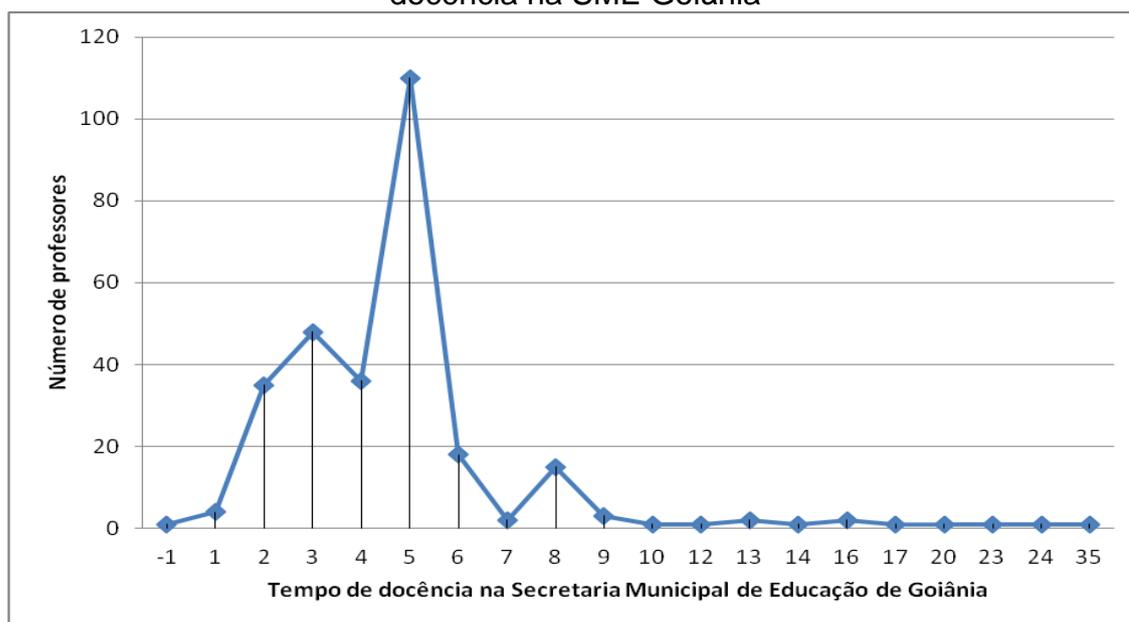
Gráfico 30 – Número de Professores (Concurso,2010-SME Goiânia), por tempo de docência



Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Observamos que temos quatro picos, sendo eles: cinco anos de docência, com 110 professores (38,73%); três anos de docência, com 48 professores (16,90%); quatro anos de docência, com 36 professores (12,64%); dois anos de docência, com 35 professores (12,32%); e as outras quantidades o número de professores é menor do que quinze.

Gráfico 31 – Número de Professores (Concurso, 2010-SME Goiânia), por tempo de docência na SME Goiânia



Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Ao cruzarmos esses dois tempos de docência, com a finalidade de verificar quantos professores são ingressantes e quantos são iniciantes, temos os seguintes dados: 236 professores são ingressantes perfazendo 83% da amostra e apenas 48 professores são iniciantes perfazendo 17% da amostra.

Dos professores iniciantes o tempo de docência é muito variado, em geral possuem de um ano a dez anos de experiência. Mas ainda temos que analisar esse tempo de experiência do nosso recorte para determinar se o 'professor iniciante' se encontra ancorado em Huberman (1992) com a fase denominada entrada na carreira. Sobre esta fase não há consenso na literatura acerca de sua duração. Huberman (1992) considera inicial a fase que se estende até o terceiro ano de profissão; para Cavaco (1995) vai até o quarto ano de exercício profissional;

Veenman (1988) argumenta que tal fase se prolonga até o quinto ano; Tardif (2002) defende que esse momento inicial compreende os sete primeiros anos de profissão.

Tabela 20 – Número de Professores (Concurso, 2010-SME Goiânia), por tempo na fase de entrada na carreira

AUTOR	QUANTIDADE DE ANOS	NUMERO DE SUJEITOS DA PESQUISA
Huberman (1992)	Até 03	9
Cavaco (1995)	Até 04	$9 + 6 = 15$
Veenman (1988)	Até 05	$15 + 22 = 37$
Tardif (2002)	Até 07	$37 + 3 = 40$
	De 08 ou mais	8

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Em síntese, os docentes da educação básica em Goiânia, em sua maioria são pessoas com experiência de trabalho. Isso quer dizer que, mesmo com a renovação de quadros, com a ampliação na contratação, os docentes estão permanecendo mais tempo na profissão. Isso parece se articular com as consequências geradas pela reforma previdenciária, na qual houve a introdução de uma idade mínima associada ao tempo de contribuição para que o trabalhador pudesse se aposentar. E, além disso, o estabelecimento de valores máximos a serem pagos aos aposentados podem estar gerando essa condição de permanência dos docentes na ativa, seja demorando mais para se aposentar, seja regressando ao trabalho, com novos contratos. Após a aposentadoria, portanto, são elementos de precarização que influenciam negativamente a carreira e o desenvolvimento profissional.

2.4.1 Elementos da inserção na carreira e processos formativos no Desenvolvimento Profissional Docente

Neste tópico, iremos tratar dos elementos que acreditamos interferir no processo de inserção dos professores na carreira docente. Estes elementos foram categorizados a partir da análise dos 284 (duzentos e oitenta e quatro) questionários aplicados em Goiânia-Goiás. Foi dividido em três elementos, sendo eles: a

recepção; a receptividade; e a questão do desenvolvimento profissional na formação continuada.

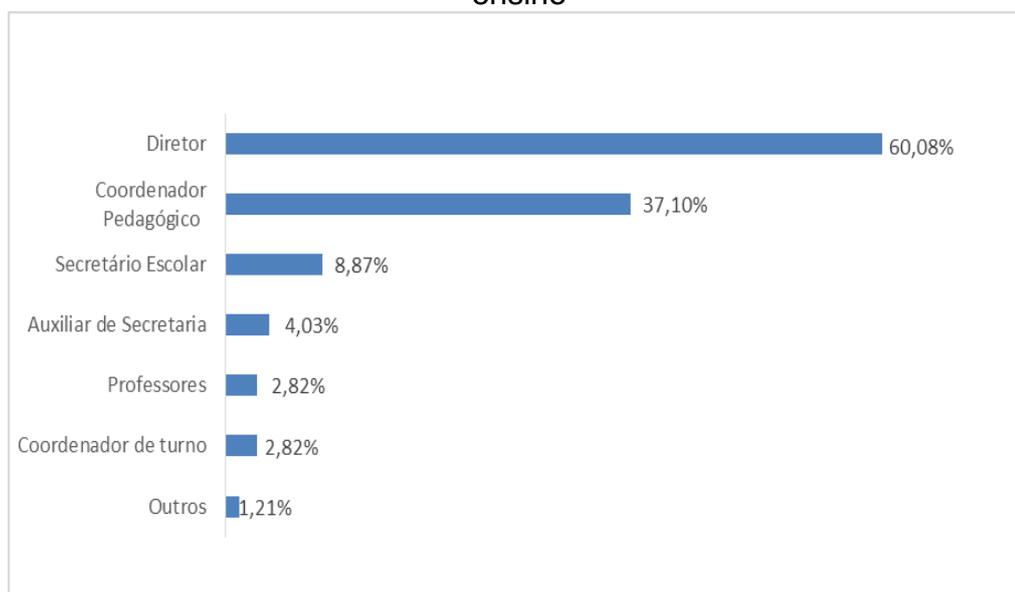
2.4.1.1 A recepção na rede como professor efetivo

Um dos elementos da inserção que iremos analisar é a ‘recepção’, tentando entender a forma, os sujeitos e os elementos envolvidos nessa etapa tão importante para o professor iniciante. A recepção é um marco para os professores que chegam à primeira vez na escola, podendo influenciar de maneira significativa na permanência, ou não, desse professor na carreira docente e no desenvolvimento profissional.

O momento de recepção [...] é fundamental para que o professor tenha uma boa experiência ao iniciar na Rede Municipal de Ensino e para que possa enfrentar e superar os desafios da educação (em constante mudança), sentindo-se mais seguro e apoiado para o exercício da docência (GIORDAN; HOBOLD; GLASENAPP; ANDRÉ, 2015, p. 13393).

Os dados abaixo apresentam informações sobre quem recebeu os professores ingressantes e os professores iniciantes no momento em que se apresentaram à escola. Sobre os professores ingressantes, cerca de 60% disseram que foram recebidos pelo diretor da instituição; e 37% por coordenadores pedagógicos.

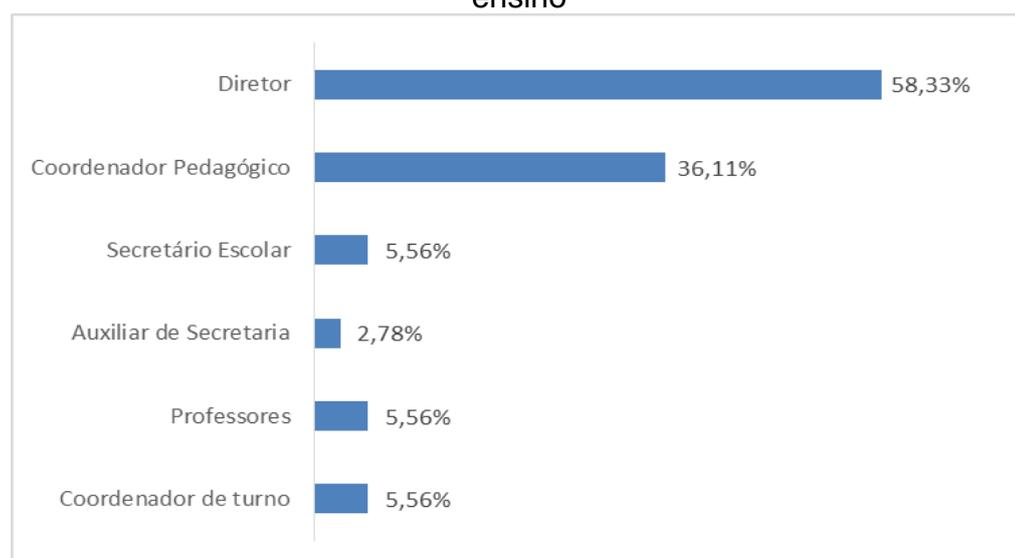
Gráfico 32 - Quem recebeu os Professores ingressantes ao chegar à instituição de ensino



Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Já sobre os professores iniciante, pode-se observar que 58,33% disseram que foram recebidos pelo diretor da instituição e 36,11% pelo coordenador pedagógico, semelhante aos ingressantes.

Gráfico 33 - Quem recebeu os Professores iniciantes ao chegar à instituição de ensino



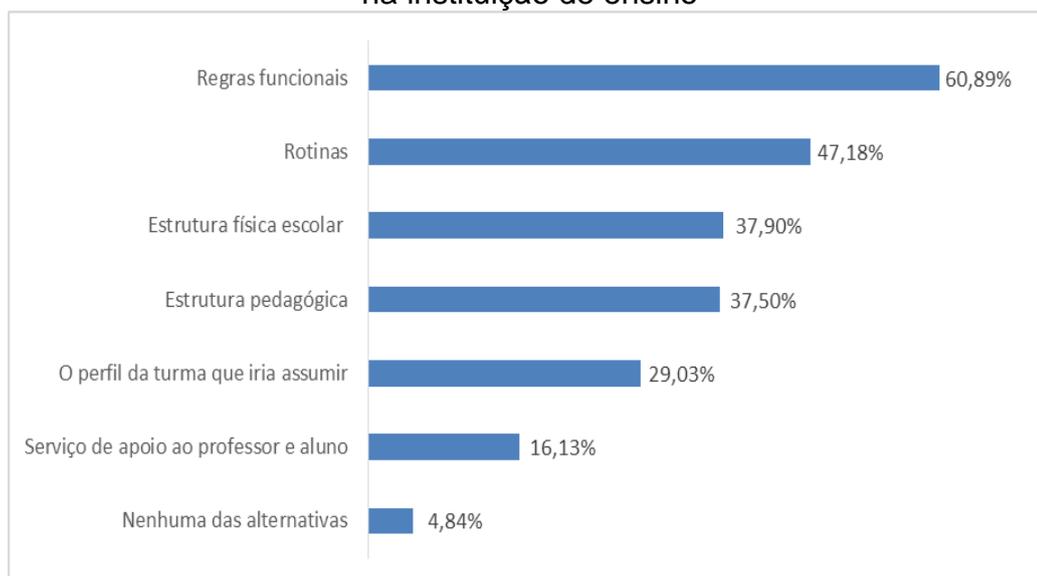
Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Pode-se observar que existe um padrão na questão analisada acima. Não sabemos se é uma determinação da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, sobre quem deve receber os professores iniciantes. O que sabemos é que, de forma unânime, são os diretores das escolas que os recebem.

Algo que está atrelado ao momento da recepção, são as informações oferecidas aos professores iniciantes da escola. Como já defendemos os professores ingressantes, por terem experiência em outras esferas de trabalho, sentem-se seguros ao entrarem nas instituições de ensino. Porém, os professores iniciantes, por não possuírem experiência profissional alguma, sentem-se perdidos. Por isso, a forma de recepção e o que é repassado a esse professor é importantíssimo.

Quando perguntados sobre as informações repassadas aos ingressantes, as respostas foram: a maior parte deles recebeu informações sobre as regras funcionais (60,89% para ingressantes); seguida das rotinas (47,18% para ingressantes); depois sobra a estrutura física escolar (37,91% para ingressantes); e, por fim, sobre a estrutura pedagógica (37,50% para ingressantes).

Gráfico 34 - Informações repassadas aos Professores ingressantes no primeiro dia na instituição de ensino

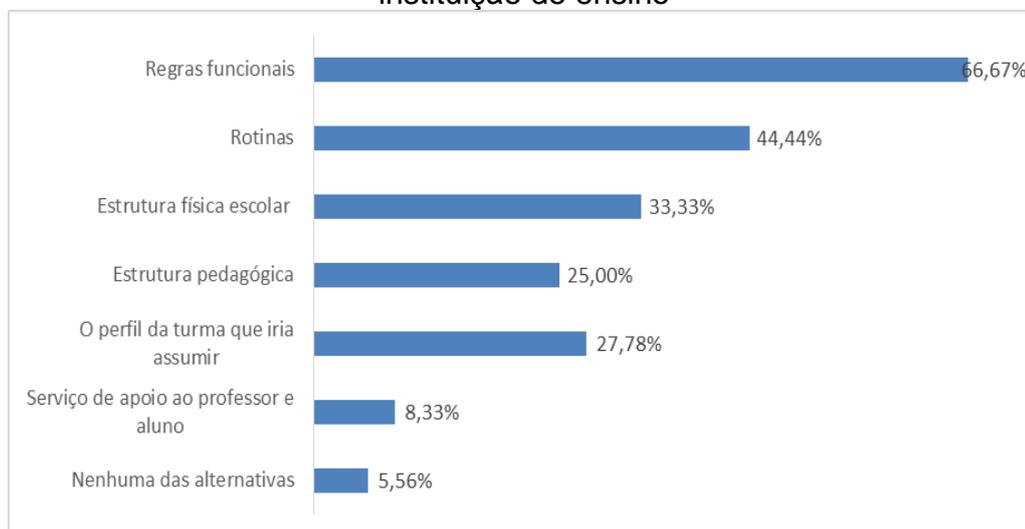


Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Quando os professores iniciantes foram perguntados sobre as informações repassadas, afirmaram que a maior parte deles recebeu informações sobre as

regras funcionais (66,67%), seguida das rotinas (44,44%), logo depois da estrutura física escolar (33,33%) e, por fim, da estrutura pedagógica (25%).

Gráfico 35 - Informações repassadas aos Professores iniciantes no primeiro dia na instituição de ensino



Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Podemos categorizar os dados acima descritos da seguinte forma: informações de cunho administrativas (regras funcionais; estrutura física da escola; serviço de apoio ao professor e aluno); informações de cunho pedagógico (rotinas; estrutura pedagógica); e informação de cunho restrito à sala de aula (o perfil da turma que iria assumir).

Ao compararmos as repostas de ambos os professores, novamente percebemos um padrão nas respostas. Acreditamos que a maioria das instituições de ensino faz da mesma maneira a recepção dos professores iniciantes. As instituições ficam nas informações relacionadas ao administrativo perfazendo um total de 114,92% dos ingressantes e 108,33% dos iniciantes para apenas 84,68% dos ingressantes e 69,44% dos iniciantes. Para informações relacionadas ao pedagógico, com isso podemos inferir que a secretaria de educação não possui uma política de inserção na carreira docente e está mais preocupada em preparar os professores iniciantes apenas nos elementos de cunho administrativo.

O único dado que se diferencia nas respostas dos professores é “o perfil da turma que iria assumir”, sendo o 5º elemento mais citado pelos professores

ingressantes e o 4º para os professores iniciantes. Por mais que seja uma pequena diferença, nos fez indagar, por que os professores iniciantes (sem experiência) são mais informados sobre o perfil de suas turmas?

2.4.1.2 A receptividade

Neste item, importa-nos perceber como os professores ingressante e os iniciantes percebem como os profissionais envolvidos no trabalho docente os receberam. Essa preocupação se deu pelo motivo, da importância de os professores se sentirem bem acolhidos, este é um dado recorrente nas pesquisas: a necessidade de uma boa recepção/acolhimento nas instituição de ensino.

A tabela 22, apresenta informações sobre o nível de receptividade dito pelos indivíduos. Sobre a receptividade do coordenador, 46,37% dos ingressantes disseram ser “ótima” e 31,45% “boa”. Para 47,22% dos iniciantes a receptividade do coordenador é “boa” e para 19,44% é “regular” ou “ótima”.

Sobre a receptividade do diretor, 49,60% dos ingressantes disseram ser “ótima” e 33,06% “boa”. Já para os iniciantes, 41,67% disseram ser “boa” e 33,33% “ótima”. Em relação ao secretário escolar, 37,50% dos ingressantes disseram ser “boa” e 31,05% de ser “ótima”. A maioria dos iniciantes disseram ser “boa” e “ótima” ou “regular” (41,67% e 13,89%, respectivamente)

O nível de receptividade dos alunos, para a maioria dos ingressantes é considerada “ótima” (41,94%) e para os iniciantes “boa” (44,44%). Em relação aos funcionários administrativos tanto para os ingressantes quanto para os iniciantes, a receptividade é “boa” (42,34% e 50%, respectivamente). Com relação aos professores a receptividade é considerada “ótima” para 41,13% dos ingressante e “boa” para os iniciantes (52,78%).

Notamos que os professores ingressantes possuem um olhar menos avaliativo, ou realmente acreditam ser “ótima” a receptividade para a maioria dos itens avaliados, pois, possuem uma “ótima” percepção do nível de receptividade do coordenador, do diretor, dos alunos e dos professores. Já os iniciantes tiveram uma

“boa” percepção neste itens. Ambos professores avaliam como “boa” os funcionários administrativos da escola.

Tabela 21 - Nível de receptividade dos professores quanto as funções escolares

Variável		Situação				Total
		Ingressante		Iniciante		
		N	%	N	%	
Nível de receptividade do coordenador	Ótima	115	46,37%	7	19,44%	122
	Boa	78	31,45%	17	47,22%	95
	Regular	20	8,06%	7	19,44%	27
	Ruim	3	1,21%	0	0,00%	3
	Péssima	4	1,61%	0	0,00%	4
	Sem informação	28	11,29%	5	13,89%	33
Nível de receptividade do diretor	Ótima	123	49,60%	12	33,33%	135
	Boa	82	33,06%	15	41,67%	97
	Regular	18	7,26%	5	13,89%	23
	Ruim	7	2,82%	2	5,56%	9
	Péssima	5	2,02%	0	0,00%	5
	Sem informação	13	5,24%	2	5,56%	15
Nível de receptividade do secretário escolar	Ótima	77	31,05%	5	13,89%	82
	Boa	93	37,50%	15	41,67%	108
	Regular	18	7,26%	5	13,89%	23
	Ruim	3	1,21%	0	0,00%	3
	Péssima	2	0,81%	0	0,00%	2
	Sem informação	55	22,18%	11	30,56%	66
Nível de receptividade dos alunos	Ótima	104	41,94%	10	27,78%	114
	Boa	95	38,31%	16	44,44%	111
	Regular	6	2,42%	2	5,56%	8
	Ruim	2	0,81%	0	0,00%	2
	Péssima		0,00%	1	2,78%	1
	Sem informação	41	16,53%	7	19,44%	48
Nível de receptividade dos funcionários administrativos	Ótima	89	35,89%	8	22,22%	97
	Boa	105	42,34%	18	50,00%	123
	Regular	13	5,24%	4	11,11%	17
	Ruim	2	0,81%	0	0,00%	2
	Sem informação	39	15,73%	6	16,67%	45
Nível de receptividade dos professores	Ótima	102	41,13%	9	25,00%	111
	Boa	97	39,11%	19	52,78%	116
	Regular	10	4,03%	1	2,78%	11
	Ruim	2	0,81%	1	2,78%	3
	Péssima	2	0,81%	0	0,00%	2
	Sem informação	35	14,11%	6	16,67%	41

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Como já falado anteriormente, o município de Goiânia não possui uma política ou um programa de inserção de professores iniciantes. Sendo assim os professores acabam assumindo a sala de aula no primeiro dia em que chegam na escola. Algo muito ruim, pois não são preparados para compreender a nova realidade na qual estão sendo inseridos. Acreditamos e defendemos a “inserção como a transição do professor em formação até chegar a ser um profissional autônomo. A inserção pode

ser mais bem entendida como uma parte de um contínuo no processo de desenvolvimento profissional dos professores” (VONK, 1996, p. 115).

Foi perguntado aos respondentes se eles assumiram a sala de aula no seu primeiro dia de trabalho. Dentre os ingressantes 67,74% disse ter assumido, enquanto apenas 30,65% disseram que não. Para os iniciantes, 75% disseram ter assumido, enquanto apenas 22,22% disseram que não assumiram a sala de aula.

Tabela 22 - Assumiu a sala de aula em seu primeiro dia na Instituição de Ensino

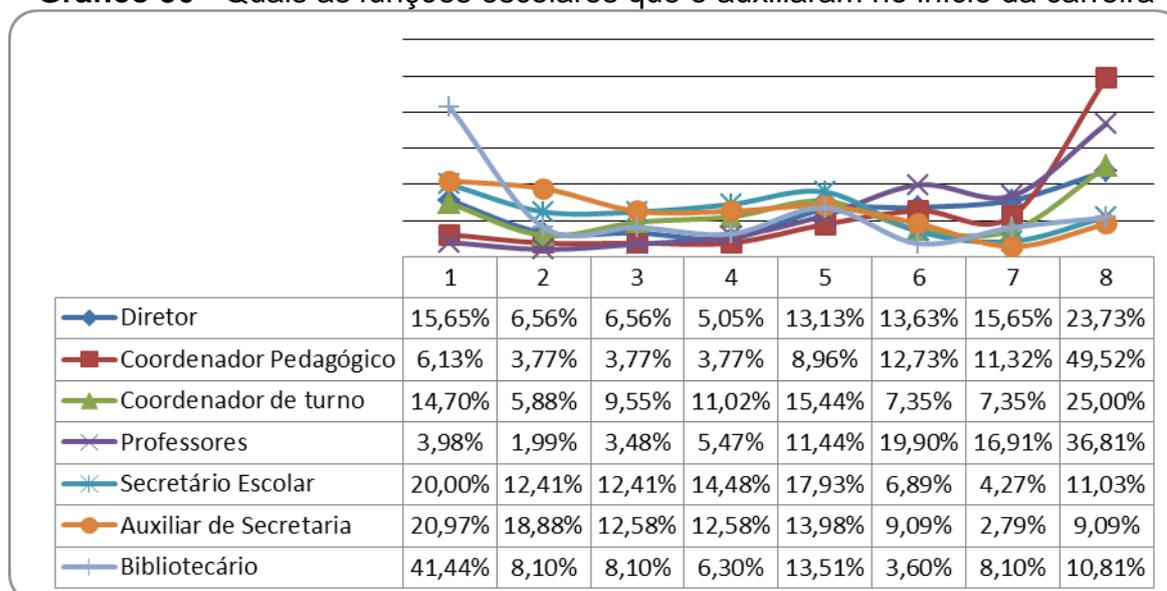
Variável		Situação				Total
		Ingressante		Iniciante		
		N	%	N	%	
Assumiu a sala de aula?	Não	76	30,65%	8	22,22%	84
	Sim	168	67,74%	27	75,00%	195
	Sem informação	4	1,61%	1	2,78%	5

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Retomando a contribuição de algumas funções escolares no processo de inserção do professores iniciantes, estudamos as seguintes funções: diretor, coordenador pedagógico, coordenador de turno, professor, secretário escolar, auxiliar de secretaria e bibliotecário, e quisemos perceber quais ou qual dessas funções os professores acreditam que o auxiliaram no início da carreira.

O gráfico 36 apresenta a representação da questão 20 do questionário aplicado para os 284 professores de Goiânia. Na qual perguntamos: qual as funções escolares que o auxiliam no início de carreira no desenvolvimento do trabalho docente? (numero de 1 a 8, considerando 1 para menor valor e 8 para maior valor).

Por essa razão nosso olhar foi para a função que recebeu maior número de notas 8. Em primeiro lugar com 49,52% foi o coordenador pedagógico, seguido pelos professores com 36,81%; coordenador de turno com 25,00%; diretor com 23,73%; secretário escolar com 11,03%; bibliotecário com 10,81%; e por último o auxiliar de secretaria com 9,09%. Os dados nos revela que os professores iniciantes e os professores ingressantes destacaram as funções que estão mais perto de seu trabalho docente no cotidiano escolar. As notas vão abaixando de acordo com a distância que esta função estabelece com o trabalho da sala de aula.

Gráfico 36 - Quais as funções escolares que o auxiliaram no início da carreira

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

No período de inserção à docência, os professores passam por um processo de cotidianidade, de normas, valores, condutas, ou seja, construir o *habitus*, que consiste na aquisição da cultura daquele ambiente escolar (SILVA, 2011; GIMENO SACRISTÁN, 1999; HUBERMAN, 2013). Como afirma Duarte (2014, p.18) a “[...] cotidianidade é necessária para o manejo das situações e para a realização de várias atividades diárias, já que a própria dinâmica do cotidiano exige que determinadas ações sejam realizadas sem a necessidade de reflexão”. Contudo, esse 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 se dá através da interação com o outro, dos estilos compartilhados e de um projeto coletivo em que todos os envolvidos se modificam cotidianamente.

Os professores integram-se no cotidiano escolar por meio de estratégias sociais. Lacey (1977 apud MARCELO, 1999) aponta três tipos de estratégias: o ajustamento interiorizado, pelo qual os professores assumem os valores, objetivos e limitações daquela instituição como próprios; a submissão estratégica na qual os professores reconhecem e assumem valores dos indivíduos que possuem autoridade no ambiente escolar. Portanto, mantém uma determinada reserva

peçoal e a redefinição estratégica, essa menos comum, a qual consiste em fazer com que os indivíduos detentores do poder mudem suas interpretações.

Sendo assim, entre a maioria dos autores, há um consenso sobre o processo de socialização dos professores iniciantes ser contínuo e acompanhar o indivíduo por toda a sua vida. O professor, ao se deparar com a complexidade da docência, busca sobreviver dentro do ambiente escolar, descobrindo como realizar seu trabalho da melhor forma, uma vez que, agora, o professor tem sua própria classe. O professor iniciante constrói seu estilo de ensinar desde o ingresso na formação inicial.

Com o passar dos anos, esse profissional do ensino vai se modificando e se moldando pelas experiências que cria e vive com o coletivo da comunidade escolar e a partir 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. Nesse momento, há um choque com a realidade (MARCELO GARCIA, 1999; HUBERMAN, 2013) e, muitas vezes, esses profissionais não encontram subsídios de outros professores e da equipe gestora para contornar tais problemas. Além de enfrentarem diversos obstáculos dentro da sala de aula. Na fase de iniciação à carreira docente ocorre a construção do desenvolvimento profissional. Compreendemos que o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não somente uma série de acontecimentos. A trajetória construída pode ser linear ou não; e vai depender da relação entre objetividade e subjetividade.

Portanto, a recepção é como crucial neste momento do desenvolvimento profissional docente. O que os nossos dados apontam é que há a necessidade de se pensar um projeto coletivo de recepção, elaborado como política da rede, o qual poderia acontecer na secretaria e na escola. Faz-se necessário, urgentemente, a criação de um programa que se preocupe com o sucesso do processo de início de carreira docente, diminuindo a evasão dos professores nos primeiros anos de docência. Algumas características podem ser o diferencial nos processos de iniciação à carreira, são elas: tempo diferenciado para observação e planejamento; menor tempo em sala de aula aumentando a carga horária de estudo e planejamento; participação em grupos que discutam temas concernentes ao

processo; oficinas e seminários voltados aos professores iniciantes e suas necessidades.

2.4.1.3 A questão do desenvolvimento profissional na formação continuada

Os primeiros dados da pesquisa se referem ao processo formativo de inserção e como ele se dá. A ênfase recai na formação do professor na escola que perpassa pela

[...] aprendizagem em situação, interiorização de saberes, saber-fazer e saberes comportamentais, adquiridos por contacto, por imitação, na companhia de um colega ou de um mestre, ou numa definição mais global, em situação (a maneira como os professores aprendem a sua profissão, solicitando conselhos e truques aos seus colegas, observando-os a trabalhar e imitando-os, é um processo de formação informal) (DEMAILLY-CHANTRAINE, 1992, p. 142).

É importante salientar que, esta forma de formação citada acima, não pode ser tomada como a única, nem como a melhor formação continuada de professores, apenas como uma via para nortear o professor diante de suas angústias, dificuldades. Referente à questão sobre os processos de aprendizagem da docência e, portanto, do desenvolvimento profissional docente foi elaborada uma questão com os seguintes elementos:

*O primeiro elemento trata da participação em atividades da comunidade, que foi considerada 'importante' (45,56% dos ingressantes e 38,89% dos iniciantes) ou 'muito importante' (36,29% dos ingressantes e 33,33% dos iniciantes)

*A troca com os pares foi considerada 'muito importante' (49,60% dos ingressantes e 44,44% dos iniciantes) ou 'importante' (30,65% dos ingressantes e 36,11% dos iniciantes).

*As atividades diárias de planejamento foram consideradas, para os ingressantes, 'muito importante' ou 'excessivamente importante' (44,35% e 27,42%, respectivamente) e, para os iniciantes, foi considerada 'muito importante' ou 'importante' (41,67% e 30,56%, respectivamente).

*Quando perguntados sobre as coordenações coletivas¹⁶ a maior parte dos ingressantes e iniciantes acreditam ser 'muito importante' (47,98% e 47,22%, respectivamente).

*As coordenações individuais¹⁷ e as reuniões coletivas da escola foram avaliadas também como muito importantes (47,58% dos ingressantes e 52,78% dos iniciantes).

Assim, em geral, percebe-se que o professor valoriza as diferentes formas de troca de experiência e espaços formativos na escola que possam contribuir para a sua inserção e seu desenvolvimento profissional docente, destacando a troca com os pares. É imprescindível reconhecer que a formação continuada é um processo heterogêneo, sendo preciso considerar todas as variantes envolvidas, como as necessidades e as expectativas dos professores em cada momento do exercício profissional, como enfatiza Candau (1997). Soma-se a isso o contexto social e local como elemento necessário, de modo que o trabalho coletivo de professores, agentes formadores, pesquisadores, gestores etc., viabilize processos próprios de intervenção formativa, correspondendo de forma mais adequada ao momento histórico vivido pelos professores.

¹⁶ Coordenações coletivas os planejamentos e reuniões com todo o grupo de profissionais da escola.

¹⁷ Coordenações individuais são atividades realizadas pelos professores individualmente.

Tabela 23 - Desenvolvimento profissional pelas relações no trabalho docente

Variável		Situação				Total
		Ingressante		Iniciante		
		N	%	N	%	
As coordenações coletivas	Excessivamente importante	52	20,97%	6	16,67%	58
	Muito importante	119	47,98%	17	47,22%	136
	Importante	65	26,21%	10	27,78%	75
	Pouco importante	3	1,21%	0	0,00%	3
	Sem informação	9	3,63%	3	8,33%	12
As coordenações individuais	Excessivamente importante	56	22,58%	8	22,22%	64
	Muito importante	119	47,98%	16	44,44%	135
	Importante	59	23,79%	8	22,22%	67
	Pouco importante	5	2,02%	1	2,78%	6
	Sem informação	9	3,63%	3	8,33%	12
As reuniões coletivas da escola	Excessivamente importante	42	16,94%	3	8,33%	45
	Muito importante	118	47,58%	19	52,78%	137
	Importante	78	31,45%	8	22,22%	86
	Pouco importante	2	0,81%	3	8,33%	5
	Sem informação	8	3,23%	3	8,33%	11
A participação em atividade da comunidade	Excessivamente importante	17	6,85%	2	5,56%	19
	Muito importante	90	36,29%	12	33,33%	102
	Importante	113	45,56%	14	38,89%	127
	Pouco importante	18	7,26%	5	13,89%	23
	Sem informação	10	4,03%	3	8,33%	13
A troca com os pares	Excessivamente importante	33	13,31%	3	8,33%	36
	Muito importante	123	49,60%	16	44,44%	139
	Importante	76	30,65%	13	36,11%	89
	Pouco importante	5	2,02%	1	2,78%	6
	Sem informação	11	4,44%	3	8,33%	14
As atividades diárias de planejamento	Excessivamente importante	68	27,42%	7	19,44%	75
	Muito importante	110	44,35%	15	41,67%	125
	Importante	59	23,79%	11	30,56%	70
	Pouco importante	3	1,21%	0	0,00%	3
	Sem informação	8	3,23%	3	8,33%	11

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Aqui analisamos o Desenvolvimento Profissional Docente como formação continuada e não formação contínua. Mas qual seria a diferença entre essas formações? Na formação continuada os professores não são os únicos responsáveis pela formação, ou seja, a escola e a secretaria de educação devem pensar e viabilizar formas e cursos para sua formação. Incluindo condições de trabalho no que concerne licença para aprimoramento. Já na formação contínua o professor é o responsável pelo processo de formação, ficando a cargo de eventos, estudos e cursos individualizados.

Defendemos como concepção de formação continuada aquela que

[...] parte do princípio que aprender a ser professor é um processo contínuo, que ocorre ao longo da vida, portanto circunscrita ao conjunto de relações sociais que envolvem essa [...] formação continuada é o espaço de confrontação de conhecimentos, crenças adquiridos e construídos na formação inicial e nas experiências

peçoais e profissionais [...] intelectual, técnica e política que pretende responder às demandas e aos desafios vigentes na realidade social. O exercício da atividade docente requer uma formação racional de caráter integral, que dê conta das tarefas do processo ensino-aprendizagem inscritos em contextos escolares, permeados por contradições, tensões e conflitos. Isso significa que formar o professor não é tarefa tão simples, mas uma questão ético-política amparada em determinados princípios (SANTOS, 2010, p.65).

Não podemos defender uma formação focada no individualismo do professor para a mudança da prática pedagógica, como já explanamos anteriormente. Não compactuamos com essa ideia porque não podemos pressupor que essa formação se preocupe apenas com as metas de aprendizagem dos alunos, pensando que a formação contínua do professor deve ser relacionada à solução de sua própria prática, ou de refletir sua prática.

[...] Sem dúvida, ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudança e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Nesse sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível 'praticismo' daí decorrente, para o qual bastaria à prática para a construção do saber docente; de um possível 'individualismo', fruto de uma reflexão em torno de si próprio; de uma possível hegemonia autoritária, se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens dos contextos que a gerou, o que pode levar a uma banalização da perspectiva da reflexão (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p.22).

A tabela 24 traz informações sobre o desenvolvimento profissional. Nela, os profissionais avaliaram o nível de importância de alguns itens, que serão mencionados a seguir. Entendemos que todos os itens aludidos fazem parte do processo de formação docente.

Os estudos individuais e os eventos e cursos promovidos pela escola foram avaliados como 'muito importante' para os ingressantes (45,97% e 48,39%, respectivamente) e iniciantes (48,39% e 47,22%, respectivamente). Os eventos e cursos promovidos pela secretaria de educação foram considerados 'muito importante' por 43,15% dos ingressantes e 36,11% dos iniciantes, 38,89% dos iniciantes também dizem ser apenas 'importante'.

Os cursos de extensão foram ditos 'muito importante' por 46,37% dos ingressantes e 38,89% dos iniciantes, vale ressaltar que 33,33% dos iniciantes

afirmaram ser apenas ‘importante’. Relacionado aos cursos livres, 41,53% dos ingressantes responderam ser “muito importante” e 41,67% dos iniciantes somente “importante”. E os encontros e congressos científicos foram considerados ‘importante’ (37,90% dos ingressantes e 38,89% dos iniciantes) ou ‘muito importante’ (38,71% dos ingressantes e 30,56% dos iniciantes).

No que diz respeito ao nível de importância da formação continuada, 44,35% dos ingressantes afirmaram ser ‘muito importante’ e 38,71% ‘excessivamente importante’. Dentre os iniciantes, 38,89% disseram ser ‘muito importante’ e 30,56% ‘excessivamente importante’.

No questionamento acerca da especialização, 52,42% dos ingressantes consideraram ‘muito importante’ e 30,24% consideraram ‘excessivamente importante’. Os iniciantes consideraram ‘muito importante’ (33,33%) ou ‘excessivamente importante’ (30,56%). Sobre o mestrado, 41,13% dos ingressantes entenderam ser ‘muito importante’ e 26,61% ‘importante’; 38,89% dos iniciantes disseram ser ‘importante’ e 25% ‘excessivamente importante’. E sobre o doutorado, 34,68% dos ingressantes responderam ser ‘muito importante’ e 30,24% analisaram apenas ‘importante’ e os iniciantes referiram ser ‘importante’ ou excessivamente importante’ (36,11% e 22,22%, respectivamente).

Tabela 24 - Desenvolvimento profissional pela formação continuada

Variável	Situação				Total	
	Ingressante		Iniciante			
	N	%	N	%		
Os estudos individuais	Excessivamente importante	67	27,02%	6	16,67%	73
	Muito importante	114	45,97%	17	47,22%	131
	Importante	57	22,98%	10	27,78%	67
	Pouco importante	2	0,81%	0	0,00%	2
	Sem informação	8	3,23%	3	8,33%	11
Os eventos e cursos promovidos pela escola	Excessivamente importante	39	15,73%	4	11,11%	43
	Muito importante	120	48,39%	17	47,22%	137
	Importante	74	29,84%	9	25,00%	83
	Pouco importante	6	2,42%	3	8,33%	9
	Nada importante	1	0,40%	0	0,00%	1
Os eventos e cursos promovidos pela Secretaria de Educação	Excessivamente importante	40	16,13%	4	11,11%	44
	Muito importante	107	43,15%	13	36,11%	120
	Importante	81	32,66%	14	38,89%	95
	Pouco importante	11	4,44%	1	2,78%	12
	Sem informação	9	3,63%	4	11,11%	13
Os eventos e cursos promovidos pelo Sindicato - SINTEGO	Excessivamente importante	8	3,23%	1	2,78%	9
	Muito importante	38	15,32%	5	13,89%	43
	Importante	82	33,06%	6	16,67%	88
	Pouco importante	58	23,39%	8	22,22%	66
	Nada importante	47	18,95%	10	27,78%	57
Sem informação	15	6,05%	6	16,67%	21	

Os eventos e cursos promovidos pelo Sindicato - SIMSED	Excessivamente importante	13	5,24%	2	5,56%	15
	Muito importante	39	15,73%	5	13,89%	44
	Importante	93	37,50%	9	25,00%	102
	Pouco importante	58	23,39%	8	22,22%	66
	Nada importante	33	13,31%	6	16,67%	39
A participação em grupos de estudos e pesquisas	Sem informação	12	4,84%	6	16,67%	18
	Excessivamente importante	38	15,32%	4	11,11%	42
	Muito importante	90	36,29%	10	27,78%	100
	Importante	101	40,73%	18	50,00%	119
	Pouco importante	7	2,82%	1	2,78%	8
A formação continuada	Nada importante	3	1,21%	0	0,00%	3
	Sem informação	9	3,63%	3	8,33%	12
	Excessivamente importante	96	38,71%	11	30,56%	107
	Muito importante	110	44,35%	14	38,89%	124
	Importante	32	12,90%	8	22,22%	40
A formação na pós-graduação (especialização)	Pouco importante	2	0,81%	0	0,00%	2
	Sem informação	8	3,23%	3	8,33%	11
	Excessivamente importante	75	30,24%	11	30,56%	86
	Muito importante	130	52,42%	12	33,33%	142
	Importante	33	13,31%	10	27,78%	43
A formação na pós-graduação (mestrado)	Pouco importante	1	0,40%	0	0,00%	1
	Sem informação	9	3,63%	3	8,33%	12
	Excessivamente importante	58	23,39%	9	25,00%	67
	Muito importante	102	41,13%	8	22,22%	110
	Importante	66	26,61%	14	38,89%	80
A formação na pós-graduação (doutorado)	Pouco importante	5	2,02%	1	2,78%	6
	Sem informação	17	6,85%	4	11,11%	21
	Excessivamente importante	56	22,58%	8	22,22%	64
	Muito importante	86	34,68%	7	19,44%	93
	Importante	75	30,24%	13	36,11%	88
	Pouco importante	11	4,44%	3	8,33%	14
Os cursos de extensão	Nada importante	0	0,00%	1	2,78%	1
	Sem informação	20	8,06%	4	11,11%	24
	Excessivamente importante	45	18,15%	6	16,67%	51
	Muito importante	115	46,37%	14	38,89%	129
	Importante	70	28,23%	12	33,33%	82
Os cursos livres	Pouco importante	9	3,63%	1	2,78%	10
	Sem informação	9	3,63%	3	8,33%	12
	Excessivamente importante	35	14,11%	3	8,33%	38
	Muito importante	103	41,53%	13	36,11%	116
	Importante	87	35,08%	15	41,67%	102
Os encontros e congressos científicos	Pouco importante	11	4,44%	2	5,56%	13
	Sem informação	12	4,84%	3	8,33%	15
	Excessivamente importante	39	15,73%	6	16,67%	45
	Muito importante	96	38,71%	11	30,56%	107
	Importante	94	37,90%	14	38,89%	108
Os encontros e congressos científicos	Pouco importante	10	4,03%	2	5,56%	12
	Sem informação	9	3,63%	3	8,33%	12

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Sobre os dados acima descritos, também se faz necessário analisar que os professores ingressantes acreditaram ser muito importante a formação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado; e já os professores iniciantes pesaram ser apenas importante. Essa diferença ainda aparece nos itens 'os encontros e congressos científicos' e 'os eventos e curso promovidos pela Secretaria de Educação'.

Ambos os professores declararam ser apenas importante os itens 'a participação em grupos de estudos e pesquisas' e 'os eventos e cursos promovidos pelo Sindicato – SIMSED'. Ainda falando sobre sindicatos, como já explicamos anteriormente, os professores demonstraram não acreditar mais na representatividade do SINTEGO. Analisamos desta forma, pois, os docentes ingressantes avaliaram ser 'importante' e os professores iniciantes 'nada importante' para o processo de formação.

Ao buscarmos entender a inserção na carreira do trabalho docente dos professores iniciantes e dos professores ingressantes percebemos que a questão do tempo é uma questão importante, porquanto interfere na carreira docente. E ao estabelecer as singularidades do Ciclo de Carreira Docente (CCD) e do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), defendemos que o Ciclo de Carreira Docente faz parte do Desenvolvimento Profissional Docente. Este, por sua vez, compondo o processo de formação de professores.

[...] O que se defende nesta perspectiva é a concepção de que a formação de professores aspira uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, a ciência e a técnica, constituída no trabalho e que garanta a estes sujeitos a compreensão da realidade sócio-econômica-política e que sejam capazes de orientar e transformarem as condições que lhes são impostas (CURADO SILVA, 2016, p.8).

Entendemos que o DPD comporta elementos que estão antes do início na carreira como, por exemplo, as experiências do futuro professor como aluno da educação básica, justamente por ele estar em contato com seu futuro objeto de atuação. Já o CCD está reservado às experiências e aos processos formativos a partir da entrada na carreira, o que é um dos nossos objetos nessa tese de doutoramento. O objeto central da tese, abordaremos no próximo capítulo, onde aprofundaremos a análise das dificuldades e descobertas como elementos do desenvolvimento profissional dos professores ingressantes e professores iniciantes do município de Goiânia.

CAPÍTULO 3 – ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DAS DIFICULDADES E DESCOBERTAS NO TRABALHO DOCENTE

Neste capítulo buscaremos construir o Estado do Arte das publicações que abordam a temática ‘Dificuldades e Descobertas’, presentes na área da Educação, com um recorte temporal desde 2000 até o ano de 2014. Apresentaremos os elementos constitutivos das dificuldades e descobertas no trabalho docente a partir da imersão dos dados empíricos e definindo as possíveis categorias apresentadas pelos sujeitos pesquisados em Goiânia.

3.1 Estado da Arte: o caminhar na estrada deixada por outros

A perspectiva denominada ‘Estado da Arte’, trata-se de um levantamento dos trabalhos realizados sobre um determinado assunto com um olhar qualitativo, buscando identificar nos estudos as suas contribuições para a construção do conhecimento da área pesquisada. Segundo Ferreira (2002), este estudo é motivado pela vontade de compreender a totalidade de pesquisas em determinadas áreas do conhecimento e apresentam crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo. De acordo com Donato e Ens (2012), o estado da arte traz uma grande contribuição para as pesquisas, pois, como um ponto de partida essencial no processo de análise, ainda pode apontar possíveis lacunas que possam existir em um determinado campo.

A pesquisa desenvolvida do estado da arte pelo GEPFAPE, foi realizada da seguinte forma: na primeira parte desenvolvemos uma caracterização das publicações nas principais fontes de pesquisas na área da educação. Então, optamos por elencar: os periódicos Qualis¹⁸ A1 e A2; B1, B2, B3, B4 e B5; as teses e as dissertações publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações; e as publicações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e do Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à

¹⁸ Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual>

Docência (CONGREPRINCI). Por meio de descritores atribuídos pelos próprios autores. Esta caracterização priorizou os seguintes elementos: a instituição de origem; as palavras chave; o referencial teórico; a questão metodológica, o tipo e os procedimentos de pesquisa.

Como referência, a seleção de trabalhos que apresentavam como foco central de discussão o início da aprendizagem profissional da docência especificamente na educação básica, por isso não selecionamos nenhum trabalho que discutisse a temática na educação superior ou profissional. É importante salientar que decidimos selecionar apenas publicações que estivessem em língua portuguesa, na tentativa de nos aproximarmos da realidade brasileira.

O processo de seleção dos trabalhos foi pela leitura dos títulos e dos resumos, tendo como referência as seguintes palavras-chave: professor iniciante/ingressante/principiante; socialização profissional; aprendizagem da docência; iniciação profissional; anos iniciais de exercício da profissão; desenvolvimento profissional e início da carreira. Fizemos um recorte temporal de quatorze anos de pesquisa, sendo assim, buscamos por pesquisas publicadas desde o ano 2000 até o ano de 2014.

As pesquisadoras Papi e Martins (2009) realizaram uma pesquisa, intitulada *Professores Iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas*, na qual abordam a formação de professores, seguindo os

[...] pressupostos das pesquisas do tipo Estado da Arte (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Para a realização do estudo foram considerados os trabalhos (incluindo trabalhos e pôsteres) apresentados na 28ª, 29ª e 30ª Reuniões da Anped, encontros organizados nos anos de 2005, 2006 e 2007 e tomados como corpus de análise os trabalhos apresentados nos grupos de trabalho GT 04 (Didática), GT 08 (Formação de Professores) e GT 14 (Sociologia da Educação), pois focalizam a temática proposta no estudo realizado. O critério de seleção dos trabalhos tomou como indicação o título do texto contendo o descritor Formação de Professores. Em seguida, foi feita a leitura do resumo para examinar do foco do texto e sua abordagem, sendo que a confirmação de inclusão para compor o corpus, deu-se através da leitura dos textos disponibilizados na página da referida associação (PAPI; MARTINS, 2009, p. 258-259).

Com este estudo, as pesquisadoras chegaram à seguinte conclusão:

O número de trabalhos encontrados e o que quantitativamente representam pode ser considerado indicativo de que as pesquisas que se dirigem a aspectos do desenvolvimento profissional de

professores iniciantes, embora explorem um tema complexo e de grande relevância para a área de Formação de Professores, são ainda pouco enfatizadas, confirmando o que demonstram os estudos de Lima (*apud* MARIANO, 2005, p. 1) corroborados também por Mariano (2005, p. 1), os quais evidenciam ainda que a temática corresponde a 0,5 % dos estudos realizados na área da Educação, em sentido amplo (PAPI; MARTINS, 2009, p. 262).

Tendo como base os trabalhos realizados por Papi e Martins (2009) e Mariano (2005), podemos destacar a necessidade da realização desta pesquisa de doutoramento, pois existe uma grande lacuna no campo de Formação de Professores quando o assunto é o 'Professor Iniciante'.

É importante destacar que as referidas pesquisas tiveram como objeto a formação de professores em geral. Já nossa pesquisa de doutoramento possui como recorte a inserção na carreira docente de professores iniciantes, no município de Goiânia, tendo como objeto as dificuldades e as descobertas no trabalho docente.

Em nossa investigação foram selecionados um total de 123 (cento e vinte e três) trabalhos publicados em diferentes fontes, ficando assim distribuídos em números: 07 (sete) teses de doutorado; 23 (vinte e três) dissertações de mestrado; 10 (dez) artigos publicados em periódicos A; 26 (vinte e seis) artigos publicados em periódicos B; 11 (onze) trabalhos apresentados na ANPED; 08 (oito) trabalhos apresentados no ENDIPE; e 38 (trinta e oito) trabalhos apresentados no CONGREPRINCI. Quanto aos anos de publicação a tabela 26 pode nos explicar melhor.

Tabela 25 – Publicações selecionadas por ano e fonte de pesquisa

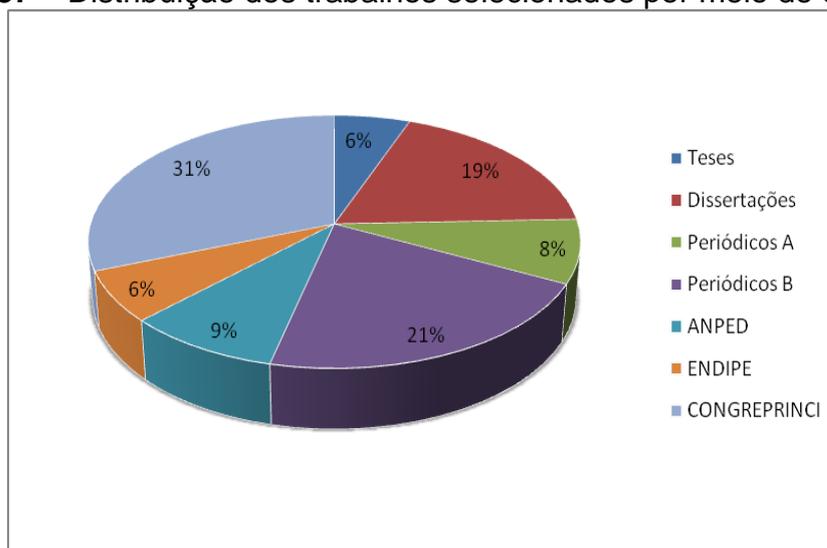
ANO	Teses	Dissertações	Periódicos A's	Periódicos B's	Anped	Endipe	Congreprinci	TOTAL
2000			01					01
2001					01			01
2002		01	01					02
2003			01					01
2004		02	01	01	01	01		06
2005	01				03			04
2006	01	03		01	02	03		10
2007	02	01	01	06				10
2008	01	01					*	02
2009	01	02	01	02	01			07
2010	01	06	02	02			*	11
2011		01		02	01			04
2012		01	02	03		04	*	10
2013		05		09	02			16
2014							38	38
TOTAL	07	23	10	26	11	08	38	123

*Não foi possível localizar os CDs com os trabalhos para fazermos a seleção.

Fonte: Pesquisa realizada pelo GEPFAPe/UnB, 2014.

A partir da tabela acima, podemos observar que nos anos de 2006 e 2007 existe um crescimento de publicações sobre o Professor Iniciante, pois foi o primeiro ano no qual o número de produções chega a 10 (dez). Partindo do nosso recorte temporal, observamos não haver uma continuidade no número de publicações, porque há uma grande oscilação. E, entre os anos de 2012 e 2014, acontece um aumento progressivo, de 10 (dez) para 16 (dezesesseis) e, por último, 38 (trinta e oito) publicações – no ano de 2014 tivemos acesso ao CONGREPRICI, evento especializado na temática, que acontece bianualmente.

No gráfico 37 é possível visualizar, em porcentagem, a distribuição dos trabalhos selecionados em seus respectivos meios de divulgação. Tais dados também são importantes para percebermos em qual meio está a maior divulgação da temática do Professor Iniciante.

Gráfico 37 – Distribuição dos trabalhos selecionados por meio de divulgação

Fonte: Pesquisa realizada pelo GEPFAPe/UnB, 2014.

A partir do trabalho de seleção, iniciou-se outro processo que foi o de categorização. Na perspectiva do materialismo histórico dialético, as categorias são elementos constitutivos do objeto que apresentam suas múltiplas determinações e podem servir para interpretar e revelar os processos sociais, como percebidos por uma teoria ou visão do mundo. De particular interesse são as categorias de análise, a partir das quais se podem construir subcategorias derivadas. Desse levantamento emergiram as seguintes categorias, definidas pelo grupo de trabalho do GEPFAPe: Condição do trabalho docente; Exercício profissional; Identidade; Necessidade formativa; Professor iniciante por especialidade; Profissionalidade; Programa de inserção profissional; Representação social; Revisão de literatura; e Socialização. Para compreendermos melhor o significado de cada categoria elaborada a partir da leitura dos textos, construímos uma ementa para cada uma. Abaixo, seguem as descrições.

A categoria 'Condição do trabalho docente' pode ser entendida segundo as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas, psicológicas e afetivas para atingir os objetivos na realização do trabalho iniciante.

‘Exercício profissional’ está relacionado às pesquisas que relatam a prática do fazer docente. Tem centralidade na atividade pedagógica preocupada com as habilidades, competências e destrezas, utilizadas no exercício profissional.

Agrupamos as pesquisas de professor iniciante que aborda a temática ‘Identidade’ tomando o processo de construção social de um sujeito historicamente situado.

Como ‘Necessidade formativa’ relacionamos as pesquisas as quais definem as dificuldades de consecução de conhecimentos dos professores; e noções relativas à área de atuação no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Esta categoria apresenta duas dimensões, sendo elas: dimensão social que diz respeito a novas necessidades formativas tal como uma reforma educativa; e a dimensão individual que se refere à condição do professor como pessoa, com sua história, referencial, necessidades, ritmo de aprendizagem e seu projeto de formação profissional.

O ‘Professor iniciante por especialidade’ uma categoria encontrada nos estudos que trata do profissional o qual acabou de ser graduado por uma IES e passou no concurso público. Ele não tem experiências de docente, a não ser nas práticas educativas, estágios e monitorias na instituição de formação inicial. A questão de ser “por especialidade”, refere-se às pesquisas sobre os professores de áreas do conhecimento.

Enquanto categoria, a ‘Profissionalidade’, na síntese do estado da arte pode ser compreendida como o processo que decorre do ato de ensinar. E, ainda consiste na apropriação e na reconfiguração, de acordo com a dinâmica e vivência de cada professor. Além disso, consideramos elementos resultantes da sua relação com os alunos, com seus pares e com a instituição escolar, numa dinâmica de intensa articulação com a profissionalização e com a produção material da vida social.

‘Programa de iniciação profissional’: esta categoria, apresenta a análise dos programas de iniciação existentes e de que forma eles vêm possibilitando a iniciação dos professores iniciantes na carreira. É importante salientar que designamos programa, por existir uma sistematização na iniciação dos professores pela qual os mesmos são formados. Ou seja, a partir de um programa de formação estabelecido pelas secretarias de educação.

A categoria 'Representação social' foi criada a partir de estudos os quais abordam o professor iniciante e suas diferentes representações. Sabemos que essa categoria pode ser entendida como uma metodologia de pesquisa, contudo, pela incidência em 06 (seis) trabalhos acreditamos ser importante destacá-la.

'Revisão de literatura' aponta o conjunto de estudos que utiliza da revisão de diferenças para situar o objeto do professor iniciante, bem como, localiza-o. Geralmente, esse levantamento é realizado junto às bibliotecas ou aos serviços de informações existentes.

Compreendemos por categoria 'Socialização' a organização dos estudos no processo de incorporação de elementos presentes na coordenação escolar que orientam ações e comportamentos. Tais elementos não são explicitamente ensinados, mas devem ser aprendidos como condição na permanência no grupo profissional em questão. A socialização é vista como um processo no qual se cruzam os aspectos incorporados ao longo da trajetória de vida de cada professor com os aspectos instalados na organização escolar.

Com o quadro 08 disponibilizamos a distribuição dos trabalhos selecionados por categoria, sendo que o maior número de trabalhos é o 'exercício profissional'. Nessa categoria localizamos 50 (cinquenta) publicações. Em seguida, são identificadas 27 (vinte e sete) publicações sobre o 'professor iniciante por especialidade'. Acerca deste último resultado, acreditamos ser influência de dois fatores: um primeiro, seria o da formação em bacharelado, porque muitos bacharéis acabam atuando como professores; e o outro fator é a formação nas licenciaturas, nas quais existe uma ênfase na formação específica e pouco investimento na formação pedagógica dos professores, assim sendo, enfrentam muitas dificuldades pedagógicas. Como terceira categoria mais pesquisada, temos 'Programa de inserção profissional' com 12 (doze) publicações.

Quadro 08 – Publicações por categoria

CATEGORIAS	PUBLICAÇÕES	TOTAL
Condição do trabalho docente	Anjos (2006); Côco (2009); Gabardo e Hobold (2014)	03
Exercício profissional	Amorim (2006); Antunes (2013), Bolognani; Bernardo (2014), Brostolin (2012), Brostolin; Oliveira (2013), Calil; Almeida (2012), Campos; Diniz-Pereira (2014), Cartaxo; Mira (2014), Corsi (2005), Costa Filho; Iochite (2014), Gabardo; Hobold (2011, 2013), Jesus; Santos (2004), Lawall; Bawner (2014), Leirias (2014), Lichtenecker (2010), Lima (2005, 2006), Lima (2002), Lima <i>et al</i> (2007), Macenham; Tozetto (2014), Machado (2014), Marin <i>et al</i> (2000), Mariano; Diniz; Tancredi (2007), Melin (2012), Melo; Valle (2012), Monteiro <i>et al</i> (2014), Moraes (2011), Nascimento; Reis (2014), Nogueira; Almeida; Melin (2011, 2013), Nono (2006), Nono; Mizukami (2006), Papi (2011), Perrelli <i>et al</i> (2013), Pienta (2007), Pizzo (2004), Palominio (2009), Reis (2013), Rocha (2004), Rosa; Nadal (2014), Signorelli; Matsuoka; André (2014), Silveira (2002), Silveira; Rausch (2014), Soares (2004), Toscano (2013), Vasconcellos (2014), Vieira Júnior (2013), Voltarelli; Monteiro (2014), Zucolotto, Côco (2014)	50
Identidade	Abraão (2007)	01
Necessidade formativa	Bueno; Sarti (2001), Guidini; Martins (2014), Leone; Leite (2012), Melim; Nogueira (2014), Montalvão; Mizukami (2006)	05
Professor iniciante por especialidade	Amorim Filho, Ferreira; Ramos (2014), Anders (2014), Azevedo (2008), Bejarano; Carvalho (2003), Bernardes; Diniz-Pereira (2012), Ciriaco; Morelatti (2014), Coelho; Monteiro (2014), Costa (2013), Costa (2012), Costa; Monteiro (2014), Cunha (2010), Ferreira (2005), Furlan (2012), Gama (2007), Gaulke (2013), Krug; Krug; Conceição (2013), Manfoleti <i>et al</i> (2014), Mendes; Neves (2014), Mollica (2010), Pena (2010), Pereira <i>et al</i> (2012), Pena; Guillard; Silveira (2014), Pereira; Nacarato (2014), Ribeiro (2007), Rodrigues (2010), Silva; Margonari (2007), Wentland <i>et al</i> (2014)	27
Profissionalidade	André <i>et al</i> (2014), Duarte (2013), Fontana; Silva (2009), Marcelo Garcia (2009), Santos (2007)	05
Programa de inserção profissional	André (2012), Bueno (2008), Costa; Oliveira (2007), Gomes; Eiterer (2010), Longhini (2006), Migliorança (2010), Mira <i>et al</i> (2014), Pieri (2010), Reali; Tancredi; Mizukami (2010), Rocha (2006), Romanowski; Soczk (2014), Sousa; Rampazo; Rocha (2014) Magalhães; Oliveira (2014), Masetto; Reali (2014)	14
Representação social	Azevedo; Cardoso; Nunes (2014), Ens <i>et al</i> (2013), Frasson (2014), Marcelo Garcia (2010), Pieri; Tancredi (2007)	05
Revisão de literatura	Corrêa; Portella (2013), Gama (2014), Lima (2004), Mariano (2005, 2006), Papi; Carvalho (2013), Papi; Martins (2009, 2010), Perrelli (2013)	09
Socialização	Cancherini (2009)*, Freitas (2002), Guimarães; Sousa (2004), Knoblauch (2008)	04
	TOTAL	123

*Dissertação não encontrada, por esse motivo está tabulada, mas não foi analisada. Tentamos contato por e-mail com a autora, mas não houve resposta.

Fonte: Pesquisa realizada pelo GEPFAPe/UnB, 2014.

3.1.1 Um estudo das dificuldades e das descobertas a partir do Estado da Arte

A partir do estudo realizado pelo GEPFAPe e análise dos 123 trabalhos selecionados, percebemos que um dos descritores era 'dificuldades e descobertas'. Este descritor foi nosso foco de investigação. As 29 publicações foram divididas em 06 (seis) categorias que tratam dessa temática, sendo elas: 01 (um) na condição do trabalho docente; 18 (dezoito) no exercício profissional; 01 (um) na necessidade formativa; 06 (seis) na categoria do professor iniciante por especialidade; 02 (dois) no programa de iniciação profissional e 01 (um) na representação social. Podemos

observar os resultados na tabela 26 e acompanhar os exames críticos nas páginas seguintes.

Tabela 26 – Número de trabalhos selecionados com o descritor ‘Dificuldades e Descobertas’

Categories	Trabalhos Selecionados	Total nas Categorias	%
Condição do trabalho docente	01	03	33,33%
Exercício profissional	18	50	36,00%
Identidade	00	01	0,00%
Necessidade formativa	01	05	20,00%
Professor iniciante por especialidade	06	27	22,22%
Profissionalidade	00	05	0,00%
Programa de iniciação profissional	02	13	15,38%
Representação social	01	06	16,67%
Revisão de literatura	00	09	0,00%
Socialização	00	04	0,00%
TOTAL	29	123	

Fonte: Pesquisa realizada pelo GEPFAPe/UnB, 2014.

Para analisar as 29 (vinte e nove) publicações selecionadas no descritor ‘dificuldades e descobertas’, lemos os trabalhos na íntegra. E percebemos que um trabalho está repetido, pois é um artigo publicado em periódico e depois em congresso, por essa razão dos 29 (vinte e nove) trabalhos ficaram 28 (vinte e oito), que serão analisados a seguir. No quadro 09 é possível visualizar os trabalhos selecionados por ano de publicação. Os meios de divulgação das pesquisas foram 06 (seis) trabalhos nas reuniões da ANPED, 02 (dois) trabalhos nos encontros do ENDIPE, 04 (quatro) trabalhos em periódicos e 17 (dezessete) trabalhos do IV CONGREPRICI.

Quadro 09 – Trabalhos selecionados por ano de publicação

ANO	TRABALHO
2003	BEJARANO, N. R. R.; CARVALHO, A. M. P. de. <i>Ciência & Educação</i> . vol. 9, n. 1, 2003.
2004	ROCHA, G. A. 27ª Reunião Nacional ANPED, Caxambu, MG, 2004.
2005	CORSI, A. M. 28ª Reunião Nacional ANPED, Caxambu, MG, 2005
	LIMA, A.C.R.E. 28ª Reunião Nacional ANPED, Caxambu, MG, 2005
2006	NONO, M.A.. 29ª Reunião Nacional, ANPED, Caxambu, MG, 2006
	ROCHA, G. A. 29ª Reunião Nacional, ANPED, Caxambu, MG, 2006 AMORIM, M.M.T. XIII ENDIPE, Recife, PE, 2006.
2007	LIMA, E.F.de; CORSI, A.M.; MARIANO, A.L.S.; MONTEIRO, H.M.; PIZZO, S.V. ROCHA, G.A.; SILVEIRA, M.F.L.da. <i>Rev. Educação & Linguagem</i> . v. 10, n. 15, 2007.
2012	CALIL, A.M.G.C.; ALMEIDA, P.A.. XVI ENDIPE, UNICAMP, Campinas, 2012.
	BROSTOLIN, Marta Regina. <i>Rev. Série Estudos</i> . n. 33, jan-jun, 2012.
2013	GABARDO, C.V.; HOBOLD, M.deS.. <i>Rev. Atos de Pesquisa em Educação</i> . v. 8, n. 2, mai.-ago., 2013, p. 500-549.
	NOGUEIRA, E. G. D.; ALMEIDA, O. A.; MELIM, A. P. G. 36ª Reunião Nacional, ANPED, Goiânia, GO, 2013.
2014	*GABARDO, C. V. L.; HOBOLD, M. de S. IV CONGREPRINCI, Curitiba, PR, 2014.
	MACENHAN, C.; TOZETTO, S. S. IV CONGREPRINCI, Curitiba, PR, 2014.
	SILVEIRA, M. A.; RAUSCH, R. B. IV CONGREPRINCI, Curitiba, PR, 2014.
	MONTEIRO, F.M.A.; CARDOSO, L.A.M.; CARVALHO, S.P.T.; MARIANI, F.; MATTOS, M.de. IV CONGREPRINCI, Curitiba, PR, 2014.
	COSTA FILHO, R. A. da; IAOCHITE, R. T. IV CONGREPRINCI, Curitiba, PR, 2014.
	ZUCOLOTO, V.M; CÔCO, V. IV CONGREPRINCI, Curitiba, PR, 2014.
	CAMPOS, A.B.F.; DINIZ-PEREIRA, J.E. IV CONGREPRINCI, Curitiba, PR, 2014.
	VASCONCELLOS, M. IV CONGREPRINCI, Curitiba, PR, 2014.
	SIGNORELLI, G.; MATSUOKA, S.; ANDRÉ, M. IV CONGREPRINCI, Curitiba, PR, 2014.
	MELIM, A.P.G.; NOGUEIRA, E.G.D. IV CONGREPRINCI, Curitiba, PR, 2014.
	CIRÍACO, K.T.; MORELATTI, M.R.M. IV CONGREPRINCI, Curitiba, PR, 2014.
	COELHO, F. da P.; MONTEIRO, F. M. de A. IV CONGREPRINCI, Curitiba, PR, 2014.
	PENA, G. B. de O. P.; GUILARDI, S.; SILVEIRA, H. E. IV CONGREPRINCI, Curitiba, PR, 2014.
MENDES, L.; NEVES, R. IV CONGREPRINCI, Curitiba, PR, 2014.	
WENTLAND, K. P. G.; LAUBER-ZARSKÉ, S. M.; CARGNIN, C.; FONTES, A. da S. IV CONGREPRINCI, Curitiba, PR, 2014.	
ROMANOWSKI, J. P.; SOCZEK, D. IV CONGREPRINCI, Curitiba, PR, 2014.	
AZEVEDO, A. A.; CARDOSO, S.; NUNES, C. IV CONGREPRINCI, Curitiba, PR, 2014.	

*Trabalho repetido, foi publicado em um periódico e depois comunicado em um congresso.

Fonte: Pesquisa realizada no Estado da Arte pelo autor da tese, 2017.

Ao lermos os 28 (vinte e oito) trabalhos na íntegra, primeiramente, debruçamo-nos sobre a metodologia e o método definidos pelos autores como sendo o norteador de suas pesquisas. Fizemos desta maneira por entendermos a importância que o rigor tem para uma pesquisa científica.

Em 03 (três) dos 28 (vinte e oito) trabalhos os autores afirmaram realizar uma pesquisa-formação. Brostolin (2012, p.135) para definir este tipo de pesquisa cita que

Para Leitão (2004), a pesquisa-formação se constitui em espaços de mediação entre as práticas e a necessidade de refletir e teorizar sobre a ação, sendo este seu maior sentido e significado. A palavra formação muitas vezes tem um sentido simplista e limitado quando se refere a algo externo ao sujeito e localizado somente no conhecimento ou naquele que o transmite, que se fundamenta nas

mais altas teorias, em conteúdos atualizados e que, só a partir desses percursos, chega à ação.

Duas pesquisas realizaram uma revisão como metodologia de pesquisa. Sobre este tipo de pesquisa Costa Filho e laochite (2014, s.p.) citam que

Segundo Cook, Mulrow & Haynes (1997), o que caracteriza esta pesquisa como revisão sistemática foram os procedimentos sistemáticos de busca sobre um determinado tema, de forma que se pretendeu reunir, analisar e sintetizar os resultados de múltiplos estudos sobre o assunto.

Para explicar o caso de ensino, que foi utilizado por apenas uma pesquisa, Nono e Mizukami (2006, p.6) afirmam que os

Casos de ensino (MERSETH, 1996; SHULMAN, 1992) são narrativas que documentam eventos escolares e que trazem detalhes suficientes para que tais eventos sejam analisados e interpretados a partir de diferentes perspectivas. São narrativas que permitem o acesso aos conhecimentos sobre ensino envolvidos nos eventos descritos. Casos vêm sendo apontados como importantes instrumentos a serem utilizados na investigação e no desenvolvimento da base de conhecimento para o ensino.

Outra metodologia utilizada é a pesquisa-ação. Para Esteban (2010, p.179, grifo do autor apud CIRÍACO; MORELATTI, 2014),

Assim, a pesquisa colaborativa, '[...] **pode ser considerada uma modalidade da pesquisa-ação cujo elemento fundamental reside na colaboração e no trabalho conjunto entre pesquisadores e educadores**, sem excluir outros membros da comunidade escolar'.

Das 28 (vinte e oito) pesquisas analisadas 5 (cinco) utilizaram da narrativas e/ou diários como metodologia de pesquisa. Para entendermos melhor essa forma, Corsi (2005)

Com relação à fidelidade ou não dos dados coletados por meio de diários, Zabalza (1994) explica: '[...] se utilizarmos o diário para captar o pensamento habitual dos professores no desenvolvimento de suas aulas, não interessará muito que o instrumento não altere, de maneira substancial, a realidade que com ele queremos estudar (o pensamento habitual do professor) (ZABALZA, 1994, p.98) (p.2).

As outras 18 pesquisas não serão explanadas por não apresentarem, de forma clara, a metodologia ou o método utilizado na realização da pesquisa. Destacamos as metodologias acima por percebermos que, geralmente, as pesquisas as quais se dedicam a estudar o professor iniciante partem de uma ideia fenomenológica, a qual busca mostrar o quê é apresentado na sua forma *epoché*. Nesta perspectiva, o objeto é como o sujeito o percebe; e tudo tem que ser estudado

tal como é para o sujeito, sem interferência de qualquer regra de observação cabendo, pois, a abstração da realidade e a perda de parte do que é real. Assim, tem-se como objeto de estudo o fenômeno em si, estuda-se, literalmente, o que aparece.

Trabalhamos com o princípio que as dificuldades do professor iniciante são causadas na relação com o trabalho como princípio fundante e educativo do ser docente. Portanto, as dificuldades e descobertas estão relacionadas à demanda da atuação, sendo que a contradição marca a possibilidade do reconhecimento ou da negação do 'ser professor'. Na literatura investigada, entre os aspectos que marcam os elementos de dificuldades e descobertas, destacam-se: a relação com o aluno, a dicotomia teoria-prática, a relação com os pares, a condição material de trabalho nas escolas, o conteúdo e as metodologias.

Para entendermos melhor essas dificuldades, primeiramente, torna-se necessário entendermos que quando o professor ingressa na carreira, ele passa por um "choque com a realidade". Gonçalves (1995, p.130) entende que "O choque com a realidade é a sensação de que não se encontrava devidamente preparada (o docente) para o desempenho profissional, parece ter condicionado a continuidade da motivação para a profissão".

Veenman (1988) realizou uma pesquisa entre os anos de 1961 e 1984 para compreender as causas do "choque com a realidade", analisando 91 (noventa e um) estudos publicados por investigadores de diferentes países. O autor chegou à conclusão que os docentes lidam com cerca de oito principais problemas, são eles: (1) Disciplina em sala de aula; (2) Motivação dos alunos; (3) Lidar com as diferenças individuais; (4) Avaliação do trabalho dos alunos; (5) Relações com os pais; (6) Organização dos trabalhos na classe; (7) Materiais insuficientes; e (8) Lidar com os problemas individuais dos alunos.

Estes oito problemas definem o que denominaremos aqui como 'dificuldades pedagógicas'. Para denominar essa categoria partimos do conceito de 'práticas' como ações do professor no espaço de sala de aula a fim de promover o processo de ensino aprendizagem. A perspectiva marxista envolve o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada, enquanto realidade social. É a intencionalidade proposta por Marx que

irá conferir à prática um caráter diferente daquela prática presente na concepção da racionalidade técnica. A intenção e ação de transformar a realidade, presentes na prática, conferem a essa atividade humana a relação teoria e prática para a transformação da natureza e da sociedade, ou seja, a práxis. (CURADO SILVA, 2008). Assim, prática pedagógica entendida, segundo Sacristán (1999, p.74), como “[...] toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente como prática ou cultura sobre a prática.” Então, a síntese das experiências acumuladas sobre o processo de ensino e de aprendizagem e a apropriação do conhecimento teórico é que compõe a ação do docente, as vivências, os conflitos, o intercâmbio profissional, constituindo gradativamente o que denominamos de prática pedagógica.

Os elementos de dificuldades, os quais apareceram claramente na maioria dos 28 trabalhos analisados em nossa pesquisa, podem ser vistos no quadro abaixo. Antes, é preciso dizer que entendemos estarem relacionados com as dificuldades pedagógicas por tratarem da prática educativa/pedagógica.

Quadro 10 – Primeiro Núcleo de Significação sobre dificuldades dos professores iniciantes encontradas nos trabalhos analisados

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
Os resultados de seu estudo (GUARNIERI, 2000) sugerem que as principiantes não sabem selecionar, organizar, priorizar os conteúdos a serem ensinados, escolher procedimentos para transmitir a matéria, selecionar atividades para os alunos , avaliar a classe, cuidar da organização e correção dos cadernos dos alunos, trabalhar com alunos que apresentam dificuldade para aprender, usar a lousa corretamente, distribuir durante um dia de aula os diferentes componentes curriculares.	1. Relação conteúdo – forma;	1. Pedagógicas –Relacionais;
Dizem respeito ao número excessivo de alunos dentro da sala de aula , à falta de interesse dos alunos e de recursos didáticos, incluindo laboratórios, materiais e até mesmo estruturas físicas adequadas.	2. Excesso de alunos em sala de aula;	
A quantidade de alunos dentro da sala , maior a dificuldade para que o professor perceba as necessidades individuais discentes, dando a atenção que eles precisam na hora da resolução das tarefas. Essa dificuldade se intensifica quando o docente é iniciante e não possui experiência para discernir quais alunos mais precisam de sua orientação.		
Trabalho com a heterogeneidade: trabalhar com as diferenças de aprendizagens e os diversos ritmos de trabalho.	3. Processo de ensino-aprendizagem;	
As dificuldades de aprendizagem de seus alunos com suas próprias dificuldades para aprender física		
O encontro com a realidade em sala de aula aflora dificuldades na relação professor-aluno-formação-sociedade e as interações mútuas advindas do processo de ensino-aprendizagem , pois a dinâmica de funcionamento de uma aula se desenvolve meio ao afrontamento de dilemas, ou mais propriamente, meio a espaços problemáticos, como ressalta Zabalza (1994, p. 63).		
Dificuldade em administrar o tempo e as condições disponíveis em função das necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno ; dificuldade em assumir o controle da situação.		
Mesmo sendo essa uma dificuldade muito sentida pelas iniciantes, a “campeã”		

<p>parece mesmo ser a relativa à aprendizagem dos alunos.</p> <p>Por um choque com a realidade social das crianças. Dificuldade em ensinar as crianças em uma turma muito grande e comparou a turma na qual atuou no primeiro ano, em uma escola pública, com a turma na qual trabalha atualmente, em uma escola privada.</p> <p>Que insegurança, pouca experiência, desejo de ser aceita e de ser reconhecida por sua capacidade de atuar, falta de domínio de certos conteúdos e de conhecimentos ligados ao trabalho docente e sensação de cobrança foram, juntamente com a sensação de conquista, elementos que ajudaram a compor o cenário de “sobrevivência e descoberta”</p> <p>Dificuldades no processo de ensino de modelos abstratos (microscópico) – átomo, moléculas, ligações dentre outros.</p> <p>Tenho duas grandes dificuldades: saber como devo ensinar os conteúdos e colocar ‘ordem’ na sala. Esta ‘ordem’, digo no sentido de haver silêncio quando eu estiver explicando.</p>		
<p>Estabelecimento de disciplina e a busca do estabelecimento de regras e limites, arrumar um jeito de eles ficarem quietos. Encontrar uma forma, uma forma de eles estarem, tirar aquela agitação deles.</p> <p>Destacaram a gestão da disciplina – sobretudo o trato ao mundo adolescente, como principal dificuldade, entre dificuldades vividas com o planejamento do processo de ensino, a avaliação da aprendizagem dos alunos, os recursos e espaços limitados para o trabalho, às transformações operacionalizadas no sistema educacional incluindo a organização da escolaridade em ciclos, a relação difícil com os colegas gerando o isolamento do iniciante, o conflito vivido entre as concepções “democráticas” de ensino aprendidas na graduação e a lógica presente no cotidiano escolar, a inexperiência e a necessidade de proceder a ajustes metodológicos para “dar conta” de ensinar.</p> <p>Outra “campeã” de dificuldades no início da docência – tal como apontado na literatura da área – é a manutenção da disciplina.</p> <p>Problemas com indisciplina na sala de aula; o fato de se sentirem muitas vezes sozinhos sem apoio dos colegas mais experientes; falta de conhecimento pedagógico e específico de conteúdos no caso da Matemática; dificuldades em se relacionar com a família.</p> <p>Dentre as dificuldades vivenciadas, uma das professoras se referiu ao mau comportamento dos alunos, como a agressividade e a falta de interesse por parte deles, o que a deixava com grande exaustão e com vontade de desistir.</p> <p>Os conflitos vivenciados com relação ao comportamento dos alunos, principal dificuldade da professora, fizeram emergir os mais diversos sentimentos: solidão, vontade de desistir, cansaço etc.</p>	4. Problemas com a disciplina;	
<p>Como maiores dificuldades a elaboração das atividades que utilizou com os alunos, a seleção e a resolução dos exercícios propostos pelo livro didático e a articulação de diferentes afazeres.</p> <p>Dessa forma, foram identificadas também, dificuldades para realização de aulas experimentais e utilização de recursos didáticos (tecnologias educativas), o que gerou nas professoras sentimentos de frustração e desmotivação;</p> <p>Dificuldades para a seleção dos conteúdos que fariam parte do programa – currículo, especialmente, para a seleção da sequência didática dos conteúdos químicos.</p> <p>Dificuldade mais comum é a busca pela melhor forma de executar as tarefas em relação à aplicação, abordagem, e transmissão do conteúdo específico, pois para vencer essas dificuldades partem ações individuais, o que torna a suas vivências solitárias na escola em que trabalham.</p> <p>Como veremos algumas dessas dificuldades localizam-se no âmbito da instituição escolar onde se inseriram, enquanto outras estão localizadas no âmbito da sala de aula e da relação com alunos e pais. Algumas das dificuldades assinaladas pelos professores iniciantes dizem respeito à falta de condições materiais e humanas de algumas escolas. Outra dificuldade encontrada pelos professores residia na organização da carga horária de trabalho. Trabalho realizado em sala de aula, os resultados encontrados apontam que as maiores dificuldades encontradas referem-se, principalmente, às relações interpessoais que esses professores estabelecem com seus alunos, sobretudo no tocante à manutenção da disciplina.</p> <p>A segunda dificuldade enfrentada pelos professores iniciantes é o preparo de materiais didáticos e a dificuldade em lidar com aprendizagem dos alunos, Relacionamento com seus pares e também com os discentes, problemas didáticos com a motivação para o estudo, o planejamento de atividades, o</p>	5. Didática;	

acompanhamento e a avaliação da aprendizagem.		
A questão que preocupa a pesquisa sobre formação inicial de professores se remete então às dificuldades de operar mudanças , ou evoluções, nessas crenças dentro do âmbito dos programas de formação inicial.	6. Dificuldades pedagógicas;	
Além das dificuldades relacionadas com o envolvimento das crianças, foram destacadas ainda algumas dificuldades de natureza pedagógica . Nos primeiros contatos com a sala de aula os estranhamentos são explicitados		
Porém, a maioria, 99%, aponta diversas dificuldades, as quais perpassam por questões pedagógicas, de infraestrutura e relacional . A ausência dos pais no processo educacional de seus filhos é uma constante queixa dos professores iniciantes, seguida por inúmeras “faltas”, seja de material, espaço físico ou apoio. A questão salarial também está presente, assim como a necessidade de um novo Plano de Carreira do Magistério.		

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor da tese, 2017.

Outra dificuldade apresentada nos trabalhos analisados nos leva à questão da relação teoria e prática, ou seja, existe um discurso por parte dos professores pesquisados sobre o início da carreira que “na prática é de uma forma na teoria é outra” e *sempre será*. Entretanto, entendemos essa relação da seguinte forma:

[...] a unidade teoria e prática existe quando se revela teoricamente a prática, e a partir desta se pode transformar a realidade. Entretanto, quando se fica na aparência, tendo a realidade como verdade, é a consciência comum que prevalece; não há unidade, pois não se revela e nem se pode compreender essa realidade que parece correta, mas está de cabeça para baixo (Marx e Engels, 1984) [...] Salientando que ao falar da unidade teoria e prática implica ao mesmo tempo oposição e autonomia relativas, diz que a construção do conhecimento não se baseia de modo direto e imediato só na prática (como afirma o pragmatismo) nem só na teoria. A história, a teoria e a história prática do homem são parte de uma mesma história, a da humanidade. É uma prova de mecanicismo dividir abstratamente em duas partes um segmento prático e um segmento teórico e depois tentar encontrar entre eles uma relação direta e imediata. Portanto não se pode falar da prática como fundamento da teoria; deve-se entender que a relação entre ambas não é uma relação direta e imediata, mas um constante ir-e-vir de um plano ao outro (CURADO SILVA, 2002, p.23-24).

No quadro 11 expomos essa dificuldade na relação entre teoria e prática para os professores iniciantes. Compreendemos os indicativos como resultados de múltiplas dimensões relacionadas à formação e ao trabalho que provocam a cisão entre teoria e prática. Vejamos no quadro 11 os elementos dessa dificuldade.

Quadro 11 – Segundo Núcleo de Significação sobre dificuldades dos professores iniciantes encontradas nos trabalhos analisados

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO	
<p>Distância entre a teoria e a realidade das escolas, o planejamento do processo de ensino-aprendizagem e a avaliação dos alunos, que são problemas comumente enfrentados pelo professor iniciante.</p> <p>Choque da realidade, representado pela diferença que há entre o que se aprende na formação inicial (os pais têm de participar da escola) e o jeito como isso ocorre.</p> <p>A professora percebe que os conhecimentos da formação profissional não são suficientes para o desafio da complexidade e multiplicidade de situações envolvidas na prática docente.</p> <p>Os principais são: trabalho colaborativo na escola; infraestrutura escolar; relação entre família e escola; formação continuada; educação especial e valorização do professor. Os professores são autores e atores fundamentais na mudança educacional que buscamos. Assim, defendemos a qualidade da sua formação e atuação para que possam intervir curricularmente ao nível de seus múltiplos papéis e funções.</p> <p>Professor procura estabelecer no seu espaço de trabalho uma relação entre teoria e prática, de tal modo que os conhecimentos adquiridos em sua formação inicial sirvam de alicerce para o desenvolvimento de sua prática educativa. Tal iniciativa pode em situações diversas, criar resistência por parte de seus pares, uma vez que, geralmente, não querem sair de sua condição de acomodação frente ao cotidiano educativo.</p> <p>No caso dos professores dessa pesquisa, a rápida e intensa aprendizagem está diretamente relacionada à uma formação em nível superior distante da escola, à falta de acolhimento e apoio adequados às suas necessidades, ao excesso e dificuldades múltiplas no/para o desenvolvimento do seu trabalho.</p>	7. Distância da Formação inicial com a realidade escolar;	2. Teoria-Prática;	
<p>Dificuldades com o conteúdo de Química que acarretou um nervosismo maior nessa fase da carreira de duas das três professoras iniciantes investigadas.</p> <p>Dificuldades de natureza epistemológicas, as professoras não demonstraram ter conhecimento de porque ensinam Química para os alunos e porque essa matéria é importante para eles;</p> <p>A falta dos conhecimentos dos conceitos químicos e do conhecimento curricular desencadeou em dificuldades para avaliar a aprendizagem dos alunos e de transformar o conteúdo de Química em formas didaticamente ensináveis (Conhecimento Pedagógico do Conteúdo) e, por essa dificuldade, as professoras quase não realizavam essa transformação e, quando realizavam, não eram bem sucedidas.</p>			8. Domínio do conteúdo;

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor da tese, 2017.

Denominamos ‘relacionais’ um terceiro tipo de dificuldade. Tal aspecto aborda elementos intrínsecos ao âmbito educativo. A situação de aprender e ensinar implica na organização de um cenário físico, abstrato e relacional. O sentido físico aqui atribuído, deve-se ao local onde acontecem as aprendizagens e que é denominado de escola. Enquanto o sentido abstrato está relacionado com o chamado currículo e as formas com as quais as pessoas lidam com estes processos de construção de normas e vários conteúdos articulados para serem ensinados no espaço escolar. É nesse contexto que ocorre a prática educativa com natureza relacional.

Este elemento, trata-se de desafios dos tempos atuais. Desafios estes impregnados de novidades e, dentre elas, uma que tem se caracterizado pela necessidade da modificação relacional. Nem o professor, nem o aluno e muito menos a instituição sabem claramente como proceder. Sendo a partir desta maneira relacional que, constantemente, estão surgindo novas maneiras de ensino, novos sujeitos para se relacionar e, até mesmo, parecendo não estar ocorrendo alterações nas estruturas institucionais. Estas, estão diluindo suas tradicionais formas de agir e adentrando em novas sistemáticas de ação entre os sujeitos.

Conforme os dados no estado da Arte, nesse quesito relacional, a experiência, sendo ela positiva ou negativa, é influenciadora das práticas em sala de aula. Neste sentido, um fato é recorrente: trata-se da lembrança de comportamentos que os profissionais da educação gostariam (ou não) de repetir no exercício da docência; ou mesmo como se estabelece a relação no primeiro ano da profissão. Sendo assim, no âmbito relacional, foram levantados exemplos positivos e/ou negativos, que influenciaram os professores nos relacionamentos com seus pares e em sua prática de docente.

Essas marcas de relação são encontradas na pesquisa, pois os professores iniciantes/ingressantes se depararam com um mundo de relações na escola, até então desconhecidas durante a graduação. Tais relações envolvem pais, diretores, estudantes, equipe de apoio, diversidades e toda a complexidade relacional que envolve a sala de aula, como podemos verificar no quadro 12.

Quadro 12 – Terceiro Núcleo de Significação sobre dificuldades dos professores iniciantes encontradas nos trabalhos analisados

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
Se a relação com os alunos durante as aulas foi apontada como uma das dificuldades do trabalho dos professores iniciantes, as relações interpessoais com os colegas de trabalho adquiriram mais relevância e tiveram mais interferência nessas dificuldades.	9. Relacionamento com a comunidade escolar;	3. Pedagógicas –Relacionais;
Outra causa de dificuldades, apontada nos estudos analisados, é o trato com os pais dos alunos.		
Dificuldades não seriam só pelo material, mas os próprios colegas podem ter atitudes negativas a respeito da participação dos alunos com deficiência dificuldades na prática pedagógica traz à tona também reflexões sobre as condições precárias de trabalho.		
Os sentimentos de ansiedade e nervosismo do primeiro dia; a relação com os alunos; a relação com os pais dos alunos; a relação com a coordenação; a relação com os pares mais experientes; a relação com as estagiárias.	10. Falta de apoio;	
Pearson e Honig (apud Guarnieri, 1996) constataram que entre os principais problemas dos professores iniciantes ao ingressarem na instituição escolar está a falta de assistência na escola , principalmente dos professores mais experientes: além da falta de tempo dos iniciantes para solicitar ajuda aos experientes, eles também resistem em partilhar as suas dificuldades por medo de serem avaliados de forma negativa ou como incapazes ou menos profissionais ao solicitarem assistência.		
Mas, se pelo contrário, às condições adversas une-se a questão da falta de experiência, a vontade de desistência e abandono da função surge com mais intensidade.		
As professoras se referiram ao início como difícil e assustador, sentimentos bem semelhantes ao que Veenman (1984, apud NONO, 2011, p. 21) afirma sobre a transição entre a formação e o primeiro trabalho na escola, que pode ser “dramática e traumática” pelo fato de haver um “choque com a realidade”, comprovando que a situação que muitos docentes encontram no início da carreira provoca um choque em suas vidas. Mas, a falta de apoio é uma séria deficiência no início da carreira e foi expressa com maior ou menor intensidade por oito das professoras participantes.		
Uma das maiores dificuldade se trata da ausência de um acompanhamento da Rede de Ensino , junto ao trabalho docente dos professores iniciantes, no que tange às suas dúvidas e seus dilemas.		
(I)ausência da discussão de políticas nacionais voltadas para as demandas dos professores iniciantes com vistas a construção de um sistema articulado entre as esferas federal, estadual e municipal; (ii) precariedade de acompanhamento e apoio para os ingressantes na carreira docente; (iii) ampliação das dificuldades de inserção profissional, considerando como o ingresso é realizado.		
A ansiedade e o medo acometem a todos no início de uma experiência e com essa professora iniciante não foi diferente.		
Em primeiro lugar, parece figurar a solidão como uma das causas de mal estar.		

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor da tese, 2017.

Como último núcleo da análise do estado da Arte apresentamos as ‘condições de trabalho’. Para compreendermos melhor essas condições de trabalho, optamos por trabalhar com o conceito marxista, portanto,

Parte-se do conceito de condições de trabalho em geral, presente na obra de Marx que trata sobre processo de trabalho. A noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações

físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade). As condições de emprego poderiam ser abordadas de forma complexa, relacionando-se à inserção social dos trabalhadores como ‘condição salarial’ (CASTEL, 1999 apud OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p.1).

Este núcleo foi o que menos teve repercussão nos trabalhos analisados, aqui inferimos uma relação com o aspecto metodológico das pesquisas que visam trabalhar com a percepção do sujeitos. Segue quadro 13 com os elementos levantados.

Quadro 13 – Quarto Núcleo de Significação sobre dificuldades dos professores iniciantes encontradas nos trabalhos analisados

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
De ordem econômica-salarial e condições de trabalho, além da discussão sobre a formação do professor e sua prática docente.	12. Causas externas;	4. Trabalho- Condições de trabalho;
Relaciona as dificuldades exclusivamente a causas externas à sua própria atuação como professora.		

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor da tese, 2017.

Apresentamos esses 04 (quatro) núcleos de forma segmentada, mas não os entendemos de maneira separada e estanque. Existe um movimento dialético entre esses núcleos de significação das dificuldades, pois estão em relação dialética e contraditória com as descobertas que serão apresentadas posteriormente. De acordo com Nono (2010, p. 17), “[...] sobrevivência e descoberta caminham lado a lado no período de entrada na carreira”.

As análises dos estudos indicam que as descobertas estão relacionadas ao processo do trabalho docente na oferta de um serviço que se traduz, contraditoriamente, em se reconhecer e não se reconhecer na profissão. O trabalho docente contém uma relação prazerosa com o conhecimento e com ‘o outro’ na possibilidade do encontro e da objetivação do aprender no ato de ensinar.

Ao categorizar e analisar as descobertas identificadas nos trabalhos selecionados, o objetivo foi compreender suas recorrências. Para isso, construímos

dois principais núcleos de significação de síntese, sendo eles: a) Teoria e prática; b) Relacionais.

Na questão da relação teoria-prática há uma dificuldade e resistência à concepção e à assimilação da educação como práxis. Tal fato se justifica pelas implicações da racionalidade técnica, que se tornou uma herança cultural impregnada na formação de professores e, conseqüentemente, nas instituições de ensino. As instituições de formação de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido no papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor.

Quadro 14 – Primeiro Núcleo de Significação sobre descobertas dos professores iniciantes encontradas nos trabalhos analisados

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
A formação acadêmica também figurou como uma poderosa fonte de “descoberta” . Embora alguns estudos indiquem que as professoras iniciantes costumam desqualificar a formação inicial.	1. A formação acadêmica;	1. Teoria-Prática;
Outra fonte de “descoberta” diz respeito ao papel de protagonistas que as professoras podem desempenhar , ou seja, elas podem fazer escolhas que, em maior ou menor grau e intensidade, são capazes de promover alterações na situação.	2. O papel do professor;	
Diante de algumas situações pedagógicas ambas reconhecem uma prática melhor, comparando com o ano anterior .	3. O tempo faz mudar;	

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor da tese, 2017.

Retomamos as questões relacionais, porém, aqui estamos falando das descobertas e ressaltamos que estas pertencem às formas dos professores iniciantes e ingressantes se relacionarem com seus pares, com equipe gestora, com seus alunos, com os familiares de seus alunos, com a comunidade escolar. Ou seja, relacionar-se com todos que de uma forma ou de outra fazem parte do seu trabalho como docente.

E essas relações podem, ou não, ser conflituosas. Dependendo do grupo,

[...] que podem ser aqueles baseados em diferenças departamentais, diferenças entre atividades de um departamento ou diferenças prescritas pela hierarquia organizacional. Os grupos de interesses, que podem ser definidos como grupos de atores que estão conscientes de que possuem um destino e objetivos comuns, além de sua interdependência em relação às suas condutas no trabalho. A coalizão é definida como um agrupamento de grupos de interesses

que estão comprometidos em alcançar um objetivo comum. É baseada na união de dois ou mais grupos de interesses contra outros (BACHARACH; LAWLER, 1981, p.8).

As relações estabelecidas durante a formação inicial são constituintes da profissionalidade docente. Aspectos negativos e/ou positivos destas relações marcam e influenciam o jeito com que o professor vai se relacionar com seus alunos em sala de aula. Todavia, o aspecto relacional não se desvincula das questões didático-pedagógicas. Quer dizer, quando um destes aspectos não está presente, o processo de formação do futuro docente pode ficar comprometido, tanto referente à aprendizagem relacional, quanto à aquisição de conteúdos e metodologias de ensino.

Vejamos como aparece o par dialético Pedagógicas – Relacionais relatado no quadro 15:

Quadro 15 – Segundo Núcleo de significação sobre descobertas dos professores iniciantes encontradas nos trabalhos analisados

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NUCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
Um deles é a possibilidade de aprender com nossos alunos .	4. Relação com os alunos;	2. Descobertas Relacionais;
Outra importante fonte de “descoberta” aqui revelada foi o afeto e o acolhimento aos alunos , especialmente os oriundos de classes menos favorecidas.		
Outra fonte do sentimento de descoberta é a aprendizagem com os pares .	5. Relacionamento com os pares;	
A recepção e integração com os novos pares foram às sugestões que mais ficaram evidenciadas.		
Os professores que assumiram turmas com alunos com deficiências, indisciplinados e dificuldades de aprendizagem, mas contaram com apoio da equipe pedagógica da escola e de seus colegas, e com um ambiente relativamente acolhedor, conseguiram realizar seu trabalho com mais tranquilidade e sem tanto sofrimento .	6. Apoio ao professor iniciante;	
Os dados desses estudos corroboram os obtidos em outros, como o de Mello (1998): as professoras buscam ajuda nas pessoas que querem que as ajude – e não em qualquer pessoa. É o que autores como Marcelo Garcia (1999) chamam de amigos críticos.	7. Apoio dos amigos;	

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor da tese, 2017.

A dialética entre as dificuldades e as descobertas está clara, pois os dois núcleos da descoberta estão presentes nas dificuldades, ou seja, o que é dificuldade em um momento para o professor iniciante, passa a ser descoberta em outro.

A síntese de dificuldades e descobertas relacionadas à teoria-prática e aos relacionais, apresenta como elemento fundante na nossa compreensão acerca do trabalho docente. Ao desvincularmos o trabalho manual do trabalho intelectual na formação e na escola, o trabalho deixa de ser uma unidade e se torna fragmentado

e alienado. Isso ocorre na medida em que a atividade produtiva passa a ser estranhada. Compreendemos que o trabalho não se reduz à soma das partes, mas sim, se dá em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, os quais são responsáveis pela sua natureza, sua produção, contradições e seu desenvolvimento.

A análise do trabalho docente, assim compreendido e apreendido por meio das pesquisas no estado da Arte, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas (como a formação do professor) e as condições objetivas (entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática, participação no planejamento escolar, preparação de aula até a remuneração do professor).

Entendemos que a articulação dialética entre as condições subjetivas e as condições objetivas, expressa pelas categorias sentido e significado, apresenta-se como um caminho para a compreensão do trabalho do docente o qual se encontra no início de carreira. Essa compreensão pode permitir o delineamento de possíveis intervenções coletivas e do apoio aos professores iniciantes, visando contribuir para o desenvolvimento profissional docente.

A partir do tópico do estado da Arte apresentaremos a pesquisa central do nosso estudo buscando avançar na compreensão das dificuldades e descobertas dos professores iniciantes/ingressantes em Goiânia

3.2 Dificuldades e Descobertas dos Professores Iniciantes e Professores Ingressantes: o que aponta a pesquisa em Goiânia?

Nossa pesquisa empírica foi realizada com 284 (duzentos e oitenta e quatro) professores que assumiram o concurso de 2010 da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Os docentes responderam um questionário, composto por perguntas abertas e fechadas, as quais foram analisadas de formas diferentes. As questões abertas utilizamos os Núcleos de Significado de Aguir e Orzella (2006), enquanto nas fechadas foram utilizados *softwares* estatísticos que já explicamos sobre eles na introdução.

Em relação à classificação das dificuldades e descobertas foram feitas três tabelas para representar os elementos emergidos na pesquisa. A tabela 27, diz respeito as dificuldades e descobertas segundo a situação do profissional (ingressante ou iniciante). Como se pode observar, 43,15%, a maior parte dos ingressantes possui dificuldades pedagógicas; 33,87% possuem dificuldades relacionais; e apenas 22,98% não apresentam dificuldades. Dentre os iniciantes, 50% possuem dificuldades pedagógicas; 30,56% dificuldades relacionais; e apenas 19,44% disseram não apresentar dificuldades.

Após a construção dos dados foi estimado um modelo de análise de variância, não paramétrico, para avaliar o comportamento dos professores iniciantes e dos professores ingressantes em relação as dificuldades estudadas. Foi possível constatar que os ingressantes e iniciantes se comportam de maneira distinta com relação as dificuldades pedagógicas. Em média, os iniciantes apresentaram maior dificuldade pedagógica que os profissionais ingressantes. Com relação as dificuldades relacionais, concluiu-se que tanto os ingressantes quanto os iniciantes se comportaram da mesma maneira frente a estas dificuldades.

A maior parte dos ingressantes e iniciantes dizem ter tido maiores descobertas pedagógicas (77,42% e 69,44%, respectivamente); cerca de 11% dos ingressantes e também dos iniciantes dizem ter descobertas relacionais; cerca de 2% dos ingressante e iniciantes dizem ter tido descobertas pedagógicas e relacionais; 8,87% do ingressante e 16,67% dos iniciantes dizem não ter tido nenhuma descoberta em sua profissão. Aqui, também foi feito o modelo de análise de variância para comparar as descobertas. Segundo o modelo, os profissionais ingressantes e iniciantes apresentam o mesmo comportamento frente às descobertas pedagógicas e relacionais.

Tabela 27 - Dificuldades e descobertas segundo a situação do profissional

Variável	Situação				Total	
	Ingressante		Iniciante			
	N	%	N	%		
Dificuldades	Pedagógicas	107	43,15%	18	50,00%	125
	Relacionais	84	33,87%	11	30,56%	95
	Nenhuma	57	22,98%	7	19,44%	64
Descobertas	Pedagógicas	192	77,42%	25	69,44%	217
	Relacionais	29	11,69%	4	11,11%	33
	Ambas	5	2,02%	1	2,78%	6
	Nenhuma	22	8,87%	6	16,67%	28

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Na tabela 28, pode-se observar as dificuldades e descobertas segundo local de formação dos profissionais (IES pública e privada). Dentre os indivíduos que se graduaram em instituições privadas, 40% disseram ter dificuldades pedagógicas, 38,33% disseram ter dificuldades relacionais e 21,67% disseram não ter dificuldades. Com relação às descobertas, 72,50% dos profissionais disseram ter tido descobertas pedagógicas, 14,17% descobertas relacionais, 11,67% disseram não ter tido descobertas e 1,67% tiveram descobertas pedagógicas e relacionais.

Dentre os profissionais graduados em instituições públicas, 52,22% disseram ter dificuldades pedagógicas, 26,67% disseram ter dificuldade relacionais e 21,11% disseram não ter dificuldades. Em relação às descobertas, 78,89% dos indivíduos disseram ter tido descobertas pedagógicas, 10% descobertas relacionais. Ainda, 7,78% não tiveram descobertas e 3,33% disseram ter tido descobertas pedagógicas e relacionais.

Tabela 28 - Dificuldades e descobertas segundo a natureza administrativa da instituição formativa

		Privado		Público		Sem informação		
		N	%	N	%	N	%	
Dificuldades	Pedagógicas	48	40,00%	47	52,22%	30	40,54%	125
	Relacionais	46	38,33%	24	26,67%	25	33,78%	95
	Nenhuma	26	21,67%	19	21,11%	19	25,68%	64
Descobertas	Pedagógicas	87	72,50%	71	78,89%	59	79,73%	217
	Relacionais	17	14,17%	9	10,00%	7	9,46%	33
	Ambas	2	1,67%	3	3,33%	1	1,35%	6
	Nenhuma	14	11,67%	7	7,78%	7	9,46%	28

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

3.2.1 Dificuldades e Descobertas apresentadas pelos professores ingressantes e iniciantes de Goiânia

A partir de agora, apresentaremos os dados referentes às respostas dos 284 professores do item 'VI – Dificuldades e descobertas' do questionário. Primeiramente, analisaremos a questão 25, a qual solicita para os respondentes escolherem seu nível de dificuldade (Nenhuma; Pouca; Média; Muita; Excessiva) nas áreas decritas. Estas áreas foram estudadas e definidas pelo GEPFAPE, pois, este grupo entende como processo formativo todas ações realizadas pelos seus

pesquisadores. Ou seja, o processo formativo dos integrantes do grupo se faz pelo trabalho coletivo.

3.2.1.1 Dificuldades e descobertas dos professores

Ainda sobre as áreas, apresentamos no questionário, 39 áreas de possíveis dificuldades e descobertas. Estas foram pensadas e divididas em descritores, que são: 1) processo de avaliação 2) didática; 3)) educação inclusiva; 4) relação professor aluno; 5) documentação pedagógica; 6) processo de formação; 7) formação política; 8) teoria-prática; e 9) relação com a comunidade escolar. Estes descritores podem ser divididos em dois campos, o pedagógico e o relacional.

Passaremos a analisar o campo pedagógico entendidas como categoria central na análise das dificuldades apresentadas pelos professores de Goiânia e conceitualmente como práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo.

3.2.1.1.1 Processo de avaliação

O que se pode observar na tabela 30 é que os professores ingressantes e os professores iniciantes afirmaram possuir 'pouca' dificuldade em relação aos processo de avaliação da aprendizagem. A afirmação de não terem dificuldade no processo de avaliação, acreditamos que se relacione com a questão deste item ser muito discutido no processo de formação inicial. E como afirma Haidt (2002, p. 288-289) os professores acreditam que a avaliação vai além do instrumento prova, e percebem a avaliação como,

- a) A avaliação é um processo contínuo e sistemático. Faz parte de um sistema mais amplo, que é o processo ensino-aprendizagem, nele se integrando. Por isso, ela não tem um fim em si mesma, é sempre um meio, um recurso, e como tal deve ser usada. Não pode ser esporádica ou improvisada. Deve ser constante e planejada, ocorrendo normalmente ao longo de todo o processo, para reorientá-lo e aperfeiçoá-lo.
- b) A avaliação é funcional, porque se realiza em função dos objetivos previstos. Os objetivos são os elementos norteadores da avaliação.

Por isso, avaliar o aproveitamento do aluno consiste em verificar se ele está alcançando os objetivos estabelecidos.

c) A avaliação é orientadora, porque indica os avanços e dificuldades do aluno, ajudando-o a progredir na aprendizagem, orientando-o no sentido de atingir os objetivos propostos. Numa perspectiva orientadora, a avaliação também ajuda o professor a replanejar seu trabalho, pondo em prática procedimentos alternativos, quando se fizerem necessários.

d) A avaliação é integral, pois considera o aluno como um ser total e integrado e não de forma compartimentada. Assim, ela deve analisar e julgar todas as dimensões do comportamento, incidindo sobre os elementos cognitivos e também sobre o aspecto afetivo e o domínio psicomotor. Em decorrência, o professor deve coletar uma ampla variedade de dados, que vai além da rotineira prova escrita. Para conseguir esses dados, deve usar todos os recursos disponíveis de avaliação.

Além da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, como já explanamos acima, também questionamos sobre o processo de avaliação do professor pela comunidade escolar. Nas respostas, os docentes também afirmaram não que apresentaram dificuldades.

Sobre esse quesito, entendemos que os professores perceberam que sua atuação não é estática,

Finalmente, há o reconstruir, que é o momento de encarar com maturidade e humildade que não estamos prontos/acabados, que estamos sempre em crescimento/mudança. É a fase de enxergar – sozinha e também com a ajuda dos participantes – que há lacunas em nossa prática que podem ser melhoradas/preenchidas, à medida que entendemos e aprendemos novas formas de agir (CORTEZ, 2003, p. 225).

É por essa razão que os professores declaram não possuir dificuldades ao serem avaliados. Deste modo, não se preocuparam em de que forma ou o que esperam deles como professores realizam seu trabalho docente a partir das condições objetivas concretas.

Tabela 29 - Dificuldades Pedagógicas sobre o Processo de Avaliação

Variável		Situação				Total
		Ingressante		Iniciante		
		N	%	N	%	
Processo de Avaliação						
Avaliar o processo de aprendizagem dos alunos	Muita	14	5,65%	0	0,00%	14
	Média	56	22,58%	6	16,67%	62
	Pouca	94	37,90%	20	55,56%	114
	Nenhuma	76	30,65%	7	19,44%	83
	Sem informação	8	3,23%	3	8,33%	11
Descobrir o que se espera de mim como professor	Excessiva	2	0,81%	0	0,00%	2
	Muita	16	6,45%	4	11,11%	20
	Média	53	21,37%	4	11,11%	57
	Pouca	83	33,47%	15	41,67%	98
	Nenhuma	89	35,89%	10	27,78%	99
	Sem informação	5	2,02%	3	8,33%	8

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

3.2.1.1.2 Didática

Neste próximo descritor analisamos o quê os professores afirmaram quanto à 'didática', sendo ela composta por: estabelecer a relação teoria-prática; planejar, organizar e gerir as aulas; selecionar os conteúdos a serem ensinados; utilizar variedade de métodos de ensino; e compreender o currículo da escola. Para isso, entendemos

A didática, como direcionamento imediato da prática do ensino e da aprendizagem, servirá de elemento articulador entre as proposições teóricas e a prática escolar propriamente dita. Ela, tanto em fase de planejamento, quanto em sua fase de execução, é a mediação necessária para garantir a tradução da teoria pedagógica em prática pedagógica. Através dela, a concepção teórica da educação pode se fazer concreticidade histórica (LUCKESI, 1994, p.163).

E é nessa 'concreticidade histórica' da transposição da teoria pedagógica em prática pedagógica que os elementos aqui analisados pelos professores iniciantes e ingressantes são importantes para podermos compreender alguns elementos do trabalho docente.

Nesse entendimento a Didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como que uma ponte entre o quê e o como do processo pedagógico escolar [...]. O processo didático efetiva a mediação escolar de objetivos, conteúdos e métodos das matérias de ensino. Em função disso, a Didática descreve e explica os nexos, as relações e ligações entre o ensino e a aprendizagem; investiga os fatores co-determinantes desses processos; indica princípios, condições, e

meios de direção do ensino, tendo em vista a aprendizagem (LIBÂNEO, 1994, p.28).

Então, entendemos a didática como mediação, composta de elementos que possam permitir que o processo ensino-aprendizagem aconteça efetivamente. E, ao perguntarmos sobre as questões relacionadas à didática, novamente fomos surpreendidos com a alegação dos professores ingressantes e dos professores iniciantes com a afirmação de não terem dificuldades. Tal constatação se deu após vermos que as respostas se concentram nos níveis 'pouca' e 'nenhuma' dificuldade. Acreditamos que isto apareça desta forma, pelo motivo de ser algo muito discutido e solicitado no processo de formação inicial dos professores na graduação de licenciatura.

Na área 'Compreender o currículo da escola' ambos os tipos de professores afirmaram não possuírem nenhuma dificuldade e, por isso, marcaram o nível 'pouca' com os seguintes percentuais: 44,76% professores ingressantes e 38,39% professores iniciantes.

Já nas outras quatro áreas perguntadas houve uma leve diferença entre os professores ingressantes e os professores iniciantes, pois a maioria dos ingressantes afirmou não ter 'nenhuma' dificuldade e já os professores iniciantes afirmaram que possuem 'pouca' dificuldade nesta área. Essa pequena diferença corrobora com nossa tese a qual traz como hipótese a ideia de que os professores iniciantes apresentam maiores dificuldades no campo pedagógico do trabalho docente.

Tabela 30 - Dificuldades Pedagógicas sobre a Didática

Variável	Situação				Total	
	Ingressante		Iniciante			
	N	%	N	%		
Didática						
Estabelecer a relação teoria-prática	Excessiva	1	0,40%	2	5,56%	3
	Muita	11	4,44%	2	5,56%	13
	Média	44	17,74%	6	16,67%	50
	Pouca	92	37,10%	16	44,44%	108
	Nenhuma	94	37,90%	8	22,22%	102
	Sem informação	6	2,42%	2	5,56%	8
Planejar, organizar e gerir as aulas	Excessiva		0,00%	1	2,78%	1
	Muita	5	2,02%	3	8,33%	8
	Média	34	13,71%	2	5,56%	36
	Pouca	87	35,08%	15	41,67%	102
	Nenhuma	112	45,16%	12	33,33%	124
	Sem informação	10	4,03%	3	8,33%	13
Selecionar os conteúdos a serem ensinados	Excessiva	1	0,40%	1	2,78%	2
	Muita	10	4,03%	0	0,00%	10
	Média	31	12,50%	6	16,67%	37
	Pouca	85	34,27%	19	52,78%	104
	Nenhuma	113	45,56%	8	22,22%	121
	Sem informação	8	3,23%	2	5,56%	10
Utilizar variedade de métodos de ensino	Muita	7	2,82%	0	0,00%	7
	Média	37	14,92%	4	11,11%	41
	Pouca	97	39,11%	18	50,00%	115
	Nenhuma	99	39,92%	11	30,56%	110
	Sem informação	8	3,23%	3	8,33%	11
Compreender o currículo da escola	Excessiva	2	0,81%	1	2,78%	3
	Muita	7	2,82%	1	2,78%	8
	Média	32	12,90%	5	13,89%	37
	Pouca	89	35,89%	12	33,33%	101
	Nenhuma	111	44,76%	14	38,89%	125
	Sem informação	7	2,82%	3	8,33%	10

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

O padrão estabelecido de contradição se confirma. Ambos os professores, ingressantes e iniciantes, afirmaram ter ‘muita’ descoberta. É interessante destacar que os professores apresentaram as maiores dificuldades relacionadas às questões pedagógicas e também as maiores descobertas são pedagógicas. Acreditamos que isso ocorre por seu o *lôcus* do trabalho docente a sala de aula, e o professor se vê nesse movimento pedagógico, na relação professor-aluno-conhecimento.

Tabela 32 - Descobertas Pedagógicas sobre o Didática

Variável		Situação				Total
		Ingressante		Iniciante		
		N	%	N	%	
Didática						
O prazer de lidar com o conhecimento	Excessiva	19	7,66%	4	11,11%	23
	Muita	173	69,76%	16	44,44%	189
	Média	34	13,71%	9	25,00%	43
	Pouca	4	1,61%	2	5,56%	6
	Nenhuma	5	2,02%	0	0,00%	5
O prazer de ensinar	Excessiva	31	12,50%	4	11,11%	35
	Muita	167	67,34%	19	52,78%	186
	Média	30	12,10%	5	13,89%	35
	Pouca	5	2,02%	4	11,11%	9
	Nenhuma	3	1,21%	0	0,00%	3
Planejamento das aulas	Excessiva	14	5,65%	0	0,00%	14
	Muita	121	48,79%	16	44,44%	137
	Média	77	31,05%	10	27,78%	87
	Pouca	19	7,66%	5	13,89%	24
	Nenhuma	2	0,81%	0	0,00%	2
Possibilidade da criatividade pedagógica	Excessiva	17	6,85%	3	8,33%	20
	Muita	129	52,02%	18	50,00%	147
	Média	77	31,05%	7	19,44%	84
	Pouca	8	3,23%	3	8,33%	11
	Nenhuma	4	1,61%	0	0,00%	4
Relação com o saber/aprender	Excessiva	16	6,45%	3	8,33%	19
	Muita	149	60,08%	24	66,67%	173
	Média	64	25,81%	3	8,33%	67
	Pouca	4	1,61%	2	5,56%	6
	Nenhuma	1	0,40%	0	0,00%	1
	Sem informação	14	5,65%	4	11,11%	18

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

3.2.1.1.3 Educação inclusiva

O descritor em análise é a 'educação inclusiva' que ainda é algo tão problemática na realidade das escolas públicas, por muitas questões. Precisamos compreender que:

[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele! (MANTOAN, 2003, p. 16).

No descritor 'educação inclusiva' temos duas questões diferentes a serem analisadas. A primeira questão está relacionada aos alunos com necessidades

educacionais especiais e ambos tipos de professores afirmam que possuem ‘muita’ dificuldade em ensinar essas crianças.

Alguns autores (BUENO, 1999; CAIADO, 2013; COSTA, 2017) apontam que, de certa forma, as professoras se sentem no dever de responder a essas exigências pedagógicas e administrativas. Contudo, demonstram insegurança por não terem amparo objetivo (condições de trabalho para viabilizarem essas mudanças) e nem subjetivo (formação e conhecimento que permitam efetuar essas mudanças). Ressalta-se, então, que propor alterações no trabalho pedagógico sem alterar a organização do sistema escolar, sem realizar as adequações necessárias, faz gerar processos de precarização do trabalho docente. A precarização inclui: aumento de contratos temporários; arrocho salarial; inadequação de planos de carreira; perda de garantias trabalhistas e previdenciárias; instabilidade e precariedade do emprego no magistério público, junto a inúmeras exigências que são impostas ao trabalho do professor. Esses e outros fatores são associados às justificativas das professoras do ensino regular. Elas afirmam que o processo de inclusão pode estar ocorrendo de forma dissimulada, na medida em que há disparidade entre o texto da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a realidade das escolas públicas, que pode estar relacionada à complexidade das inúmeras dificuldades encontradas nesse processo.

O destaque a ser feito é sobre ‘Identificar as necessidades educacionais dos alunos’. Neste caso, ambos os professores afirmaram possuir ‘pouca’ dificuldade. Analisando as duas áreas, temos uma contradição. Como os professores possuem pouca dificuldade em identificar e muita dificuldades em ensinar alunos com necessidades educacionais? E sobre o trabalho com as crianças, com alguma necessidade educacional especial, perguntamo-nos: quais condições objetivas os professores possuem para desenvolver o seu trabalho? Por isso, afirmamos que esta questão tem relação com duas outras questões: a formação inicial e as condições de trabalho.

Tabela 32 - Dificuldades Pedagógicas sobre as Educação inclusiva

Variável		Situação				Total
		Ingressante		Iniciante		
		N	%	N	%	
Educação inclusiva						
Identificar as necessidades educacionais dos alunos	Excessiva	1	0,40%	0	0,00%	1
	Muita	7	2,82%	1	2,78%	8
	Média	58	23,39%	11	30,56%	69
	Pouca	115	46,37%	18	50,00%	133
	Nenhuma	60	24,19%	4	11,11%	64
	Sem informação	7	2,82%	2	5,56%	9
Ensinar os alunos com necessidades educativas especiais	Excessiva	27	10,89%	2	5,56%	29
	Muita	82	33,06%	16	44,44%	98
	Média	76	30,65%	14	38,89%	90
	Pouca	42	16,94%	1	2,78%	43
	Nenhuma	14	5,65%	0	0,00%	14
	Sem informação	7	2,82%	3	8,33%	10

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

3.2.1.1.4 Relação professor-aluno

Compõe o descritor 'relação professor-aluno' os seguintes aspectos: lidar com as diferenças individuais entre os alunos; estabelecer comunicação com os alunos; lidar com a indisciplina dos alunos; e motivar os alunos. Sabemos que essa relação é dialética, por existir um movimento contraditório o qual impera nessa relação.

Para essa relação poder dar certo e o resultado ser positivo, ou seja, acontecer o processo de ensino-aprendizagem,

[...] o diálogo é fundamental. A atitude dialógica no processo ensino-aprendizagem é aquela que parte de uma questão problematizada, para desencadear o diálogo, no qual o professor transmite o que sabe, aproveitando os conhecimentos prévios e as experiências, anteriores do aluno. Assim, ambos chegam a uma síntese que elucida, explica ou resolve a situação-problema que desencadeou a discussão (HAYDT, 1994, p.87).

Mas ainda é necessário que o professor crie possibilidades de mudar sua própria postura, assumindo uma conduta de caminhar junto ao aluno, como nos afirma Chauí (1980, p. 39):

Ao professor não cabe dizer 'faça como eu', mas: 'faça comigo'. O professor de natação não pode ensinar o aluno a nadar na areia fazendo-o imitar seus gestos, mas leva-o a lançar-se n'água em sua companhia para que aprenda a nadar lutando contra as ondas, fazendo seu corpo coexistir com o corpo ondulante que o acolhe e repele, revelando que o dialogo do aluno não se trava com seu professor de natação, mas com a água.

Neste descritor apresentamos um dado muito relevante. Pois, como já apresentamos anteriormente, a questão da disciplina-indisciplina na sala de aula é algo que os teóricos afirmam ser uma grande dificuldades dos professores iniciantes. E o dados abaixo reafirmam que existe uma diferença entre os professores ingressantes e os professores iniciantes, uma vez que o primeiro afirma ter 'pouca' dificuldade (36,29%), enquanto o segundo afirma ter dificuldade 'média' (41,67%).

Outro dado tem relação com a comunicação entre professores e alunos; e mais uma vez os professores iniciantes apresentaram um maior nível de dificuldade. Os percentuais ficaram da seguinte forma: professores ingressantes com nenhuma dificuldade (59,27%) e professores iniciantes com poucas dificuldades (41,67%).

Quanto à motivação dos alunos, ambos os tipos de professores afirmaram não possuírem dificuldade alguma, ficando assim distribuído: professores iniciantes com 41,67% e professores ingressantes com 50,40%. Daí, surgem as contradições. Será que alunos motivados seriam insdisciplinados? Como não tenho dificuldade com motivação, como apresento algumas dificuldades em lidar com as diferenças e com a comunicação com meus alunos?

Tabela 33 - Dificuldades Pedagógicas sobre a Relação professor-aluno

Variável		Situação				Total
		Ingressante		Iniciante		
		N	%	N	%	
Relação professor-aluno						
Lidar com as diferenças individuais entre os alunos	Excessiva	0	0,00%	2	5,56%	2
	Muita	8	3,23%	2	5,56%	10
	Média	35	14,11%	3	8,33%	38
	Pouca	107	43,15%	14	38,89%	121
	Nenhuma	91	36,69%	14	38,89%	105
	Sem informação	7	2,82%	1	2,78%	8
Estabelecer comunicação com os alunos	Excessiva	1	0,40%	0	0,00%	1
	Muita	4	1,61%	0	0,00%	4
	Média	22	8,87%	5	13,89%	27
	Pouca	67	27,02%	15	41,67%	82
	Nenhuma	147	59,27%	12	33,33%	159
	Sem informação	7	2,82%	4	11,11%	11
Lidar com a indisciplina dos alunos	Excessiva	6	2,42%	2	5,56%	8
	Muita	30	12,10%	7	19,44%	37
	Média	67	27,02%	15	41,67%	82
	Pouca	90	36,29%	9	25,00%	99
	Nenhuma	46	18,55%	2	5,56%	48
	Sem informação	9	3,63%	1	2,78%	10
Motivar os alunos	Excessiva	1	0,40%	2	5,56%	3
	Muita	9	3,63%	0	0,00%	9
	Média	40	16,13%	7	19,44%	47
	Pouca	68	27,42%	9	25,00%	77
	Nenhuma	125	50,40%	15	41,67%	140
	Sem informação	5	2,02%	3	8,33%	8

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

De uma forma geral, o destaque nas descobertas é que em várias áreas analisadas, os professores ingressantes e iniciantes têm ‘muitas’ descobertas. Na tabela abaixo, quanto à ‘relação professor-aluno’: professores ingressantes 52,82% e os professores iniciantes 52,78%. E quanto ‘o carinho dos alunos’: professores ingressantes 63,71% e os professores iniciantes 50,00% marcaram como nível de descoberta ‘muita’.

Portanto, o trabalho docente tem o valor de troca, marcado pelos vínculos afetivos – até então existentes com os alunos e a escola – e que, contraditoriamente, podem ser substituídos por uma leitura racional e fria da relação entre as partes. A despersonalização, por sua vez, ocorre tornando o professor indiferente ou minimamente envolvido com o seu trabalho e com o aluno, mas é nessa relação que se dá a maior valorização para o ‘ser docente’, motivando-o.

Tabela 34 - Descobertas Pedagógicas sobre a Relação professor-aluno

Variável		Situação				Total
		Ingressante		Iniciante		
		N	%	N	%	
Relação professor aluno						
A relação professor-aluno	Excessiva	11	4,44%	0	0,00%	11
	Muita	131	52,82%	19	52,78%	150
	Média	67	27,02%	8	22,22%	75
	Pouca	19	7,66%	4	11,11%	23
	Nenhuma	4	1,61%	0	0,00%	4
	Sem informação	16	6,45%	5	13,89%	21
O carinho dos alunos	Excessiva	26	10,48%	2	5,56%	28
	Muita	158	63,71%	18	50,00%	176
	Média	42	16,94%	9	25,00%	51
	Pouca	6	2,42%	1	2,78%	7
	Nenhuma	3	1,21%	0	0,00%	3
	Sem informação	13	5,24%	6	16,67%	19

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

3.2.1.1.5 Documentação pedagógica

Quando pensamos em ‘documentação pedagógica’ estamos, na realidade, discutindo ao maior documento de uma instituição escolar, ou seja, o Projeto Político Pedagógico (PPP). Este deve ser construído coletivamente e colocado em prática por todos os profissionais na escola, o que nem sempre acontece, às vezes por falta de autonomia. Segundo Vasconcelos (2004, p.169), o projeto político-pedagógico

[...] é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Como salientamos, este documento pode ser entendido como a “carteira de identidade da escola”, conforme Carvalho (2004, p.156) relata:

[...] o projeto político-pedagógico pode ser considerado como a carteira de identidade da escola, evidenciando os valores que cultua, bem como o percurso que pretende seguir em busca de atingir a intencionalidade educativa. Espera-se que prevaleça o propósito de oferecer a todos igualdade de oportunidades educacionais, o que não significa necessariamente, que as oportunidades sejam as mesmas e idênticas para todos.

Sobre a questão dos documentos pedagógicos, na questão sobre conhecer o Projeto Político Pedagógico os professores iniciantes se dividem entre dois níveis: ‘nenhuma’ dificuldade com 33,33% e ‘pouca’ dificuldade com 33,33%. Quanto a

vivenciar o PPP os professores afirmaram ter pouca dificuldade, ficando assim distribuídos os números: professores ingressantes com 39,52% e professores iniciantes com 38,89%. O resultado demonstra que esses professores conheceram a proposta do projeto educativo da escola e da rede.

Tabela 35 - Dificuldades Pedagógicas sobre a Documentação pedagógica

Variável		Situação				Total
		Ingressante		Iniciante		
		N	%	N	%	
Documentos Pedagógicos						
Conhecer o Projeto Político Pedagógico	Muita	4	1,61%	1	2,78%	5
	Média	33	13,31%	7	19,44%	40
	Pouca	83	33,47%	12	33,33%	95
	Nenhuma	119	47,98%	12	33,33%	131
	Sem informação	9	3,63%	4	11,11%	13
Vivenciar o Projeto Político Pedagógico	Excessiva		0,00%	1	2,78%	1
	Muita	11	4,44%	2	5,56%	13
	Média	46	18,55%	6	16,67%	52
	Pouca	98	39,52%	14	38,89%	112
	Nenhuma	87	35,08%	11	30,56%	98
	Sem informação	6	2,42%	2	5,56%	8

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

3.2.1.1.6 Processo de formação

Para compreender o próximo descritor é necessário pensarmos no 'processo de formação' de uma forma mais ampla. Isso significa dizer que o processo de formação está relacionado ao movimento do professor se colocar enquanto sujeito singular em uma generacidade humana. Não na via de trazer pra si a responsabilidade da formação, mas sim de ser consciente da necessidade de formação e que esta é responsabilidade e condição de trabalho para a profissão docente.

Cada indivíduo, para se objetivar enquanto ser humano, enquanto ser genérico, precisa se inserir na história. Isso não pode ser compreendido como um ato de justaposição externa, mas como uma necessidade do próprio processo de formação do ser do indivíduo, ou seja, o indivíduo, para se constituir enquanto um ser singular, precisa se apropriar dos resultados da história e fazer desses resultados 'órgãos de sua individualidade' (DUARTE, 1993, p. 40).

Neste descritor buscamos compreender se os professores possuem consciência do processo de formação do qual fazem parte, por isso, optamos por analisar três questões. A primeira diz respeito às duas áreas nas quais professores

ingressantes e iniciantes apresentaram o mesmo nível de dificuldade, na primeira apresentaram ‘pouca’ dificuldade e na segunda ‘nenhuma’ dificuldade. São elas: ‘Compreender o currículo da Secretaria Municipal de Educação (SME)’ e ‘Compreender a cultura organizacional da escola’.

Em cinco áreas os professores iniciantes apresentaram um nível maior de dificuldade que os professores ingressantes. Como segunda questão a ser analisada, temos um problema nas áreas ‘Dominar termos e linguagens usadas na escola’; ‘Lidar com a insegurança em relação ao domínio dos conteúdos’; e ‘Ter conhecimento pedagógico’: os professores ingressantes afirmaram não terem ‘nenhuma’ dificuldade, enquanto os professores iniciantes apresentaram ‘pouca’ dificuldade. E como terceira questão, nas áreas ‘Compreender a cultura organizacional da Secretaria Municipal de Educação’ e ‘Conhecer a legislação e as políticas públicas educacionais’ os dois grupos de professores apresentaram dificuldades, porém, os professores ingressantes no nível ‘pouca’ e os professores iniciantes no nível ‘média dificuldade’. Mais uma vez nossa tese é afirmada. Chamamos a atenção para esse item devido à necessidade de uma recepção articulada como política para que os professores se sintam acolhidos, reconhecidos e participantes da organização da rede em termos de política, materializado na cultura organizacional e legislação.

Tabela 36 - Dificuldades Relacionais sobre o Processo de Formação

Variável	Situação				Total	
	Ingressante		Iniciante			
	N	%	N	%		
Processo de Formação						
Dominar termos e linguagens usadas na escola	Excessiva	1	0,40%	1	2,78%	2
	Muita	2	0,81%	1	2,78%	3
	Média	28	11,29%	6	16,67%	34
	Pouca	80	32,26%	17	47,22%	97
	Nenhuma	129	52,02%	9	25,00%	138
	Sem informação	8	3,23%	2	5,56%	10
Lidar com a insegurança em relação ao domínio dos conteúdos	Excessiva	1	0,40%	1	2,78%	2
	Muita	3	1,21%	1	2,78%	4
	Média	36	14,52%	8	22,22%	44
	Pouca	78	31,45%	16	44,44%	94
	Nenhuma	124	50,00%	8	22,22%	132
	Sem informação	6	2,42%	2	5,56%	8
Ter conhecimento pedagógico	Muita	3	1,21%	0	0,00%	3
	Média	28	11,29%	2	5,56%	30
	Pouca	88	35,48%	20	55,56%	108
	Nenhuma	121	48,79%	11	30,56%	132
	Sem informação	8	3,23%	3	8,33%	11
Compreender o currículo da Secretaria Municipal de Educação	Excessiva	3	1,21%	1	2,78%	4
	Muita	16	6,45%	1	2,78%	17
	Média	50	20,16%	9	25,00%	59
	Pouca	93	37,50%	12	33,33%	105
	Nenhuma	78	31,45%	10	27,78%	88
	Sem informação	8	3,23%	3	8,33%	11
Compreender a cultura organizacional da escola	Muita	5	2,02%	0	0,00%	5
	Média	33	13,31%	7	19,44%	40
	Pouca	99	39,92%	13	36,11%	112
	Nenhuma	105	42,34%	14	38,89%	119
	Sem informação	6	2,42%	2	5,56%	8
Compreender a cultura organizacional da Secretaria Municipal de Educação	Excessiva	5	2,02%	0	0,00%	5
	Muita	17	6,85%	3	8,33%	20
	Média	61	24,60%	11	30,56%	72
	Pouca	94	37,90%	10	27,78%	104
	Nenhuma	64	25,81%	10	27,78%	74
	Sem informação	7	2,82%	2	5,56%	9
Conhecer a legislação e as políticas públicas educacionais	Excessiva	3	1,21%	0	0,00%	3
	Muita	16	6,45%	1	2,78%	17
	Média	59	23,79%	16	44,44%	75
	Pouca	100	40,32%	11	30,56%	111
	Nenhuma	64	25,81%	6	16,67%	70
Sem informação	6	2,42%	2	5,56%	8	

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Aqui os professores iniciantes e ingressantes expressaram ter ‘muita’ descoberta. Tanto em relação às formações iniciais e continuadas como também às experiências pedagógicas na educação básica, que na verdade, constituem-se em pressupostos teórico-metodológicos do trabalho docente, afirma-se que estes não somente sustentam o referido trabalho docente, mas também auxilia na criação de elementos pedagógicos que possibilitam o professor e os alunos a conceituarem sobre o que um bom ensino, uma boa educação, uma postura ideal do professor e

do próprio aluno e quais são as práticas educativas mais apropriadas nesse contexto, mesmo que as mesmas estejam carecendo de reformulações.

Tabela 37 - Descobertas Relacionais sobre a Processo de Formação

Variável	Situação				Total	
	Ingressante		Iniciante			
	N	%	N	%		
Processo de Formação						
Possibilidade de formação continuada	Excessiva	9	3,63%	2	5,56%	11
	Muita	115	46,37%	18	50,00%	133
	Média	71	28,63%	7	19,44%	78
	Pouca	29	11,69%	5	13,89%	34
	Nenhuma	11	4,44%	0	0,00%	11
	Sem informação	13	5,24%	4	11,11%	17

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

3.2.1.1.7 Formação política

Neste tópico, o que nos chamou a atenção está relacionado à questão da ‘formação política’ dos professores. Ambos os grupos afirmaram ter ‘muita’ dificuldade em “participar das assembleias e ações dos sindicatos”. Percebemos que não há uma preocupação com a formação política desses professores; e não sabemos se existe influência da realidade específica, já relatada anteriormente, em nosso município existe uma realidade difícil na questão sindical. Como não é nosso objeto de pesquisa, destacamos a necessidade de realizar uma pesquisa sobre a formação política de professores (ROCHA, 2015), pois como

[...] o processo de exploração a que vêm sendo submetidos os professores remete à crescente importância da formação política desses profissionais, a fim de que possam organizar-se na luta por seus interesses, compreender a relevância de seu papel social e as transformações sociais recentes que afetam a escola e o ensino. Somente a partir dessa formação política poderão estender essa conscientização à população e, então, contar com a sua solidariedade (GÜNTHER; MOLINA NETO, 2005, p. 216).

Tabela 38 - Dificuldades Relacionais sobre os Formação Política

Variável	Situação				Total	
	Ingressante		Iniciante			
	N	%	N	%		
Formação Política						
Participar das assembleias e ações dos sindicatos	Excessiva	25	10,08%	3	8,33%	28
	Muita	68	27,42%	10	27,78%	78
	Média	57	22,98%	6	16,67%	63
	Pouca	50	20,16%	9	25,00%	59
	Nenhuma	33	13,31%	5	13,89%	38
	Sem informação	15	6,05%	3	8,33%	18

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Sobre as descobertas referentes à categoria ‘formação política dos professores’, os dados nos apresentam duas situações. Quanto ao ‘teor político da profissão’ os professores ingressantes tiveram maior nível de descoberta que os professores iniciantes. Já quanto à ‘participação política’ o resultado foi o inverso, pois, o maior nível de descobertas está entre os professores iniciantes. Este descritor se apresentou como algo problemático, pois nos mostrou uma não preocupação com a formação política dos professores.

Vianna (1999) discute o caráter prioritário da militância de professores, o que ela trata como o predomínio de um “modelo sindical” na militância docente. Sua pesquisa traz elementos para a compreensão de que para muitos professores, a militância política passa a ser uma necessidade quase que vital, levando-os a uma dedicação exclusiva às tarefas e às demandas do seu engajamento. É possível supor que o baixo engajamento político de professores é expressão da cooptação na luta de classes na sociedade; e que a sua formação política é condição necessária, mas não suficiente. Então, é insuficiente para que este mesmo engajamento se dê em uma perspectiva de classe para si (expressão de uma consciência revolucionária), ou seja, de lutas coletivas em torno das reivindicações docentes juntamente aos demais trabalhadores. Além disso, vimos que a formação política de professores, ancorada na perspectiva da transformação social, é concomitante a um desenvolvimento de formas mais elevadas de consciência política desses indivíduos.

Tabela 39 - Descobertas Relacionais sobre a Formação Política

Variável		Situação				Total
		Ingressante		Iniciante		
		N	%	N	%	
Formação Política						
Teor político da profissão	Excessiva	5	2,02%	0	0,00%	5
	Muita	52	20,97%	7	19,44%	59
	Média	89	35,89%	10	27,78%	99
	Pouca	62	25,00%	13	36,11%	75
	Nenhuma	21	8,47%	2	5,56%	23
	Sem informação	19	7,66%	4	11,11%	23
Participação política	Excessiva	5	2,02%	0	0,00%	5
	Muita	45	18,15%	3	8,33%	48
	Média	72	29,03%	16	44,44%	88
	Pouca	74	29,84%	10	27,78%	84
	Nenhuma	32	12,90%	3	8,33%	35
	Sem informação	20	8,06%	4	11,11%	24

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

3.2.1.1.8 Teoria e Prática

É necessário entendermos como os professores ingressantes e os professores iniciantes perceberam ‘Teoria e Prática’ como dificuldades em seu trabalho docente.

Chamou a nossa atenção que os professores não apresentaram dificuldades relevantes a este descritor. Em todas as áreas ficaram entre ‘nenhuma’ e “pouca” dificuldade. O que nos perguntamos é: será que estes professores já estão conformados com a situação na qual se encontram?

Tabela 40 - Dificuldades Relacionais sobre a relação Teoria e Prática

Variável		Situação				Total
		Ingressante		Iniciante		
		N	%	N	%	
Teoria e Prática						
Obter recursos e materiais pedagógicos	Excessiva	6	2,42%	1	2,78%	7
	Muita	32	12,90%	4	11,11%	36
	Média	55	22,18%	11	30,56%	66
	Pouca	88	35,48%	12	33,33%	100
	Nenhuma	55	22,18%	5	13,89%	60
	Sem informação	12	4,84%	3	8,33%	15
Realizar atividades extraclasse com os alunos, de trabalho pedagógico	Excessiva	1	0,40%	1	2,78%	2
	Muita	17	6,85%	4	11,11%	21
	Média	60	24,19%	7	19,44%	67
	Pouca	68	27,42%	10	27,78%	78
	Nenhuma	96	38,71%	12	33,33%	108
	Sem informação	6	2,42%	2	5,56%	8
Realizar atividades de organização do trabalho pedagógico fora do local e horário de trabalho	Excessiva	9	3,63%	2	5,56%	11
	Muita	33	13,31%	7	19,44%	40
	Média	61	24,60%	8	22,22%	69
	Pouca	76	30,65%	11	30,56%	87
	Nenhuma	64	25,81%	6	16,67%	70
	Sem informação	5	2,02%	2	5,56%	7
Preencher os formulários e fichas administrativos	Excessiva	3	1,21%	1	2,78%	4
	Muita	10	4,03%	1	2,78%	11
	Média	40	16,13%	5	13,89%	45
	Pouca	92	37,10%	14	38,89%	106
	Nenhuma	92	37,10%	12	33,33%	104
	Sem informação	11	4,44%	3	8,33%	14
Trabalhar com a estrutura física disponível	Excessiva	12	4,84%	3	8,33%	15
	Muita	21	8,47%	1	2,78%	22
	Média	55	22,18%	7	19,44%	62
	Pouca	71	28,63%	13	36,11%	84
	Nenhuma	81	32,66%	9	25,00%	90
	Sem informação	8	3,23%	3	8,33%	11
Lidar com o estresse da carreira	Excessiva	18	7,26%	3	8,33%	21
	Muita	50	20,16%	8	22,22%	58
	Média	70	28,23%	15	41,67%	85
	Pouca	73	29,44%	6	16,67%	79
	Nenhuma	31	12,50%	2	5,56%	33
	Sem informação	6	2,42%	2	5,56%	8

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Aqui temos mais um elemento que corrobora com nossa afirmação da diferença existente entre os professores ingressantes e os professores iniciantes. Quando interrogados sobre 'rotina da escola' os professores ingressantes marcaram 'média' na escala de nível de descoberta (42,34%), já os professores iniciantes marcaram 'muita' na escala de nível de descoberta (38,89%). Os professores com experiências anteriores já conheciam a rotina escolar, em contrapartida, os professores iniciantes não conheciam por não terem experiência anterior. Outro elemento é questão das condições, contraditoriamente, que permitem ao docente perceber elementos da profissionalidade sobre a dedicação e a capacidade de

superação. Pois, embora os professores identifiquem diferentes dificuldades também aprendem a lidar com elas.

Tabela 41 - Descobertas Relacionais sobre a relação Teora e Prática

Variável		Situação				Total
		Ingressante		Iniciante		
		N	%	N	%	
Condições de Trabalho						
Rotina da escola	Excessiva	4	1,61%	0	0,00%	4
	Muita	103	41,53%	14	38,89%	117
	Média	105	42,34%	12	33,33%	117
	Pouca	21	8,47%	6	16,67%	27
	Nenhuma	2	0,81%	0	0,00%	2
	Sem informação	13	5,24%	4	11,11%	17
Direitos trabalhistas	Excessiva	5	2,02%	0	0,00%	5
	Muita	60	24,19%	7	19,44%	67
	Média	101	40,73%	15	41,67%	116
	Pouca	53	21,37%	10	27,78%	63
	Nenhuma	10	4,03%	0	0,00%	10
	Sem informação	19	7,66%	4	11,11%	23
Flexibilidade da carga horária	Excessiva	6	2,42%	0	0,00%	6
	Muita	62	25,00%	9	25,00%	71
	Média	77	31,05%	13	36,11%	90
	Pouca	56	22,58%	9	25,00%	65
	Nenhuma	29	11,69%	1	2,78%	30
	Sem informação	18	7,26%	4	11,11%	22
Oferta do mercado de trabalho	Excessiva	9	3,63%	1	2,78%	10
	Muita	83	33,47%	10	27,78%	93
	Média	83	33,47%	17	47,22%	100
	Pouca	41	16,53%	4	11,11%	45
	Nenhuma	14	5,65%	0	0,00%	14
	Sem informação	18	7,26%	4	11,11%	22
Plano de carreira	Excessiva	6	2,42%	0	0,00%	6
	Muita	61	24,60%	5	13,89%	66
	Média	97	39,11%	12	33,33%	109
	Pouca	54	21,77%	12	33,33%	66
	Nenhuma	15	6,05%	2	5,56%	17
	Sem informação	15	6,05%	5	13,89%	20
Salário	Excessiva	4	1,61%	0	0,00%	4
	Muita	33	13,31%	2	5,56%	35
	Média	109	43,95%	17	47,22%	126
	Pouca	73	29,44%	11	30,56%	84
	Nenhuma	14	5,65%	1	2,78%	15
	Sem informação	15	6,05%	5	13,89%	20

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

3.2.1.1.9 Relação estabelecida com a comunidade escolar

Neste descritor o que estamos analisando é a forma de relação estabelecida entre os professores ingressante e iniciante com a comunidade escolar. Para isso, analisamos os seguintes aspectos: participar das discussões de grupo com os pares; estabelecer comunicação com os responsáveis pelos alunos; estabelecer

comunicação com os professores mais experientes; estabelecer comunicação com os professores que entraram na escola na mesma época; estabelecer comunicação com a comunidade escolar; estabelecer comunicação com a coordenação; estabelecer comunicação com a equipe administrativa; e estabelecer comunicação com a equipe gestora.

Como comunidade escolar percebemos a necessidade de

[...] coordenação do esforço de funcionários, professores, pessoal técnico-pedagógico, alunos e pais fundamentada na participação coletiva, é de extrema relevância na instalação de uma administração democrática no interior da escola. É através dela que são fornecidas as melhores condições para que os diversos setores participem efetivamente da tomada de decisões, já que estas não se concentram mais nas mãos de uma única pessoa, mas na de grupos ou equipes representativos de todos. É necessário que esta representação seja autêntica, com o funcionamento eficiente de expressão de ideias e de intercâmbio de informações (PARO, 2010, p. 245).

Ao analisarmos as respostas dos professores, chegamos à conclusão que dos seguintes aspectos analisados: participar das discussões de grupo com os pares; estabelecer comunicação com os professores mais experientes; estabelecer comunicação com os professores que entraram na escola na mesma época; estabelecer comunicação com a comunidade escolar; estabelecer comunicação com a coordenação; estabelecer comunicação com a equipe administrativa; e estabelecer comunicação com a equipe gestora. Os professores ingressantes e os professores iniciantes afirmaram estar com 'pouca' ou 'nenhuma' dificuldade.

Durante o processo de formação, o acadêmico pode contar com a colaboração dos professores e colegas de graduação, diferentemente do que ocorre na prática dentro das escolas, onde o já professor se vê sozinho, enfrentando os desafios e os dissabores da profissão sem a ajuda necessária para seu desempenho satisfatório. Em termos gerais, os pais, coordenação, direção, secretárias e outros professores deveriam contribuir para a estabilização do iniciante na docência. Se houver a devida colaboração, as mudanças de comportamento serão menos traumáticas e o resultado em sala de aula será mais positivo.

No descritor abaixo, temos a 'relação com a comunidade escolar', uma área que se destacou por 'Estabelecer comunicação com os responsáveis pelos alunos'. Os professores ingressantes afirmaram não 'possuírem' dificuldade e os professores

iniciantes afirmaram ter uma dificuldade mediana. Porém, esse dado já é apontado por Veenman (1988) em sua pesquisa, na qual ele ressalta que um dos problemas enfrentados pelos professores iniciantes é a 'relação com os pais/responsáveis'.

A participação e a influência dos pais nas escolas têm por base expectativas muito contraditórias e, muitas vezes, limitadas sobre a relação Escola-Família, especialmente por parte dos professores e gestores escolares. O que estes professores desejam dos pais é a sua presença em reuniões convocadas pela Escola, quando esta sentir a necessidade de o fazer, esquecendo-se dos princípios básicos da democracia participada. Em outros momentos, como colaboradores presentes no processo de ensino-aprendizagem, este é um elemento da formação inicial e continuada que necessita de estudos e pesquisas e, também, da própria prática da gestão democrática.

Tabela 42 - Dificuldades Relacionais sobre a Relação com a comunidade escolar

Variável		Situação				Total
		Ingressante		Iniciante		
		N	%	N	%	
Relação com a Comunidade Escolar						
Participar das discussões de grupo com os pares	Excessiva	1	0,40%	1	2,78%	2
	Muita	12	4,84%	1	2,78%	13
	Média	43	17,34%	2	5,56%	45
	Pouca	86	34,68%	19	52,78%	105
	Nenhuma	99	39,92%	9	25,00%	108
	Sem informação	7	2,82%	4	11,11%	11
Estabelecer comunicação com os responsáveis pelos alunos	Excessiva	4	1,61%	1	2,78%	5
	Média	46	18,55%	12	33,33%	58
	Muita	18	7,26%	2	5,56%	20
	Pouca	70	28,23%	11	30,56%	81
	Nenhuma	101	40,73%	8	22,22%	109
	Sem informação	9	3,63%	2	5,56%	11
Estabelecer comunicação com os professores mais experientes	Excessiva	1	0,40%	0	0,00%	1
	Muita	4	1,61%	1	2,78%	5
	Média	27	10,89%	2	5,56%	29
	Pouca	68	27,42%	10	27,78%	78
	Nenhuma	139	56,05%	21	58,33%	160
	Sem informação	9	3,63%	2	5,56%	11
Estabelecer comunicação com os professores que entraram na escola na mesma época	Excessiva	2	0,81%	1	2,78%	3
	Muita	4	1,61%	1	2,78%	5
	Média	13	5,24%	1	2,78%	14
	Pouca	56	22,58%	10	27,78%	66
	Nenhuma	167	67,34%	21	58,33%	188
	Sem informação	6	2,42%	2	5,56%	8
Estabelecer comunicação com a comunidade escolar	Excessiva	2	0,81%	2	5,56%	4
	Muita	12	4,84%	3	8,33%	15
	Média	42	16,94%	7	19,44%	49
	Pouca	78	31,45%	12	33,33%	90
	Nenhuma	105	42,34%	8	22,22%	113
	Sem informação	9	3,63%	4	11,11%	13
Estabelecer comunicação com a coordenação	Excessiva	1	0,40%	1	2,78%	2
	Muita	3	1,21%	0	0,00%	3
	Média	14	5,65%	2	5,56%	16
	Pouca	57	22,98%	11	30,56%	68
	Nenhuma	166	66,94%	20	55,56%	186
	Sem informação	7	2,82%	2	5,56%	9
Estabelecer comunicação com a equipe administrativa	Muita	4	1,61%	1	2,78%	5
	Média	17	6,85%	2	5,56%	19
	Pouca	68	27,42%	12	33,33%	80
	Nenhuma	153	61,69%	18	50,00%	171
	Sem informação	6	2,42%	3	8,33%	9
Estabelecer comunicação com a equipe gestora	Excessiva	2	0,81%	1	2,78%	3
	Muita	5	2,02%	3	8,33%	8
	Média	19	7,66%	2	5,56%	21
	Pouca	62	25,00%	8	22,22%	70
	Nenhuma	154	62,10%	19	52,78%	173
	SR	6	2,42%	3	8,33%	9

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Referente às descobertas na categoria 'relações com a comunidade', novamente o padrão estabelecido se confirma. Professores ingressantes e iniciantes, afirmaram ter 'muita' descoberta nas questões relacionais. Entendemos que o tornar-se professor, sendo ingressante ou iniciante, acontece no movimento

dificuldades-descobertas, sendo elas Pedagógicas-Relacionais, categoria cunhada neste trabalho de doutoramento. Os iniciantes se mostraram mais preocupados e envolvidos com as dificuldades pedagógicas do que os professores ingressantes, por mais que estes últimos também tenham se envolvido com as dificuldades pedagógicas.

Quando analisamos as descobertas pedagógicas-relacionais, concluímos que existe uma afirmação geral de ambos professores, que tiveram ‘muitas’ descobertas no trabalho docente.

Tabela 43 - Descobertas Relacionais sobre os relação com a comunidade escolar

Variável		Situação				Total
		Ingressante		Iniciante		
		N	%	N	%	
Relação com a Comunidade Escolar						
A equipe de trabalho	Excessiva	5	2,02%	2	5,56%	7
	Muita	105	42,34%	13	36,11%	118
	Média	91	36,69%	11	30,56%	102
	Pouca	24	9,68%	3	8,33%	27
	Nenhuma	8	3,23%	1	2,78%	9
	Sem informação	15	6,05%	6	16,67%	21
Relação com a gestão	Excessiva	7	2,82%	1	2,78%	8
	Muita	114	45,97%	15	41,67%	129
	Média	82	33,06%	11	30,56%	93
	Pouca	23	9,27%	4	11,11%	27
	Nenhuma	6	2,42%	1	2,78%	7
	Sem informação	16	6,45%	4	11,11%	20
Relação com os outros funcionários da escola	Excessiva	5	2,02%	2	5,56%	7
	Muita	129	52,02%	16	44,44%	145
	Média	85	34,27%	8	22,22%	93
	Pouca	14	5,65%	6	16,67%	20
	Nenhuma	1	0,40%	0	0,00%	1
	Sem informação	14	5,65%	4	11,11%	18
Relação com os pares	Excessiva	8	3,23%	1	2,78%	9
	Muita	131	52,82%	18	50,00%	149
	Média	83	33,47%	9	25,00%	92
	Pouca	11	4,44%	4	11,11%	15
	Nenhuma	1	0,40%	0	0,00%	1
	Sem informação	14	5,65%	4	11,11%	18

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

O que se destaca é que quanto à ‘participação dos eventos da comunidade’ ambos os grupos de professores afirmaram um nível “médio” de descoberta. Como segunda situação, temos uma grande discrepância, pois ao serem perguntados sobre ‘o reconhecimento social’ os professores ingressantes marcaram o nível ‘muita’ descoberta (29,44%); já os professores iniciantes marcaram o nível ‘pouca’

descoberta (30,56%). Ao se pensar em uma escala de *linkert*¹⁹ podemos perceber que os professores ingressantes ficaram no lado positivo da escala e os iniciantes no lado negativo da escala.

Tabela 44 - Descobertas Relacionais sobre as Questões Sociais

Variável		Situação				Total
		Ingressante		Iniciante		
		N	%	N	%	
Questões Sociais						
O reconhecimento social	Excessiva	5	2,02%	1	2,78%	6
	Muita	73	29,44%	5	13,89%	78
	Média	71	28,63%	10	27,78%	81
	Pouca	58	23,39%	11	30,56%	69
	Nenhuma	25	10,08%	4	11,11%	29
Participação dos eventos da comunidade	Sem informação	16	6,45%	5	13,89%	21
	Excessiva	6	2,42%	0	0,00%	6
	Muita	69	27,82%	7	19,44%	76
	Média	96	38,71%	16	44,44%	112
	Pouca	48	19,35%	7	19,44%	55
Participação dos eventos escolares	Nenhuma	15	6,05%	2	5,56%	17
	Sem informação	14	5,65%	4	11,11%	18
	Excessiva	8	3,23%	0	0,00%	8
	Muita	116	46,77%	12	33,33%	128
	Média	85	34,27%	16	44,44%	101
	Pouca	20	8,06%	3	8,33%	23
	Nenhuma	5	2,02%	1	2,78%	6
	Sem informação	14	5,65%	4	11,11%	18

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

A satisfação, refere-se a um estado geral e emocional positivos. Dentre as teorias que explicam o grau de satisfação dos professores como trabalho que executam, a teoria de Herzberg afirmam que a satisfação pessoal é causada tanto por fatores internos, como a realização pessoal e o reconhecimento profissional, quanto por fatores de higiene ou de contexto, como as condições de trabalho, remuneração, segurança, estabilidade e as relações interpessoais estabelecidas no ambiente de trabalho. A satisfação se desenvolve em resposta aos estímulos sociais e às condições reais de trabalho e pode ser entendida como um suprimento de uma necessidade, uma realização de expectativas. Neste sentido, os professores afirmaram ter muitas descobertas, pois o trabalho em forma de serviço faz com que outro possa se realizar e se identificar.

¹⁹ Ao contrário das perguntas sim/não, a escala de Likert nos permite medir as atitudes e conhecer o grau de conformidade do entrevistado com qualquer afirmação proposta. É totalmente útil para situações em que precisamos que o entrevistado expresse com detalhes a sua opinião. Neste sentido, as categorias de resposta servem para capturar a intensidade dos sentimentos dos respondentes.

A síntese desse item é, frequentemente, acompanhada de referências positivas e negativas sobre a profissão. As condições adversas da docência são enunciadas tanto por professores que fazem uma avaliação geral positiva como pelos que a fazem de forma negativa. A atitude global dependerá, conseqüentemente, da prevalência de aspectos considerados positivos ou negativos, o que, aliás, ajusta-se ao conceito de bipolaridade satisfação/insatisfação. Assim, o balanço positivo da profissão revelou que os professores valorizaram, essencialmente, os motivos intrínsecos de satisfação, relegando, ao segundo plano, as condições extrínsecas percebidas como desfavoráveis no exercício da profissão. Não é suficiente diminuir os fatores causadores de insatisfação, pois, é necessário estimular a satisfação para que o docente esteja confortável em sua atuação e possa vivenciar no início, no meio e no final de sua carreira, sentimentos agradáveis e prazerosos.

Tabela 45 - Descobertas Relacionais sobre a Realização pessoal

Variável		Situação				Total
		Ingressante		Iniciante		
		N	%	N	%	
Elementos Intrapessoais						
Realização pessoal	Excessiva	17	6,85%	3	8,33%	20
	Muita	124	50,00%	15	41,67%	139
	Média	68	27,42%	8	22,22%	76
	Pouca	23	9,27%	5	13,89%	28
	Nenhuma	5	2,02%	1	2,78%	6
	Sem informação	11	4,44%	4	11,11%	15

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

3.2.2. Enfretamento das dificuldades pelos professores iniciantes

Os quadros de 16 a 24 fazem parte do resultado da análise seguindo a metodologia do Núcleo de Significação de Aguiar e Ozella (2006). Foi perguntado aos professores ingressantes e professores iniciantes “como enfrentaram suas dificuldades”. Resolvemos fazer uma análise separando os professores iniciantes dos os professores ingressantes, por isso, poderemos ter quadros com os mesmos núcleos de significação, mas são sujeitos respondentes diferentes.

No primeiro conjunto de quadros analisamos as repostas dos professores iniciantes. Construimos três quadros para três núcleos, sendo eles: 1. Apoio-Solidão;

2. Teoria-Prática; e 3. Professores iniciantes que já desistiram, mas continuam na carreira por acreditar que o dever de melhorar é pessoal.

Como já foi discutido anteriormente nesta tese, pudemos constatar que os professores possuem pouco ‘apoio’, tanto da Rede Municipal de Educação quanto da Instituição de Ensino e, até mesmo, dos pares. Quando são apoiados, é por iniciativa individual e não como uma forma de política de inserção na carreira. Sobre a formação continuada, os professores demonstraram que percebem a importância dessa formação, porém, esta não é possibilitada para todos.

A Rede Municipal de Educação possui um Centro de Formação de Professores, entretanto, não é para todos os professores que têm interesse, pois não há vagas suficientes. E os cursos não são criados e não acontecem a partir das demandas dos professores, por isso, há pouco interesse. O último núcleo dos professores iniciantes, sendo este o mais preocupante, apresenta-nos uma realidade da autorresponsabilização. Os professores acreditam que o enfrentamento das dificuldades é de responsabilidade deles próprios e, portanto, não deve ser uma questão de política pública.

Neste primeiro núcleo, apresentamos a categoria de ‘apoio-solidão’, porque os professores iniciantes e até mesmo os professores ingressantes afirmaram a falta de apoio no processo de inserção na carreira. Este apoio é pouco favorecido pelas instâncias envolvidas (Secretaria de Educação, Sindicato e Escola), contribuindo com um sentimento de solidão em que o professor se encontra. Em nossa pesquisa isso fica bastante evidente, mas não é um caso isolado, já que há 12 anos atrás, Mariano (2005) havia denunciado dados equivalentes.

Quadro 16 – Primeiro Núcleo de Significação dos professores iniciantes do concurso de 2010 do município de Goiânia no enfrentamento de suas dificuldades

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
Com muita busca por meios de estudos, pesquisas, troca de experiência com os mais experientes.	1.Com apoio da coordenação; 2.Com apoio da equipe gestora; 3.Com apoio dos pares; 4.Com apoio da comunidade escolar; 5.Com a troca de ideias; 6.Com a troca de	1. Apoio-Solidão;
Enfrentei minhas dificuldades sempre conversando com pessoas mais experientes.		
Mantendo uma postura mais passiva observando como funciona os diversos setores e tentando superar as dificuldades buscando ajuda de colegas mais experientes.		
Conversando, expondo as ideias		
Conversando com meus pais, gestores e estudos sobre o tema para saí-las .		
Enfrentei diariamente, buscando conhecimento para o que não sabia, conversando com os outros professores, buscando apoio da		

coordenação pedagógica.	experiências com professores experientes;	
Respondi acima com base no ano em que comecei. Era recém formada e sem experiência. Enfrentei minhas dificuldades pesquisando, perguntando e tendo sempre o apoio da minha coordenadora pedagógica e da coordenadora de turno. Hoje em dia a dificuldade maior é a estrutura física da escola.		
Sempre converso com a coordenação para enfrentar os desafios tanto no processo pedagógicos como na indisciplina.		
Com força de vontade, conversas com a coordenação e direção.		
Com planejamento específica e ajuda do grupo de profissionais que compunha o quadro de funcionários.		
Com a colaboração dos colegas.		
Com bastante diálogo.		
Foi muito difícil, pois não contava com o apoio de ninguém, a não ser por parte de alguns professores que entraram junto comigo na escola.		
Muitas delas buscando ajuda dos colegas e na maioria das vezes pesquisando em livros, revistas, internet.		
Sempre procuro ajuda, porém, nem sempre a mesma está disponível.		

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Ao elergemos a categoria relação ‘teoria-prática’ salientamos que ela está relacionada ao processo de formação inicial e continuada, pois, o processo de formação de professores não pode ser de

[...] forma mecânica e linear; nem sequer pode ser ensinado nas instituições de formação de professores, uma vez que representa uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo (MARCELO GARCIA, 1992, p.57).

Mas o que compõe a formação? Quais são os elementos constituintes desse processo tão pesquisado na formação de professores? Segundo Rodrigues e Esteves (1993, p.44-45) a formação é composta por:

[...] atividades formativas que ocorrem após a certificação profissional inicial; atividades que visam principal ou exclusivamente melhorar os conhecimentos, as habilidades práticas e as atitudes dos professores na busca de maior eficácia na educação dos alunos [...] aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial [...] privilegiando a ideias de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz sua profissionalização [...].

Agora sabemos que o processo de formação não pode ser de “forma mecânica e linear” e temos a compreensão dos elementos os quais a compõe. Ainda nos falta compreender que este processo de formação possui diferenciações segundo o “nível” de experiência de cada professor.

Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade, promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em considerações as diferentes etapas do desenvolvimento profissional (CANDAUI, 1996, p.143).

Sobre esta questão já nos posicionamos ao fazermos uma diferenciação entre os professores iniciantes (professores sem experiência profissional) dos professores ingressantes (professores com alguma experiência profissional).

Com relação à questão ‘teoria-prática’ por que falar em processos de formação de professores? Na realidade, os professores em suas falas, como pudemos observar nos quadros dos núcleos de significação, afirmaram existir uma diferença entre o que é aprendido na formação e aquilo é vivido em sala de aula. Contudo, os professores não trouxeram nas falas a concepção do significado do seu trabalho como o entendemos:

[...] um trabalho intelectual, pensa sobre as ciências, sobre os instrumentos de ensino, sobre os recursos didáticos, elabora seu material e sabe selecionar o material já existente. Tem consciência do projeto educacional no qual está inserido e participa de sua elaboração. Formar esse professor poderá garantir o direito da criança ao saber que a escola deve socializar, no sentido da emancipação humana [...] (SILVA, 2003, p. 16).

E para que esse trabalho intelectual possa acontecer beneficiando os alunos e, é claro, o próprio professor, este precisa fazer a diferenciação entre o “ativismo” e “verbalismo”, como nos explica Saviani (2008, p.128):

Percebemos, então, que o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo do mesmo modo que o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a ‘prática’ sem teoria e o verbalismo é a ‘teoria’ sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo.

Só com o entendimento e a ruptura do discurso “na prática a teoria é outra”, os professores poderão compreender que na realidade não existe uma dicotomia, mas sim uma complementaridade, pois

Entre a teoria e a atividade prática, transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios

materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁSQUEZ, 1968, p. 207).

Quadro 17 – Segundo Núcleo de Significação dos professores iniciantes do concurso de 2010 do município de Goiânia no enfrentamento de suas dificuldades

RÉ-INDICADORES	INDICADORES	NUCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
As dificuldades iniciais foram muitas, mas consegui superar algumas delas através de estudos e conversas informais com a diretora da Instituição.	7. Com estudos e diálogos com a equipe gestora; 8. Com estudos pessoais; 9. Com formação continuada;	2. Teoria-Prática;
Através de reuniões com coordenadores e outros professores, leituras. E aceitar que várias coisas que acontecem no meio educacional não é da minha responsabilidade.		
Sempre trabalhando em prol de pesquisas e o diálogo aberto para superá-las.		
Busco ler e estudar sobre as dificuldades, principalmente sobre minha prática pedagógica, a comunicação com meus pares é mais complicada por divergências de opiniões.		
Com estudo , procurando meios para solucionar os problemas.		
Procurei buscar conhecimento , informações e quanto planejava algo que a escola não podia arcar com os custos, eu retirava do meu bolso.		
Buscando informações junto à instituição, leituras na área de educação infantil, aquisição de livros na área de educação infantil, especialização na área e formação continuada até os dias atuais.		
Com estudos de textos, cursos.		
Fazendo um curso de especialização em educação infantil para aprofundar mais meus conhecimentos teóricos e melhora a minha prática.		
A universidade te ensina a teoria, o contato com a prática é quando chegamos na instituição. Quando não tem experiência é difícil no início que vai sendo superada com o passar do tempo		
Buscando melhorar a cada dia		

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Em nosso próximo núcleo, ‘Professores iniciantes: desistir e resistir’, apresentamos aspectos sobre os docentes que já desistiram, mas continuaram na carreira por acreditar que o dever de melhorar é pessoal. Neste sentido, percebemos que existem semelhanças com o quadro 17, entretanto, há especificidades importantes. Entre estas especificidades, paira na fala dos professores um sentimento de desistência e, concomitantemente, a necessidade de adaptação às condições, pois, como eles mesmos afirmaram “**Aceito as condições impostas**”.

Quadro 18 – Terceiro Núcleo de Significação dos professores iniciantes do concurso de 2010 do município de Goiânia no enfrentamento de suas dificuldades

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
O CEI é filantrópico, a diretoria não passa por eleição, as decisões são tomadas, as vezes de forma rígida, não há estrutura adequada, as salas são quentes sem ventilação, não há espaços com vegetação ou brinquedos. Ser professor é muito complicado, não há tempo para formação continuada . Muitas vezes é necessário trabalhar até muito tarde, sábados, domingos e feriados.	10. Com aceitação e adaptação; 11. Com a experiência que vem com o tempo; 12. Com esforço pessoal; 13. Não tem como solucionar, pois não temos tempo de estudar;	3. Professores iniciantes que já desistiram, mas continuam na carreira por acreditar que o dever de melhorar é pessoal;
Tentando buscar outras alternativas para contornar as dificuldades		
Aceito as condições impostas e faço tudo ao meu alcance para que os alunos sejam alfabetizados no tempo certo		
A universidade te ensina a teoria, o contato com a prática é quando chegamos na instituição. Quando não tem experiência é difícil no início que vai sendo superada com o passar do tempo		
Buscando melhorar a cada dia		

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

3.2.3 Enfretamento das dificuldades pelos professores ingressantes

Quando analisamos os professores ingressantes, os núcleos são: 1. Apoio-Solidão; 2. Teoria-Prática; 3. Experiência e Dificuldades; 4. Satisfação/prazer-Insatisfação/sufrimento; 5. Instituição e Trabalho docente; e 6. Formação política e Resistência. Para melhor entendimento dos núcleos, construímos seis quadros, um para cada núcleo.

Os quadros 16 e 17 debatem os núcleos de significação 'Apoio-Solidão' e 'Teoria-Prática' dos professores iniciantes e esses mesmos núcleos aparecem novamente nos quadros 19 e 20, agora com as falas dos professores ingressantes. Por essa razão não iremos debatê-los, apenas apresentaremos as falas dos professores.

Quadro 19 – Primeiro Núcleo de Significação dos professores ingressantes do concurso de 2010 do município de Goiânia no enfrentamento de suas dificuldades

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
Algumas das minhas dificuldades foram sanadas, através de conversas realizadas com a equipe diretiva da instituição na qual trabalhei.	1. Com o apoio da equipe gestora;	1. Apoio-Solidão;
As dificuldades foram enfrentadas em paralelo com toda a equipe institucional de forma direta e indireta		
Buscando o apoio da gestão		
No dia a dia tive apoio da equipe gestora (direção e coordenação) onde esclareceram dúvidas e deram suporte quanto a conhecer o PPP e as exigências do SME.	2. Com o apoio da família e de uma	
Enfrentei com força de vontade, pois no início não foi nada fácil, primeiro porque fiquei com uma grande e bem difícil, devido principalmente à questão de disciplina, o que foi decisivo para permanecer na educação infantil, mas tive apoio da minha		

família e uma companheira que me ajudou muito.	companheira;	
Através da observação dos colegas, muito estudo e apoio da equipe diretiva.		
Buscando ajuda com os profissionais mais experientes e através de estudos e aperfeiçoamento profissional.	3. Com a observação dos pares mais experientes;	
Buscando ajuda, observando e me esforçando para superá-la.		
Buscando conhecimento com os profissionais mais experientes e lendo sobre o assunto relacionado a dificuldade.		
Buscando soluções práticas em exemplos de outros colegas, outras unidades escolares e através de leitura de reportagens sobre educação .		
Busquei orientações com a Equipe Gestora, formação continuada, conhecendo Leis e outros documentos importantes que regem a Educação Infantil e conversando com outros professores mais experientes socializando e esclarecendo dúvidas.	4. Com a troca de experiências com professores mais experientes;	
Com a experiência, a troca com os demais profissionais, os estudos.		
Com ajuda de profissionais mais experientes		
Eu enfrentei minhas dificuldades dialogando, perguntando, pesquisando, socializando minhas experiências com os demais colegas, coordenadores e diretores.		

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Quadro 20 – Segundo Núcleo de Significação dos professores ingressantes do concurso de 2010 do município de Goiânia no enfrentamento de suas dificuldades

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
Na realidade a maioria das dificuldades é a falta de tempo para estudo, preencher a documentação exigida pela RME.	5. Não temos tempo para a formação;	2. Teoria-Prática;
As dificuldades giram em torno de falta de recursos para executar o trabalho , no início tive de comprar materiais com meu dinheiro. As crianças tinham uma linguagem inadequada, com palavrões e extrema indisciplina. Tive de usar teoria e estratégias para motivar e envolver a turma as atividades e tirar a tendência a indisciplina.	6. Com a utilização da relação teoria-prática;	
As dificuldades foram e são enfrentadas com estudos, pesquisas e discussões com o grupo de profissionais da instituição.	7. Com estudos e diálogo;	
As dificuldades que aparecem no decorrer do caminho, enfrento perguntando e ainda em busca de respostas e de bons exemplos.		
A partir de estudos e diálogo com outros profissionais.		
Através de pesquisas, trocar de experiências, participação em cursos oferecidos pela RME e comprometimento com a profissão exercida.		
Conversando, estudando e procurando recursos necessários para lidar com as situações problema.	8. Com estudos e pesquisa;	
Ao deparar com alguma dificuldade, fazia pesquisas em site e na SME Buscava sempre ir além das atividades dos livros didáticos.		
As dificuldades, enfrentei de forma tranquila e com muito diálogo.		
As dificuldades fazem parte de todo processo, mas devemos procurar estar nos informando, buscando conhecimento para saná-las.		
As dificuldades foram enfrentadas com pesquisa, estudo e superadas na prática, lidando dia após dia com o processo pedagógico dentro da Instituição.	9. Com formação continuada	
As dificuldades servem para crescer no campo profissional obter conhecimentos para lidar e solucionar os problemas que são impostos, estudos são bem vindos para quem quer fazer a diferença.		
Algumas das dificuldades mais "gritantes" como a falta de estrutura do CMEI e a habilidade para lidar com crianças de necessidades especiais na verdade estão ainda sem solução. O curso de graduação e especialização não conseguiram sanar as dúvidas de como lidar com esse tipo de criança e muito menos a SME nos dá na prática do dia a dia condições de materiais, formação e estrutura física para lidar com essas crianças. O CMEI está todo com degraus e sem acessibilidade alguma.		
Através dos cursos oferecidos pela SME de Goiânia e também dos Planejamentos Mensais Coletivo da Instituição CMEI.		
Buscando informações, formação continuada e aprimorar relações interpessoais.		
Especializando através de cursos e congressos, trocando ideias com colegas, ouvindo a família e através do próprio trabalho, observando os erros dos aceitos.		

No caso dos alunos NEE, fui atrás de especialização para suprir minhas dificuldades para aplicações na prática.		
Plano de formação e cursos oferecidos pela SME		

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Como este núcleo de significação tem seu foco na ‘experiência’ nos perguntamos o que é? E ao buscarmos um conceito, encontramos que

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2001, p.9).

Gostaríamos de destacar alguns verbos desse conceito de experiência: parar... sentir... demorar-se... suspender... aprender... escutar... cultivar... Destacamos estes verbos para demarcar que não acreditamos em um aprendizado pela experiência apenas por ter vivido algo, mas sim, por ter apreendido algo pela vivência elaborada, pensada.

O núcleo ‘experiência e dificuldades’ evidencia a distinção entre os grupos de professores iniciantes dos ingressantes, pois o primeiro grupo de não possui experiência docente para poder perceber a influência desta na docência.

Os professores tendem a basear suas ações e argumentações na própria experiência pessoal e profissional. Por isso, há de se reconhecer que a prática docente é uma instância permanente de aprendizagem, por tratar-se de uma dimensão que implica a experimentação pessoal diária do professor (LIMA; REALI, 2002, p. 223).

Quadro 21 – Terceiro Núcleo de Significação dos professores ingressantes do concurso de 2010 do município de Goiânia no enfrentamento de suas dificuldades

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
Como já havia experiência de escola, sala de aula, coordenação pedagógica, não encontrou muitas dificuldades , pois na área da educação já sei que tudo não é fácil.	10. Não tive dificuldades, pois já tinha experiência;	3. Experiência e Dificuldades;
Devido sempre trabalhar com a escola desde os 14 anos, a experiência, a vivência com diversos transtornos na escola e a boa formação na área da educação me facilita na resolução das dificuldades que vieram aparecendo ao longo da carreira.	11. Já havia trabalho em outra instituição, por isso já sabia	
Normalmente tento me adequar ao estabelecimento de ensino em que trabalho (CEI, CMEI), já trabalhei em CMEI com poucos recursos, onde levava o meu próprio material para não deixar meus alunos sem atividades adequadas do seu desenvolvimento.		

	o que fazer;	
Com algum tempo no trabalho (na profissão) aprendemos a buscar leituras para sanar as dificuldades ou conversamos com pessoas com mais experiência no caso a coordenadora me ajudou bastante no início.	12. Com o auxílio da experiência adquirida com o tempo;	
Com o tempo vamos nos adaptando e enfrentando as dificuldades com maturidade e um novo olhar.		
Por meio das experiências do dia-a-dia em sala de aula.		
Por meio das experiências obtidas fui aprendendo a lidar com as mais diversas situações.		

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

No quadro 22, apresentamos a categoria 'satisfação/prazer-insatisfação/sofrimento', como podemos observar nesta fala do professor **“Chorando, depois erguendo a cabeça, conversando com colegas, procurando novas abordagens, mudando meu perfil. Sempre tentando me adaptar, mas já chorei muito”**. Este par em específico se constitui ao percebermos que o trabalho docente é contraditório. Como já defendemos antes, a dificuldade é, ao mesmo tempo, descoberta. Sendo assim,

[...] o trabalho docente constitui-se num lugar contraditório que suscita, a um só tempo, sobretrabalho e prazer; assujeitamento e captura acrítica dos envolvidos para as novas demandas colocadas para a universidade, mas também espaço para invenções, pensamento e crítica (MANCEBO, 2007, p. 79).

Quadro 22 – Quarto Núcleo de Significação dos professores ingressantes do concurso de 2010 do município de Goiânia no enfrentamento de suas dificuldades

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
Aquilo que a escola não me disponibiliza, eu busco outras alternativas . Tenho o foco no aluno. Crio jogos, brincadeiras, músicas e atividades que propiciam aos educandos uma aprendizagem mais significativa.	13. Com minha iniciativa própria;	4. Satisfação/prazer - Insatisfação/sofrimento;
As dificuldades enfrentadas dentro das escolas são superadas na medida do possível sempre vai existir dificuldades na educação.		
Sempre busquei e busco esclarecimento do que é desafiador e do que ainda não domino, não tenho vergonha de perguntar. Não tenho preguiça de aprender . Sou ambiciosa em compreender todos os âmbitos do ambiente escolar e quando sinto insegura ao que eu sei pouco, busco auxílio com a equipe diretiva. Vejo minhas dificuldades e erros, caminho do acerto. Não tenho medo de aprender e assim enfrentar as minhas dificuldades.	14. Com otimismo e acreditando que ira melhorar;	
Com otimismo, acreditando que com o tempo haveria melhora.	15. Com paciência e resistência;	
Com paciência, empatia, resistência.	16. Com perseverança e paciência;	
Com força e Paciência, além de muito estudo e pesquisa.	17. Com resiliência;	
Com otimismo profissionalismo e muita força de vontade.	18. Com superação e luta;	
Com resiliência e levando algumas discussões para o grupo.	19. Com	
Com superação, a dia uma luta e uma vitória.		
Aceitando os fatos como são. Intervindo naqueles que estavam ao meu		

alcance.	aceitação e adaptação;	
Adequado da melhor forma possível , às diversidades e realidades da instituição.		
Busquei me informar pesquisando e tentando se encaixar no “sistema” .		
Chorando, depois erguendo a cabeça, conversando com colegas, procurando novas abordagens, mudando meu perfil. Sempre tentando me adaptar mas já chorei muito.		
Infelizmente com aceitação. Cansada de bater de frente com o que é imposto.		
Tentei adaptar as condições oferecidas.		

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

O núcleo 'instituição e trabalho docente' também está relacionado com a experiência. Essa fala do professor ingressante é importante, para percebermos que talvez pela experiência acumulada em outras atuações profissionais, percebe-se que as dificuldades as quais trazem a insatisfação/sufrimento, em alguns momentos, não dependem do trabalho docente e sim do *lôcus* onde se trabalha.

Quadro 23 – Quinto Núcleo de Significação dos professores ingressantes do concurso de 2010 do município de Goiânia no enfrentamento de suas dificuldades

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
No primeiro momento fui pedir exoneração. Quando cheguei na SME conversei com a chefe da DGP e a mesma me colocou em outra instituição. Não contei a verdade, pois sofri muita humilhação. Daí foi muito trabalho e muito aprendizado.	20. Ia desistir e ia pedir exoneração, mas mudei de instituição e aí o trabalho fluiu;	5. Instituição e Trabalho docente;

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

E, por fim, o último núcleo o qual se relaciona com a formação política dos professores, algo que já foi salientado em nossa pesquisa, pois, percebemos uma ausência desta formação nas falas dos 284 professores.

Quadro 24 – Sexto Núcleo de Significação dos professores ingressantes do concurso de 2010 do município de Goiânia no enfrentamento de suas dificuldades

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
É um processo contínuo de muita luta, persistência e se engajar em movimentos sindicais (sociais) , para da força para lutar pela educação pública gratuita e de qualidade.	22. Com muita luta dos movimentos sociais;	6. Formação política e resistência;

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

3.2.4 Sugestões dadas pelos sujeitos da pesquisa para a recepção dos professores

Ao serem perguntados sobre sugestões que dariam para a recepção dos professores iniciantes, também construímos dois quadros de núcleos de significação, um para professores iniciantes e outro para professores ingressantes. O primeiro com dois núcleos, sendo eles: 1. Pensar a forma de receber e acolher os professores iniciantes, preocupados com apoiar, orientar e acompanhar as questões pedagógicas; e 2. Flexibilizar o horário de trabalho para fornecer curso de formação antes de o professor iniciante assumir a sala de aula sozinho. E o segundo com os seguintes núcleos: 1) Orientação, apoio e acompanhamento dos professores iniciantes por parte da equipe gestora e da SME pensando em formas de formação continuada; 2) Pensar em um Programa de Iniciação do Professor na Rede é fundamental; 3) Momento de insegurança, por isso, ser bem recebido, acolhido pode favorecer um sentimento de segurança; e 4) Professores ingressantes possuem um olhar de desistência da carreira, talvez pela experiência que já possuem.

O que percebemos, é que ambos os grupos de professores perceberam a importância e a necessidade da existência de um programa de inserção dos professores iniciantes na rede de educação básica. Programa esse que pense e articule formas de apoio, acolhida, recepção, orientação, acompanhamento, flexibilização do tempo de permanência do professor iniciante em sala de aula. Ademais, faz-se necessário um programa o qual atenda à necessidade da troca de experiências entre professores iniciantes com professores com mais experiência. Ou seja, a criação de políticas públicas para a inserção dos professores iniciantes.

Quadro 25 – Primeiro Núcleo de Significação de sugestões que os professores iniciantes dariam para a recepção do professor iniciante

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
O novo é sempre o desafio para todas as pessoas penso que a receptividade no primeiro momento é fator marcante. Ser recebido com satisfação e educação é tudo.	1.Orientar sobre a instituição; 2.Orientar sobre as questões pedagógicas; 3.Acompanhar e orientar de perto os professores iniciantes; 4.Mais apoio da equipe gestora;	1.Pensar a forma de receber e acolher os professores iniciantes, preocupados com apoiar, orientar e
Receber com muito respeito mostrar os caminhos a ser percorrido sem amedrontar o educador.		
Ter simpatia e educação principalmente por parte da direção e coordenação.		
Acredito que antes de ir para a sala de aula o professor deve receber maiores orientações acerca da instituição.		

<p>Auxiliar nas questões sobre planejamento avaliação, diário e práticas.</p>	<p>5.Ser bem recebido é fundamental;</p>	<p>acompanhar as questões pedagógicas;</p>
<p>Dar mais apoio em relação à disciplina das turmas mostrar de forma prática as similaridades e rotinas da escola, fornecer o material pedagógico necessário para as aulas.</p>		
<p>Penso que sua função deveria ser melhor apresentada, as possibilidades, o como e o que fazer, o que pode ser usado como material pedagógico.</p>		
<p>A equipe gestora poderia promover um planejamento mais efetivo com as novatas adquirir mais materiais pedagógicos para utilizarmos e dar mais orientações iniciais de como fazer para quem não tem nenhuma experiência.</p>		
<p>É muito importante o apoio do coordenador pedagógico e dos colegas.</p>		
<p>Fui muito bem recebido, acho que o apoio da equipe gestora é fundamental.</p>		
<p>Mais apoio dentro da sala de aula, ser bem apresentado ao grupo e receber todas as informações sobre a turma e a instituição dos gestores.</p>		
<p>Que ele fosse orientado e apresentado para toda equipe. Depois fosse chamado para poder relatar suas dificuldades se elas existirem.</p>		
<p>Que o grupo gestor se dispusesse mais a auxiliar esse professor que chega , pois ele chega muito cru com a educação do município. Tudo funciona muito diferente da rede privada.</p>		
<p>Sempre ouvi dizer que dar aulas era um desafio, mas que era prazeroso. No início, ou seja, eu ainda estou nesse processo de início, mas bem mais amparada, porém, eu senti falta do apoio do coordenador pedagógico.</p>		
<p>Conhecimento sobre os projetos, troca de ideias com os pares e principalmente um acompanhamento com instruções da coordenação, ainda mais se for a primeira vez com a turma daquele ano.</p>		

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

É importante destacar que as sugestões anunciadas pelos professores sujeitos da pesquisa, expressaram características de programas de inserção na carreira docente, defendidos há alguns anos pelos estudiosos da área, tais como:

Vaillant e Marcelo Garcia (2012), ao citar estudos de Wong (2004), reiteram alguns dos aspectos explicitados nos trabalhos analisados, quando apontam características de programas de inserção eficientes: metas claramente articuladas; recursos financeiros; apoio do diretor da escola; mentores experientes; redução da carga horária para docentes principiantes e mentores; reuniões regulares e sistematizadas entre principiantes e mentores; tempo para observação de professores experientes pelos principiantes; constante interação entre experientes e principiantes; oficinas para os docentes principiantes antes e ao longo do ano; orientação incluindo cursos sobre temas de interesse; e duração do programa de pelo menos um ou dois anos (MIRA & ROMANOWSKI, 2015, p. 95).

Quadro 26 – Segundo Núcleo de Significação de sugestões que os professores iniciantes dariam para a recepção do professor iniciante

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
Além de tudo que já é feito, que ele não assuma a turma durante todo o turno no primeiro encontro.		
Ter tempo destinado a conhecer a instituição, regulamentos, práticas pedagógicas, visão e missão.		
Gostaria que houvesse um programa de estágio tipo residência dos médicos, para nós professores. Por que o médico antes de atuar faz residência e nós não? O estágio não nos dá base concreta e a teoria é muito longe da prática real. Acho que nossa recepção deveria ser com horários de estudos mais generosos e grupos de estudo para auxílio.	6.Criar a residência docente;	
Estar sempre acolhendo este profissional mantendo uma relação amigável, disposto a ajudar não fazendo cobranças além de suas possibilidades. Propor sugestões e trabalho em equipe. Auxiliar quando sentir que precisa, etc.	7.Trabalhar em equipe para trocar experiências;	
O professor (inicia) no início de sua atuação docente deveria participar juntamente com um professor mais experiente de algumas aulas , para ter noção de como, quando e porque se tomar certas atitudes, depois, tomaria suas próprias decisões do que fazer.	8Curso de formação antes de iniciar as aulas;	
Que seja ofertado um curso de inicialização , para que seja esclarecido as duvidas dos profissionais.	9.Flexibilizar o tempo de permanência do professor iniciante nos primeiros dias;	
Curso de formação sobre a prática docente.	10.Formação sobre prática docente;	
Formação dentro da instituição com a equipe de trabalho e informes sobre a instituição.	11.Não apresentar os documentos da escola nos primeiros momentos;	
Deixar que a professora se integrasse ao ambiente socializa-se com seus alunos , para posteriormente apresentar-lhe PPP, planos, projetos.	12.Tempo de adaptação especificidades de cada escola;	
Paciência e tempo para adaptar.		
Cada escola tem sua rotina própria.		

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

No trabalho docente o par dialético ‘reconhecimento-negação’ faz parte do desenvolvimento profissional docente, no qual os professores estão sendo levados pelas dificuldades; e, muitas vezes negam o trabalho docente. Ao passo que é por meio das descobertas que se reconhecem no trabalho. É claro que este é um movimento dialético, ou seja, não é estático. Os professores ingressantes já apresentaram momentos de negação, pois a diferença entre os dois quadros de núcleo de significação é apenas o núcleo “Professores ingressantes possuem um olhar de desistência da carreira, talvez pela experiência que já possuem”.

Quadro 27 – Primeiro Núcleo de Significação de sugestões que os professores ingressantes dariam para a recepção do professor iniciante

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
Mais treinamento para que possa compreender a proposta que é tão diferente da escola particular.	1. A experiência da realidade privada é diferente;	1. Orientação, apoio e acompanhamento dos professores iniciantes por parte da equipe gestora e da SME pensando em formas de formação continuada;
O aporte teórico e o caminho trilhado por pessoas mais experientes.	2. Apoio dos professores mais experientes;	
Troca de experiências entre os colegas e apoio.		
Apoio dos profissionais mais experientes, acolhida da instituição.		
Diálogo com equipe diretiva e seus pares, parecia com a família e crianças. Isto é, construído dia a dia. Liberdade para pedir informações e orientações, formação continuada e observação. Proporcionar segurança ao professor, exigindo compromisso com o fazer pedagógico.	3. Apoio e diálogo com a comunidade escolar;	
Curso para os iniciantes conhecer melhor a proposta da rede tanto da educação infantil quanto no ciclo, algo que venho conhecendo por meio de busca pessoal o que de início fez com que meu trabalho fosse precário e permeado de erros.	4. Curso de formação sobre a proposta da SME;	
Paciência pelo processo de desenvolvimento da relação entre todos devido às peculiaridades da rede. Parceria no processo ensino-aprendizagem também para com as peculiaridades da rede. E estabelecer vínculos afetivos entre os servidores visando a formação de uma verdadeira equipe, sem autoritarismo.		
Para conhecer o Projeto Político Pedagógico da Instituição, realização de Cursos para orientação sobre o funcionamento da rede e da proposta da Educação Infantil .		
Mostrar ao professor o trabalho pedagógico que é feito na escola, e dar exemplos de como trabalhar.	5. Cursos de formação sobre questões pedagógicas;	
As mesmas que obtive, pois é um processo de elaboração, adequação, conhecimento e prática. Os cursos de aperfeiçoamento auxiliam muito, as trocas de informações e o acolhimento são muito importantes.		
A viabilidade de um curso de formação e a possibilidade de escolha.	6. Favorecer formação os professores iniciantes;	
Acho que deveria ter um curso ou uma oficina que orientasse os profissionais em relação a suas funções enquanto servidor de uma rede (apresentado documentos vigentes).		
Cursos de capacitação e formação continuada por toda carreira.		
Horas de estudo junto com a coordenação e formação continuada.	8. Formação continuada em serviço;	
Incentivo e investimento na formação continuada, plano de carreira e apoio pedagógico.		
A cordialidade e o diálogo do grupo gestor é fundamental na recepção do professor. É importante oportunizar o conhecimento das diretrizes do PPP e de toda organização da escola.	9. Orientação e apoio do grupo gestor;	
A equipe gestora deve orientar, planejar junto com o professor e se esse não tem experiência, convidá-lo a assistir aulas de professores mais experientes.		
A escola tem que receber o professor e passar todas as rotinas e expectativas da escola com o trabalho do professor. A coordenação pedagógica tem que estar pronta para orientar o professor dentro dos anseios da turma		
A prática docente ajuda muito o professor. Quando iniciamos a carreira temos muita teoria nesse sentido, minha sugestão seria que existisse mais troca entre a gestão e o professor recém chegado.		
Apoio da coordenação e equipe ajudaria.		

Apoio da equipe diretiva, capacitação nas primeiras semanas.		
Apresentar estrutura da escola, os funcionários, o PPP, a maneira como a escola desenvolve os trabalhos e principalmente ouvir o professor que chega. Seus anseios, perspectivas, medos e inseguranças. Oferecer apoio a esse professor.		
A equipe gestora deveria proporcionar palestras e estudos para que o professor compreenda sua função e suas atribuições desde o início .	10. Formação oferecida pelo grupo gestor;	
A recepção é a primeira opção e é a que marca. Então deve-se apresentar a equipe, as rotinas, o espaço físico, forma adotada pelos professores para fazer planejamento e projetos.		
Apresentação do professor ao grupo de professores e alunos, melhor clareza sobre a realidade escolar, dificuldades e anseios dos gestores.	11. Orientação sobre a realidade da escola e questões pedagógicas;	

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Nos quadros 27 e 28, novamente apareceram as necessidades de criação de políticas ou programas de inserção na carreira docente, mas devemos nos perguntar: em qual formato?

Quadro 28 – Segundo Núcleo de Significação de sugestões que os professores ingressantes dariam para a recepção do professor iniciante

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
Nunca lhe entregar a sala mais "difícil" da escola. Apresentar a proposta política pedagógica da escola e proporcionar um momento de planejamento antes de entrar para sala de aula.	12. Pensar na sala que é disponibilizada para o professor iniciante;	2. Pensar em um Programa de Iniciação do Professor na Rede é fundamental;
Dar uma formação antes. Tipo um estágio, auxiliar.	13. Residência docente;	
Passar por um período de quarentena (período este em que ele possa ter conhecimento da proposta da SME) e da função que ocupará antes de iniciar seu trabalho na instituição.		
Não entrar em sala, conhecer a escola, a sua turma, receber as orientações sobre a rotina da escola.	14. Cursos antes de entrar em sala de aula;	
No mínimo uma semana de estudo da proposta da rede; observar o trabalho da rotina para depois assumir a função.		
Apresentar o professor para a equipe de trabalho e possibilitar a ele experimentar/ observar diferentes agrupamentos para que ele possam se identificar ou não com o trabalho.	15. Flexibilizar o tempo de trabalho para poder trocar experiências;	
De um tempinho maior com a equipe diretiva da instituição par que, pelo menos, o primeiro planejamento com mais orientação, especificação e objetivo.		
Que o primeiro dia o professor não fosse direto para a sala de aula, mas pudesse pelo menos no primeiro dia ser informado e orientado quanto à Proposta Político Pedagógico da instituição.		
Que o profissional, pudesse ter um tempo a mais para conhecer a rotina escolar antes de entrar em sala.		
Acho que antes de assumir deveria ser proposta, cursos sobre a realidade do Ensino no Município, como funciona o ciclo (Realidade) ...	16. Curso de formação antes de iniciar as aulas;	
Acolher muito bem quem chega, conhecer as experiências e expectativas do profissional para então falar sobre duas ação pedagógica. Apresentar a documentação pertinente para quem tenha em mão como é e o que requer o trabalho na Educação Infantil. Não 'jogar' os profissionais que chegam diretamente na		

sala de aula [pois] eles precisam conhecer o grupo e a realidade, principalmente que a Equipe Diretiva esclareça quais dificuldades da turma e ajude na elaboração de um plano que acolha professor e aluno nestas mudanças.		
Ao iniciar a carreira profissional na maioria das vezes nos sentimos inseguros, desta forma seria necessário que o professor não entrasse em sala no primeiro dia, mas que acompanhasse junto com a coordenação a rotina da escola.		
Oferecer mais condições psicológicas para enfrentar as realidades diversas e conflitos (supostos) que surgem de impacto.	17. Oferecer atendimento psicológico para os professores iniciantes;	
Tive duas experiências de recepção no início de carreira [sendo que] a primeira foi ótima. A segunda à vontade que tive, foi de nuca mais pisar os pés numa instituição da RME. Acho que uma boa recepção faz a diferença na carreira de todo profissional. Sentir-se bem, acolhida é fundamental.	18. A recepção depende de cada escola;	
Apresentar estrutura física, materiais pedagógicos disponíveis, características principais da turma que está assumindo e suporte pedagógico mais intenso nos primeiros meses de carreira.	19. Acompanhamento mais de perto nos primeiros meses;	

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

O professor iniciante se sente inseguro por muitos motivos, essa é uma clara diferença entre o profissional que acaba de iniciar a carreira e o professor ingressante. A insegurança está acompanhada de outros sentimentos, tais como: isolamento, solidão, angústia, entre outros. E é nesse sentido que os professores com maior experiência já conseguem propor uma forma de amenizar esse momento, dando aos iniciantes uma boa recepção.

Quadro 29 – Terceiro Núcleo de Significação de sugestões que os professores ingressantes dariam para a recepção do professor iniciante

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
A melhor possível e acreditar , no profissional mesmo que não tenha nenhuma experiência.	20. Ser bem recebido é fundamental;	3. Momento de insegurança, por isso ser bem recebido, acolhido pode favorecer um sentimento de segurança;
As instituições se organizassem para recebê-los , valorizando o que ele pode oferecer. Respeitar o período de adaptação do novo professor. Auxiliar o trabalho do professor de forma construtiva.		
A boa acolhida dos pares é a melhor recepção.		
Com alegria para motivá-lo e não desprezar suas angústias.		
O primeiro contato com a equipe e com a turma deve ser prazeroso e incentivador. Evitar assuntos desmotivadores com pessoas insatisfeitas com a profissão escolhida por elas.		
Ser receptivo com quem está chegando, esse primeiro contato é fundamental para que o professor sinta-se bem acolhido.		

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Um sentimento que aparece nas falas dos professores ingressantes é a desistência. Talvez pelas experiências vividas em outras realidades escolares. Essa vontade de desistir pode acontecer de duas maneiras: estando ‘dentro’ ou ‘fora’ da

instituição de ensino. De tal modo, os professores podem desistir do cargo e pedir exoneração, por isso, ‘fora’; ou não pedem demissão ficando no cargo, portanto, permanecendo ‘dentro’. Como podemos observar nesta fala do professor **“Para que pense bem, se realmente é isso que ela quer, pois os direitos dos professores são pouquíssimos, para que no futuro não fique frustrado. Amo o que faço e faço com carinho, mas quando vejo as mudanças e a perda dos nossos direitos fico decepcionada”**.

Quadro 30 – Quarto Núcleo de Significação de sugestões que os professores ingressantes dariam para a recepção do professor iniciante

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NUCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
Primeiro o professor precisa amar a profissão e conhecer a realidade das escolas bem como o salário e condições de trabalho etc. do professor	21. Ter condições de trabalhar;	4. Professores ingressantes possuem um olhar de desistência da carreira, talvez pela experiência que já possuem;
Sugiro que o professor tenha clareza do todo: salário, horário de trabalho (escola e casa), clientela e compromisso. Vejo muitos professores já no início reclamando e, muitas vezes, não se preocupando em realizar o trabalho no qual teve a opção de escolha.		
Mudar de profissão.	22. Desistência da carreira;	
Uma recepção bem realista, pois é uma profissão desgastante e desvalorizada, trabalhamos principalmente pelo prazer em ensinar aos alunos e ter retornado do seu desenvolvimento, assim quando maiores o retorno é bem menor, devido o desinteresse em aprender, em estudar.		
É necessário saber o que motivou o professor a escolher essa profissão; se foi interesse financeiro, sugiro mudar a escolha, se foi vocação, que o grupo gestor e comunidade escolar sente com essa pessoa e lhe explique como funciona a SME, proposta pedagógica, conteúdo do PPP e o que ele tem à sua disposição.	23. Entender a motivação de ser professor;	
Estimulá-los a exercer a profissão. Mesmo com todas as dificuldades encontradas e a falta de reconhecimento e valorização profissional, é prazeroso saber que contribuimos para a formação de cidadãos.	24. Exaltar o papel do professor;	
É preciso ingressar na carreira ciente que vai enfrentar muitas dificuldades inerentes à profissão, mas por outro lado se de fato é algo que sente prazer em trabalhar siga em frente, pois o afeto das crianças é algo que fortalece, enobrece o professor enquanto ser humano.	25. Se apegue ao afeto dos alunos;	

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

3.2.5 O que falar para os professores iniciantes

Ainda do item sobre ‘Dificuldades e Descobertas’ os 284 professores foram indagados sobre quais sugestões dariam para o professor que está iniciando na carreira docente. Como estamos utilizando a metodologia do núcleo de significação,

também construímos dois quadros com os núcleos para os professores iniciantes e para os ingressantes.

No quadro dos professores iniciantes tivemos os seguintes núcleos: 1) Para ser um professor, deve-se estar sempre em um processo de formação; 2) Busque apoio para trocar experiências com professores mais experientes; 3) O próprio professor iniciante é o responsável pela melhoria de sua prática pedagógica; e 4) A realidade socioeconômica interfere no processo pedagógico.

O que os professores iniciantes destacaram, em primeiro plano, é a importância da formação continuada e da parceria entre seus pares, buscando o enfrentamento das dificuldades na troca de experiências. Contudo, como possuem uma visão ainda “limitada” do trabalho docente, enfatizaram as questões relacionadas estritamente ao âmbito da sala de aula.

É interessante percebermos que os professores iniciantes, por falta de uma experiência docente, destacaram que a melhoria é responsabilidade dos próprios professores, esquecendo-se das políticas públicas e das condições de trabalho. E enfatizaram a interferência das questões socioeconômicas no processo do trabalho docente.

Quadro 31 – Primeiro Núcleo de Significação de sugestões que os professores iniciantes dariam para o professor que está iniciando na carreira docente

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
Não se iluda de que a sala de aula é um "mundo ideal" como aprendemos na teoria . Não se cobre tanto em relação a aplicar o conteúdo e atingir os objetivos. Tentar manter a disciplina antes de começar o trabalho e fazer o planejamento flexível	1. A prática é muito diferente da teoria;	1. Para ser um professor deve-se estar sempre em um processo de formação;
Não é fácil ter disponibilidade de se abrir para coisas novas.	2. Abertura para novas aprendizagens;	
Realizar a leitura dos documentos mandatórios da sua função na escola e principalmente dos documentos que norteiam a educação.	3. Estude os documentos norteadores da educação;	
Leitura das práticas docentes , iniciamos com bagagem teórica, mas com uma vaga experiência na prática.	4. Estude sobre as práticas docentes;	
Muita leitura sobre métodos e práticas , e a diversidade desses no dia a dia, pois nada deve ser pronto engessado, precisa adaptar conforme as dificuldades encontradas.		
Tente fazer um estágio antes, observe outra professora em ação estude sobre a instituição e a linha que ela segue . Pegue as fichas dos alunos para conhecê-los um pouco.	5. Buscar formação continuada;	
Buscar uma formação continuada . Sempre pesquisas e perguntas para a equipe diretiva, a coordenação pedagógica o que pode fazer para melhorar seu trabalho		

Estudar bastante, pesquisar, fazer pós-graduação e estar aberto a eventos de pesquisa.		
Fazer formação continuada para compreender o processo/metodologia da instituição de ensino.		
Que busquem conhecimentos através de livros, textos especializações, mestrado, doutorado só assim poderemos fazer a diferença na educação.		
Buscar informação , se tiver dúvidas sobre alguma situação pergunte.	6. Buscar informações;	
Manter sempre uma postura ética, trabalhar em equipes respeitando as opiniões divergentes. Mostrar um trabalho comprometido com o aprendizado dos alunos e quando for um cargo de liderança seja democrático.	7. Preocupe-se com a aprendizagem dos alunos;	
Buscar constante por conhecimento.	8. Buscar conhecimentos;	

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Os professores salientaram a importância da troca de experiência, pois esta pode oportunizar “[...] uma reflexão conjunta e colaborativa, teoricamente subsidiada e orientada, sobre temas, questões, aspectos e ou problemas identificados na prática pedagógica cotidiana, considerada ponto de partida e de chegada daquela reflexão” (REALI, 1995, p.71).

Quadro 32 – Segundo Núcleo de Significação de sugestões que os professores iniciantes dariam para o professor que está iniciando na carreira docente

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
Não ter "medo" de enfrentar os desafios, criatividade, troca de experiência faz toda a diferença.	9.É muito importante trocar experiências;	2.Busque apoio para trocar experiências com professores mais experientes;
Que ele conheça o funcionamento de CMEIS e escolas do município, que converse com pessoas que trabalhem na rede para se informar, trocar experiências para que ele se prepare melhor.		
Procura conhecer bem a turma que vai trabalhar interagir com o grupo e não ter vergonha de pedir ajuda em relação ao seu trabalho.	10.Peça ajuda;	

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Os professores iniciantes apresentaram, como descrito no quadro 33, o seguinte núcleo de significação “O próprio professor iniciante é o responsável pela melhoria de sua prática pedagógica” trazendo pra si a responsabilidade da melhoria e, ainda, a melhoria da prática pedagógica. Ao realizar a pesquisa podemos perceber, na teoria e na empiria, que existe uma fala recorrente, na qual o foco da formação de professores está na mudança ou melhoria da prática pedagógica. Talvez, por causa do ranço da epistemologia da prática que até hoje é preconizada pelos programas governamentais.

Quadro 33 – Terceiro Núcleo de Significação de sugestões que os professores iniciantes dariam para o professor que está iniciando na carreira docente

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
Querer ser professor.	11. Queira ser professor.	3. O próprio professor iniciante é o responsável pela melhoria de sua prática pedagógica.
É uma profissão de extrema importância na sociedade, porém, não espere reconhecimento... Realize seu trabalho com responsabilidade e satisfação agradeça sempre por ele.	12. Sinta-se agradecido pelo trabalho.	
Força de vontade, amor pela profissão e fazer amizades.		
Que tenha compromisso e responsabilidade com a profissão, com as crianças e a sociedade.	13. Tenha calma e paciência.	
Ler os documentos norteadores da SME para o trabalho com a Educação Infantil, ter calma e paciência e tentar empregar ao máximo a teoria aprendida , pois, vivenciar seria a partir desse momento.		
Para que a pessoa seja observadora companheira da instituição e que ela seja disposta.	14. A melhoria parte do próprio professor iniciante.	
Que estejam dispostos e que sejam fortes para lidar com as dificuldades.		
Ter paciência e confiança no seu trabalho, [porque] com esforço sempre alcançamos nossos objetivos.		

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Algo que apareceu, apenas uma vez, mas resolvemos apresentar, é a relação entre “A realidade socioeconômica interfere no processo pedagógico”. Em alguns momentos, nas escolas, ouvimos professores afirmando que essa questão interfere no processo pedagógico. Entretanto, não podemos esquecer que em nossa história da educação isso já foi vencido. Pode existir alguma relação, mas não é determinante.

Quadro 34 – Quarto Núcleo de Significação de sugestões que os professores iniciantes dariam para o professor que está iniciando na carreira docente

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
Como estamos falando de prefeitura, eu sugiro que o professor iniciante se prepare para a realidade brutal de alguns alunos que vem sem almoço, que o pai está preso, que a mãe é usuária de entorpecentes.	15. Realidade socioeconômica das famílias dos alunos	4. A realidade socioeconômica interfere no processo pedagógico

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

E no quadro dos professores ingressantes os núcleos foram: 1) Diferentes concepções de docência; 2) A necessidade de estar sempre um processo de formação; 3) A importância da experiência no enfrentamento das dificuldades; 4)

Apoio, acompanhamento e orientação dos pares mais experientes e da equipe gestora; e 5) Concepção ampliada do trabalho docente e da educação.

Quadro 35 – Primeiro Núcleo de Significação de sugestões que os professores ingressantes dariam para o professor que está iniciando na carreira docente

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
Compromisso, seriedade, responsabilidade e ter ética, concentrar-se nos alunos.	1. Tenha confiança, disposição e seriedade;	
Confiança e autonomia para realizar o trabalho.		
Confiança, disposição para compreender e contribuir com sua nova realidade		
Coragem, força, insistência, perseverança, estudo, reflexão, prática		
Coragem, por que as dificuldades são muitas	2. Docência como vocação;	
Busque cada dia mais conhecimento, pesquise, invista tempo, não espere reconhecimento, faça o melhor, empenhe e trabalhe com excelência. Tenha muito amor, carinho e paciência. Essa profissão é baseada em doação, todos os dias temos que doar um pouco em prol de outros.		
Continuar os estudos, atualizar-se sempre e ter a cada dia a confirmação diante de seu fazer que escolheu a profissão certa, onde a dedicação e o amor é a base de tudo.		
Dedicação à profissão.		
Dedicação e carinho.		
Dedicação. Compromisso.		
Não perca os objetivos, não deixe de sonhar com um futuro melhor que está em suas mãos. Faça tudo por e com amor... Vale a pena!	3. Mesmo sem reconhecimento social a docência vale apenas;	
O amor e o interesse em estar nessa profissão são uma das coisas que impulsionam a carreira. O amor, porque lidamos todo o tempo com pessoas que carecem de atenção, cuidado e um olhar diferenciado. O interesse, porque é uma profissão bastante complexa, exaustiva que necessita realmente de comprometimento com a rotina escolar.		
Abraçar a carreira com amor e dedicação, que os resultados são satisfatórios.		
Acreditar que essa profissão, mesmo não tendo um reconhecimento social, vale a pena exercê-la com vontade e prazer.		
Acredite em você! Capacite-se, pois, é muito mais complicado do que você imagina. Somos quase super ...		
Conhecer a realidade da educação hoje em nosso país e Estado, saber que é uma profissão linda, porém, muito exaustiva e pouco valorizada.		
Não é fácil, é um trabalho árduo e com pouco reconhecimento, por vezes nenhum. Importante é fazer o seu melhor e estar feliz com o que faz, porque a luta por valorização nessa carreira é inevitável e longa.		
Não é fácil, mas é gratificante.		
Para uma pessoa que está em início de carreira iria sugerir que se dedicasse ao trabalho, pois não é uma profissão fácil, mas é muito gratificante.		
Que apesar dos desafios, a prática pedagógica é gratificante. Por isso, inspire-se naquele mais experiente em sala de aula.		
Ser bem realista para não desiludir ou deprimir mais tarde, eu sou grata ao meu trabalho, faço corretamente, mas não me iludo com uma valorização social e política, a qual merecemos.	4. Pense se a realmente quer permanecer na docência;	
Não desistir, mesmo se vier alguma dificuldade.		
Buscar fazer o seu melhor e dar o seu melhor se realmente desejar permanecer na profissão é ler correr atrás do que precisa melhorar.	5. A desistência da docência;	
Para que acreditem em uma educação melhor e "abram" as portas para os conhecimentos, além do adquirido na formação acadêmica. Que tenham		

perseverança no caminho de vias complexas, mas gratificantes. Que busquem ler e compreender dentro da teoria o que de fato irá garantir a aprendizagem e direito das crianças e ou educandos. E seguro também que se perceberem que não é o que fazem com amor, que deixe o caminho para quem queira educar de verdade, pois, ser professor é mais que planejar uma aula e ganhar o dinheiro no final do mês.		
Para que pense bem, se realmente é isso que ela quer, pois, os direitos dos professores são pouquíssimos, para que no futuro não fique frustrado. Amo o que faço e faço com carinho, mas quando vejo as mudanças e a perda dos nossos direitos fico decepcionada.		
Pensar na possibilidade de optar outra profissão. Porque nossa profissão é extremamente desvalorizada, tanto culturalmente como financeiramente.		
Pensar se é isso mesmo o que quer para não ficar em uma profissão que não o agrada; e fazer um trabalho mal feito, principalmente na escola pública, isto é, não oferecer um ensino pobre para o pobre.		
Que antes de iniciar tenha em mente a realidade em que irá trabalhar. Caso não consiga, melhor procurar outra profissão. Afinal para ser professor precisa ter dom. Não é fácil quando você já tem vocação e gosta, se não tiver, penso que seria prejudicial para o professor e para o aluno.		
Que faça uma reflexão se realmente ele quer ser esse profissional da educação.		
Repensar em relação ao salário e ao trabalho, pois, é muito difícil trabalhar na educação [por] dois ou três turnos porque há muitas demandas. Se o salário de meio período for suficiente e agradar fique senão é melhor não se envolver demais pois é uma profissão muito desgastante.		
Foco, força e fé pois ao longo do caminho encontrará muitos colegas que te desanimarão e outros que farão você continuar na esperança de que a Educação vale à pena.		
Mudar de profissão.		
Mude de profissão, corra da educação.		

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Os professores ingressantes perceberam dois núcleos comuns com os professores iniciantes, sendo eles: 2) A necessidade de estar sempre um processo de formação; e 4) Apoio, acompanhamento e orientação dos pares mais experientes e da equipe gestora. Todavia, quando se fala de apoio e troca de experiências os ingressantes afirmaram a importância da equipe gestora.

Quadro 36 – Segundo Núcleo de Significação de sugestões que os professores ingressantes dariam para o professor que está iniciando na carreira docente

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
Cada sala de aula é diferente da outra, ouça seus alunos e aprenda com eles para conseguir ensiná-los.	6. Aprenda com seus alunos;	2. A necessidade de estar sempre em processo de formação;
Aperfeiçoar sempre, buscar novos conhecimentos.	7. Buscar formação continuada;	
Buscar sempre a pesquisa e a leitura. Além de ter uma formação continuada . Estar sempre reciclando as ideias e conceitos sobre educação.		
Compreender e conhecer a rede na qual está inserido, bem como a realidade da instituição; estudar e estar sempre em formação; conhecer os direitos e deveres enquanto professor.		
A formação continuada.		
Continue fazendo cursos e qualificando para melhor aprimorar seus conhecimentos.		
Cursos de capacitação e orientações e sugestão direta com o professor.		
Deve haver muita dedicação, flexibilidade e disposição para enfrentar as dificuldades diárias da profissão docente. É relevante a busca pela formação continuada e aprimoramento das práticas.		
Estar sempre buscando formação continuada, estudando e aprimorando...		
Estude continuamente. Se organize, pesquise, pondere nas palavras. Na dúvida, vá atrás. Conheça a filosofia da escola, participe, dialogue e trate as pessoas bem. Acima de tudo use e abuse da criatividade para planejar.		
Leitura de artigos, livros e atualidades acerca da educação. Participar de cursos de formação continuada. Seguir carreira, contemplando pós-graduação, mestrado, doutorado...		
Conhecer a Proposta da SMEI: Infâncias e Crianças em Cena: por uma política de educação para rede municipal de educação de Goiânia, a Proposta Político Pedagógica da Instituição, o Regimento e a Resolução 194/2007. Que o profissional sempre dialogue com a coordenação pedagógica e direção para esclarecer dúvidas, estabeleça parcerias e aposte parceria com os colegas de trabalho, conhecendo a realidade das crianças, dos profissionais que atuam na sala para que não haja conflitos iniciais que possam dificultar o desenvolvimento do trabalho pedagógico.	8. Busque estudar e conhecer a proposta da rede;	
Estudar e conhecer a proposta da RME de Goiânia.	9. Relação teoria prática	
Conhecer a concepção que norteia o trabalho da escola. Buscar na teoria segurança para atuar.		
De que é preciso conciliar teoria a prática, porém, a aprendizagem só ocorre de fato na prática e que é necessário ter coordenador pedagógico que apoie e motive os professores no início da carreira.	10. Estar sempre aberto para aprender	
Estar aberto a ouvir sugestões e críticas. Envolver no trabalho em grupo para compartilhar das experiências dos colegas. Procurar se atualizar sempre.		
Estar sempre aberto as novas sugestões e experiências do coletivo, aprender e trocar conhecimentos		
Estar sempre aberto ao novo, ampliar os conhecimentos devido à tanta documentação exigida pela RME. Estou falando dessa forma porque muitos que chegam não querem seguir a proposta principalmente ao que diz aos registros que ocorre no segmentos dos CMEIS.	11. Busque estudar e pesquisar	
Buscar sempre estar estudando e realizando pesquisas tanto [para] o crescimento pessoal quanto profissional.		

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Foi destaque no núcleo 3) “A importância da experiência no enfrentamento das dificuldades”, porque os profissionais afirmaram a necessidade de um tempo diferenciado em sala de aula para que o professor iniciante possa ter experiência e

acompanhamento no enfrentamento das dificuldades. E ainda, apareceu a da relevância da existência de um Programa de inserção na docência.

Quadro 37 – Terceiro Núcleo de Significação de sugestões que os professores ingressantes dariam para o professor que está iniciando na carreira docente

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
Não esperar que o professor [que] nunca atuou ou somente fez estágio tenha experiência, valorizar sua disposição e vontade de aprender e trabalhar. Todos começam no início e não do meio. Experiência vem na prática e junção dos dois (teoria/ prática).	12. A importância da experiência para o enfrentamento das dificuldades;	3. A importância da experiência no enfrentamento das dificuldades;
Fazer cursos de formação continuada, estagiar anteriormente.		
Que houvessem estágios bem remunerados para que a vivência na profissão fosse significativa.		
Assistir [às] aulas primeiro para ver como é o trabalho de um professor.	13. Período de observação antes de assumir a sala de aula;	

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

Mais uma vez, os professores afirmaram a importância do acompanhamento e do apoio para o enfrentamento das dificuldades no processo de inserção na carreira docente. Aqui fica evidenciada a equipe gestora da escola, não só a coordenação pedagógica.

Quadro 38 – Quarto Núcleo de Significação de sugestões que os professores ingressantes dariam para o professor que está iniciando na carreira docente

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
É muito importante contar com a experiência do coletivo de professores e estabelecer uma parceria com a coordenação pedagógica.	14. Troca de experiência com a equipe gestora;	4. Apoio, acompanhamento e orientação dos pares mais experientes e da equipe gestora;
Buscar conhecimento com os colegas mais experientes.	15. Troca de experiência com professores mais experientes;	
Buscar informações com pessoas dentro da escola.		
Buscar orientações de professores mais experientes sobre a dinâmica do lugar que irá trabalhar.		
Ir atrás de pessoas que lhe mostre o caminho a apoio escolar é uma excelente pessoa a fazer esta ponte entre o professor e a proposta da rede. É estudar, ler e ir a busca de conhecimento.		
Procurar docentes mais experientes para troca de experiências.	16. Busque apoio com a equipe gestora;	
Buscar sempre estar se qualificando, não ficar trabalhando sozinha, mas buscar sempre apoio da coordenação como suporte.		

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

E como afirmamos em nossa tese, os docentes apresentaram uma concepção “ampliada” do trabalho docente, por meio da qual delineamos os indicadores: 17) Compreender de forma mais ampla o trabalho docente; 18)

Consciência política da educação; 19) Na educação nem tudo depende do professor; e 20) Não trabalhe em dois horários.

Quadro 39 – Quinto Núcleo de Significação de sugestões que os professores ingressantes dariam para o professor que está iniciando na carreira docente

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NUCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
Que visitasse escolas [e] CMEIS para [que] verificasse melhor a realidade educacional. Entrevista com profissionais experientes e em fim de carreira, no intuito de analisarem a respeito dos benefícios e prejuízos com a carreira educacional.	17. Compreender de forma mais ampla o trabalho docente;	5. Concepção ampliada do trabalho docente e da educação;
Sempre lutar por uma educação que sirva ao povo; observar a necessidade dos alunos e conhecer a realidade da comunidade do local de trabalho. Lutar por seus direitos e dos direitos dos seus alunos (crianças).	18. Consciência política da educação;	
Não tenha grandes esperanças, pois, nem tudo no processo depende do professor.	19. Na educação nem tudo depende do professor;	
Não trabalhar em dois horários.	20. Não trabalhe em dois horários;	
Não criar ilusões com uma rotina escolar porque, o dia a dia é outra história a realidade é bem diferente do que se vê na faculdade, ou seja, ser bem pé no chão	21. A diferença entre a formação inicial e a atuação docente;	

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Goiânia, Goiás (2016).

A síntese desse trabalho pode ser estruturada na seguinte tese: No trabalho docente há marcas genéricas e singulares de professores iniciantes e ingressantes. Essas marcas são constituídas por especificidades relacionadas ao gênero, à idade, à modalidade ou à etapa de ensino e, até mesmo, às próprias características da rede de educação em que trabalham esses profissionais. Com relação às características da rede, destacamos pontos como: a forma da recepção na rede e na instituição de ensino, as formas que possuem apoio ou não, e a perspectiva de desenvolvimento profissional docente que é realizado na rede de ensino.

Devido à existência desses elementos singulares da profissão docente, inclusive com a inserção na carreira mesmo antes de ser profissional, apresentam-se diferenças entre o professor iniciante e o professor ingressante. Esse conjunto das marcas singulares do trabalho docente vão constituindo pares dialéticos que explicam as dificuldades e as descobertas dos dois grupos de professores estudados aqui. Sendo os pares dialéticos: pedagógicas-relacionais; teoria-prática; trabalho-condição de trabalho; satisfação/prazer-insatisfação/sofrimento; e apoio-

solidão. Cabe à formação inicial e continuada a luta por políticas na rede de ensino e pela melhoria na qualidade das condições de trabalho. Desta maneira, espera-se que a contradição entre os pares dialéticos se torne efetivamente possibilidade de pertencimento e desejo de 'ser' um professor.

3.3 A TESE: sínteses de várias sínteses

Na análise do processo de compreensão sobre as dificuldades e as descobertas do professor no início da carreira surgiram como categorias os seguintes pares dialéticos: professor iniciante-ingressante, dificuldades-descobertas, teoria-prática, satisfação/prazer-insatisfação/sofrimento; e apoio-solidão.

Ao buscarmos apreender e expressar as contradições da realidade e, especificamente, do trabalho docente optamos por trabalhar nossa análise por categorias, como pares dialéticos, e suas relações mútuas. Segundo Freitas (1995) a relevância dos pares dialéticos está na superação do 'definir', pois, esta compreende-se "em oposição e unidade". Sendo que, esse movimento representa as relações de contradições que se encerram na unidade expressa pelos pares dialéticos, ou seja, articulam-se em amálgama e uma não poderia existir sem a outra. Assim, as categorias cunhadas neste trabalho de doutoramento buscaram dar conta de uma dinâmica, um movimento de substituição de um determinado estado por outro mais adiantado.

Apresentamos a seguir as sínteses dos pares dialéticos as quais elencamos para expressar as dificuldades e as descobertas dos professores em início de carreira no município de Goiânia.

3.3.1 Iniciantes – Ingressantes

A partir de nossas análises dos 284 questionários respondidos pelos professores que se inseriram na rede pública de educação básica no município de Goiânia, podemos inferir que existem diferenças significativas na forma de encarar o início da carreira na rede dos professores. As distinções são notórias entre os professores que possuem alguma experiência docente após a graduação e àqueles

concluintes da graduação e são concursados sem experiência. Podemos confirmar nossa alegação com o seguinte depoimento: **“Não esperar que o professor nunca atuou ou somente fez estágio tenha experiência, valorizar sua disposição e vontade de aprender e trabalhar. Todos começam no início e não do meio. Experiência vem na prática e junção dos dois (teoria/ prática)”**.

As dificuldades do professor iniciante são causadas pela cobrança em sua atuação constituída de contradições. Estas, marcam a expectativa do reconhecimento ou da negação da carreira docente. Podemos destacar alguns aspectos para esse processo, sendo eles: a relação com o aluno; a dicotomia teoria-prática; a relação com os pares; a condição material de trabalho nas escolas; o conteúdo e as metodologia, as condições objetivas do trabalho docente que geram sentimentos de angústia, insegurança, fracasso e desmotivação. A partir disso, existe a possibilidade do professor iniciante se reconhecer no trabalho ou negar o trabalho docente de forma diferenciada e referendada pela totalidade histórica. Destarte, percebemos um movimento dialético e contraditório. Já para o professor ingressante, ou seja, aquele com experiência docente anterior, percebemos que sobressaíram os aspectos de ‘lidar com o novo cotidiano e as condições objetivas de trabalho’. Os outros aspectos estavam mais relacionados ao trabalho pedagógico do dia a dia do professor com o qual ele já apresenta alguma segurança.

Na caracterização como professor ingressante numa rede, num nível ou numa modalidade e não iniciante na docência, assume-se que o profissional carrega elementos de experiência e reelaboração da prática docente. O momento de instabilidade, pessoal e profissional, foi vivido anteriormente; e a fase nova significa adaptação à nova condição objetiva de trabalho. Também o segundo estágio, da primeira fase da carreira, caracteriza-se pelo entusiasmo e pela experimentação/exploração vivenciadas até então. Em tal contexto, o docente ingressante já se sente responsável pelo seu trabalho e agora, na nova rede, busca construir uma equipe.

Dito isso, na pesquisa sobre a carreira docente temos a convicção da necessidade de afirmar que existe diferença entre os professores iniciantes/principiantes e os professores ingressantes. De tal forma, poderemos compreender as singularidades da fase inicial do trabalho docente e identificaremos elementos essenciais para a construção de uma teorização sobre o desenvolvimento

profissional docente que atenda às especificidades da carreira no Brasil.

3.3.2 Dificuldades – Descobertas

Ao examinarmos as dificuldades e as descobertas percebemos uma contradição, visto que existem elementos de dificuldades os quais também são elementos de descoberta. As dificuldades e as descobertas compõem uma unidade dialética na inserção na carreira docente, no entanto, são sentidas de formas diferentes. Para alguns professores, a inserção da carreira pode gerar uma perspectiva de transformação e isso acaba fortalecendo seus ideais; para outros professores, essa fase é tão conturbada que se torna um período muito complicado. É importante destacar que não se tratam de elementos pessoais subjetivos, mas das múltiplas determinações contribuintes com a questão do processo de identificação na carreira.

Os professores discorreram acerca do trabalho como realização a qual se vincula ao estado de se reconhecerem na objetivação do processo da ação pedagógica. Mas, ao mesmo, tempo falaram da dificuldade do não reconhecimento social, este relacionado à possibilidade de garantir a reprodução particular por meio do salário. A realização profissional na atividade pedagógica está vinculada à relação com o aluno, no sentido de o docente conseguir ver se o seu trabalho teve resultado. Portanto, as expectativas trazem junto questões técnicas, pedagógicas, políticas e éticas na dialética entre desafio/realização. É possível constatar tais afirmativas no depoimento de uma das professoras: **“Sempre ouvi dizer que dar aulas era um desafio, mas que era prazeroso”**.

Em um primeiro momento, pode-se apontar que as dificuldades para os iniciantes estão relacionadas às questões técnicas da formação. Entretanto, as dificuldades vividas e sentidas pelos professores evidenciam a complexidade do trabalho docente. Os problemas aqui mencionados são apenas alguns, dos que estão dispostos em um emaranhado constante e crescente; e eles não se tratam de questões relacionadas ao fazer do professor, mas constituem uma lógica estrutural em que a escola está inserida e que pode afetar a carreira do profissional da educação.

O trabalho docente se dá em contexto de contradições de várias ordens, sendo elas: econômica, política, cultura e social. Todavia, as contradições também são inerentes ao ato pedagógico. Estudos atuais no campo da formação de professores revelaram a emergência de problemas como o sofrimento e a intensificação das exigências sobre a figura do professor, provocando adoecimentos. E, com isso, como dissemos anteriormente, surge também uma desistência por 'dentro' da profissão, porque existe a perda do sentido do trabalho na prática docente. Esses problemas podem ser levados em consideração, justamente, na dialética do par 'dificuldade-descoberta' e na síntese do par 'sofrer-realizar-se'.

Com a imposição de avaliações, parâmetros, normas e regras que buscam regular a construção e a definição do ato pedagógico e ao mesmo tempo o discurso de autonomia docente, no qual se anuncia um "compromisso", ou melhor dizendo é um "autocompromisso", com a qualificação docente com a finalidade de melhorar o desempenho dos alunos, este é o novo contexto vivido pelos professores que busca uma modulação da conduta docente. Nesse contexto do trabalho docente na escola de educação básica, e ainda permeado pelos processos de intensificação e desqualificação do trabalho docente, que se dá a inserção na carreira docente, estes são obrigados a enfrentar os desafios inerentes ao exercício da profissão docente, e ainda, são impelidos a atuarem a partir das regras das políticas educacionais atuais, ou seja uma política regulatória que culpabiliza os professores pelo fracasso da educação. Mas ainda, os professores no início da carreira, mostraram que possuem o desejo de se sentirem realizados na oferta de serviço a qual preconiza o processo de objetivação no encontro com o outro.

No entanto, como os professores podem enfrentar essas dificuldades? Eles mesmos afirmaram, pelo instrumento da pesquisa, que buscam diferentes alternativas para enfrentar as dificuldades, mesmo que estas contribuam apenas para amenizar suas angústias e ansiedades. Dentre essas expectativas estão: retomar a formação inicial; investir em alguma possibilidade formativa no seu contexto de trabalho e procuram espaços formais e informais que possam auxiliar em seu trabalho profissional. Assim sendo, existe a necessidade de políticas públicas com táticas para o desenvolvimento profissional docente de caráter coletivo.

3.3.3 Teoria – Prática

Podemos observar nos relatos a seguir, que existe uma relação de contrariedade entre teoria e prática, mas que os professores com o auxílio da experiência a superam. E é pela e na experiência que é tomada a formação cotidiana. Vejamos os relatos: **“A universidade te ensina a teoria, o contato com a prática é quando chegamos na instituição. Quando não tem experiência é difícil no início que vai sendo superada com o passar do tempo”**. **“Como já havia experiência de escola, sala de aula, coordenação pedagógica, não encontrou muitas dificuldades, pois na área da educação já sei que tudo não é fácil”**. **“Leitura das práticas docentes, iniciamos com bagagem teórica, mas com uma vaga experiência na prática”**. Percebemos que os professores utilizam a experiência como duas formas de justificativa: na primeira para justificar as dificuldades do trabalho docente, neste caso é a falta da experiência; na segunda, como forma de aprendizagem do trabalho docente.

A teoria não pode ser entendida como a explicação do real, mas sobretudo, como um movimento contrário, ou seja, de laboração mental e aplicação na realidade. Quando os professores fazem a apreensão da relação teoria e prática, ora como aplicabilidade e ora associação, eles se distanciam da formação inicial e continuada como uma possibilidade de elaboração e transformação da realidade. do real e compreendam a atuação profissional como algo distinto da formação com isenção para as aplicabilidades metodológicas do fazer pedagógico.

Nesse antagonismo, que é pseudocrento os professores acabam buscando saídas para lidar com as circunstâncias que venham a se apresentar, saídas essas como o imediatismo do cotidiano e a concentração nas assimilações da cotidianidade. Nossas análises nos levaram há uma percepção: essa forma de perceber a relação teoria e prática é dissociativa e, portanto, distancia o sujeito da práxis. No conjunto de sua obra, Marx afirma que o trabalho humano é uma síntese da práxis e, esta é tida como sendo uma forma, especificamente humana, do ser do homem. Práxis, pois, enquanto atividade livre e criadora e auto-criadora.

O conceito de práxis tem desempenhado um papel importante nos estudos do trabalho docente, pois:

[...] a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a articularidade de que só parcialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro (VÁZQUEZ, 1968, p. 241).

A partir do momento em que o professor tiver a consciência da práxis, começará a ter a percepção que sua prática pedagógica é construída de forma contínua, tendo como base as interpretações das situações no ato pedagógico, na estrutura social da escola e dos resultados de suas decisões.

A partir dessa referência de práxis, Curado Silva (2008) nos apresenta três princípios, que se interpenetram e são indissociáveis os quais são tomados como eixo de análise sobre a formação de professores, sendo eles: trabalho, relação teoria e prática e emancipação. No momento em que o professor vierem a compreender a relação entre teoria e prática, eles passarão também a discernir as dimensões política, ética, estética e técnica a respeito do trabalho docente e como este se configura no atual momento histórico.

De acordo com Vázquez (1968) a práxis é uma ação humana transformadora, uma prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, é capaz de extrapolar os primeiros estágios do pensamento – que são constatação e compreensão – para compor um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar a realidade.

Advinda à natureza do trabalho docente que é imaterial, ou seja, oferta de serviço, os professores iniciantes e os ingressantes necessitam de subsídios e recintos que possibilitem a elaboração do real e do seu trabalho para construção do verdadeiro sentido da educação como práxis, ou seja, como ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade que pode sobrepujar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa. Afirmamos isso, pautados nas contradições apontadas pelos professores sujeitados pela intensificação e proletarização do trabalho docente. Essas condições de precarização e empobrecimento das relações de trabalho potencializam as dificuldades e imobilizam os sujeitos; ou os mobilizam na própria perda do sentido do seu fazer. Trata-se da prática imersa e subsumida no cotidiano.

3.3.4 Satisfação/prazer – Insatisfação/sofrimento

Os professores em suas falas deixaram explícito que o trabalho docente possibilita satisfação/prazer, principalmente nas questões relativas ao ato pedagógico, ou seja, o trabalho realizado em sala de aula com os alunos. O que satisfaz é quase sempre o reconhecimento do resultado de seu trabalho alunos. Já as questões relativas ao reconhecimento social e às condições de trabalho se apresentaram como insatisfação/sofrimento.

Segundo Mendes e Abrahão (1996), para o trabalhador, o prazer é vivenciado em situações nas quais está presente o reconhecimento no trabalho e, ao mesmo tempo, identifica-se a valorização profissional e daquilo que foi realizado/ produzido. Quando falamos em reconhecimento vinculado ao prazer, não estamos nos referindo às recompensas e aos abonos, sobretudo, importa a organização da identidade e o campo social. A interação possibilitada pelo trabalho coletivo na escola propicia uma dinâmica que implica uma troca comunicativa com os diferentes contextos nos quais o trabalhador se insere, entre eles: o pessoal, o social, o histórico.

Esse processo de troca possibilita a ressignificação do sofrimento, podendo, dessa forma, acontecer uma vivência do prazer de forma indireta. E nesse movimento contraditório o trabalho pode significar prazer e/ou sofrimento

A atividade de trabalho é um processo dialético: de um lado, o sujeito trabalhador que dá sentido ao que faz; e de outro, as situações de trabalho que impactam sobre as percepções desse trabalhador em relação a todo o contexto de trabalho. Diante dessa dialética, o trabalhador pode ter vivências de prazer e ou sofrimento (FREITAS; FACAS, 2013, p.22).

O trabalho docente se constitui dialeticamente. Ele é interdependente de múltiplas ações e sujeitos. E é nessa relação dinâmica que vai se constituindo essa ambivalente tensão entre prazer e/ou sofrimento, pois, o trabalho “emancipa” e ele também “aliena”,

Essa dupla dimensão presente no processo de trabalho que, ao mesmo tempo cria e subordina, [...] humaniza e degrada, oferece autonomia, mas gera sujeição, libera e escraviza, impede que o estudo do trabalho humano seja unilateralizado ou mesmo tratado de modo binário ou mesmo dual (ANTUNES, 2008, p. 4).

Embasados nos estudos de Scherer (2009, p.721), podemos compreender melhor a noção de satisfação/prazer.

A satisfação pode ser compreendida como um estado emocional prazeroso que resulta de múltiplos aspectos do trabalho e que pode ser influenciada pela concepção de mundo e pelas aspirações, vivências e características individuais de cada trabalhador, implicando formas diferenciadas de enfrentamento dos problemas e a tomada cotidiana de decisões.

Já acerca do conceito de insatisfação/sofrimento, o par

[...] é definido como uma vivência individual ou coletiva, frequente e permanente, muitas vezes inconsciente, de experiências dolorosas como angústia, medo e insegurança provenientes do conflito entre as necessidades de gratificação do binômio corpo-mente e a restrição de satisfazê-las, pelas imposições das situações de trabalho (MENDES, COSTA & BARROS, 2003, p. 1).

Podemos concluir, concernente ao par dialético 'satisfação/prazer-insatisfação/sofrimento', que ele faz parte do trabalho docente e fica muito bem representado em nossa pesquisa nas falas tanto dos professores iniciantes quanto dos ingressantes. Então, como nos define Pádua (cantor goiano) o que nos resta é “casar a dor e o riso, se viver é preciso [...]”.

3.3.5 Apoio – Solidão

Os professores iniciantes e ingressantes se referem ao início da carreira como um momento difícil e assustador, sentimentos bem semelhantes ao que Veenman (1984, apud NONO, 2011, p. 21) afirma sobre a transição entre a formação inicial e o primeiro trabalho na escola (mudança de aluno para professor), que pode ser “dramático e traumático” pelo fato de haver um “choque com a realidade”, comprovando que a situação que muitos docentes encontram no início da carreira provoca um choque em suas vidas. Mas, a falta de apoio é uma séria deficiência no início da carreira e foi expressa com maior ou menor intensidade por 08 (oito) das professoras participantes.

No campo da formação de professores, em específico sobre o início da carreira, se destacaram três aspectos que dificultam o processo de inserção na carreira docente, sendo eles: 1) ausência da discussão de políticas nacionais

voltadas para as demandas dos professores iniciantes com vistas a construção de um sistema articulado entre as esferas federal, estadual e municipal; 2) precariedade de acompanhamento e apoio para os ingressantes na carreira docente; e 3) ampliação das dificuldades de inserção profissional, considerando como o ingresso é realizado.

Algo muito abordado pelos professores sujeitos desta pesquisa está relacionado a este par dialético 'Apoio-Solidão' na relação que o nível de dificuldade e a possibilidade da superação desta está na relação de ter ou não apoio. **“Foi muito difícil, pois não contava com o apoio de ninguém, a não ser por parte de alguns professores que entraram junto comigo na escola”.** **“Sempre ouvi dizer que dar aulas era um desafio, mas que era prazeroso. No início, ou seja, eu ainda estou nesse processo de início, mas bem mais amparada, porém, eu senti falta do apoio do coordenador pedagógico”.**

Lima (2004, p.12) também afirma que “As professoras iniciantes disseram aprender com seus pares, mas por iniciativa própria, já que, paralelamente a essa revelação, também denunciam a solidão que caracteriza a profissão”. Como podemos perceber, essa dialética entre apoio e solidão é evidenciada em várias pesquisas. Porém, ainda permanece a falta de acolhimento ou acompanhamento por parte as instâncias responsáveis pela inserção docente, e “[...] a escola enquanto unidade desempenha um papel fundamental como serviço de apoio aos professores principiantes” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 113).

Torna-se necessário implementar uma política de inserção docente em nossa realidade, pois existe uma “[...] importância da mediação de uma política institucional que se comprometa com o apoio ao professor iniciante, a fim de ajudá-lo a acionar os seus diversos saberes e transformá-los em possibilidades para a sua prática profissional” (ROCHA, 2006, p.7).

Precisamos auxiliar os professores iniciantes na inserção na carreira docente para que possam parar de “sofrer” com a falta de apoio; e, conseqüentemente, com o sentimento de solidão. Por isso, a nossa proposta do par dialético 'apoio-solidão'.

Este esforço empreendido durante os quatro anos de pesquisa, atualmente, leva-nos a defender a tese de que os elementos constitutivos das dificuldades e descobertas se apresentam em pares dialéticos e são moduladores das

transformações no início da carreira docente, em sala de aula, na escola e, quiçá, na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação não é algo abstrato, ela se faz na totalidade das relações dos seres sociais, na força da conjugação dos múltiplos movimentos dos sujeitos que nela se inter-relacionam e a transformam constantemente. A vida humana tem uma dimensão concreta: o desenvolvimento histórico das condições dos meios produtivos de vida das pessoas. O modo de vida dos sujeitos das sociedades é atravessado por diversos fatores concretos tanto quanto pelos fatores de ordem imaterial. A materialidade da vida social é vivida de forma a expressar uma organização dessa sociedade, na qual os sujeitos, em uma grande maioria, encontram-se em uma situação de não acesso aos bens necessários, primários e secundários. São várias as estatísticas que apontam os altos índices de miséria, de analfabetismo, de exclusão social, de corrupção, de descaso com as políticas públicas e com as questões social. De igual forma, é grande a riqueza que tem sido produzida no mundo nos últimos anos, a tecnologia se hiperdesenvolve desde a década de 1980; e a concentração de renda se torna cada vez mais intensa. A produção da riqueza social e a produção da miséria social, da exclusão, são dois processos que fazem parte do mesmo contexto de sociedade, permeada pela mesma estrutura econômica. Temos uma estrutura societal na qual a constituição das relações entre os sujeitos é mediada pelo capitalismo. Isso significa que as relações sociais são mediadas pela lei da concentração – da terra, do capital de giro e, atualmente, da informatização – nas mãos de uma restrita minoria. Suas particularidades, suas ‘múltiplas determinações e expressões’, vão desvendadas em cada lugar singular onde se desenvolve o processo de trabalho do serviço social.

A partir do contexto histórico-social da Educação Brasileira, percebemos a necessidade de transformação de vários aspectos. Sendo que na Educação Básica, os aspectos mais evidenciados são as condições objetivas de trabalho oferecidas aos professores e ainda, a expectativa com relação a estes profissionais. A realização desta pesquisa é o início da possibilidade de mudanças, pois a partir desta, visualizamos a realidade da inserção na carreira dos professores em Goiânia.

A tese que defendemos pode ser sintetizada da seguinte forma: no trabalho docente existem marcas genéricas e singulares dos professores – neste caso, professores iniciantes ou ingressantes. Tais marcas se constituem por

especificidades relacionadas ao gênero, à idade, à modalidade ou etapa de ensino e mesmo às próprias características da rede de educação em que trabalham. características como: a forma da recepção na rede e na instituição de ensino, as formas que realizam o apoio, ou não, e a perspectiva de desenvolvimento profissional docente que é realizado na rede de ensino. Devido a esses elementos singulares do trabalho docente, inclusive com a inserção na carreira mesmo antes da formação, em uma IES, inicial, apresentasse diferenças entre o professor iniciante e o professor ingressante. Esse conjunto das marcas singulares do trabalho docente vão constituindo pares dialéticos, pedagógicas-relacionais; teoria-prática; trabalho-condição de trabalho; satisfação/prazer-insatisfação/sofrimento; apoio-solidão. Todos eles explicam as dificuldades e as descobertas do professor iniciante e do professor ingressante, assim como explicitam as possibilidades de superação na contradição do trabalho docente construindo o ser professor.

Ao tomarmos como base a experiência docente para diferenciar nossos sujeitos da pesquisa, definimos que a carreira no trabalho docente dos professores iniciantes (sem experiência profissional) se diferencia dos professores ingressantes (com alguma experiência profissional). Especialmente na forma de lidar com as dificuldades e as descobertas no trabalho docente. Com essa definição, discordamos dos teóricos da área como Marcelo Garcia (1992, 1998), pois, para estes autores não há diferença entre esses professores, para eles todos são iniciantes.

Para explanarmos os pares dialéticos construídos a partir da empiria, apresentamos algumas falas dos sujeitos da pesquisa para um melhor entendimento do porquê de nossa opção na construção destes pares:

Pedagógicas – Relacionais – “A recepção é a primeira opção e é a que marca então deve-se apresentar a equipe, as rotinas, o espaço físico, forma adotada pelos professores para fazer planejamento e projetos” – “Apresentação do professor ao grupo de professores e alunos, melhor clareza sobre a realidade escolar, dificuldades e anseios dos gestores”;

Teoria – Prática – “A universidade te ensina a teoria, o contato com a prática é quando chegamos na instituição. Quando não tem experiência é difícil no início que vai sendo superada com o passar do tempo” – “As dificuldades giram em torno

de falta de recursos para executar o trabalho , no início tive de comprar materiais com meu dinheiro. As crianças tinham uma linguagem inadequada, com palavrões e extrema indisciplina. Tive de usar teoria e estratégias para motivar e envolver a turma as atividades e tirar a tendência a indisciplina”;

Trabalho – Condição de trabalho – “Não é fácil, é um trabalho árduo e com pouco reconhecimento, por vezes nenhum. Importante é fazer o seu melhor e estar feliz com o que faz, porque a luta por valorização nessa carreira é inevitável e longa” – “Repensar em relação ao salário e ao trabalho pois é muito difícil trabalhar na educação dois ou três turnos pois há muitas demandas. Se o salário de meio período for suficiente e agradar fique senão é melhor não se envolver demais pois é uma profissão muito desgastante”;

Satisfação/Prazer – Insatisfação/Sufrimento – “Uma recepção bem realista, pois é uma profissão desgastante e desvalorizada, trabalhamos principalmente pelo prazer em ensinar os alunos e ter retornado do seu desenvolvimento, assim quando maiores o retorno é bem menor, devido do desinteresse em aprender, em estudar” – “Sempre busquei e busco esclarecimento do que é desafiador e do que ainda não domino, não tenho vergonha de perguntar. Não tenho preguiça de apreender. Sou ambiciosa em compreender todos os âmbitos do ambiente escolar e quando sinto insegura ao que eu sei pouco, busco auxílio com a equipe diretiva. Vejo minhas dificuldades e erros, caminho do acerto. Não tenho medo de aprender e assim enfrentar as minhas dificuldades”;

Apoio – Solidão – “Era recém formada e sem experiência. Enfrentei minhas dificuldades pesquisando, perguntando e tendo sempre o apoio da minha coordenadora pedagógica e da coordenadora de turno.” – “Foi muito difícil, pois não contava com o apoio de ninguém, a não ser por parte de alguns professores que entraram junto comigo na escola”.

A partir dessas falas dos professores, sujeitos da pesquisa, podemos observar que as dificuldades e as descobertas enfrentadas no trabalho docente realmente estão em movimento, pois realmente o trabalho do professor também se constitui na dor e no riso. Por isso, nossa opção pelos pares dialéticos, os quais são constituídos por dois polos e um só existe na coodependência do outro.

Para Marx (2002), a maneira como as pessoas se apropriam dos objetos efetiva um tipo específico de realidade humana, própria das sociedades capitalistas, nas quais, esta efetivação “é efetividade humana e sofrimento humano”. Na situação dos processos de alienação, o sujeito encontra-se diante de um estranhamento em relação ao contexto e diante de si mesmo, situando-se fora, alheio a certas dimensões da vida social. Nesse processo, acontecem inúmeras perdas individuais e subjetivas que se materializam na vida cotidiana e concreta dos indivíduos. Eis aí o sofrimento referido por Marx (2002), na ocasião da “efetividade da realidade humana”, em que a existência fica reduzida ao ter – possuir ou não-possuir – vai situar a vida humana em maior ou menor grau de possibilidade de acessar os recursos disponíveis no seu contexto. Isso se estende a ponto de causar a interdição deste acesso para milhares de pessoas. A sociedade contemporânea ainda é mediada pelas relações entre capital-trabalho e suas consequências.

A análise das pesquisas aponta que a relação dialética entre dificuldades e descobertas estão sob a ótica do sentido e significado do trabalho docente, de forma que os professores que vivenciam a fase do início da carreira buscam integrar significado e sentido. Ou seja, buscam a compreensão do significado de seu trabalho tentando encontrar melhores condições objetivas ou lutando muito por elas. E, em alguns casos, contando com apoio institucional, concretizam um trabalho docente com sentido para o ato pedagógico e para o trabalho que realiza.

Ao concretizarem sentido no trabalho docente, reafirmam o sentimento de pertença, uma vez que este considera o movimento dialético entre individual e o coletivo, histórico e o social. Assim sendo, torna-se possível estabelecer o sentimento de coletividade de grupo dos professores, pois é pelo trabalho que realizam que se tornam pertencentes àquela realidade, àquela escola.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Profissionalização docente e identidade – a invenção de si. **Educação PUCRS**, Porto Alegre, ano XXX, n. especial, p. 163-185, out. 2007.
- ABRANTES, P.; PONTE, J. P. Professores de matemática. Que formação? In: Ensino da matemática: Anos 80. Actas do colóquio realizado no âmbito do encontro internacional de homenagem a José Sebastião e Silva. Lisboa: SPM, 1982, p. 269-292.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação Como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2006. 26(2), 222-245.
- AMORIM FILHO, M. L. de; FERREIRA, L. A.; RAMOS, G. N. S. **Professor iniciante de educação física**: valorizando trajetórias e conquistas a partir do memorial descritivo. 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.
- AMORIM, M. M. T. **A prática pedagógica do professor iniciante**: um estudo das dificuldades enfrentadas no início da carreira. 2006. Trabalho apresentado no XIII Encontro Nacional, Didática e Prática de Ensino, Recife, PE, 2006.
- ANDERS, F. **Memórias das minhas primeiras experiências como docente de música no ensino regular**. 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.
- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Caderno de Pesquisa**. v.42, n.145, São Paulo, p. 112-129, jan./abr. 2012.
- ANDRE, M; CALIL, A. M.; LUCAS, M.; MARTINS, F. de P.; PASSOS, L. **Desafios no processo de constituição da profissionalidade de professores iniciantes**. 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.
- ANJOS, D. D. dos. **Como Foi Começar a Ensinar?** Historias de professoras, historias da profissão docente. 2006. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- ANTUNES, A. G. **O Linguajar e o Emocionar no Diário de uma Professora Iniciante**. 2013. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez, 1995.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007.

ANTUNES, Ricardo. **Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho?** In: Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho, 2008, São Paulo. Anais eletrônicos. São Paulo, FUNDACENTRO, 2008, Mesa 1. Disponível em: <http://www.fundacentro.gov.br/dominios/CTN/anexos/Mesa%201%20-%20Ricardo%20Antunes%20texto.pdf> Acesso em 21 jun. 2011.

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia, política das relações de classe e gênero em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1995, p.31-52.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, n. 029, p. 108-118 maio-ago. 2005.

AUGUSTO, M. H. Professor leigo. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

AZEVEDO, A. A.; CARDOSO, S.; NUNES, C. **Professores iniciantes e o "choque de realidade"** - o que nos revelam algumas pesquisas. 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.

AZEVEDO, M. N. **Pesquisa-Ação e Atividades Investigativas na Aprendizagem da Docência em Ciências.** USP, 2008. Dissertação de Mestrado. 2008. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BACHARACH, Samuel B., LAWLER, Edward J. **Power and politics in organizations.** San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

BALL, S. J. **Foucault, power and education.** New York: Routledge, 2013.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, S. J. Sociologia das Políticas Educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa política educacional. **Currículo sem fronteiras**. v. 6, n.2, p.10-32, jul./dez.2006. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org.

BARBOSA, I. G. **A Educação Infantil: perspectiva histórica, lutas e necessidades.** Goiânia: FE/UFG, 2003.

BARBOSA, I. G. **Cultura, aprendizagem e formação de conceitos na escola: discutindo uma versão sócio-histórico-dialética.** Brasília: Primeira Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto, nov., 2006.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno CEDES**. [online] Abr. 1998, v. 19, n.44. [citado 18 junho 2003] Disponível na WorldWide Web: <http://www.scielo.br>. Acessado em: 29 nov. 2017.

BEJARANO, N. R. R.; CARVALHO, A. M. P. de. Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos. **Ciência & Educação**. v. 9, n. 1, 2003.

BERLINER, D. C. A personal response to those who bash teacher education. **Journal of Teacher Education**, v.51, n.5, p. 358-371, 2000.

BERNARDES, A.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Escolhas, percursos e trajetórias de formação: reflexões sobre a aprendizagem profissional da docência de professores iniciantes de Geografia. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p.251-267, 2012.

BITTAR, M.; JUNIOR, A.F. Proletarização de professores. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BITTENCOURT, Jane; SANT' ANA, Diogo C. **A prática pedagógica de professores experientes de matemática**: análise de relações com o ensinar. X Encontro Nacional de Educação Matemática Educação Matemática, Cultura e Diversidade Salvador – BA, 7 a 9 de Julho de 2010.

BOCK, S. D. **Orientação Profissional – a abordagem sócio-histórica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BOLOGNANI, M. S. F.; BERNARDO, R. **Narrativas de professores sobre o início de carreira**. 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara, 2010.

BREDESON, P. V. The architecture of professional development: materials, messages and meaning. **International Journal of Educational Research**, v.37, n.8, p. 661-675, 2002.

BRITO, Jussara; GOMES, Luciana. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ano 6, n.1, 1º semestre de 2006. Disponível em: www.revispsi.uerj.br/v6n1/artigos/PDF/v6n1a05.pdf.

BROSTOLIN, M. R. Professor iniciante: o ser e estar na profissão docente. **Rev. Série Estudos**. n. 33, jan.-jun., 2012.

BROSTOLIN, M. R.; OLIVEIRA, E. A. da C. de. Educação Infantil: dificuldades e desafios do professor iniciante. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 11, p.41-56, 2013.

BUENO, A. H. **Contribuições do Programa de Mentoria do Portal dos Professores-UFSCAR**: auto-estudo de uma professora iniciante. 2008. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

BUENO, B. A. de B. O.; SARTI F. M. **Ensaio sobre a dimensão ética do ofício de formar novos professores**. 2001. Trabalho apresentado na 24ª Reunião Nacional, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, MG, 2001.

CALIL, A. M. G. C.; ALMEIDA, P. A. **Desafios enfrentados por professoras iniciantes no processo de docência**. Trabalho apresentado no XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

CAMARGO, R. B. Salário docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

CAMARGO, S. A. F. **Trabalho Docente na Escola Pública de Ensino Fundamental**: significados e sentidos da atividade de ensinar. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

CAMPBELL, M. R.; THOMPSON, L.K.; BARRET, J.R. **Constructing a personal orientation to music teaching**. New York: Routledge, 2010. p. 22-41.

CAMPOS, A. B. F.; DINIZ-PEREIRA, J. E. **Aprendizagem da docência entre professores iniciantes**: desafios e problematizações. 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.

CANCHERINI, Â. **A Socialização do Professor Iniciante**: um difícil começo. Universidade Católica de Santos. 2009. Dissertação de Mestrado.

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R. e MIZUKAMI, M. G. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUSFSCar, 1996.

CARDOSO, Bia (Org.). **Ensinar**: tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007.

CARTAXO, S. R. M.; MIRA, M. M. **Professores princiante e seu desenvolvimento profissional**: o caso dos professores alfabetizadores. 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

CHAUI, M. de S. Ideologia e educação. **Revista Educação e sociedade**. n. 5. São Paulo: Cortez Editora/Associados, 1980.

CIRÍACO, K. T.; MORELATTI, M. R. M. **Entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional**: alguns dilemas enfrentados por professores iniciantes nas aulas de matemática. 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.

CLARKE, D.; HOLLINGSWORTH, H. Elaborating a model of teacher professional growth. **Teaching and Teacher Education**, v.18, n.8, p. 947-967, 2002.

CNTE. **Programa de Formação**: um novo conceito de atuação sindical. Secretaria de Formação da CNTE: Brasília, D.F, 2007.

CÔCO, V. **Professores na educação infantil**: inserção na carreira, espaço de atuação e formação. 2009. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Nacional, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, MG, 2009.

COELHO, F. da P.; MONTEIRO, F. M. de A. **O início da docência de professores de educação física**: dilemas e enfrentamentos. 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.

COÊLHO, I. M. **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

CORRÊA, P. M.; PORTELLA, V. C. M. As Pesquisas sobre Professores Iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v.15, n.2, p. 223-236, 2013.

CORSI, A. M. **Professoras iniciantes**: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental. 2005. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Nacional, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, MG, 2005.

CORTEZ, C. D. C. Estudar... Aprender... Ensinar... Mudar... Transformar-se: Um processo contínuo. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. de C. G. **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de letras, 2003. p. 221-234.

COSTA FILHO, R. A. da; IAOCHITE, R. T. **Professores princiante**s: percepções a partir da autoeficácia docente. 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.

COSTA, A. L. A. **Construindo Saberes a Partir do Exercício da Docência**: o processo de aprendizagem do professor iniciante de educação física. 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação,

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

COSTA, C. S. **Práticas Pedagógicas de uma Professora de Educação Física de Início de Carreira**: um estudo de caso. 2013. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

COSTA, C. S.; MONTEIRO, M. I. **Experiências formativas de uma professora iniciante de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, J. S. da; OLIVEIRA, R. M. M. A. de. A iniciação na Docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v.10, n.2, p. 23-46, 2007.

CUNHA, M. I. da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

CUNHA, R. C. **Os Professores de Língua Inglesa em Início de Carreira e a Produção da Profissão Docente**: um estudo com diários narrativo. UFPI, 2010. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ.** UFG, 27 (2): 1-54, jul./dez. 2002.

CURADO SILVA, K. A. C. P. da; FERNANDES, R. F.; ROCHA, D. R. **Descobertas, dificuldades e conquistas do trabalho docente que marcam o ingresso na carreira docente**: estado do conhecimento. Relatório parcial da pesquisa. No prelo. 2015.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. **A formação contínua docente como questão epistemológica**. Anais do Endipe. UFMT, Cuiabá, 2016.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1987.

DARLING-HAMMOND, L.; WEI, R. C.; ANDREE, A.; RICHARDSON, N. Orphanos, S. **Professional learning in the learning profession**: A status report on teacher development in the United States and abroad. Dallas, TX. National Staff Development Council, 2009.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da

aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DAY, C. **Developing Teachers**. The Challenges of Lifelong Learning. London: Falmer Press, 1999.

DEMAILLY-CHANTRAINE, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 139-158 (Coleção Temas de Educação).

DONATO, S. P.; ENS, R. T. Formação de professores e profissionalidade do professor iniciante: o que dizem os textos aprovados na ANPED Sul. 2010. Trabalho apresentado na IX ANPED Sul 2012, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2012.

DREYFUS, H. L.; DREYFUS, S. E. **Mind over Machine**: the power of human intuition and expertise in the age of the computer. Oxford: Basil Blackwell, 1986.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: Contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, S. M. C. A. **A cultura escolar e suas implicações na profissionalidade de professores ingressantes**. 2014. Trabalho apresentado na 36ª Reunião Nacional, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Goiânia, GO, 2013.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

ENS, R. T.; GISI, M. L.; EYNG, A. M.; DONATO, S. P. Políticas Educacionais, Regulação Educativa e Trabalho Docente: representações sociais de professores iniciantes. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 10, n 22, p. 24 – 43, 2013.

EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M.; SHIROMA, E. O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** São Paulo: Autores Associados, 2004.

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

FEIMAN-NEMSER, S.; REMILLARD, J. Perspectives on learning to teach. In: MURRAY, F. B. **The teacher educator's handbook**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1996. p. 63-91.

FERREIRA, L. A. **O Professor de Educação Física no Primeiro Ano da Carreira**: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência. 2005. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-

Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, p. 257-272, ago, 2002. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/es/v3n79/10857.pdf>. Acesso em: nov. 2016.

FIORENTINI, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro: UNESP, ano 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

FONTANA, R. A. C.; SILVA, C. B. da. O aprendizado da docência: vozes em composição e disputa na constituição da experiência da profissionalidade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 34, p. 35-52, 2009.

FRASSON, J. S. **Organização escolar**: uma ponte para a socialização docente dos professores iniciantes. 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.

FREITAS, L. G. de; FACAS, E. P.. Vivências de prazer-sofrimento no contexto de trabalho dos professores. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 7-26, 2013.

FREITAS, M. N. de C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.115, p. 155-172, mar. 2002.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIZZOO, Giovanni. Trabalho Pedagógico como Referência para a Pesquisa em Educação Física. **Revista Pensar a Prática**. v. 11, n. 2, 2008.

FULLAN, M. Staff Development Innovation and Institutional Development. In B. Joyce, **School Culture Through Staff Development**. 1990. Virginia: ASCD, p. 3-25.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (Orgs.). **Teacher development and educational change**. Londres: Falmer Press, 1992.

FURLAN, E. G. M. **Processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de química**. 2012. Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional, Didática e Prática de Ensino, Campinas, SP, 2012.

GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. de S. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 85-97, ago./dez. 2011.

GABARDO, C. V. L.; HOBOLD, M. de S. Professores Iniciantes: Acolhimento e condições de trabalho. **Rev. Atos de Pesquisa em Educação**. v. 8, n. 2, mai.-ago., 2013, p. 500-549.

GABARDO, C. V. L.; HOBOLD, M. de S. **O bem e o mal estar dos professores iniciantes**: um estudo com professores do ensino fundamental. 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.

GAMA, R. P. **Desenvolvimento Profissional com Apoio de Grupos Colaborativos**: o caso de professores de matemática em início de carreira. 2007. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GAMA, R. P. **A problemática do início da carreira docente em matemática**: mapeamento dos estudos acadêmicos brasileiros. 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.

GAULKE, T. G. **Aprendizagem da Docência de Música**: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GIORDAN, M. Z.; HOBOLD, M. de S.; GLASENAPP, D.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Acolhimento e acompanhamento do professor iniciante na rede pública municipal de ensino**. XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. PUC Paraná. 26 a 29 de out. 2015.

GOMES, M. de F. C.; EITERER, C. L. A inserção no mercado de trabalho dos egressos do curso de pedagogia da FAE UFMG: 2003 a 2005. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 187-208, set.2009/fev.2010.

GOMES, M. P. **O Prescrito e o Vivido**: Estudo da Efetividade da Política de Ampliação da Jornada Escolar em Escolas de Tempo Integral da Rede Municipal de Educação de Goiânia. 383f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p.141-170.

GONÇALVES, J. A. **Ser professora do 1º. Ciclo**. Uma carreira em análise. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2000.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. vol. 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a e 2004b.

GROSSMAN, P. **The Making of a Teacher**. Teacher Knowledge and Teacher Education. Chicago: Teacher College Press, 1990.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GUIDINI, F.; MARTINS, P. L. O. **Do indivíduo ao professor: o conhecimento, o senso comum e a experiência e suas relações com a formação de professores principiantes na escola de educação básica**. 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.

GUIMARÃES, V. S.; SOUSA, L. F. **A socialização profissional e o aprendizado da profissão docente**. 2004. Trabalho apresentado no XII Encontro Nacional, Didática e Prática de Ensino, Curitiba, PR, 2004.

GÜNTHER, M. C. C.; MOLINA NETO, V. Formação permanente de professores: algumas considerações acerca das concepções do professoras de educação física. In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005. p. 209-235.

GUSKEY, T. R.; SPARKS, D. **Linking Professional Development to Improvements in Student Learning**. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, 2002.

HAYDT, R. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 1995.

HAIDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2002.

HEIDEMAN, C. Introduction to staff development. In: BURKE, P. *et al.* **Programming for staff development**. London: Falmer Press, 1990. p. 3-9.

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

HUBERMAN, M. The model of the independent artisan. In: LITTLE, J. W.; McLAUGHLIN, M. W. (Ed.) **Teachers' Professional Relations in teachers' work**. Individual, colleagues and contexts. Chicago: Teacher College Press, 1993. p. 11-50.

HUBERMAN, M. On teachers' careers: once over lightly, with a broad brush. **International Journal of Educational Research**, v. 13, n. 4, p. 347-362, 1989b. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0883035589900335>. Acesso em: ago. 2016.

HUBERMAN, M. **The professional life cycle of teachers**. **Teachers College Record**, v. 91, n.1, p. 32-80, 1989a. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=407>. Acesso em: ago. 2016.

- HUERTAS, Juan Antonio. **Motivación**: querer aprender. Buenos Aires: Aiqué, 2001.
- HYPOLITO, A. L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. São Paulo: Papirus, 1997.
- HYPOLITO, A. M. *et al.* Trabalho docente, profissionalização e identidade: contribuições para a constituição de um campo de estudo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.37, p.123-138, jul. 2003.
- HYPÓLITO, A. M; Gestão do Trabalho Docente e Qualidade da Educação. **Cadernos da Anpae**, nº 04, 2007.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse estatística da Educação Básica 2010. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 07 de ago. de 2017.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse estatística da Educação Básica 2011. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 07 de ago. de 2017.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse estatística da Educação Básica 2012. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 07 de ago. de 2017.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse estatística da Educação Básica 2013. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 07 de ago. de 2017.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse estatística da Educação Básica 2014. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 07 de ago. de 2017.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse estatística da Educação Básica 2015. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 07 de ago. de 2017.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse estatística da Educação Básica 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 07 de ago. de 2017.
- JEDLICKI, L.R.; YANCOVIC, M.P. Desprofissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

JESUS, S. N. de; SANTOS, J. C. V. Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores. **Educação PUCRS**, Porto Alegre, ano XXVII, n.1(52), p. 39-58, jan./abr. 2004.

KNOBLAUCH, A. **Aprendendo a Ser Professora**: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. Dar Voz aos Professores de Educação Física: as histórias de vida sobre os momentos significativos em relação as fases da carreira docente. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.4, n.10, p.109-133, 2013.

KUENZER, A. Z. **O Trabalho e a Formação do Professor da Educação Básica no Mercosul/Cone Sul**. XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o Mercosul/Cone Sul. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis – Santa Catarina, 2010.

LARROSA, J. **Notas Sobre a Experiência e o Saber da Experiência**. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em julho de 2001.

LAWALL, I. T.; BAUMER, A. L. **Professores em início de carreira**: concepções sobre inovação curricular e implementação de física moderna e contemporânea em sala de aula. 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.

LEHER R. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de educação, 2010. CDROM.

LEIRIAS, C. M. **Professores iniciantes no ciclo da alfabetização: algumas reflexões acerca da ação supervisora**. 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação e Sociedade (CEDES)**. nº. 74, Campinas, p.43-58, 2001.

LEONE, N. M.; LEITE, Y. U. F.. **Desenvolvimento profissional docente e necessidades formativas de professores iniciantes**. 2012. Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional, Didática e Prática de Ensino, Campinas, SP, 2012.

LIBANÊO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LICHTENECKER, M. S. **Desenvolvimento Profissional de Professores Principiantes e os Movimentos para a Assunção da Profissão Docente**. 2010. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

LIMA, A. C. R. E. **Caminhos da Aprendizagem da Docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes**. 2002. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

LIMA, A. C. R. E. **Aprendizagem da docência: dilemas profissionais dos professores iniciantes**. 2005. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Nacional, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, MG, 2005.

LIMA, E. F. de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004 (mimeo).

LIMA; E. F. de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n.2, p.85-98, jul./dez. 2004.

LIMA, E. F. de. **Aprendizagens dos professores na fase de entrada na carreira: análises e reflexões**. 2006. Trabalho apresentado no XIII Encontro Nacional, Didática e Prática de Ensino, Recife, PE, 2006.

LIMA, E. F. **Sobrevivência: no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006.

LIMA, E. F. de; CORSI, A. M.; MARIANO, A. L. S.; MONTEIRO, H. M.; PIZZO, S. V.; ROCHA, G. A.; SILVEIRA, M. de F. L. da. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. In: **Educação & Linguagem**, Campo Mourão, ano 10, n.15, p. 138-160, jan./jun. 2007.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et educare: Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007.

LIMA, S. M.; REALI, A. M. M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

LONGHINI, M. D. **Ensinando a Ensinar ou Vivendo para Aprender?** a interação entre os conhecimentos de um professor atuante e de um aspirante, como subsídio para aprendizagem da docência. 2006. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo, n. 4, p. 1-5, 1978.

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

MACENHAN, C.; TOZETTO, S. S. **A inserção na carreira docente**. 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.

MACHADO, I. M. C. **A formação inicial do professor de educação infantil e alguns impasses no exercício da docência**. 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção.

MAGALHÃES, E. G.; OLIVEIRA, R. M. M. A. **Formadores de professores do ensino fundamental: orientação e supervisão dos professores iniciantes**. 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.

MAGNANI, M. do R. M. **Em Sobressaltos Formação de Professora**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

MANCEBO, D. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 77-83, 2007.

MANFIOLETI, R. M.; ROSA, S. N. da; BLASIUS, J.; CARDOSO, V. D.; MEDEIROS, C. da R. **O programa de acompanhamento ao início da docência: contribuições para a prática educativa de professores de educação física**. 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCELO GARCIA, C. A Formação de Professores: Novas Perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MARCELO GARCIA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n.9, set./out./nov./dez., p.51-75, 1998.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. A Identidade Docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v.01, n.01, p.109-131, ago./dez. 2009.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v.02, n.03, p.11-49, ago./dez. 2010.

MARCELO GARCIA, C. **Políticas de insertion en la docencia**: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Santiago: Preal, 2011. (Documento do Preal, n. 52).

MARIANO, A. L. S. **Aprendendo a ser professor no início da carreira**: um olhar a partir da ANPED. 2005. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Nacional, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, MG, 2005.

MARIANO, A. L. S. **A Construção do Início da Docência**: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MARIANO, A. L. S.; DINIZ, J. A. R.; TANCREDI, R. M. S. P. O Início da Docência de uma Professora Considerada Bem-Sucedida: apontamentos a partir de relatos orais. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v.10, n.2, p. 47-58, 2007.

MARIN, A. J. *et al.* Desenvolvimento Profissional docente e Transformações na Escola. **Pro-Posições**, v. 11, n. 1 (31), p. 15-24, mar. 2000.

MARQUEZE, E. C.; MORENO, C. R. C. Satisfação no trabalho: uma breve revisão. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v.30, n.112, p. 69-79, 2005.

MARTINS, P. L. O.; PAPI, S. O. G. Professor Iniciante. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985a. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).

MARX, K. **O capital**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989. Livro 1, v. 1.

MARX, K. **Manuscritos económico-filosóficos**. Lisboa: Ed. 70, 1993.

MARX, K. **Elementos fundamentales para la crítica de la economia política** (Grundrisse). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina Editores, 2002.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MASSETTO, D. C.; REALI, A. M. de M. R. **Programa de mentoria online da UFSCar**: a perspectiva de uma professora iniciante à experiente. 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.

MELIM, A. P. G.; NOGUEIRA, E. G. D. **A narrativa de professores iniciantes a serviço da formação docente**: diálogos e aprendizagens possíveis. 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.

MELIN, A. P. G. **Diálogos e acompanhamento: a escrita de professores iniciantes a serviço da formação docente.** 2012. Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional, Didática e Prática de Ensino, Campinas, SP, 2012.

MELO, M. M. R. de; VALLE, I. R. Professoras catarinenses: razões para escolher e permanecer na carreira. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 3 (30), p.199-228, set./dez. 2012.

MENDES, A. M. COSTA, V. P.; BARROS, P. C. da R. Estratégias de enfrentamento do sofrimento psíquico no trabalho bancário. **Estudos e Pesquisas em Psicologia.** [2003] Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v3n1/artigos/artigo4v3n1.html> Acesso em: ago. 2017.

MENDES, L.; NEVES, R. **Os (des)caminhos dos professores iniciantes de química nas escolas públicas da rede estadual do Piauí: dificuldades e desafios enfrentados para torna-se um bom professor.** 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.

MIGLIORANÇA, F. **Programa de Mentoria da UFSCAR e o Desenvolvimento Profissional de Três Professoras Iniciantes.** 2010. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MIRA, M. M.; CARTAXO, S. R. M.; ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. **Processos de inserção profissional de professores iniciantes na rede municipal de ensino de Curitiba.** 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P.. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: revisão sistemática, **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 07, n. 13, p. 85-98, ago./dez. 2015.

MOLLICA, A. J. P. **Tornar-se Professor da EJA: um estudo priorizando a dimensão afetiva.** 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MONTALVÃO, E. C.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Professoras iniciantes e grupo colaborativo de trabalho: avaliando as primeiras contribuições a partir da ótica das participantes.** 2006. Trabalho apresentado no XIII Encontro Nacional, Didática e Prática de Ensino, Recife, PE, 2006.

MONTEIRO, F. M. A.; CARDOSO, L. A. M.; CARVALHO, S. P. T.; MARIANI, F.; MATTOS, M. de. **Professores princiante e o desenvolvimento profissional da docência nos anos iniciais.** 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.

MORAES, L. J. R. **Imaginários da Formação e as Dificuldades do Professor Ciclo II em Início de Carreira**. 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo.

MORINE-DERSHIMER, G.; KENT, T. The Complex Nature and Sources of Teachers' Pedagogical Knowledge. In: GESS-NEWSOME, J. **Examining Pedagogical Content Knowledge**. The Construct and the its Implication for Science Education. New York: Kluwer Academic Publisher, 2003. p. 21-50.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 91-107.

NASCIMENTO, M. das G. C. de A. N.; REIS, R. F. dos. **Dificuldades e desafios no processo de inserção profissional**: percepções de professores iniciantes da rede municipal de ensino do RJ. 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.

NETTO, J. **Introdução ao método da teoria social**. Serviço Social: Direitos e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

NOGUEIRA, E. G. D.; ALMEIDA, O. A.; MELIM, A. P. G. A **docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos**: revelações na/da pesquisa-formação. 2013. Trabalho apresentado na 36ª Reunião Nacional, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Goiânia, GO, 2013.

NOGUEIRA, E. G. D.; MELIN, A. P. G.; ALMEIDA, O. A. Trabalho docente e formação de professores: os professores iniciantes e suas práticas. **Debates em Educação**, Maceió, v.03, n.06, p. 33-52, ago./dez. 2011.

NONO, M. A. **Processos de formação de professoras iniciantes**. 2006. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Nacional, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, MG, 2006.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

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

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Histoire & Comapaison**: essais sur l'éducation. Lisboa: Educa, 1998. p. 147-185.

OLDROYD, D.; HALL, V. **Managing Staff Development**. London: Paul Chapman, 1991.

OLIVEIRA, Betty. A Dialética do Singular-Particular-Universal In: ABRANTES, Angelo Antonio; SILVA, Nilma Renildes da; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. **Método Histórico-Social na Psicologia Social**. São Paulo: Vozes, 2005. p.1-21.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT – **OECD**. TALIS 2013. Results: An International Perspective on Teaching and Learning. Paris: OECD Publishing, 2014. Disponível em:<http://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en>. Acesso em: nov. 2016.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT – **OECD**. **Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers**. Paris: OCDE, 2005.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PALOMINO, Thais Juliana. **A aprendizagem da docência de uma professora iniciante: um olhar com foco na intermulticulturalidade**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Santa Catarina.

PAPI, S. de O. G. **Professoras iniciantes bem-sucedidas: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional**. 2011. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

PAPI, S. de O. G.; CARVALHO, C. B. Professores Iniciantes: um panorama das investigações brasileiras. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v.16, p. 185-202, 2013.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O. Professores Iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. **Linhas Críticas**, Brasília, v.14, n.27, p. 251-269, jul./dez. 2009.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.03, p. 39-56, dez. /2010.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PENA, G. B. de O. **O Início da Docência: vivências, saberes e conflitos de professores de Química**. 2010. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

PENA, G. B. de O. P.; GUILARDI, S.; SILVEIRA, H. E. **O início da docência: vivências e conflitos de professoras de química**. 2014. Trabalho apresentado no IV

Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.

PEREIRA, C. C. M.; NACARATO, A. M. **O início de carreira nos anos iniciais do ensino fundamental e o ensino da matemática.** 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.

PEREIRA, M. A. L.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; MARTINS, F. de P.; CALIL, A. M. G. C. Crenças e concepções dos licenciandos em matemática sobre a profissão docente. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v.4, n.7, p.100-114, jul./dez. 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Tradução de: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRELLI, M. A. de S.; TEIXEIRA, L. R. M.; NOGUEIRA, E. G. D.; REBOLO, F. Narrativas do Início da Docência: uma investigação-formação com alunas concluintes de um curso de pedagogia. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n.10, p.35-46, 2013.

PERRELLI; M. A. de S. O Apoio ao Docente Iniciante: experiências e pesquisas relatadas no “Congreso Internacional del Profesorado Princiante e Inserción Profesional a la Docencia” - 2008, 2010 e 2012. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 10, p.72-97, 2013.

PIENTA, A. C. G. **Aprendendo a Ser Professor:** dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante. 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

PIERI, G. dos S. de; TANCREDI, R. M. S. P. O Papel da Equipe Pedagógica e da Direção na Atuação de Professores Iniciantes das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Cadernos da Pedagogia**, São Paulo, ano I, v.1, p. 91-115, jan./jul. 2007.

PIERI, G. dos S. **Experiências de Ensino e Aprendizagem:** estratégia para a formação online de professores iniciantes no programa de mentoria da UFSCAR. 2010. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIZZO, S. V. **O Início da Docência e a trajetória Profissional Segundo a Visão de Professoras em Final de Carreira.** 2004. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

QUADROS, A. L. *et al.* Professor em início de carreira: relato de conflitos vivenciado. **Revista Varia Scientia**, v. 06, n. 12, p.69-84, 2006.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n.1, p. 77-95, jan./abr. 2008.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Caderno de Pesquisa**, vol.40, n.140, São Paulo, p. 479-506, maio/ago. 2010.

REIS, M. A. S. **Tecendo os Fios do Início da Docência**: a constituição da professora iniciante. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RIBEIRO, F. D. Aprendendo a ser professor de matemática pela via da pesquisam da reflexão e da elaboração própria. **Cadernos da Escola de Educação e Humanidades**, Curitiba, v.02, p.1-18, 2007.

ROCHA, G. A. **O início da carreira docente e a formação inicial**: problematizando esta relação. 2004. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Nacional, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, MG, 2004.

ROCHA, G. A. **Por uma política institucional comprometida com o início da carreira docente enquanto um projeto coletivo**. 2006. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Nacional, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, MG, 2006.

ROCHA, M. da C. **Políticas de Valorização do Magistério**: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho – uma análise da experiência de Belo Horizonte. (Tese de Doutorado). São Paulo: FEUSP, 2009.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993. (Coleção Ciências da Educação).

RODRIGUES, H. **O Peão Vermelho no Jogo da Vida**: o professor iniciante de história e a construção dos saberes docentes. 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

RODRIGUES, M. L. **Sociologia das profissões**. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2002.

RODRIGUES, I. Relações entre gestão escolar e pertença profissional no discurso das professoras iniciantes. ANPED SUL, 9, 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/>. Acesso em: 29 dez. 2017.

ROMANOWSKI, J. P.; SOCZEK, D. **Políticas públicas de inserção de professores iniciantes**: elementos para reflexão. 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.

ROSA, A. A. da; NADAL, B. G. **Professores iniciantes na educação infantil**. 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.

SANTOS, B. S.; STOBAÜS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. Processos Motivacionais em Contextos Educativos. **Educação**, Porto Alegre: PUCRS, ano XXX, n. especial, p.297-306, out.2007.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **A Formação continuada na rede municipal de ensino do Recife**: concepções e práticas de uma política em construção. (Tese de Doutorado). Recife: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

SANTOS, R. C. P. B. **A Escola Pública, o Trabalho Docente e os Professores Iniciantes**. 2007. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**. História e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHERER, M. D. A.; PIRES, D. E. P.; SCHWARTZ, Y. Trabalho coletivo: um desafio para a gestão em saúde. **Rev. saúde pública**. v. 43, n. 4, p. 721-725, 2009.

SIGNORELLI, G.; MATSUOKA, S.; ANDRÉ, M. **Transformando as dificuldades do início da carreira em desafios para permanecer no magistério**. 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.

SILVA, I. L. F. **A formação de docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, no Estado do Paraná**. Documento para organização do Curso de Formação de Professores em nível Médio na Escola Pública do Paraná. 2003.

SILVA, A. da; MARGONARI, D. M. Professores iniciantes de língua inglesa: conflitos e re/estruturações no processo de desenvolvimento profissional. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v.10, n.1, p. 113-126, 2007.

SILVEIRA, M. A.; RAUSCH, R. B. **Desafios de professores iniciantes da educação infantil e dos anos iniciais da educação fundamental**. 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.

SILVEIRA, M. de F. L. **Trabalhando pelo sucesso escolar**: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SOARES, C. M. G. **A Prática Docente do Professor Iniciante**. 2004. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SOUSA, R. de M.; RAMPAZO, V. de S.; ROCHA, S. A. da. **Professores iniciantes e as primeiras experiências de docência**: o papel da escola no processo de inserção/inclusão no ambiente escolar. 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.

SPARKS, D.; LOUCKS-HORSLEY, S. Models of Staff Development. In: HOUSTON, W. R. **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: McMillan Pub., 1990. p. 234-251.

STERNBERG, R. J.; WAGNER, R. K.; WILLIAMS, W. M.; HORVATH, J. A. Testing common sense. **American Psychologist**, 1995, 50, 912-927.

STÜRMER, N. M. **O Desenvolvimento Profissional do Professorado do Ensino Médio de Palmas – TO**. Tese de Doutorado, Programa “Innovación e Investigación Educativa” pelo Departamento de Pedagogia y Didácticas das Ciências Experimentais da Universidade de Coruna, Espanha, 2004.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula**. O que é e como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários, **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abr., 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas: Papyrus, 2011.

TOSCANO, C. A elaboração da experiência da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 191-204, jan./abr. 2013.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: UTFPR, 2012.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2004.

VASCONCELLOS, M. **Diploma nas mãos e contrato profissional**: de que modo professoras iniciantes enfrentam os desafios que emergem da escola? 2014.

Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988. p. 39-68.

VEENMAN, S. Problemas percebidos de professores iniciantes. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, 1984.

VEIGA, I. P. A. Perspectiva para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998. p 9-32.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**. v. 17/18, p.81-103, 2001/02.

VIEIRA JUNIOR, J. M. **A Construção do Processo de Aprendizagem Profissional de Professores Iniciantes**. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.

VIEIRA, A. dos S.; MELLO, P. B.. Processo de envelhecimento: percepções de docentes da rede básica de educação do município de Uruguaiana-RS. **Rev. Bras. Geriatr. Gerontol.**, Rio de Janeiro, 2013; 16(4):705-712.

VIEIRA, G. A.; ZAIDAN, S. Sobre o conceito de prática pedagógica e o professor de matemática. **Revista Paidéia**. Universidade FUMEC. Belo Horizonte, ano 10 n. 14 p. 33-54/2013. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/2375/1431>. Acesso em: 19 ago. 2017.

VILLANI, S. **Mentoring programs for new teachers**: models of induction and support. Thousand Oaks: Corwin Press: 2002.

VILLEGAS-REIMERS, E. **Teacher Professional Development**: an international review of literature. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning, 2003.

VOLTARELLI, M. A.; MONTEIRO, M; I; **Professores iniciantes e seus saberes para o trabalho em creches**. 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.

VONK, J. H. C. A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience. In: McBRIDGE, R. London: Falmer Press, 1996. v. **Teacher Education Policy**, p. 112-134.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e palavra. In: VIGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEBER, M.. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília, DF: UnB: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

WENTLAND, K. P. G.; LAUBER-ZARSKE, S. M.; CARGNIN, C.; FONTES, A. da S. **Professor iniciante de matemática e os desafios no processo de ensinar**: uma reflexão. 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.

WENZEL, R. L. **Professor**: agente da educação? São Paulo: Papirus, 1994.

WONG, H. K. Induction: The best form of professional development. **Educational Leadership**,v. 59, n. 6, p. 52-54, 2002.

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

ZUCOLOTTO, V. M.; CÔCO, V. **Docência da educação infantil**: desafios no início da carreira. 2014. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional, Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 - INSTRUMENTOS DA PESQUISA - Carta de apresentação



Prezado Senhor(a) Professor(a),

A finalidade desta carta é apresentar informações sobre a pesquisa intitulada: **Professores em início de carreira e o trabalho pedagógico no município de Goiânia – Goiás: dificuldades, descobertas e conquistas**, desenvolvida pelo professor pesquisador Ms. Rodrigo Fideles Fernandes para obtenção do título de Doutor em Educação, na linha “Profissão Docente, Currículo e Avaliação” do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Professora Dr.^a Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, cujo objetivo geral é identificar e analisar quais são as dificuldades, descobertas e conquistas do trabalho pedagógico destes professores no cotidiano das escolas.

Os objetivos específicos da pesquisa foram assim definidos:

- Analisar os elementos que possibilitam o professor iniciante reconhecer-se (descobrir) e negar-se (dificuldades) buscando compreender a construção de sua profissionalidade docente;
- Identificar quais as conquistas do professor no trabalho pedagógico que contribuíram na efetivação do ser professor e que foram delineando-se na inserção do trabalho;
- Verificar quais são as estratégias políticas e pedagógicas que o município de Goiânia – Goiás já implementou para a inserção do Desenvolvimento Profissional Docente e quais ainda podem ser implementadas.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa terá como metodologia aplicação de questionário e grupos de discussão, gravados em mídia digital, com os professores iniciantes na rede pública de ensino do município de Goiânia.

Esta carta também pretende garantir que: a utilização dos dados coletados será unicamente para fins acadêmico-científicos; a participação dos interlocutores será voluntária; não será divulgada a identidade de qualquer participante da pesquisa; será realizada a atualização dos resultados parciais da pesquisa, tão logo estejam disponíveis para análise.

É importante ressaltar que não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase da pesquisa, assim como não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Para questionamentos, dúvidas ou qualquer outra informação sobre a pesquisa, ficam os contatos: rodrigo.fideles@hotmail.com; prof.rodriogo.fideles.pucgoias@gmail.com; (62) 9601-7176.

Atenciosamente,

Rodrigo Fideles Fernandes

APÊNDICE 02 - INSTRUMENTOS DA PESQUISA - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Eu, _____,
portador da identidade de n.º _____, residente e domiciliado no
município de _____, fui devidamente esclarecido sobre esta pesquisa
e declaro que cedo, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, à Rodrigo
Fideles Fernandes, brasileiro, portador da identidade de nº 3515375, SSP-GO,
residente e domiciliado na Rua Dona Firmina, casa 232, Condomínio Monte Verde,
Sítio Recreativo dos Ipês, CEP 74.681-450, Goiânia/GO, estudante do Programa de
Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de
Brasília, que pesquisa a **Professores em início de carreira e o trabalho
pedagógico no município de Goiânia – Goiás: dificuldades, descobertas e
conquistas**, a totalidade dos meus direitos patrimoniais de autor sobre a entrevista
oral prestada no dia ____/____/____, na cidade de _____, que
poderá ser utilizada integralmente ou em partes, após passar por um processo de
textualização, no qual serão trabalhados, a partir de sua transcrição literal, alguns
elementos próprios da conversa informal, como a supressão de palavras repetidas,
cacoetes de linguagem e expressões usadas incorretamente, de modo a tornar o
texto mais claro e compreensível, obedecendo às orientações da escrita formal, para
fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, tanto em mídia
impressa, como também mídia eletrônica, Internet, CD-ROM (*compact-disc*), DVD
(*digital vídeo disc*), sem qualquer ônus, em todo território nacional ou no exterior.
Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima
descrito sem nada haja ser reclamado a título de direitos conexos ao som de minha
voz, informações e dados por mim apresentados. Nestes termos, assino o presente.

Goiânia, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Contatos:

Pesquisador responsável: Rodrigo Fideles Fernandes (62) 9601-7176
rodrigo.fideles@hotmail.com e prof.rodriigo.fideles.pucgoias@gmail.com

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (FE-UnB)

APÊNDICE 03 - INSTRUMENTOS DA PESQUISA – QUESTIONÁRIO APLICADO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE
PROFESSORES / PEDAGOGOS – GEPFAPE

Caro(a) professor(a)²⁰,

Pedimos a gentileza de colaborar com nossa pesquisa respondendo a este questionário que tem como objetivos identificar e analisar quais são as dificuldades, descobertas e conquistas do trabalho docente dos professores iniciantes no cotidiano das escolas. As informações fornecidas por vocês terão o anonimato garantido e serão fundamentais para o andamento da pesquisa.

Solicitamos que informe seu nome: _____
_____, idade: _____
anos, curso de graduação: _____, tempo de carreira
efetivo Secretaria de Educação: _____, a escola em que trabalha:

_____ e telefone: _____,
para que possamos entrar em contato posteriormente.

Esses dados serão restritos e confidenciais.

Código do questionário: _____.

Você poderia nos conceder uma entrevista posteriormente? Sim () Não ()

Agradecemos sua disponibilidade e nos colocamos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos.

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
E-mail: katiacurado@unb.br

²⁰ Com a finalidade de tornar a leitura mais dinâmica e menos cansativa, utilizaremos a norma padrão-culta da língua portuguesa ao tratar do professor da Educação Básica, cientes de que a maioria do professorado é do sexo feminino.

II – ESCOLHA PROFISSIONAL

11. Por que escolheu a profissão docente? Marque até duas (2) alternativas.

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Acessibilidade ao curso | <input type="checkbox"/> Influência de amigos | <input type="checkbox"/> Realização pessoal |
| <input type="checkbox"/> Falta de opção | <input type="checkbox"/> Interesse pela profissão | <input type="checkbox"/> Vocação |
| <input type="checkbox"/> Gostar de criança | <input type="checkbox"/> Oferta de emprego | <input type="checkbox"/> Identidade com a área do conhecimento a ser ensinada |
| <input type="checkbox"/> Influência da família | <input type="checkbox"/> Questão financeira | <input type="checkbox"/> Outro? _____ |

12. Possui graduação em outra área?

- Não Sim Qual? _____

13. Deseja fazer outro curso de graduação?

- Não Não sei Sim Qual? _____
Por quê?

14. Pretende prestar outro concurso público para sair da Secretaria Municipal de Educação? Não Não sei Sim

Por quê?

III – INGRESSO NA CARREIRA

As perguntas deste bloco se referem a primeira experiência docente após a nomeação e lotação na Secretaria Municipal de Educação

15. Quando você se apresentou à escola, quem o recebeu?

- | | | | |
|---|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Diretor | <input type="checkbox"/> Coordenador Pedagógico | <input type="checkbox"/> Professores | <input type="checkbox"/> Bibliotecário |
| <input type="checkbox"/> Secretário escolar | <input type="checkbox"/> Coordenador de Turno | <input type="checkbox"/> Auxiliar de Secretaria | <input type="checkbox"/> Outro? _____ |

16. Indique o nível de receptividade ao se apresentar na escola:

ITENS	Péssima	Ruim	Regular	Boa	Ótima	Não se aplica
Pelo coordenador						
Pelo diretor						
Pelo secretário escolar						
Pelos alunos						
Pelos funcionários administrativos						
Pelos professores						

17. No seu primeiro dia na escola, você assumiu a sala de aula?

- Não. O que você fez? (Relate abaixo)
 Sim. Foi-lhe repassada alguma instrução ou atividade planejada para execução da aula? (Relate abaixo)

18. Marque um "X" nas respostas que correspondem às informações que lhes foram repassadas no momento da sua chegada.

- Estrutura física da escola (ambientes, material pedagógico, materiais didáticos de apoio...)
 Estrutura pedagógica (planejamento, formas de avaliação, PPP, encontros pedagógicos, documentos, currículo...)
 Serviços de apoio ao professor e ao aluno
 Regras funcionais (horário, regimento, procedimento administrativos, pedagógicos, disciplinares...)
 Rotinas (calendário escolar, diários de classe, onde encontrar e solicitar materiais, intervalos...)
 O perfil da turma que iria assumir
 Nenhuma das alternativas
 Outros. Qual? _____

19. Quais as funções escolares que o auxiliam no início de carreira no desenvolvimento do trabalho pedagógico? (enumere de 1 a 8, considerando 1 para menor valor e 8 para maior valor).

- Diretor Coordenador Pedagógico Professores Bibliotecário
 Secretário escolar Coordenador de Turno Auxiliar de Secretaria Outro? _____

IV – ESTÁGIO PROBATÓRIO

20. Sobre o Estágio probatório você pode afirmar que:

ITENS	SIM	NÃO
A avaliação foi realizada anualmente?		
A avaliação foi realizada semestralmente?		
A avaliação foi realizada mensalmente?		
Ainda não foi avaliado?		
Desconhece que foi avaliado?		
Desconhece que será avaliado?		
Esta avaliação foi coletiva?		
Esta avaliação foi formativa?		
Esta avaliação foi individual?		
Esta avaliação foi justa?		
Foi realizada por seu coordenador?		
Foi realizada por seu diretor?		
Foi realizada por seus pares?		
Sentiu-se constrangido de alguma forma?		

21. Como se sentiu no processo de avaliação no estágio probatório?

22. Quais elementos utilizaram no processo de avaliação?

- Autoavaliação Questionário Formulário padrão da Secretaria de Educação (SME)
 Avaliação discente Relatório Outro? _____
 Entrevista Reunião colegiada
 Plano de trabalho Não sei

Continua...

V – APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

23. Escolha, para cada item, a resposta que indica o nível de importância para a aprendizagem da docência.

ITEM	Importância			
	Nada importante	importante	Muito importante	Não se aplica
A relação professor-aluno no curso de graduação				
A relação professor-aluno no ensino fundamental				
A relação professor-aluno no ensino médio				
A vivência de extensão no ensino superior				
As práticas de estágio				
As práticas dos professores no ensino superior				
Programa de iniciação à docência				
Um professor marcante na trajetória escolar				
Um modelo de professor ideal				
A interação com os movimentos sociais				
A avaliação do estágio probatório				
A experiência de docência				
A formação continuada				
A interação com o sindicato (SINTEGO)				
A interação com o sindicato (SINSED)				
A relação com a comunidade escolar e os familiares dos alunos				
A vivência de extensão na formação continuada				
O apoio da coordenação				
O contato com professores mais experientes				
O planejamento coletivo				
O Projeto Político Pedagógico				
O trabalho coletivo na escola				
A experiência como monitor				
A formação inicial				
A iniciação científica				
A participação em eventos /cursos acadêmicos				

Continua...

VI – DIFICULDADES E DESCOBERTAS

24. Escolha a resposta na escola que indica o seu nível de dificuldade na área descrita no respectivo item.

ITEM	Dificuldade				
	Nenhuma	Pouca	Média	Muita	Excessiva
Avaliar o processo de aprendizagem dos alunos					
Ensinar os alunos com necessidades educativas especiais					
Estabelecer comunicação com os alunos					
Estabelecer comunicação com os pais dos alunos					
Identificar as necessidades educacionais dos alunos					
Lidar com a indisciplina dos alunos					
Lidar com a realidade socioeconômica e cultural do aluno					
Lidar com as diferenças individuais entre os alunos					
Motivar os alunos					
Realizar atividade extraclasse com os alunos, de trabalho pedagógico					
Descobrir o que se espera de mim como professor					
Dominar termos e linguagens usadas na escola					
Estabelecer a relação teoria-prática					
Estabelecer comunicação com os professores mais experientes					
Estabelecer comunicação com os professores que entraram na escola na mesma época					
Lidar com a insegurança em relação ao domínio dos conteúdos					
Lidar com o estresse da carreira					
Planejar, organizar e gerir as aulas					
Realizar atividades de organização do trabalho pedagógico fora do local e horário de trabalho					
Selecionar os conteúdos a serem ensinados					
Ter conhecimento pedagógico					
Utilizar variedade de métodos de ensino					
Compreender a cultura organizacional da escola					
Compreender a cultura organizacional da Secretaria Municipal de Educação					
Compreender o currículo da escola					
Compreender o currículo da Secretaria Municipal de Educação					
Conhecer o Projeto Político Pedagógico					
Vivenciar o Projeto Político Pedagógico					
Conhecer a legislação e as políticas públicas educacionais					
Estabelecer comunicação com a comunidade escolar					
Estabelecer comunicação com a coordenação					
Estabelecer comunicação com a equipe administrativa					
Estabelecer comunicação com a equipe gestora					
Lidar com o aspecto sociocultural da comunidade					
Obter recursos e materiais pedagógicos					
Participar das assembleias e ações dos sindicatos					
Participar das discussões de grupo com os pares					
Preencher os formulários e fichas administrativos					
Trabalhar com a estrutura física disponível					

25. Como você enfrentou suas dificuldades?

26. Quais foram suas maiores descobertas/satisfação no início da carreira docente?
(Escolha a resposta na escala que indica o seu nível em cada área descrita no respectivo item)

ITEM	Descoberta				
	Nenhuma	Pouca	Média	Muita	Excessiva
A equipe de trabalho					
A relação professor-aluno					
Autonomia					
O carinho dos alunos					
O prazer de lidar com o conhecimento					
O prazer em ensinar					
O reconhecimento social					
O trabalho coletivo					
Participação dos eventos da comunidade					
Participação dos eventos escolares					
Planejamento das aulas					
Possibilidade da criatividade pedagógica					
Possibilidades de formação continuada					
Realização Pessoal					
Relação com a gestão					
Relação com o saber/aprender					
Relação com os outros funcionários da escola					
Relação com os pares					
Rotina da escola					
Direitos trabalhistas					
Flexibilidade da carga horária					
Oferta do mercado de trabalho					
Participação política					
Plano de carreira					
Salário					
Teor político da profissão					

27. Quais sugestões você daria para a recepção do professor em início de carreira?

28. Quais sugestões você daria para quem está iniciando a carreira?

VII – ATUAÇÃO PROFISSIONAL

29. Marque em “X” na classificação que se aproxima do nível de satisfação nos itens abaixo:

ITENS	Péssima	Ruim	Regular	Boa	Ótima
Dinâmica da sala de aula					
Seu trabalho docente					
Sua escola					
Sua relação com a equipe gestora					
Sua relação com o sindicato					
Sua relação com os pares					
Suas atividades pedagógicas					

30. Qual(is) é(são) a(s) vantagem(ns) do seu trabalho?

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Autonomia
<input type="checkbox"/> Carga horária
<input type="checkbox"/> Flexibilidade da carga horária
<input type="checkbox"/> Oferta do mercado de trabalho | <input type="checkbox"/> Plano de carreira
<input type="checkbox"/> Realização Pessoal
<input type="checkbox"/> Relação interpessoal
<input type="checkbox"/> Rotina | <input type="checkbox"/> Salário
<input type="checkbox"/> Outro? _____
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> |
|---|---|---|

31. Qual(is) é(são) o(s) aspecto(s) negativo(s) do seu trabalho?

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Competição entre os pares
<input type="checkbox"/> Desgaste emocional
<input type="checkbox"/> Desgaste físico
<input type="checkbox"/> Falta de autonomia | <input type="checkbox"/> Flexibilidade da carga horária
<input type="checkbox"/> Oferta do mercado de trabalho
<input type="checkbox"/> Plano de carreira
<input type="checkbox"/> Produtividade | <input type="checkbox"/> Relação interpessoal
<input type="checkbox"/> Rotina
<input type="checkbox"/> Salário
<input type="checkbox"/> Outro? _____ |
|--|---|---|

32. Como você percebe o nível de reconhecimento social em relação ao profissional professor?

- Muito bom
 Bom
 Médio
 Ruim
 Muito Ruim

33. Sobre sua experiência profissional:

- a) Você atuou (ou atua) há quantos anos no Ensino Público? _____
- b) Você atuou (ou atua) há quantos anos no Ensino Privado? _____
- c) Qual o nível de ensino em que atua? _____
- d) Qual a modalidade de ensino? _____
- e) Qual a carga horária de trabalho? _____

Continua...

VIII – ESPAÇO ESCOLAR

34. Escolha, para cada item, a resposta que indica o nível de importância e satisfação para cada respectivo item.

ITEM	IMPORTANCIA					SATISFAÇÃO		
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Excessivamente importante	Insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
A forma de trabalhar do colega iniciante contribuiu para a construção de sua prática docente								
As atividades de acompanhamento da equipe gestora refletiram na sua prática docente								
As condições materiais de trabalho que encontrou na escola em que iniciou a carreira								
As relações pessoais que estabelece com os colegas da escola que atua								
A recepção pelos colegas ao iniciar sua atuação profissional								
Atividades de acompanhamento pela equipe gestora								
Atividades de acompanhamento pela Secretaria de Educação								
Atividades de acompanhamento pelo Sindicato								
Atividades de acompanhamento pelos colegas								
Interação e diálogo com a comunidade escolar								
Interação e diálogo com os familiares dos alunos								
O ambiente da escola que você iniciou sua carreira								
As relações profissionais que estabelece com os colegas da escola que atua								
A recepção pela gestão ao iniciar sua atuação profissional								
A recepção pelo Sindicato ao iniciar sua atuação profissional								
A recepção pela Secretaria de Educação ao iniciar sua atuação profissional								

Continua...

IX – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

35. Escolha, para cada item, a resposta que indica o nível de importância que você considera para o seu desenvolvimento profissional.

ITEM	IMPORTÂNCIA				
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Excessivamente importante
A formação continuada					
A formação na pós-graduação (especialização)					
A formação na pós-graduação (mestrado)					
A formação na pós-graduação (doutorado)					
A participação em atividades da comunidade					
A troca com os pares					
As atividades diárias de planejamento, avaliação e docência					
As coordenações coletivas					
As coordenações individuais					
As reuniões coletivas da escola					
Cursos de extensão					
Cursos livres					
Encontros e congressos científicos					
Estudos individuais					
Os eventos e cursos promovidos pela escola que atua					
Os eventos e cursos promovidos pela Secretaria de Educação					
Os eventos e cursos promovidos pelo sindicato					
Participação em grupos de estudos e pesquisas					

Continua...

X – VIDA SOCIAL

36. Enumero de 0 a 4 as atividades culturais das quais participa. Sendo 0 para nenhuma frequência e 4 maior frequência.

ITENS	0	1	2	3	4
Assistir a filmes					
Assistir programas de televisão					
Escrever					
Frequentar bares					
Frequentar biblioteca					
Frequentar cafés					
Frequentar livreria					
Ir a concertos					
Ir a espetáculos de dança					
Ir a exposições					
Ir a museus					
Ir a shows					
Ir ao cinema					
Ir ao circo					
Ir ao teatro					
Ler jornais e/ou revistas					
Ler livros e outros não relacionados ao trabalho					
Navegar na internet					
Ouvir música					
Realizar atividades esportivas					
Viajar					
Outros?					
Outros?					

XI – VIDA POLÍTICA

37. Participa de atividades político-sociais:

Não
Por quê?

Sim Qual? _____

38. Quando exerce o direito/dever do voto há uma tendência partidária? Marque-a na lista abaixo:

- Partidos conservadores
- Partidos de esquerda
- Partidos vinculados a religiões
- Partidos de centro

- Partidos ligados à ecologia
- Vota na pessoa do candidato
- Vota em branco
- Vota nulo

- Não vota
- Outro? _____

39. Você é sindicalizado?

Não
Por quê?

Sim Qual? _____

40. Você participou de alguma atividade de recepção aos professores ingressantes promovida pelo sindicato? Comente.

Não Sim Qual? _____

41. O que você considera importante na atuação do sindicato na categoria de professores? (Enumere de 1 a 9, considerando 1 para menor valor e 9 para maior valor).

<input type="checkbox"/> Apoio jurídico	<input type="checkbox"/> Formação continuada/pedagógica
<input type="checkbox"/> Apoio médico-psicológico	<input type="checkbox"/> Luta por carreira, condições de trabalho e remuneração
<input type="checkbox"/> Atividades culturais	<input type="checkbox"/> Políticas de descontos em serviço
<input type="checkbox"/> Espaço de lazer	<input type="checkbox"/> Mediação na relação entre os pares
<input type="checkbox"/> Formação política	<input type="checkbox"/> Outro? _____

42. Você percebe o sindicato como entidade representativa dos professores?

Não Sim Qual? _____

Justifique.

43. Você considera que as ações desenvolvidas pelo sindicato têm contribuído com a formação e profissionalização dos professores?

Não Sim Qual? _____

Justifique.

XII – ASSUMIR A PROFISSÃO

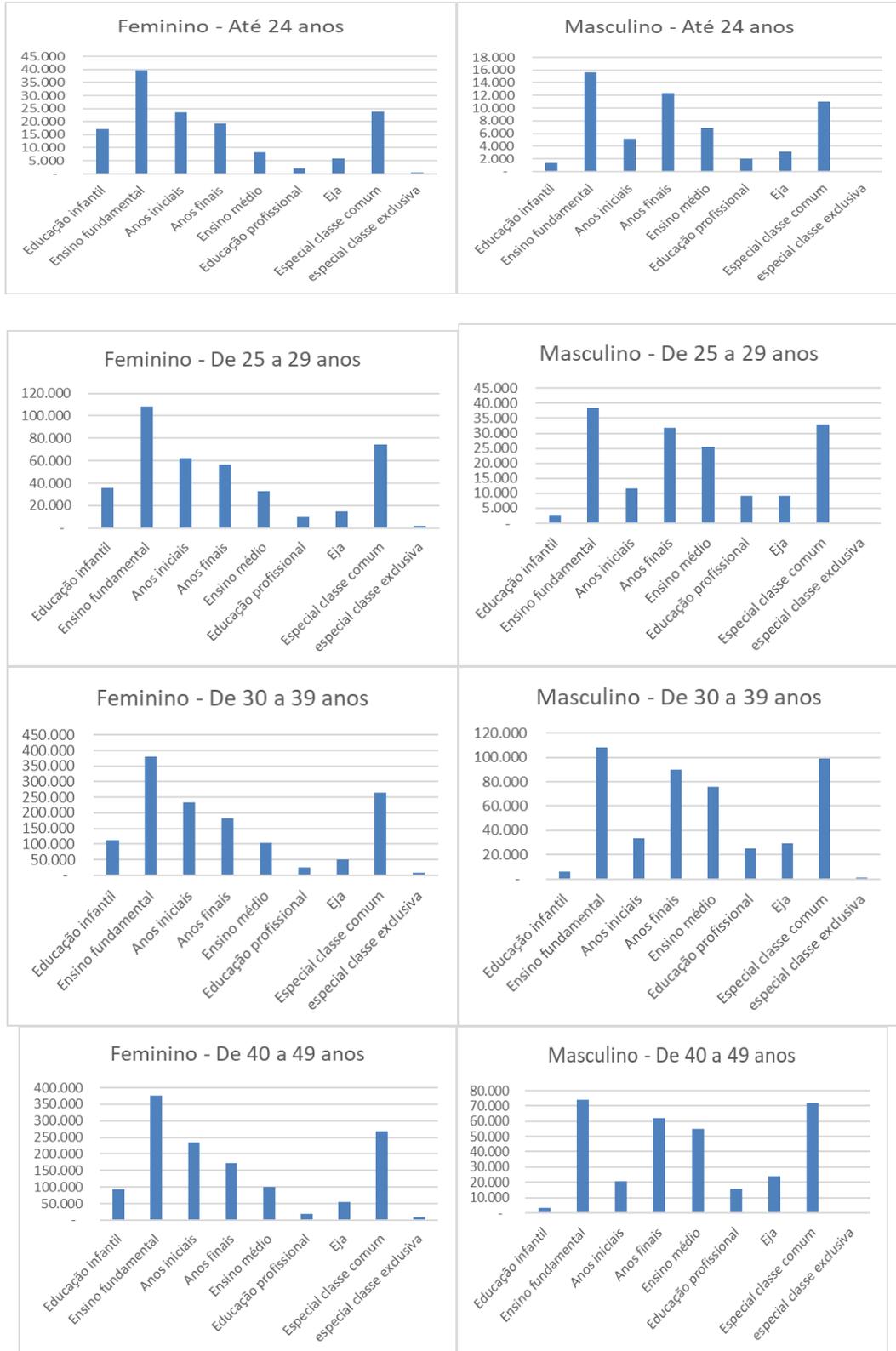
44. Como foi o momento que você se viu assumindo a profissão docente?

45. Ser professor é _____.

Muito obrigado(a) pela participação!
GEPFAPe

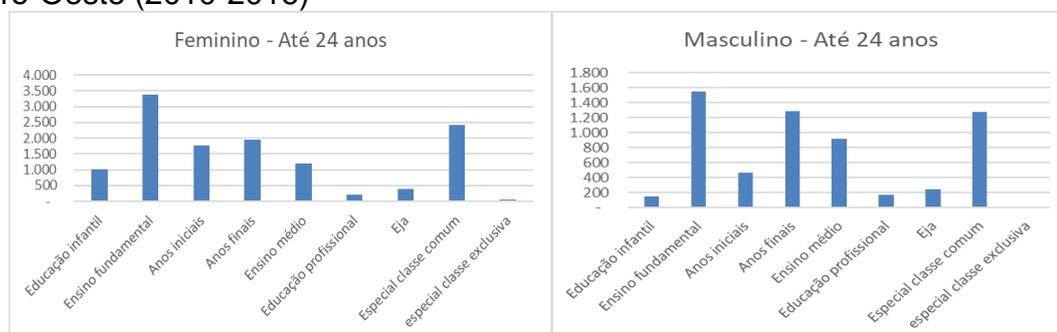
APÊNDICE 04 - GRÁFICOS - NÚMERO DE PROFESSORES, POR GÊNERO, FAIXA ETÁRIA E ETAPA E MODALIDADE DE ENSINO (2010-2016)

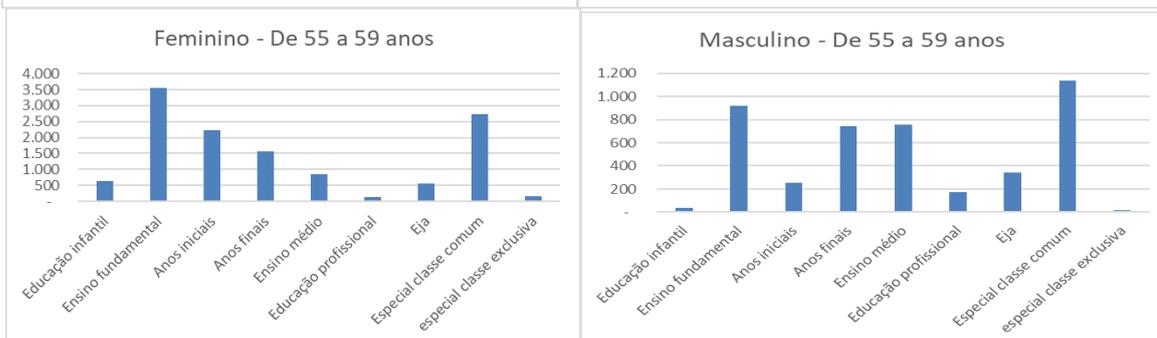
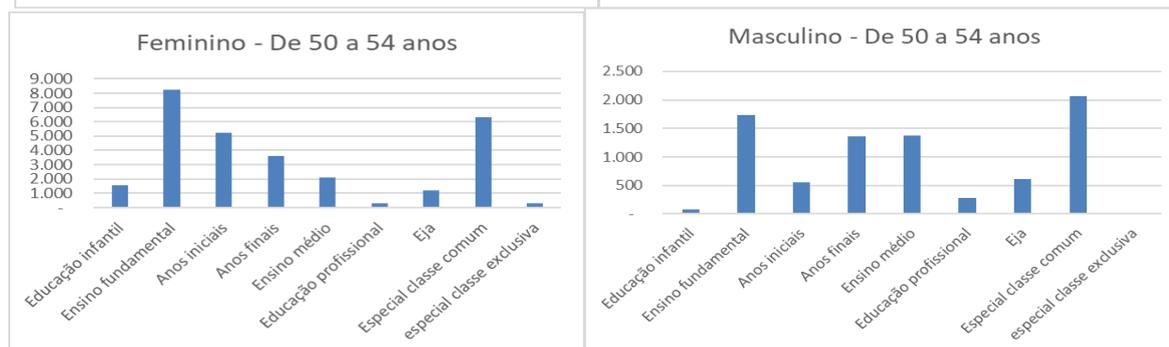
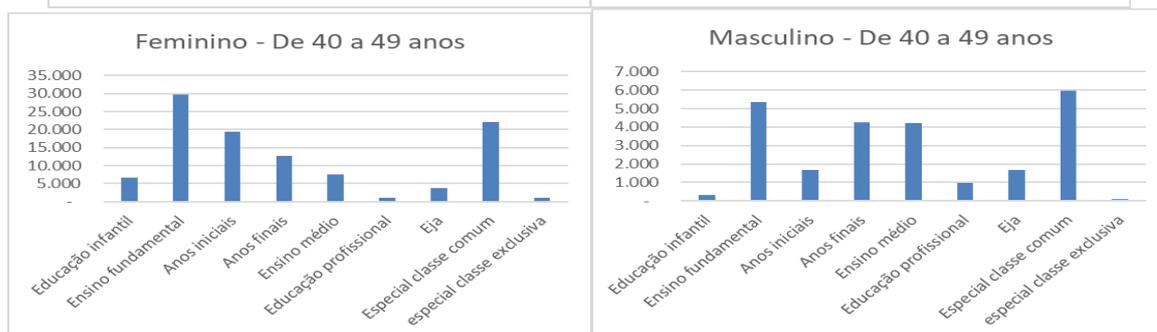
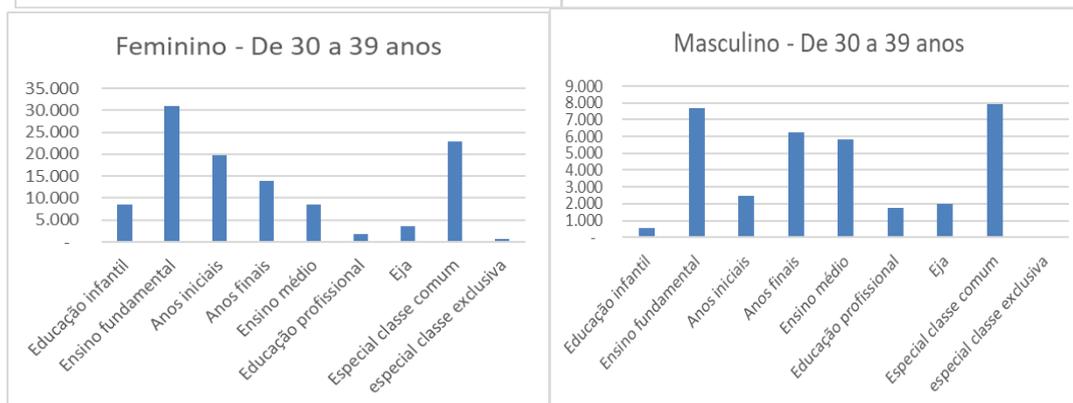
Brasil (2010-2016)

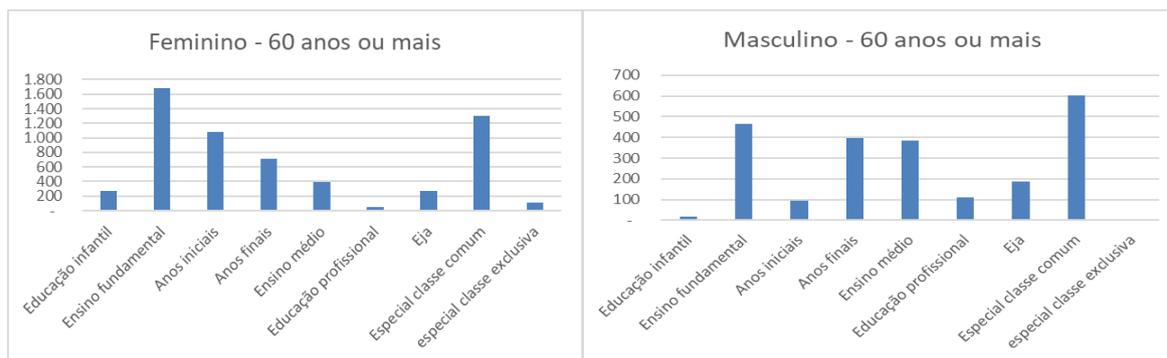




Centro-Oeste (2010-2016)

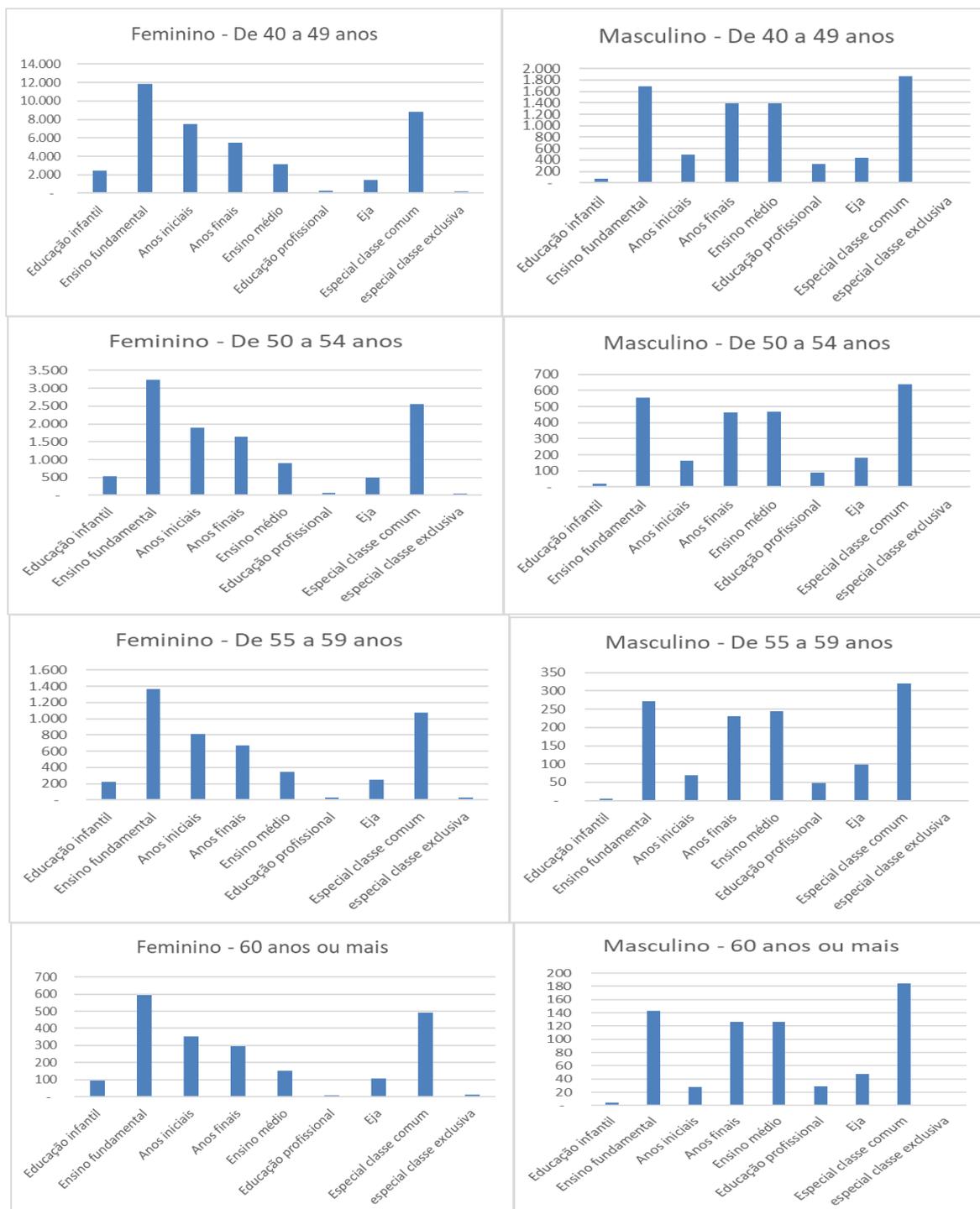




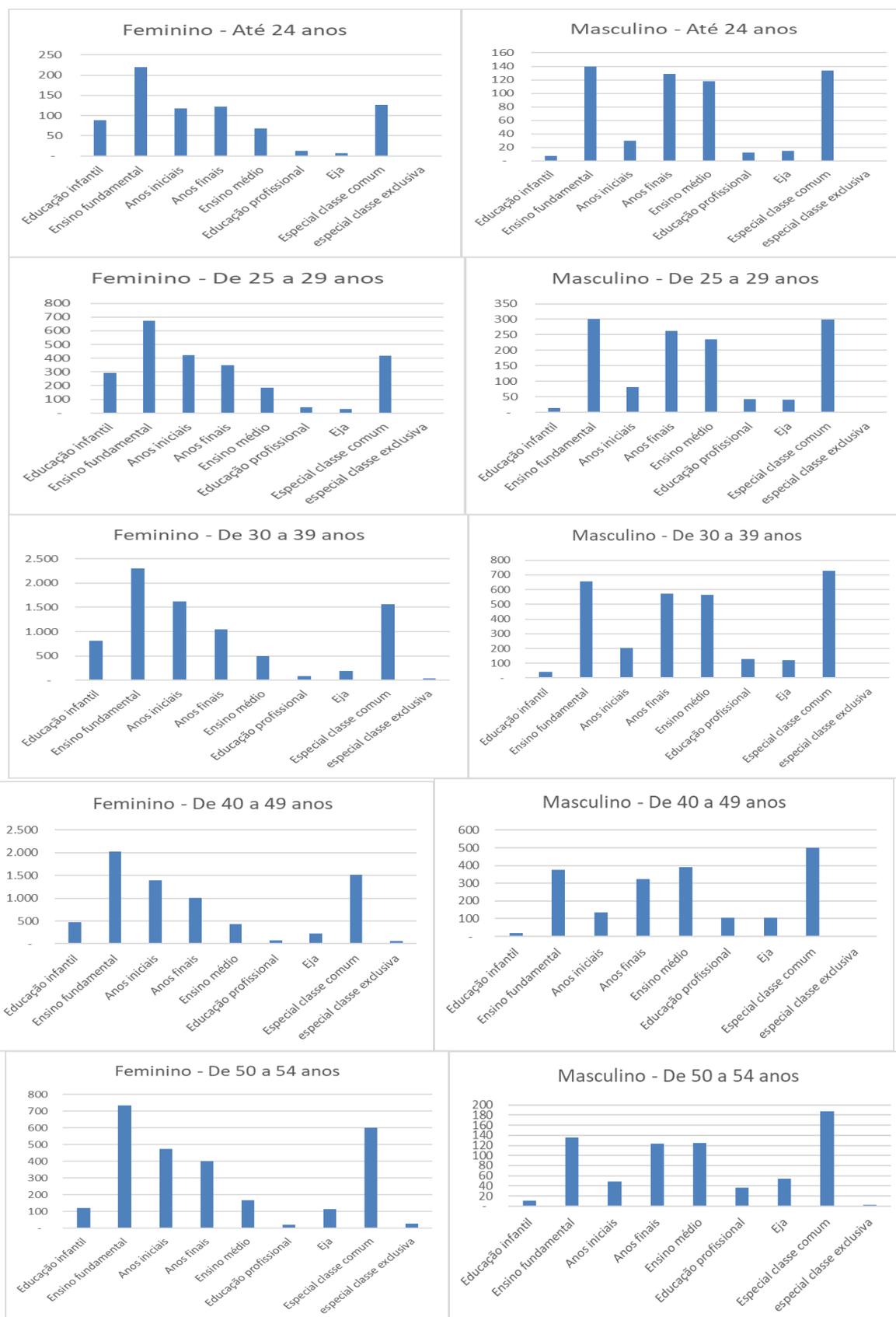


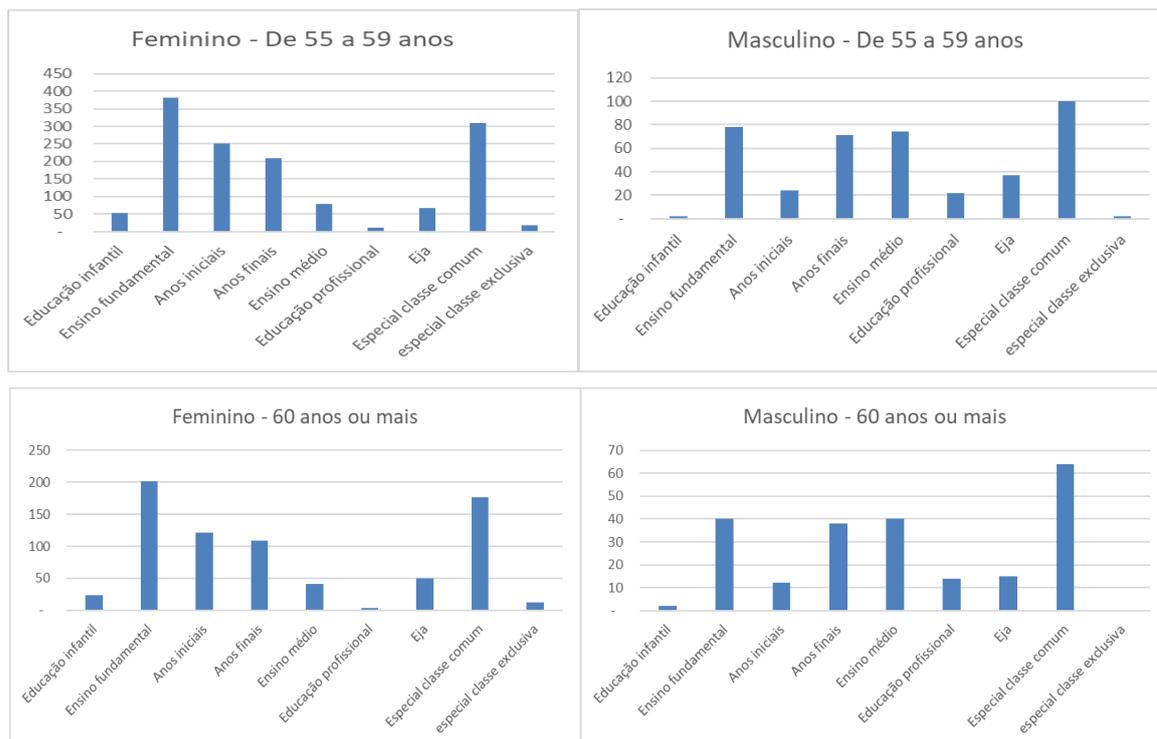
Goiás (2010-2016)



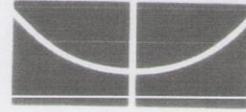


Goiânia (2010-2016)





APÊNDICE 05 – OFÍCIOS DE SOLICITAÇÃO JUNTO À SME



Ofício nº 01/2014

Goiânia, 31 de março de 2014.

À Senhora:
Neyde Aparecida da Silva
Secretária Municipal de Educação
Goiânia – Goiás

Assunto: Autorização de Pesquisa

Senhora Secretária Municipal de Educação de Goiânia,

Venho por meio deste, solicitar autorização para realizar uma pesquisa (proposta em anexo) sobre os professores iniciantes desta Rede de Educação Pública, que foram aprovados no concurso público do edital nº. 002, de 29 de julho de 2010.

Sabendo que a inserção à docência representa um momento de grande importância para o futuro docente. Tradicionalmente os sistemas educativos têm prestado pouca atenção aos professores iniciantes e a sua inserção profissional.

A preocupação pela qualidade da educação que as novas gerações recebem nas escolas ressalta a importância em se cuidar dos primeiros anos dos docentes. Os altos índices de abandono da docência, assim como a preocupação por melhorar a qualidade da formação docente, estão mostrando a necessidade de atender, de maneira especial, aos primeiros anos de exercício profissional docente.

35248905
EXEREMOS Em 31/03/14
Horas 17:00
SECRETARIA DE SME

Nossa pesquisa se intitula, "Aprendendo a profissão – professores em início de carreira, as dificuldades, as conquistas e as descobertas do trabalho pedagógico no cotidiano da escola". E está vinculada ao Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na Linha de Pesquisa, Profissão Docente, Currículo e Avaliação e no Eixo de Interesse: Profissão e Desenvolvimento Profissional Docente, sob a orientação da Professora Doutora Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. (Em anexo o comprovante de aluno regular do programa)

Nosso projeto pretende realizar uma investigação no que tange a identificar e analisar quais são as dificuldades, descobertas e conquistas do trabalho pedagógico dos professores em início de carreira no cotidiano das escolas. Para isso buscaremos realizar um levantamento quantitativo na rede de ensino municipal de Goiânia do número de professores ingressantes no último concurso público realizado no ano de 2010 e identificar, neste conjunto, o número de professores, por área, desistentes, buscando compreender os motivos que os levaram a exonerar do cargo público. Selecionaremos, a partir do levantamento quantitativo, 20% dos professores ingressantes das diferentes disciplinas do currículo da Educação Básica e traçaremos um perfil social, acadêmico e profissional destes professores. Identificaremos e analisaremos, por meio de questionários e grupos de discussão, as dificuldades, descobertas e conquistas do trabalho pedagógico destes professores no cotidiano das escolas e a partir desta pesquisa poderemos construir subsídios teórico-práticos que orientem as políticas educacionais e as redes de ensino no planejamento e desenvolvimento da carreira docente

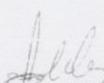
Para o início do andamento da pesquisa solicitamos os seguintes documentos:

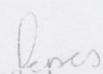
1. Lista de todas as Instituições Escolares do Município de Goiânia (Escolas de Ensino fundamental e Centro Municipal de Educação infantil) constando: endereço, número para contato e Unidade Regional;

2. Lista de todos os professores que foram convocados e tomaram posse do edital nº. 002, de 29 de julho de 2010, constando: nome, data da posse, escola na qual foi lotado;
3. Lista de todos os professores que exoneraram nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014, constando: nome e data da exoneração.

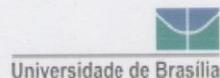
Sabendo de seu pronto atendimento,

Atenciosamente,


Ms. Rodrigo Fideles Fernandes
(62) 9601-7176 / (62) 3207-8239
rodrigo.fideles@hotmail.com
Doutorando em Educação
Universidade de Brasília


Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
(61) 9825-5649
katiacurado@unb.br
Professora Orientadora
Universidade de Brasília

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Ofício nº 01/2015

Goiânia, 15 de abril de 2015.

À Senhora:
Neyde Aparecida da Silva
Secretária Municipal de Educação
Goiânia – Goiás

Assunto: Solicitação de dados

Senhora Secretária Municipal de Educação de Goiânia,

Venho por meio deste, solicitar os dados para a realização da pesquisa de doutoramento em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, cujo projeto foi entregue junto ao ofício 01/2014, de 31 de março de 2014 (em anexo). A pesquisa tem a intenção de estudar os professores iniciantes desta Rede de Educação Pública aprovados no concurso público do Edital nº 02, de 29 de julho de 2010.

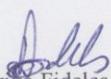
Os dados solicitados são:

- Lista de todos os professores que foram convocados e tomaram posse referente ao Edital nº 02, de 29 de julho de 2010, constando: nome, data da posse, escola na qual foi lotado;
- Lista de todos os professores exonerados nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014, constando: nome e data de exoneração.

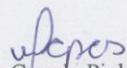
É a segunda vez que requer.

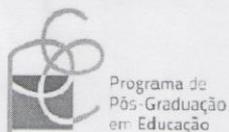
Sabendo de seu pronto atendimento,

Atenciosamente,


Ms. Rodrigo Fideles Fernandes
(62) 9601-7176 / (62) 3207-8239
rodrigo.fideles@hotmail.com
Doutorando em Educação
Universidade de Brasília




Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
(61) 9825-5649
katiacurado@unb.br
Professora Orientadora
Universidade de Brasília



Programa de
Pós-Graduação
em Educação



Universidade de Brasília

Goiânia, 01 de junho de 2016.

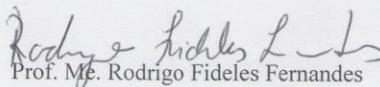
Ao Senhor Marcos Pedro da Silva
Diretor Pedagógico
Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

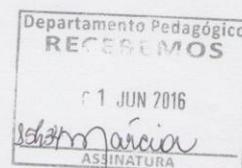
Prezado Senhor, venho por meio deste solicitar a V. Senhoria a autorização para a coleta de dados por meio de aplicação de questionários em escolas municipais da Rede Pública de Goiânia, no ano de 2016. Esses dados contribuirão para o desenvolvimento da pesquisa de doutoramento *Professores em início de carreira e o trabalho pedagógico no município de Goiânia – Goiás: dificuldades, descobertas e conquistas*. Esta pesquisa tem como objetivo central analisar quais são as dificuldades, descobertas e conquistas do trabalho pedagógico desses professores no cotidiano das escolas para contribuir na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a pesquisa contribuirá substancialmente com a gestão da política municipal de acolhimento e formação dos professores recém-empossados da Rede. Ressalto que o Projeto, já passou pelo exame de qualificação, sendo aprovado. (Em anexo segue o projeto)

Certa de contar com sua valiosa contribuição,

Atenciosamente,


Prof. M^c. Rodrigo Fideles Fernandes



Campus Universitário Darcy Ribeiro - Faculdade de Educação - Prédio FE / 01 - Caixa Postal 04348

Cep: 70.910-900 - Brasília-DF - Telefone: xx 55 (61) 3107-6243/ 6244 - E-mail: pos@fe.unb.br

ANEXOS

ANEXO 01 - EDITAL DO CONCURSO



PREFEITURA DE GOIÂNIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO E RECURSOS HUMANOS
COMISSÃO DE CONCURSO PÚBLICO

EDITAL Nº. 002, de 29 de julho de 2010.

**REGULAMENTA O CONCURSO PÚBLICO PARA
PROVIMENTO DE VAGAS NOS CARGOS DO QUADRO DE
PESSOAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO –
SME.**

O SECRETÁRIO DE ADMINISTRAÇÃO E RECURSOS HUMANOS DA PREFEITURA DE GOIÂNIA, no uso das atribuições que lhe são conferidas, pela Lei Complementar nº. 183, de 19 de dezembro de 2008 e amparado pelo Decreto nº. 3.915, de 28 de dezembro de 2001 e ainda pelo que preconiza o artigo 37, incisos I e II, da Constituição Federal, torna público a abertura das inscrições ao Concurso Público destinado a selecionar candidatos para o provimento de **2.159 (duas mil, cento e cinquenta e nove) vagas** nos cargos do Quadro Permanente da Administração Direta - **Secretaria Municipal de Educação - SME**, constantes do Anexo I deste Edital, e a formação de Cadastro de Reserva, para aproveitamento na medida em que forem surgindo novas vagas, no limite do prazo de validade estabelecido, regido pela legislação pertinente e demais disposições regulamentares contidas no presente Edital e seus Anexos.

1 - DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1.1 O Concurso Público será realizado pela Secretaria Municipal de Administração e Recursos Humanos, doravante denominada SMARH, obedecidas as normas e condições deste Edital, ficando sob a responsabilidade da Universidade Federal de Goiás - UFG, por meio do Centro de Seleção, a elaboração, impressão, gabarito, aplicação, segurança, fiscalização e correção das Provas, resposta aos recursos, bem como a emissão de resultados.

1.2 Os cargos disponíveis, a distribuição das vagas (ampla concorrência ou portadores de deficiência), requisitos, descrição sumária das atribuições dos cargos, carga horária e vencimento, encontram-se descritos no Anexo I deste Edital.

1.3 As inscrições serão realizadas de 10 de agosto a 12 de setembro de 2010, exclusivamente via internet, no site www.sme.concurso.goiania.go.gov.br, de acordo com as orientações contidas no Capítulo 5 deste Edital.

1.4 Os valores das Taxas de Inscrição são os abaixo determinados:

- a)** Profissional de Educação II – PE II – R\$ 85,00 (oitenta e cinco) reais;
- b)** Auxiliar de Atividades Educativas – R\$ 65,00 (sessenta e cinco) reais.

1.5 O presente Concurso, para todos os candidatos, constará de **Etapa Única – Prova Objetiva e Redação**, de caráter eliminatório e classificatório, a ser realizada no mesmo dia, horário e local, conforme Capítulo 9 deste Edital.

1.5.1 Os Conteúdos Programáticos constam do Anexo IV deste Edital.

1.6 A aplicação das Provas **está prevista** para o dia 07 de novembro de 2010, com início as 13 horas e término as 18 horas, sendo que o candidato deverá estar no local as 12 horas.

1.6.1 Os endereços dos locais das Provas, assim como a confirmação da data e horário, constarão do Cartão de Confirmação de Inscrição – CCI, a ser impresso pelo candidato, a partir do quarto dia que antecede a realização das mesmas, através do site www.sme.concurso.goiania.go.gov.br.

1.7 Todos os horários referenciados neste Edital têm por base o horário oficial de Brasília.

1.8 Os candidatos aprovados que ingressarem no Quadro Permanente da Administração Direta serão nomeados sob o Regime Jurídico Estatutário.

2 – DA DIVULGAÇÃO

2.1 Os avisos relativos ao Concurso Público serão divulgados, a critério da SMARH, via Internet, no site www.sme.concurso.goiania.go.gov.br, pelos telefones 3524-2535 e 0800-646-0156 ou através de um jornal de circulação local. Também estarão disponíveis nas sedes da SMARH, Rua 16, esquina c/ Rua 12, nº. 97, Edifício Capemi, Setor Central e da SME, Rua 226 esq. 235 e 236, nº. 794, Setor Leste Universitário, Goiânia-GO.

2.1.1 Além do site citado no item anterior, o Edital e seus Anexos, inclusive os Conteúdos Programáticos, estarão disponíveis no site www.cs.ufg.br.

2.2 Todos os atos oficiais relativos a este Concurso serão publicados no Diário Oficial do Município.

3 - DAS VAGAS DESTINADAS AOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA

3.1 Às pessoas portadoras de deficiência que pretendam fazer uso das prerrogativas que lhes são facultadas no inciso VIII, do art. 37, da Constituição Federal e na Lei nº. 7.853/89, regulamentada pelo Decreto nº. 3.298/99 e suas alterações posteriores é assegurado o direito de inscrição, em igualdade de condições com os demais candidatos, para o provimento de cargos cujas atribuições sejam compatíveis com as deficiências de que são portadoras.

3.2 Ficam assegurados 5% (cinco por cento) do total de vagas oferecidas no Concurso Público para os candidatos portadores de deficiência.

3.2.1 Na inexistência de candidatos portadores de deficiência ou no caso de reprovação destes, estas vagas serão preenchidas pelos demais aprovados, com estrita observância da ordem classificatória.

3.3 O candidato que pretenda concorrer às vagas reservadas aos portadores de deficiência, deverá assinalar no Formulário de Inscrição, o tipo de deficiência de que é portador. Caso não assinale esta opção, perderá o direito às vagas reservadas aos candidatos em tais condições, conseqüentemente, concorrerá as demais vagas.

3.4 REALIZADA A INSCRIÇÃO, O CANDIDATO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA, INSCRITO NO CARGO PARA O QUAL HÁ RESERVA DE VAGAS, DEVERÁ:

- a) **imprimir** através do site www.sme.concurso.goiania.go.gov.br, o **Laudo Médico – Anexo II do Edital que deverá ser preenchido pelo médico da área de sua deficiência;**
- b) **entregar** o original do referido Laudo, das 10 horas do dia 10 de agosto de 2010 até as 17 horas do 1º (primeiro) dia útil após o encerramento das inscrições, na **Junta Médica Municipal, Rua R- 8, Qd. R- 2A,**

Lote 03, nº. 38, Setor Oeste, Goiânia-GO, CEP. 74125-130, exceto aos sábados, domingos e feriados. Este não será devolvido e nem será fornecida cópia.

3.4.1 O Laudo Médico poderá ser encaminhado também, via SEDEX, sendo que, somente serão considerados aqueles cuja postagem seja efetuada até o 1º (primeiro) dia útil após o encerramento das inscrições.

3.4.2 O preenchimento do Laudo Médico - Anexo II do Edital, deverá obedecer as seguintes exigências:

- a) constar o nome e o número do Documento de Identificação do candidato, especificado no item 4.1 deste Edital, nome, assinatura do médico responsável pela emissão do laudo e nº. do seu registro no Conselho Regional de Medicina – CRM;
- b) descrever a espécie e o grau ou nível da deficiência, bem como a provável causa da mesma, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doenças (CID 10);
- c) constar, quando for o caso, a necessidade de uso de órteses, próteses ou adaptações;
- d) no caso de deficiente auditivo, o Laudo deverá vir acompanhado do original do exame de audiometria recente, realizado até 06 (seis) meses anteriores ao último dia das inscrições;
- e) no caso de deficiente visual, o Laudo deverá vir acompanhado do original do exame de acuidade visual em AO (ambos os olhos), patologia e campo visual em AO (ambos os olhos), realizado até 06 (seis) meses anteriores ao último dia das inscrições.

3.5 Após a entrega do Laudo Médico, mencionado no item 3.4, o candidato deverá comparecer na Junta Médica Municipal, no dia e horário agendados pela mesma, para se submeter a exame médico-pericial que confirmará sua condição de portador ou não de deficiência.

3.5.1 Havendo necessidade, por ocasião da perícia, a Junta Médica poderá solicitar ao candidato exames complementares.

3.6 O candidato que não entregar/enviar o Laudo original, conforme especificado nos itens e subitens anteriores e/ou dentro do prazo determinado, não comparecer à perícia médica e/ou não se enquadrar no disposto nos artigos 3º e 4º (e seus incisos), do Decreto nº. 3.298/99 e suas alterações posteriores, não poderá concorrer a estas vagas, conseqüentemente, concorrerá as vagas destinadas a ampla concorrência.

3.7 O resultado da perícia médica, com a relação dos candidatos aos cargos para os quais há reserva de vagas, que tiveram a inscrição deferida ou indeferida para concorrer na condição de portador de deficiência, será divulgado no site www.sme.concurso.goiania.go.gov.br na data prevista no Cronograma do Concurso e publicado no Diário Oficial do Município.

3.8 O CANDIDATO QUE EM RAZÃO DA DEFICIÊNCIA NECESSITAR DE CONDIÇÕES ESPECIAIS PARA REALIZAÇÃO DAS PROVAS deverá observar as providências necessárias, especificadas no CAPÍTULO 08 deste Edital.

3.9 O candidato portador de deficiência, após a posse não poderá utilizar-se desta para justificar aposentadoria.

3.10 A compatibilidade entre as atribuições do cargo e a deficiência apresentada será avaliada por Equipe Multiprofissional durante o Estágio Probatório, conforme § 2º, do art. 43, do Decreto nº. 3.298/99.

3.10.1 O portador de deficiência, reprovado no decorrer do Estágio Probatório, em razão da incompatibilidade da deficiência com as atribuições do cargo será exonerado.

3.11 A publicação do resultado final do Concurso será feita em duas listas, contendo a primeira, a pontuação de todos os candidatos, inclusive, a dos portadores de deficiência e a segunda, somente a pontuação destes últimos.

4 - DOS DOCUMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO

4.1 Serão considerados Documentos de Identificação neste Concurso Público, para inscrição e acesso aos locais de prova, aqueles documentos originais oficiais válidos em todo o território nacional, expedidos pelos seguintes órgãos: Secretarias de Segurança Pública e Justiça, Institutos de Identificação, Diretoria Geral da Polícia Civil, Forças Armadas, Polícia Militar, Polícia Federal ou por Ordens ou Conselhos Profissionais regulamentados na forma da lei que, por lei federal são considerados documentos de identidade.

4.1.1 Os candidatos que apresentarem Carteiras de Conselhos Profissionais que não dispõem de impressão digital ficam cientes de que estarão sujeitos a Identificação Especial, compreendendo coleta de dados, de assinatura e de impressão digital em formulário próprio.

4.1.2 Não serão aceitas cópias ainda que autenticadas.

4.1.3 O documento deverá estar dentro do prazo de validade, quando for o caso, e em perfeitas condições, de forma a permitir com clareza, a identificação do candidato e sua assinatura.

4.2 Não serão aceitos como Documentos de Identificação, por serem documentos destinados a outros fins: Carteira Nacional de Habilitação, Carteira de Trabalho e Previdência Social, Passaporte, Certidão de Nascimento, Certidão de Casamento, Título Eleitoral, Carteira de Estudante, Certificado de Alistamento ou de Reservista, Crachá, Identidade Funcional ou qualquer outro documento diferente dos especificados no item 4.1 deste Capítulo.

4.3 Caso o candidato não apresente o documento de identificação original por motivo de furto, roubo ou perda, deverá apresentar um dos seguintes documentos:

- a)** documento que ateste o registro de ocorrência em órgão policial, emitido com prazo máximo de 30 (trinta) dias anteriores à data da realização da prova; ou
- b)** declaração de furto, roubo ou perda, feita de próprio punho, com reconhecimento da assinatura registrado em cartório; ou
- c)** declaração de perda ou furto de documento, preenchida via internet, no site www.policiacivil.go.gov.br, no link, delegacia virtual.

4.3.1 No dia de realização das Provas, o candidato que apresentar algum dos documentos citados no item 4.3, será submetido à identificação especial, compreendendo coleta de dados, de assinatura e de impressão digital em formulário próprio.

4.4 A identificação especial poderá ser exigida, também, ao candidato cujo documento de identificação apresente dúvidas relativas à fisionomia ou à assinatura do portador.

5 - DAS INSCRIÇÕES

5.1 Antes de efetuar a inscrição, o candidato deverá ler o Edital, incluindo seus anexos, para certificar-se de que preenche todos os requisitos exigidos.

5.2 Quando da realização da inscrição, o candidato assume, sob as penas da Lei, conhecer as instruções específicas do Concurso Público e possuir os demais

documentos comprobatórios para satisfação das condições exigidas à época da sua apresentação, se classificado e convocado.

5.2.1 Ao efetuar a inscrição, o candidato deverá registrar no Formulário de Inscrição, o cargo para o qual pretende concorrer, conforme Anexo I deste Edital, assumindo as consequências de eventuais erros advindos dessa opção.

5.2.2 As inscrições que não atenderem ao estabelecido neste Edital serão canceladas.

5.2.3 As informações prestadas no Formulário de Inscrição são de inteira responsabilidade do candidato, dispondo a SMARH do direito de excluir do Concurso, mesmo que tenha sido aprovado, independente de qualquer aviso ou diligência, aquele que fornecer dados comprovadamente inverídicos.

5.3 Para efetuar a inscrição é imprescindível informar o número do Cadastro de Pessoa Física - CPF.

5.4 A inscrição para o Concurso deverá ser realizada no período de 10 de agosto a 12 de setembro de 2010, exclusivamente via Internet, no site www.sme.concurso.goiania.go.gov.br.

5.5 Para efetuar sua inscrição, o candidato deverá proceder da seguinte forma:

- a) acessar a internet, através do site www.sme.concurso.goiania.go.gov.br, a partir das 8 horas do dia 10 de agosto até as 22 horas do dia 12 de setembro de 2010;
- b) preencher todos os campos do Formulário de Inscrição e confirmar os dados, conforme orientações e procedimentos contidos naquela página;
- c) imprimir as informações sobre sua inscrição e Boleto Bancário;
- d) efetuar o pagamento da taxa de inscrição, conforme valores especificados no item 1.4 deste Edital, unicamente por meio do Boleto Bancário, pagável em qualquer Agência Bancária.

5.6 Não serão aceitos pagamentos de inscrição por depósito em caixa eletrônico, via postal, via fax, via transferência eletrônica, agendamento de pagamento, DOC, DOC eletrônico, ordem de pagamento ou depósito comum em conta corrente, condicional e/ou extemporânea, ou por qualquer outra via que não a especificada neste Edital.

5.6.1 O simples comprovante de agendamento bancário não será aceito como comprovante de pagamento da inscrição.

5.7 O pagamento da taxa deverá ser efetuado até o 1º (primeiro) dia útil após o encerramento das inscrições. A solicitação de inscrição, cujo pagamento não for efetuado até esta data, será cancelada.

5.8 O Boleto Bancário, com a autenticação mecânica de pagamento até a data limite do vencimento, será o único comprovante de pagamento aceito.

5.9 Após as 22 horas do dia 12 de setembro de 2010, não será possível acessar o Formulário de Inscrição.

5.10 A inscrição só será efetivada após a confirmação do pagamento do valor da taxa de inscrição pela rede bancária.

5.11 Após a confirmação dos dados da inscrição, em caso de erro na opção pelo cargo e/ou número do CPF, o candidato poderá efetuar nova inscrição dentro do prazo fixado no item 5.4, porém, se tiver efetuado o pagamento da inscrição anterior, deverá efetuar novo pagamento da taxa. Não haverá devolução do valor da taxa anteriormente paga.

5.12 Será de inteira responsabilidade do candidato, a impressão e guarda do seu comprovante de inscrição (boleto pago).

5.13 Não será aceita inscrição condicional, extemporânea, por via postal, via fax ou via correio eletrônico. Verificado, a qualquer tempo, o recebimento de inscrição que não atenda a todos os requisitos fixados neste Edital esta será cancelada.

5.14 Haverá isenção do pagamento do valor da taxa de inscrição somente para o candidato que tenha doado sangue, no mínimo, 02 (duas) vezes no período de 365 (trezentos e sessenta e cinco) dias anteriores ao término da inscrição do Concurso, conforme dispõe a Lei nº. 8.717, de 26/11/08, regulamentada pelo Decreto nº. 630 de 30/03/10.

5.14.1 Para solicitar a isenção da taxa, o candidato deverá:

a) realizar sua inscrição, conforme alíneas “a”, “b” e “c” do item 5.5 deste Capítulo, **PORÉM NÃO DEVERÁ EFETUAR O PAGAMENTO DO BOLETO BANCÁRIO;**

b) comparecer a Secretaria Municipal de Administração e Recursos Humanos - SMARH, Rua 16, esquina c/ Rua 12, nº. 97, Edifício Capemi, 2º andar, Setor Central, de 10 a 20 de agosto de 2010, das 8 as 17 horas, para protocolar o pedido através de formulário próprio e anexar os seguintes documentos, **mediante apresentação dos originais:**

- cópia de um dos Documentos de Identificação especificados no item 4.1 deste Edital;
- cópia do Cadastro de Pessoa Física – CPF;
- cópias dos comprovantes de Doação de Sangue, expedidos pela entidade coletora, contendo número e datas das doações;
- cópia do Boleto Bancário.

5.14.2 Os comprovantes de doação somente serão aceitos se emitidos por órgão oficial ou por entidade credenciada pela União, Estado ou Município.

5.14.3 Os documentos anexados para análise da solicitação de isenção do pagamento da taxa de inscrição não serão devolvidos.

5.14.4 O resultado da análise dos pedidos de isenção será publicado no Diário Oficial do Município e divulgado até o dia 03 de setembro de 2010, através do site www.sme.concurso.goiania.go.gov.br. É de responsabilidade do candidato, tomar conhecimento do referido resultado.

5.14.5 O candidato não contemplado com a isenção do pagamento da taxa, caso tenha interesse em participar do Concurso, deverá efetuar pagamento do Boleto Bancário até o 1º (primeiro) dia útil após o encerramento das inscrições e acompanhar sua confirmação, de acordo com o previsto no item 6.2 deste Edital.

5.14.6 O candidato contemplado com a isenção do valor da taxa deverá acompanhar a confirmação de sua inscrição, através do site www.sme.concurso.goiania.go.gov.br, na opção Acompanhamento da Inscrição a partir do dia 03 de setembro de 2010.

5.15 Será automaticamente cancelada a inscrição cujo pagamento for efetuado por cheque, sem o devido provimento de fundos ou caso o cheque utilizado para o pagamento da inscrição seja devolvido por qualquer motivo. Cheques emitidos por terceiros também não serão aceitos.

5.16 É vedada a transferência para terceiros do valor pago a título de taxa, assim como, a transferência da inscrição para outrem.

5.17 O valor referente ao pagamento da taxa de inscrição somente será devolvido em caso de cancelamento do Concurso Público por conveniência da Administração.

5.18 A SMARH não se responsabilizará por solicitação de inscrição não recebida por motivo de ordem técnica dos computadores, falhas de comunicação, congestionamento de linhas de comunicação, bem como outros fatores que impossibilitem a transferência de dados.

5.19 O candidato somente será considerado inscrito no Concurso, após ter cumprido todas as instruções descritas nos itens e subitens deste Capítulo.

5.20 A inscrição no presente Concurso Público implica o pleno conhecimento e a tácita aceitação das condições estabelecidas neste Edital e demais instrumentos reguladores, dos quais o candidato não poderá alegar desconhecimento.

6 - DA CONFIRMAÇÃO DA INSCRIÇÃO

6.1 Após efetuar a inscrição, os dados cadastrais serão disponibilizados ao candidato para **consulta, conferência e acompanhamento**, no site www.sme.concurso.goiania.go.gov.br, opção Acompanhamento da Inscrição.

6.2 É obrigação do candidato, após o pagamento da taxa acompanhar no site do Concurso a confirmação de sua inscrição.

6.2.1 A inscrição só será confirmada mediante informação da rede bancária que leva em média 05 (cinco) dias úteis.

6.3 SERÁ DISPONIBILIZADA AO CANDIDATO ATÉ O 5º (QUINTO) DIA ÚTIL APÓS ENCERRAMENTO DAS INSCRIÇÕES, A OPÇÃO DE ALTERAÇÃO NOS SEGUINTE DADOS CADASTRAIS: nome, número do documento de identificação, sexo, data de nascimento e a condição de portador ou não de deficiência. **APÓS O PRAZO FIXADO, NÃO HAVERÁ ALTERAÇÕES NESSES DADOS EM HIPÓTESE ALGUMA.**

6.3.1 É obrigação do candidato manter atualizado seu endereço, através do site www.goiania.go.gov.br. Caso não atenda a essa exigência, não lhe caberá qualquer recurso contra a Prefeitura de Goiânia por não ter sido informado da convocação, nos termos dos itens 16.2 e 16.3 deste Edital.

6.3.2 Não será disponibilizada ao candidato a opção de alteração do cargo e do número do Cadastro de Pessoa Física - CPF.

6.4 Caso o nome do candidato não conste no cadastro de inscritos, o mesmo deverá comparecer à SMARH, Rua 16, esquina c/ Rua 12, nº. 97, Edifício Capemi - 1º andar, Setor Central, levando consigo o comprovante de pagamento e o original do seu Documento de Identificação, até as 17 horas do 5º (quinto) dia útil após o encerramento das inscrições. Do contrário estará assumindo a responsabilidade pelas consequências decorrentes da omissão desta informação.

6.5 Para efeito de operacionalização do Concurso serão considerados apenas os dados cadastrais do candidato constantes no Formulário de Inscrição e no Cartão de Confirmação de Inscrição – CCI.

6.6 É obrigação do candidato imprimir seu Cartão de Confirmação de Inscrição – CCI, para a Prova Objetiva e Redação, que estará disponível no site www.sme.concurso.goiania.go.gov.br, a partir do quarto dia que antecede a data de realização das Provas.

6.7 A existência de informações quanto à data, horário e local da realização das Provas, não desobriga o candidato do dever de observar as divulgações relativas ao Certame, nos termos do Capítulo 2 deste Edital.

7 - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS PARA REALIZAÇÃO DAS PROVAS

7.1 Os avisos relativos ao dia, local e horário de realização das Provas serão divulgados nos termos do Capítulo 2, deste Edital.

7.1.1 A distribuição dos candidatos nos locais de realização das Provas será feita a critério da Secretaria Municipal de Administração e Recursos Humanos - SMARH e do Centro de Seleção da Universidade Federal de Goiás - UFG, conforme disponibilidade e capacidade dos locais.

7.1.2 A critério da SMARH, as provas do Concurso Público poderão ser realizadas em dias úteis, sábado, domingo ou feriado, no Município de Goiânia.

7.2 No local de prova somente será permitido o ingresso do candidato que estiver portando o original de um dos Documentos de Identificação citados no item 4.1 deste Edital.

7.2.1 Para garantia da lisura do Concurso Público, poderá ser colhida, como forma de identificação, a impressão digital dos candidatos no dia da realização das Provas.

7.3 Não haverá, sob pretexto algum, segunda chamada, nem aplicação de provas fora do horário ou local pré-determinados pela SMARH e UFG.

7.4 Os casos de alterações psicológicas e/ou fisiológicas permanentes ou temporárias (gravidez, estados menstruais, indisposições, câimbras, contusões, crises reumáticas, luxações, fraturas, crises de labirintite, e outros) e casos de alterações climáticas (sol, chuva e outros), que diminuam ou limitem a capacidade física dos candidatos de realizarem as provas e o acesso ao local, não serão levados em consideração, não sendo concedido qualquer tratamento privilegiado, respeitando-se o princípio da isonomia.

7.5 Não haverá, por qualquer motivo, prorrogação do tempo previsto para a aplicação das Provas, em razão do afastamento do candidato do local de sua realização.

7.6 Por motivo de segurança serão adotados os seguintes procedimentos, durante aplicação das Provas:

- a)** iniciada a Prova, nenhum candidato poderá retirar-se do seu ambiente de realização, antes da liberação autorizada pelo coordenador local, em até 02 (duas) horas decorridas do seu início;
- b)** somente será permitido ao candidato levar o Caderno de Questões, 30 (trinta) minutos antes do término da Prova e desde que permaneça em sala até esse momento;
- c)** será terminantemente vedado ao candidato copiar seus assinalamentos feitos no Cartão-Resposta;
- d)** os três últimos candidatos ao terminarem a prova, deverão permanecer juntos no recinto sendo liberados somente após a entrega do material utilizado pelos mesmos, terem seus nomes registrados em Relatório de Sala e nele aposicionadas suas respectivas assinaturas;
- e)** ao terminar a prova, o candidato entregará, obrigatoriamente, ao Aplicador de Prova, o Cartão-Resposta, a Folha de Redação e o Caderno de Questões, este último conforme determina a alínea “b”;
- f) NÃO SERÁ PERMITIDO** ao candidato ingressar nos locais de prova portando qualquer tipo de arma, salvo os casos previstos em lei, aparelhos eletrônicos, tais como bip, telefone **CELULAR**, MP3, MP4 e similares, agenda eletrônica, notebook e similares, palmtop, receptor, gravador, máquina fotográfica, calculadora, etc, bem como **RELÓGIO** de qualquer espécie;
- g)** Não serão permitidas, durante a realização das provas, a comunicação verbal, gestual, escrita, etc. entre candidatos, bem como o uso de: livros, anotações, impressos, calculadoras ou similares, lapiseira de material não transparente, óculos escuros ou quaisquer acessórios de chapelaria (chapéu, boné, gorro) ou outros materiais similares. Somente será permitido o uso de caneta de tinta preta fabricada em material transparente, borracha comum, lápis de madeira, lapiseira e apontador fabricados em material transparente, sendo eliminado do Concurso o candidato que descumprir esta determinação;

7.7 O Centro de Seleção da UFG e a SMARH **NÃO SE RESPONSABILIZARÃO** pela guarda de quaisquer materiais dos candidatos, não dispondo nos locais de realização das provas de guarda-volume.

7.8 O Centro de Seleção da UFG e a SMARH recomendam que os candidatos **NÃO LEVEM NENHUM DOS OBJETOS CITADOS ANTERIORMENTE**, no dia de realização das provas, **POIS O PORTE E/OU USO DESSES OBJETOS ACARRETARÁ EM ELIMINAÇÃO DO CANDIDATO DO CERTAME.**

7.9 O Centro de Seleção da UFG e a SMARH se reservam o direito de, em caso de porte e/ou uso dos objetos descritos no item 7.6 deste Capítulo, não comunicar o candidato no local de prova da sua eliminação, a fim de garantir a tranquilidade e a organização durante a realização das provas. O fato será lavrado em Relatório de Sala pelos aplicadores de prova e, posteriormente, comunicado ao Centro de Seleção que, em momento oportuno, promoverá juntamente com a SMARH a eliminação do candidato do Certame de acordo com o item 13.1, alíneas “f”, “g” e “h”.

7.10 Qualquer observação por parte do candidato, será lavrada em Relatório de Sala, ficando seu nome e número de inscrição registrado pelo Aplicador de Prova.

7.11 No dia de realização das Provas, não serão fornecidas, por qualquer membro da equipe de aplicação dessas, informações referentes ao seu conteúdo e/ou aos critérios de avaliação e classificação.

7.12 Não será permitida, a permanência de acompanhante nos locais de prova (exceto para condição especial prevista no subitem 8.2.2 deste Edital), assim como a permanência de candidato no interior dos prédios após o término das provas.

8 - DAS CONDIÇÕES ESPECIAIS PARA REALIZAÇÃO DAS PROVAS

8.1 O CANDIDATO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA que necessitar de condições especiais, para fazer as provas, excluindo-se o atendimento domiciliar, deverá proceder de acordo com o especificado a seguir.

8.1.1 Cargos para os quais existe reserva de vagas:

a) **imprimir** através do site www.sme.concurso.goiania.go.gov.br, o **Requerimento de Condições Especiais para Realização da Prova Objetiva e Redação - Anexo II** deste Edital, a ser preenchido pelo candidato, e encaminhá-lo as suas expensas, via SEDÉX, desde que a postagem seja efetuada até o 1º (primeiro) dia útil após encerramento das inscrições.

8.1.2 Cargos para os quais não existe reserva de vagas:

a) **imprimir** através do site www.sme.concurso.goiania.go.gov.br, o **Laudo Médico – Anexo II** deste Edital, a ser preenchido pelo médico da área de sua deficiência e o **Requerimento de Condições Especiais para Realização da Prova Objetiva e Redação - Anexo III**; **NESTE CASO NÃO HÁ NECESSIDADE DE COMPARECER A PERÍCIA NA JUNTA MÉDICA MUNICIPAL;**

b) **entregar na Secretaria Municipal de Administração e Recursos Humanos - SMARH**, Rua 16, esquina com Rua 12 nº. 97, Edifício Capemi, 1º andar, Setor Central - Goiânia - GO, CEP. 74015-020, das 10 horas do dia 10 de agosto de 2010 **até as 17 horas do 1º (primeiro) dia útil após encerramento das inscrições, o Requerimento – Anexo III** (acompanhado do Laudo Médico – Anexo II e exames nele especificados). Poderá ainda encaminhá-lo as suas expensas, via SEDEX, desde que a postagem seja efetuada até o 1º (primeiro) dia útil após encerramento das inscrições.

8.1.3 O candidato que, em razão da deficiência, necessitar de tempo adicional para fazer as Provas deverá solicitar ao especialista da área de sua deficiência que expresse claramente no Laudo Médico - Anexo II, a justificativa para concessão dessa condição especial.

8.1.4 O tempo adicional, previsto no subitem anterior e no Requerimento de Condições Especiais para realização da Prova Objetiva e Redação – Anexo III deste Edital, é assegurado somente aos candidatos portadores de deficiência conforme § 2º, do art. 40, do Decreto nº. 3.298/99.

8.2 O CANDIDATO QUE APRESENTAR ALGUM COMPROMETIMENTO DE SAÚDE (recém acidentado, operado, acometido por alguma doença), **BEM COMO A CANDIDATA QUE ESTIVER AMAMENTANDO** e necessitar de condições especiais para realização da Prova Objetiva e Redação deverá preencher o **Requerimento de Condições Especiais - Anexo III** e entregá-lo na Secretaria Municipal de Administração de Recursos Humanos – SMARH, **até as 17 horas do penúltimo dia útil antes da prova**. Após esta data, caso necessite, o candidato deverá entregá-lo no Centro de Seleção da Universidade Federal de Goiás, Rua 226, Qd. 71, s/n, Setor Universitário.

8.2.1 O candidato com comprometimento de saúde deverá anexar ao requerimento atestado médico.

8.2.2 A candidata que estiver amamentando deverá anexar ao requerimento cópia do Documento de Identificação (de acordo com o item 4.1 deste Edital), do acompanhante que ficará responsável pela guarda da criança durante a realização da prova.

8.2.2.1 O acompanhante responsável pela guarda da criança somente terá acesso ao local de prova mediante apresentação do original do Documento de Identificação anexado ao requerimento.

8.2.2.2 A candidata que não levar acompanhante não poderá realizar a prova.

8.3 A solicitação de condições especiais será atendida, mediante análise prévia do grau de necessidade, segundo os critérios de viabilidade e de razoabilidade.

8.4 A omissão desta solicitação implicará na realização das Provas, em igualdade de condições com os demais candidatos.

8.5 O resultado da solicitação de condições especiais para realização das provas será divulgado no site do Concurso, na opção Acompanhamento da inscrição, exclusivamente para o candidato.

9 - DAS PROVAS

CARGOS: Profissional de Educação II – PE II Auxiliar de Atividades Educativas

9.1 ETAPA ÚNICA - PROVA OBJETIVA E REDAÇÃO - ambas de caráter eliminatório e classificatório a serem realizadas no mesmo dia, horário e local.

9.1.1 A prova terá duração improrrogável de 05 (cinco) horas e durante este período está incluído o tempo destinado à coleta de impressão digital do candidato, transcrição das respostas da Prova Objetiva para o Cartão-Resposta e elaboração da Redação.

9.1.2 A aplicação da Prova terá início as 13 horas e término as 18 horas. Os portões dos locais de sua realização serão abertos as 12 horas e fechados, pontualmente, as 13 horas. O candidato que chegar ao prédio após o horário de fechamento dos portões não poderá entrar, ficando automaticamente eliminado do concurso.

9.1.3 O candidato deverá comparecer ao local determinado para realização da Prova Objetiva e Redação, portando o original de um dos Documentos de Identificação

citados no item 4.1 deste Edital e o Cartão de Confirmação de Inscrição – CCI, que estará disponível a partir do quarto dia que antecede a data da prova, no site www.sme.concurso.goiania.go.gov.br.

9.1.4 PROVA OBJETIVA

9.1.4.1 Esta prova será composta de questões de múltipla escolha distribuídas, conforme a seguir:

Cargos / Área de Atuação	Disciplinas	Número de Questões	Valor de cada Questão	Valor da Prova	Nota Mínima no Total da Prova
Profissional de Educação II – Pedagogia	Língua Portuguesa	15	1,2	60	36
	Conhecimentos Específicos na Área de Atuação	35			
Profissional de Educação II – Arte, Inglês e Matemática	Língua Portuguesa	10			
	Conhecimentos sobre Educação	15			
	Conhecimentos Específicos na Área de Atuação	25			

Cargo	Disciplinas	Número de Questões	Valor de cada Questão	Valor da Prova	Nota Mínima no Total da Prova
Auxiliar de Atividades Educativas	Língua Portuguesa	20	1,2	60	36
	Conhecimentos Específicos da Área de Atuação	30			

9.1.4.2 A prova valerá de 0 (zero) a 60 (sessenta) pontos e será eliminado do Concurso o candidato que obtiver nota 0 (zero) em qualquer uma das disciplinas e que não atingir a nota mínima de 36 (trinta e seis) pontos no total da Prova.

9.1.4.3 Cada questão da Prova Objetiva constará de 04 (quatro) alternativas de resposta com uma única opção correta.

9.1.4.4 Os Conteúdos Programáticos constantes do Anexo IV estarão disponíveis nos sites www.sme.concurso.goiania.go.gov.br e www.cs.ufg.br.

9.1.4.5 Na prova, o candidato deverá utilizar caneta esferográfica de tinta cor preta, fabricada em material transparente, para transcrever as alternativas escolhidas para o Cartão-Resposta, que será o único documento válido para correção eletrônica.

9.1.4.6 Não haverá substituição do Cartão-Resposta por erro do candidato sendo de sua responsabilidade o preenchimento, conforme instruções específicas nele contidas.

9.1.4.6.1 O candidato não poderá amassar, molhar, dobrar, rasgar, manchar ou, de qualquer modo danificar o seu Cartão-Resposta, sob pena de arcar com os prejuízos advindos da impossibilidade de realização da leitura óptica.

9.1.4.6.2 Não será permitido o uso de qualquer tipo de corretivo no Cartão-Resposta.

9.1.4.7 Será atribuída nota 0 (zero) à questão da prova que contiver mais de uma ou nenhuma resposta assinalada, emenda ou rasura.

9.1.4.8 O resultado da Prova Objetiva constará dos candidatos que obtiverem a nota mínima exigida, conforme subitens 9.1.4.1 e 9.1.4.2 deste Capítulo. Os demais estarão eliminados do Concurso.

9.1.4.9 O Cartão-Resposta estará disponível, exclusivamente para o candidato, no site do Concurso, a partir do dia da divulgação do Resultado da Prova Objetiva.

9.1.4.10 O Gabarito e o Resultado da Prova Objetiva (Preliminares e Oficiais) serão divulgados nos termos do Capítulo 2 deste Edital.

9.1.5 REDAÇÃO

9.1.5.1 Somente será corrigida a redação do candidato aprovado na Prova Objetiva.

9.1.5.2 A redação valerá de 0 (zero) a 40 (quarenta) pontos e deverá ser redigida em letra legível com caneta esferográfica de tinta de cor preta fabricada em material transparente. Esta não poderá ser assinada, rubricada ou conter qualquer palavra ou marca que identifique o candidato em outro local que não seja o destinado para este fim, sob pena de ser anulada.

9.1.5.3 A Prova de Redação será composta de um tema, que o candidato deverá desenvolver seguindo uma das propostas contidas na Prova. Será apresentada uma coletânea de textos que servirá de base para a sua produção textual.

9.1.5.4 Em casos de fuga ao tema proposto ou de não haver texto, o candidato receberá nota ZERO, na Prova de Redação.

9.1.5.5 A Prova de Redação visa avaliar a capacidade de produção textual e expressão do candidato na modalidade escrita, observando o uso das normas do registro formal da Língua Portuguesa, da coerência e coesão do texto, de acordo com os seguintes critérios:

CRITÉRIOS		PONTUAÇÃO
I – ADEQUAÇÃO	ao tema	0 (zero) a 8 (oito) pontos
	à leitura da coletânea	0 (zero) a 8 (oito) pontos
	ao gênero textual	0 (zero) a 8 (oito) pontos
	à modalidade escrita	0 (zero) a 8 (oito) pontos
II – COESÃO E COERÊNCIA		0 (zero) a 8 (oito) pontos
TOTAL		40 (QUARENTA) PONTOS

9.1.5.6 O candidato deverá produzir com base no tema proposto, um texto de caráter dissertativo com no máximo 40 (quarenta) linhas.

9.1.5.7 O resultado da Prova de Redação constará dos candidatos que obtiverem nota igual ou superior a 24 (vinte e quatro) pontos. Os demais estarão eliminados do Concurso.

9.1.5.8 O Boletim de Desempenho do Candidato, com as notas obtidas em cada critério de avaliação da Redação, poderá ser retirado, exclusivamente via Internet, no site www.sme.concurso.goiania.go.gov.br, na mesma data da divulgação do Resultado da Prova de Redação.

9.1.5.9 O Resultado da Prova de Redação será divulgado nos termos do Capítulo 2, na data prevista no Cronograma do Concurso.

10 - DA CLASSIFICAÇÃO E DOS CRITÉRIOS DE DESEMPATE

10.1 A classificação será realizada, conforme o cargo a que concorre o candidato, em ordem decrescente do total de pontos obtidos no somatório da Prova Objetiva e Redação, de acordo com os subitens 9.1.4.8 e 9.1.5.7 deste Edital.

10.2 Na hipótese de igualdade de pontos terá preferência, sucessivamente, o candidato:

10.2.1 inscrito nos cargos de PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO II – PE II / PEDAGOGIA E AUXILIAR DE ATIVIDADES EDUCATIVAS

- a) com maior nota na disciplina de Conhecimentos Específicos na Área de Atuação;
- b) com maior nota na Redação;
- c) com maior nota na disciplina de Língua Portuguesa;
- d) persistindo o empate, o candidato com idade maior.

10.2.2 inscrito nos cargos de PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO II – PE II / ARTE, INGLÊS E MATEMÁTICA

- a) com maior nota na disciplina de Conhecimentos Específicos na Área de Atuação;
- b) com maior nota na disciplina de Conhecimentos Sobre Educação;
- c) com maior nota na Redação;
- d) com maior nota na disciplina de Língua Portuguesa;
- e) persistindo o empate, o candidato com idade maior.

10.2.3 Caso haja pelo menos um candidato com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos completos até o último dia de inscrição, o desempate, no cargo, se dará utilizando como primeiro critério, a idade.

10.3 A classificação final será divulgada nos termos do Capítulo 2 deste Edital, em conformidade com os critérios estabelecidos neste Capítulo.

11 - DO RESULTADO FINAL

11.1 O Resultado Final do Concurso Público será divulgado nos termos do Capítulo 2, com a lista dos nomes dos candidatos aprovados e classificados de acordo com o Capítulo 10 deste Edital, incluindo, além das vagas, o Cadastro de Reserva que constará de todos os candidatos aprovados por cargo, que obtiverem, no somatório de pontos das Provas Objetiva e Redação, nota igual ou superior a 60 (sessenta).

12 - DOS RECURSOS

12.1 Será assegurado ao candidato o direito a recurso contra as publicações dos Editais, Avisos, Resultado dos requerimentos de Isenção do Valor da Taxa de Inscrição para doadores de sangue, Resultado da Perícia Médica para concorrer na condição de candidato Portador de Deficiência, Aplicação das Provas, divulgação do Gabarito Preliminar, a formulação ou o conteúdo das questões da Prova Objetiva, formulação da Redação, bem como contra a divulgação dos Resultados Preliminares das Provas e do Concurso Público.

12.2 O prazo para interposição de recursos, em qualquer caso, será de 48 (quarenta e oito) horas, em dias úteis, após aplicação das provas e publicação/divulgação dos atos.

12.3 O candidato poderá interpor recurso utilizando uma das seguintes formas: via on-line ou presencial.

12.3.1 Sendo on-line, deverá acessar o site www.sme.concurso.goiania.go.gov.br, digitar o recurso e protocolá-lo conforme orientações contidas na página, dentro do prazo previsto no Cronograma do Concurso, a partir da zero hora do dia de início até as 17 horas da data final.

12.3.2 Sendo presencial, deverá preencher o formulário de recurso constante do anexo V do Edital e protocolá-lo pessoalmente, na sede da Secretaria Municipal de Administração e Recursos Humanos - SMARH, Rua 16, esquina com Rua 12 nº. 97,

Edifício Capemi, 2º andar, Setor Central - Goiânia – GO, no prazo previsto no Cronograma do Concurso, das 8 as 17 horas.

12.4 O recurso deverá ser individual, constando o número do Edital, o nome do candidato, o número de inscrição e cargo para o qual se inscreveu.

12.5 Para apresentação de recurso o candidato deverá:

a) fundamentar, argumentar com precisão lógica, consistente, concisa e instruir o recurso, devidamente, com material bibliográfico apto ao embasamento, quando for o caso e com a indicação precisa daquilo em que se julgar prejudicado;

b) não se identificar no corpo do recurso.

12.6 Será indeferido, liminarmente, o pedido de recurso inconsistente, com argumentações e/ou redações idênticas e/ou fora das especificações estabelecidas neste Edital.

12.7 Não serão aceitos recursos, via fax, via postal ou por procuração.

12.8 Após o julgamento, pela Banca Examinadora, dos recursos interpostos, os pontos correspondentes às questões objetivas porventura anuladas serão atribuídos a todos os candidatos, indistintamente, que não os obtiveram na correção inicial.

12.9 Na resposta dos recursos contra o resultado da Prova Objetiva, será concedida vista do Cartão-Resposta, através de fotocópia ou mídia digital.

12.10 Será facultado somente ao candidato, uma única vez, vista da Folha de Redação. Para este fim, deverá requerê-la no dia 07 de dezembro de 2010, das 8 as 17 horas, no Centro de Seleção da UFG, Rua 226, Qd. 71 s/n – Setor Universitário, Goiânia-GO.

12.10.1 A vista da Folha de Redação, ocorrerá dia 08 de dezembro de 2010, em local e horário agendados pelo Centro de Seleção da UFG, momento em que o candidato deverá apresentar o original de um dos Documentos de Identificação relacionados no item 4.1 deste Edital.

12.10.2 Na vista, o candidato terá acesso a Folha de Redação por ele realizada, sem quaisquer anotações da Banca Examinadora e disporá de no máximo 60 (sessenta) minutos, devendo devolvê-la logo em seguida.

12.10.3 O candidato fará leitura da Folha de Redação, não podendo utilizar caneta, lápis, papel, máquina fotográfica, telefone celular, filmadora, notebook ou equipamentos similares. O material necessário para possíveis anotações será fornecido pelo Centro de Seleção da UFG.

12.10.4 Não serão aceitos pedidos de vista fora do prazo estabelecido, enviados por fax, por meio postal ou por correio eletrônico ou fora do dia, local e horário previamente designados.

12.10.5 O candidato que não comparecer para realizar vista da Folha de Redação no dia, local e horário designados pelo Centro de Seleção da UFG não poderá fazê-la em outra oportunidade.

12.10.6 Após a vista, caso o candidato ainda não concorde com a pontuação a ele atribuída na Redação, poderá interpor recurso no prazo previsto no cronograma.

12.10.7 A nota atribuída pela Banca Examinadora, após a revisão, é definitiva.

12.11 Não haverá qualquer tipo de recurso ou pedido de reconsideração da decisão proferida pela Banca Examinadora, Comissão de Concurso Público ou pelo Secretário Municipal de Administração e Recursos Humanos.

12.12 Na análise dos recursos interpostos, o Secretário Municipal de Administração e Recursos Humanos determinará a realização de diligências que entender necessárias e, dando provimento, poderá se for o caso, alterar o resultado.

12.13 A decisão dos recursos será dada a conhecer, exclusivamente ao interessado, no site www.sme.concurso.goiania.go.gov.br por meio do CPF fornecido na inscrição, no prazo de 10 (dez) dias úteis, contados a partir da data do último dia de recebimento.

13 - DAS PENALIDADES

13.1 Será excluído do Concurso Público ou não será admitido no cargo, o candidato que não cumprir o disposto neste Edital e que:

- a) alegar desconhecimento quanto à data, horário e local da realização das Provas do Concurso, divulgados nos termos deste Edital;
- b) faltar ou chegar ao local de realização das Provas, após o horário estabelecido;
- c) não apresentar um dos Documentos de Identificação, especificados no item 4.1 deste Edital;
- d) ausentar-se do recinto das Provas sem permissão;
- e) manter conduta incompatível com a condição de candidato ou ser descortês com qualquer um dos supervisores, coordenadores, aplicadores de prova, aplicadores de reserva ou autoridades e pessoas incumbidas da realização do Concurso;
- f) for surpreendido durante a realização das Provas em comunicação (verbal, escrita, eletrônica ou gestual) com outras pessoas, bem como estiver utilizando fontes de consulta tais como: livros, calculadoras, equipamentos de cálculo, anotações, impressos ou, ainda, usando lapiseira ou apontador de material não transparente, óculos escuros ou quaisquer acessórios de chapelaria (chapéu, boné, gorro, etc.) ou outros materiais similares;
- g) for surpreendido portando e/ou usando aparelhos eletrônicos, tais como: bip, telefone **CELULAR**, MP3, MP4 e similares, agenda eletrônica, notebook e similares, palmtop, receptor, gravador, máquina fotográfica, etc., bem como **RELÓGIO** de qualquer espécie;
- h) recusar-se a retirar os óculos escuros ou quaisquer acessórios de chapelaria, tais como: chapéu, boné, gorro, etc;
- i) não devolver ao Aplicador de Prova o Cartão-Resposta, a Folha de Redação e o Caderno de Questões, este último, conforme determina a alínea "b" do item 7.6 deste Edital;
- j) copiar os assinalamentos feitos no Cartão-Resposta;
- k) não permitir a coleta da impressão digital como forma de identificação, e/ou filmagem;
- l) ultrapassar o tempo limite previsto neste Edital para execução das Provas;
- m) fizer declaração falsa ou inexata em qualquer documento;
- n) deixar de apresentar qualquer um dos documentos que comprovem o atendimento dos requisitos fixados neste Edital;
- o) praticar atos que contrariem as normas do Edital;
- p) não atender às determinações do presente Edital e de seus atos complementares.

13.2 Se, após a prova, for constatado, por meio eletrônico, estatístico, visual ou grafológico, que o candidato utilizou-se de processos ilícitos, sua prova será anulada, sendo automaticamente eliminado do Concurso.

14 - DO REGIME JURÍDICO

14.1 Os ingressantes nos cargos objeto deste Concurso Público serão submetidos ao regime jurídico único - Estatutário, nos termos da Constituição Federal, da Lei Complementar nº. 011, de 11/05/1992 - Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Goiânia e Lei nº 091, de 26/06/2000

– Estatuto dos Servidores do Magistério.

15 - DA HOMOLOGAÇÃO

15.1 O Concurso Público terá seu Resultado Final homologado, pelo Secretário Municipal de Administração e Recursos Humanos e será publicado no Diário Oficial do Município, com a lista dos nomes dos candidatos aprovados e classificados em ordem decrescente da nota obtida, em conformidade com os Capítulos 10 e 11, deste Edital.

16 - DA CONVOCAÇÃO PARA POSSE

16.1 O candidato será convocado para posse no cargo, por Edital próprio, publicado em jornal de circulação local e via postal, por Aviso de Recebimento - AR, no endereço informado no Formulário de Inscrição. A convocação estará disponível, também, no site www.goiania.go.gov.br e afixado nas sedes da SMARH e SME.

16.2 O candidato deverá manter atualizado seu endereço, desde a inscrição até a homologação do Resultado Final e se aprovado, durante todo prazo de validade do Concurso Público, através do site www.goiania.go.gov.br, não lhe cabendo qualquer reclamação, caso não seja possível a Prefeitura informá-lo da nomeação por falta da citada atualização.

16.3 A Prefeitura de Goiânia não se responsabiliza por eventuais prejuízos ao candidato decorrentes de:

- a) correspondência devolvida pela Empresa Brasileira de Correio e Telégrafos – ECT;
- b) correspondência recebida por terceiros;
- c) endereço não atualizado.

16.4 Os candidatos que na primeira convocação para posse, não tiverem concluído a escolaridade mínima exigida para o ingresso no cargo, poderão solicitar a inclusão de seu nome no final de lista, após todos os classificados, por meio de processo específico. Durante o prazo de validade do Concurso, se todos os aprovados forem convocados, havendo necessidade da Administração, os candidatos que solicitaram a inclusão do nome no final de lista poderão ser reconvocados.

16.5 O aproveitamento dos aprovados far-se-á gradativamente, de acordo com a disponibilidade orçamentária e de vagas, atendendo à exclusiva necessidade da Prefeitura de Goiânia, obedecendo-se rigorosamente a classificação final dos candidatos.

17 - DA POSSE

17.1 A aprovação e classificação neste Concurso Público não asseguram ao candidato o direito de ingresso automático no Serviço Público Municipal, mas somente a expectativa de nele ser admitido, segundo convocação, obedecendo à rigorosa ordem classificatória, condicionada à observância das disposições legais pertinentes e, sobretudo, ao interesse e conveniência da Administração Municipal.

17.2 Somente será empossado o candidato aprovado no Concurso, convocado e que:

- a) comparecer no prazo fixado no Edital de Convocação e **apresentar todos os documentos exigidos**, de acordo com o especificado no Anexo VI deste Edital;
- b) comprovar que possui a escolaridade mínima exigida para o cargo, conforme Anexo I deste Edital, com os Certificados de conclusão dos cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação – MEC;
- c) comprovar que possui idoneidade moral, através do Atestado e Certidões constantes do Anexo I deste Edital;
- d) tiver, no mínimo, 18 (dezoito) anos na data da posse;
- e) for brasileiro nato, naturalizado ou cidadão português, que tenha adquirido igualdade de direitos e obrigações civis e gozo de direitos políticos, conforme Decreto Federal nº. 70.436, de 18/04/72 e a Constituição Federal § 1º, do art. 12, comprovado por documento oficial, fornecido pelo Ministério da Justiça. Nesta hipótese, não serão aceitos quaisquer protocolos de requerimento;
 - f) estiver quite com as obrigações eleitorais, para ambos os sexos e com as obrigações militares, para os candidatos do sexo masculino;
 - g) for considerado APTO em inspeção de saúde física e mental, através dos exames pré-admissionais, conforme exigência do art. 19, Parágrafo Único, da Lei Complementar nº. 011, de 11/05/92 - Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Goiânia;
 - h) declarar, por escrito, se é titular de cargo ou função pública conforme exigência do art. 37, incisos XVI e XVII, da Constituição Federal;
 - i) não ter sido demitido do Serviço Público nos últimos 05 (cinco) anos, conforme art. 162, da Lei Complementar nº. 011/92 - Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Goiânia;
 - j) preencher todos os demais requisitos legais para ocupação do cargo a que concorreu.

17.3 O candidato aprovado e nomeado, ao entrar em exercício das atividades do cargo, ficará sujeito ao Estágio Probatório por um período de 02 (dois) anos, nos termos do art. 32, da Lei Complementar nº. 011/92 - Estatuto dos Servidores Públicos Municipais e ao cumprimento do período de 03 (três) anos, para aquisição de Estabilidade conforme disposto no art. 6º, da Emenda Constitucional nº. 019, de 04/06/98.

18 - DA LOTAÇÃO

18.1 O candidato aprovado, convocado e empossado será lotado na Secretaria Municipal de Educação, de acordo com a necessidade das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino, independente da região onde residam.

19 - DA VALIDADE

19.1 O Concurso Público terá a validade de 02 (dois) anos a partir da data de publicação de sua homologação no Diário Oficial do Município, prorrogável por mais 02 (dois) anos, a critério da Administração Municipal, nos termos do art. 37, inciso III da Constituição Federal.

20 - DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

20.1 A Prefeitura de Goiânia e a Universidade Federal de Goiás - UFG não se responsabilizarão por quaisquer cursos, textos ou apostilas referentes a este Concurso Público, elaborados e/ou confeccionados por terceiros.

20.2 As disposições e instruções contidas no site do Concurso, no Cartão-Resposta, na capa do Caderno de Questões, na Folha de Redação, nos Editais Complementares e Avisos Oficiais divulgados pela SMARH constituirão normas que passarão a integrar o presente Edital.

20.3 É de inteira responsabilidade do candidato, acompanhar as divulgações e publicações de todos os Atos e Editais referentes a este Concurso, inclusive o Edital de Convocação para posse no cargo.

20.4 Correrão por conta exclusiva do candidato quaisquer despesas com documentação, material, exames, viagem, alimentação, estada e outras decorrentes de sua participação no Concurso.

20.5 Não será fornecido ao candidato qualquer documento comprobatório de classificação no Concurso, valendo para esse fim, a homologação do Resultado Final, que será publicada no Diário Oficial do Município.

20.6 Os casos omissos serão resolvidos pela Comissão do Concurso Público e pelo Secretário Municipal de Administração e Recursos Humanos.

20.7 Este Edital entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Goiânia, 29 de julho de 2010.

EDSON ARAUJO DE LIMA
Secretário Municipal de Administração e Recursos Humanos

ANEXO 02 – OFÍCIOS DE RESPOSTA ÀS SOLICITAÇÕES



PREFEITURA
DE GOIÂNIA

Secretaria Municipal de Educação
Departamento de Gestão de Pessoal

Ofício n.º 0074/2015/DGP

Goiânia, 08 de maio de 2015.

À Senhora
Professora Orientadora
Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação
Campus Universitário Darcy Ribeiro
CEP 70.910-900

Aos cuidados de Ms. Rodrigo Fideles Fernandes

Assunto: responde o Ofício n.º 01/2015

Doutora Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva,

1. Em atenção ao Ofício n.º 01/2015, encaminhamos a Vossa Senhoria as tabelas anexas constando as informações possíveis. Informamos que os Editais de Convocação referentes ao Concurso Público Edital n.º 002/2010 se encontram à disposição para consulta no site da Prefeitura de Goiânia www.goiania.go.gov.br.

Atenciosamente,


Prof.ª MARTA HELENA DE ALMEIDA
-Diretora-



PREFEITURA
DE GOIÂNIA

Secretaria Municipal de Educação e Esporte
Diretoria Pedagógica

OFÍCIO Nº. 161/2016-DIRPED

Goiânia, 3 de junho de 2016.

Prezada Senhora,

Em resposta à solicitação de Vossa Senhoria, informamos que foi autorizado o seu acesso nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Educação de Goiânia, para realizar a pesquisa intitulada *Professores em início de carreira e o trabalho pedagógico no município de Goiânia – Goiás: dificuldades, descobertas e conquistas*, sob a orientação da Profa. Ms. Rosiris Pereira de Souza.

Esclarecemos que, mesmo com a autorização dada por esta Secretaria, é necessário o consentimento de profissionais, educandos, pais e/ou responsáveis, para a obtenção dos dados.

Informamos que esta Diretoria entrou em contato com as Unidades Escolares, informando sobre a referida atividade. Porém, recomendamos que a realização do trabalho seja precedida de contato telefônico e/ou visita aos locais, para agendamento das atividades.

Atenciosamente,


Prof. Marcos Pedro da Silva
Diretor Pedagógico

Ilmo. Sr.
Rodrigo Fideles Fernandes
Universidade de Brasília
Brasília – DF