

**Artigo****Professores iniciantes em escolas de periferia: desafios da “sobrevivência” na sala de aula****Beginning teachers in periphery schools: challenges of “survival” in the classroom****Profesores iniciantes en escuelas de la perifería: desafíos de la “sobrevivência” en la sala de clase****Fátima Maria Rodrigues Chagas da Silva¹, Laélia Portela Moreira²**

Universidade Estácio de Sá (UNESA), Rio de Janeiro-RJ, Brasil

Resumo

O início da docência é uma fase de máxima importância para a constituição da identidade do professor e se apresenta, no geral, pleno de desafios. O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa³ que analisou as principais dificuldades dos anos iniciais da docência, sob a ótica de professores iniciantes da Rede de Ensino do Município de Duque de Caxias, RJ, complementada com depoimentos da equipe pedagógica. Conceitos como “Choque de Realidade” e “Desenvolvimento Profissional” deram suporte teórico à pesquisa. A metodologia incluiu análise de documentos, questionários e entrevistas. Os resultados possibilitaram, além da identificação de desafios gerais relacionados à aprendizagem dos alunos, outros como, trabalho com turmas de alfabetização, com estudantes incluídos, dificuldades de lidar com a diversidade presente em sala de aula e ainda com as condições estruturais da Rede. A pesquisa favoreceu também o levantamento de aspectos importantes a serem considerados para a formação em serviço, bem como reforçou a necessidade de políticas de acolhimento a esses professores.

Abstract

The beginning of the teaching practice is a phase of utmost importance for the constitution of the teacher's identity and it generally presents itself as being full of challenges. This article presents the results of a research that analyzed the main difficulties of the initial years of teaching, from the point of view of novice teachers teaching for the Municipality of Duque de Caxias (Brazil), complemented with testimonies of the pedagogical team. Concepts such as "Reality Shock" and "Professional Development" gave theoretical

¹ Mestre em Educação - PPGE-Unesa. Orientadora Educacional - Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, Rio de Janeiro. ORCID iD: <https://orcid.org/00000001-7228-1348> E-mail: f2018.mariasilva@gmail.com

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESA. ORCID iD: <https://orcid.org/00000001-8531-1059> E-mail: moreira.laelia@gmail.com

³ O artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado defendida no ano de 2018.

support to the research. The methodology included analysis of documents, questionnaires and interviews. The results made it possible to identify general challenges related to student learning, such as the work with literacy classes, students from integration programmes, difficulties in dealing with the diversity present in the classroom and also with the structural conditions of the system. The research made it possible to raise important aspects to be considered for in-service training, as well as reinforcing the need for integration policies for these teachers.

Resumen

El inicio de la docencia es una fase de máxima importancia para la constitución de la identidad del profesor y se presenta, en general, pleno de desafíos. El artículo presenta los resultados de una investigación que buscó analizar las principales dificultades de los años iniciales de la docencia, bajo la óptica de profesores iniciantes de la Red de Enseñanza del Municipio de Duque de Caxias, RJ (Brasil), complementada con testimonios del equipo pedagógico. Conceptos como "Choque de Realidad" y "Desarrollo Profesional" dieron soporte teórico a la investigación. La metodología incluyó análisis de documentos, cuestionarios y entrevistas. Los resultados posibilitar, además de la identificación de desafíos generales relacionados al aprendizaje de los alumnos, otros como, trabajo con grupos de alfabetización, con estudiantes incluidos, dificultades de lidiar con la diversidad presente en el aula y aún con las condiciones estructurales de la Red. La investigación favoreció también el levantamiento de aspectos importantes a ser considerados para la formación en servicio, así como reforzó la necesidad de políticas de acogida a esos profesores.

Palavras chave: Profissão docente, Professor iniciante, Formação em serviço.

Keywords: Teaching profession, Beginning teacher, In-service training.

Palabras clave: Profesión docente. Profesor principiante. Formación en servicio.

Introdução

A formação docente, há muito, tem sido objeto de ampla discussão em publicações, seminários e conferências, por parte de professores e pesquisadores da área da educação, os quais, entre outros aspectos, têm destacado a necessidade de maior atenção à prática de professores que iniciam o exercício da profissão, período caracterizado por grandes desafios, agravados, de uma maneira geral, pela precarização das condições de trabalho, desvalorização da profissão, assim como pelo alargamento recente das atribuições do professor.

Na formação inicial, etapa que precede a entrada na docência, espera-se que os futuros professores construam os conhecimentos e desenvolvam as competências necessárias ao exercício da profissão. Entretanto, como ressalta Morgado (2011), são diversas as dificuldades relacionadas à preparação desses futuros professores para responder aos desafios da sociedade contemporânea, a cada dia mais complexa e exigente.

Gabardo (2012), Leone (2012) e Pinto (2016) concebem a fase de iniciação profissional docente como um importante momento na constituição da carreira do professor e pela ocorrência das principais marcas que constituem sua identidade. Os trabalhos que focalizam o período de "indução profissional" (NÓVOA, 2009) indicam, em sua maioria, a necessidade de acompanhamento dos profissionais iniciantes, evidenciando que o tema ainda não tem sido tratado à altura de sua

relevância, deixando clara, também, a necessidade de ampliação de pesquisas sobre o tema e de políticas efetivas que envolvam escolas, redes de ensino e universidades, de modo a atender as necessidades formativas desses docentes.

Nas análises sobre o início da docência, é quase lugar comum a ideia de “choque de realidade”, definido por Huberman (2013, p. 39) como o momento em que os professores deparam-se com uma realidade diferente daquela idealizada durante a formação inicial, período também entendido como “[...] de confrontação inicial do professor com as complexidades da situação profissional.” É o momento em que o professor percebe que sua formação inicial não se relaciona, de forma significativa, com a realidade cotidiana das escolas, e que a formação continuada assume a tarefa de prepará-lo para a prática, ensinar o que não foi aprendido nos cursos anteriores, quando deveria ter como fim o estudo e o aprofundamento dos conhecimentos teóricos e práticos que vão se construindo no decorrer do exercício profissional. Sobre isso, Magalhães e Azevedo (2015) questionam: o que acontece quando os docentes constatarem a necessidade de formação? O que ocorre quando são convencidos de que lhes falta algo? A partir dessas indagações, as autoras criticam a responsabilização dos professores pelas lacunas identificadas na sua formação, quando o que ocorre, de fato, é que esta é organizada distante das práticas e problemáticas da escola, conhecimentos fundamentais a serem ativados no exercício da profissão, possibilitando a integração entre educação e trabalho e a articulação de saberes provenientes de diferentes campos de atuação.

Como também lembram Behrens e Fedel (2020, p. 8), muitos estudantes de cursos de licenciatura “não usufruem de espaços para pensar sobre o quê, o porquê, o como e com que função irão exercer a docência”. Evidencia-se, assim, a relevância de pesquisas sobre o período inicial da docência, momento crucial, no qual as instituições podem prevenir a evasão de professores e estes, por sua vez, podem decidir se prosseguem ou não na carreira. Sobre isto, cabe mencionar o relatório publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2006, segundo o qual, conforme relata André (2015, p. 2) “[...] analisando-se as taxas de evasão do magistério em diversos países, [verifica-se] que estas tendem a ser mais altas nos primeiros anos de atividade profissional”. É a partir de estudos que focalizem especialmente os primeiros anos de prática profissional, na docência, que se tornará possível elucidar os principais desafios enfrentados pelos professores iniciantes, tornando possível contribuir para a formulação e implementação de políticas de acolhimento, apoio e formação em serviço que ultrapassem as iniciativas pontuais, restritas e dependentes de iniciativas isoladas de unidades escolares específicas.

Com essas e outras preocupações, a pesquisa que aqui se apresenta buscou conhecer os desafios do início da docência em três escolas da Rede Municipal de Duque de Caxias, duas localizadas no 3º e uma no 4º Distrito, sob a ótica de alguns de seus principais personagens: os professores iniciantes na docência dos anos iniciais e também a equipe pedagógica.

Sem prejuízo de outras⁴, três questões principais nortearam a investigação:

⁴ Em razão dos limites deste artigo apresentaremos apenas os resultados relacionados às dificuldades identificadas pelos professores e equipe pedagógica, embora também tenham sido apuradas as estratégias que estes docentes utilizam para enfrentar este período inicial.

- a. Quais os principais desafios enfrentados pelos professores iniciantes na docência nas escolas pesquisadas?
- b. Como avaliam sua preparação inicial frente à realidade encontrada nas escolas?
- c. Que conteúdos consideram importantes para a formação em serviço do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

De caráter qualitativo, a investigação incluiu análise de documentos, aplicação de questionários, realização de entrevistas semiestruturadas, e foi desenvolvida em cinco fases: exploração do campo, com visitas às escolas, leitura da documentação escolar, aplicação de questionários, entrevistas e, finalmente, análise e interpretação dos dados.

O texto foi estruturado em três partes. Na primeira, discutem-se questões que envolvem a complexidade da profissão docente, especialmente no que se refere aos limites da formação inicial, sua articulação com a formação em serviço e sua relação com o contexto escolar. Na segunda, aprofunda-se a discussão relacionada ao choque de realidade, às lacunas formativas identificadas pelos sujeitos da pesquisa. Por fim, são apresentadas propostas dos professores para a formação de professores iniciantes, assim como algumas recomendações derivadas dos achados da pesquisa.

2. Formação inicial e desenvolvimento profissional docente

O exercício da profissão docente exige o domínio adequado de conhecimentos específicos, assim como acontece nas demais profissões. Nóvoa (2012) nos auxilia a compreender a complexidade do trabalho dos professores, quando enfatiza que o seu exercício pressupõe o trabalho em um contexto humano específico, para atender a finalidades próprias de uma sociedade em constante transformação, e expõe três aspectos relacionados a essa complexidade: (a) que o trabalho docente depende da participação e colaboração do aluno; (b) que o espaço docente é repleto de relacionamento afetivo e conflitos e (c) refere-se a objetivos por vezes incoerentes a serem alcançados pela educação, como "[...] desenvolver a pessoa e formar o trabalhador, garantir a igualdade de oportunidades e seleção das elites, promover a mobilidade profissional e a coesão social" (NÓVOA, 2012, p. 229).

Roldão (2007, p. 6) contribui com a exposição dessa complexidade acrescentando fatores pessoais, profissionais e históricos:

Outros fatores de complexidade ligam-se à inevitável miscigenação de elementos pessoais no desempenho docente, agravados com o peso da história e dos multi-significados que ensinar em contextos tão diversos como o da missão, ou do preceptorado, miscigenação essa que dificulta por vezes a clarificação da ação docente.

Outros aspectos importantes a respeito da docência, como a ausência de um perfil profissional claro da profissão, também são tratados por Silva, Almeida

e Gatti (2016), que defendem um processo formativo docente inicial e ao longo do trabalho, e como indicadores para a ação docente, o conhecimento profissional do professor, que implica a aquisição de diferentes saberes que darão suporte à prática educacional; a prática profissional do professor, que diz respeito aos aspectos envolvidos na possibilidade de aprendizagem para todos os alunos e a ação em sala de aula e o engajamento profissional do professor, que se concretiza na forma de participação no seu ambiente de trabalho.

Pode-se conceber, assim, a formação como um processo complexo e diverso, que Garcia (1999) define como área de conhecimentos e investigações de propostas teóricas e práticas que, no campo da didática e da estrutura escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou exercício se envolvem, individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem e adquirem ou melhoram os seus conhecimentos e capacidades, possibilitando-lhes intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação para os estudantes.

Entendendo a formação inicial docente como importante momento de um processo mais amplo, cabe chamar atenção para os estudos que têm apontado o problema recorrente da separação entre a teoria e a prática na formação de professores, e apontam as fragilidades da formação docente como um dos fatores responsáveis pelo insucesso escolar. Para além dessa dicotomia, que a um só tempo põe em questão os limites da formação inicial e os propósitos da formação continuada, com rebatimentos concretos na prática dos professores, cabe concordar com Nóvoa (2009, p. 2), que chama a atenção para o excesso de discursos e a pobreza de práticas e para a quantidade de textos e recomendações que “[...] sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas”, como um efeito discursivo da moda e a pior maneira, a seu ver, de enfrentar os debates educativos.

Para Nóvoa, (2009, p. 9) não nascemos, mas tornamo-nos professores. A formação é “[...] construída dentro da profissão, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos”. O autor defende a necessidade da formação de professores dentro da profissão, e destaca a importância da fase da “indução profissional”, que corresponde aos primeiros anos de exercício na docência, “um momento particularmente sensível”. Grande parte de nossa vida profissional, argumenta, “[...] joga-se nos anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado”.

A inserção do docente em redes de trabalho coletivo para o suporte de práticas de formação baseada na partilha e no diálogo profissional, segundo Nóvoa (2013), é a única possibilidade de um bom desenvolvimento profissional. Para o autor, as experiências mais interessantes de processo formativo estão com os professores que tenham desenvolvido boas práticas pedagógicas. A “[...] bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através de experiências e da reflexão sobre a experiência” (NÓVOA, 2013, p. 233).

Nota-se que a defesa do espaço escolar como local de aprendizagens, desenvolvimento profissional e produção de saberes aparece no trabalho de diferentes investigadores, como Marcelo (2009), Nóvoa (2013), Mizukami (2013) e

muitos outros. Romanowski e Martins (2013) entendem que a formação do professor iniciante está inserida no trabalho cotidiano, realizado em sala de aula. A análise, a reflexão sobre as situações e dificuldades vivenciadas favorecem a compreensão das causas dos problemas que enfrentam e até mesmo a teorização sobre a prática. O que dá sentido à formação é o diálogo entre professores, a análise contextualizada e a pesquisa coletiva sobre melhores formas de agir. É um processo individual e ao mesmo tempo coletivo, que ocorre ao longo da atuação docente, e em que se incluem as análises de casos concretos, os estudos e as trocas com os pares mais experientes.

Sobre os diferentes momentos do exercício da profissão, Huberman (2013) apresenta uma série de indagações: os professores passam pelas mesmas etapas na profissão? As mesmas crises? Que imagens possuem de si enquanto profissionais, em diferentes momentos de suas carreiras? Com a trajetória profissional, tornam-se mais ou menos “competentes”? Em que momentos estão mais, ou menos, satisfeitos com a vida de professores? Quais são os melhores anos da docência? Quais os acontecimentos da vida pessoal que ecoam na vida profissional? Como os professores chegam ao fim da carreira?

A partir desses questionamentos, o autor caracterizou tendências gerais sobre as diferentes fases dos professores em sua trajetória profissional e sinalizou como a primeira fase do ciclo a entrada na carreira docente, correspondente aos três primeiros anos de profissão. Para Huberman (2013), a primeira fase é caracterizada pelos aspectos de “sobrevivência” e “descoberta”. É o “choque do real”, o momento em que se deparam com a complexidade da profissão e com a distância entre os ideais construídos na formação inicial e a realidade encontrada no contexto escolar: a fragmentação do trabalho, a relação interpessoal com os estudantes, as dificuldades em atuar com os que apresentam dificuldades comportamentais e de aprendizagem, entre outros aspectos.

Para Huberman (2013), a partir da primeira fase, a da entrada na carreira, o docente vai passando, em sua trajetória profissional, por diferentes etapas, cada uma com características bem específicas. Nessa fase, segundo Garcia (2010), além da aprendizagem do “ofício”, ocorre a socialização profissional, um processo por meio do qual as pessoas constroem valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que lhes permitem e justificam ser e estar em determinada profissão.

Romanowski (2012, p. 8) sugere algumas medidas para a promoção do desenvolvimento profissional dos professores iniciantes:

Desenvolvimento de uma política de reconhecimento de que os professores principiantes carecem de apoio quando iniciam sua atividade profissional. Criação de acompanhamento e supervisão destinados a promover o desenvolvimento profissional [...] Estabelecimento de projetos de formação específicos que atendam às demandas do início do trabalho docente; melhoria das condições de vínculo dos profissionais em início de carreira, proporcionando remuneração e valorização do desenvolvimento profissional. Revisão de critérios de lotação e designação de trabalho para professores principiantes que favoreçam sua adaptação aos sistemas escolares. Fomento para realização de pesquisas sobre este período de desenvolvimento profissional e

para pesquisas colaborativas que visem propiciar contribuição com a formação e prática desses profissionais em início de carreira.

Cabe ressaltar que, embora faltem políticas gerais e institucionais voltadas especificamente para o acolhimento e formação contextualizada dos professores em início de carreira, pode-se vislumbrar, pelo menos, o reconhecimento dessa necessidade no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), que prevê na estratégia 18.2:

Implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina. (BRASIL, 2014).

A aprovação dessa estratégia constitui referência explícita a um processo de apoio aos profissionais iniciantes na docência, ao sugerir a implantação de uma forma de acompanhamento realizado por equipe de profissionais experientes e o oferecimento de curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do professor.

3. Desafios da docência em escolas da periferia do município de Duque de Caxias

A pesquisa, do tipo qualitativo, foi realizada em três escolas da Rede Municipal de Duque de Caxias, duas localizadas no 3º e uma no 4º Distrito. O município de Duque de Caxias conta com uma população aproximada de 880.000 habitantes (DUQUE DE CAXIAS, 2015) e deverá atingir o patamar de um milhão até o ano de 2023. A região é composta por quatro distritos: o 1º Distrito (Duque de Caxias); o 2º Distrito (Campos Elíseos), o 3º Distrito (Imbariê) e o 4º Distrito (Xerém). A ideia inicial era selecionar uma escola de cada distrito para a pesquisa, no entanto, as escolas do 3º. e 4º. distritos, além de serem as de mais difícil acesso, o que satisfazia ao critério de serem escolas periféricas, foram as que receberam a maioria dos professores que ingressaram, em 2016, com a primeira matrícula na Rede de Duque de Caxias, caracterizando-os como iniciantes, naquele contexto.

A Secretaria Municipal de Educação (SME), localizada na região central de Duque de Caxias é de fácil acesso a toda a comunidade escolar. A pasta compreende uma grande rede de ensino público, com 175 escolas, 5.700 professores, 1.400 funcionários da Educação e, aproximadamente, 80 mil alunos, conforme dados do Plano Municipal de Educação (DUQUE DE CAXIAS, 2015). A Rede Municipal de Duque de Caxias prevê orientador educacional e pedagógico em todas as unidades escolares, conforme o número de turmas e os turnos de funcionamento.

A precariedade das condições físicas das escolas é comum em toda a rede, com algumas variações. Das três escolas pesquisadas, uma funciona em uma estrutura de Ciep⁵, outra em uma casa adaptada e a terceira em prédio escolar, propriamente. Na escola A, funcionam os seguintes níveis e modalidades: Educação Especial, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O projeto político-pedagógico da escola encontra-se ainda em fase de construção. A equipe pedagógica é composta por um orientador pedagógico e um orientador educacional. Na Escola B, funcionam os seguintes níveis e modalidades: Educação Especial, Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Anos Finais do Ensino Fundamental. Esta unidade dispõe de projeto pedagógico, revisado a cada ano, desde 2010. A equipe pedagógica é composta por dois orientadores pedagógicos e uma orientadora educacional. Na Escola C, os níveis e modalidades são: Educação Especial, Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Etapas Finais da Educação de Jovens e Adultos. O projeto político-pedagógico foi elaborado em 2012. Dispõe de apenas um orientador pedagógico para o acompanhamento de 30 turmas.

A fase de campo da pesquisa teve início com uma visita à Secretaria Municipal de Educação, no espaço do Centro de Pesquisa e Formação Paulo Freire, com encaminhamento posterior às escolas, todas consideradas de difícil acesso. Os procedimentos metodológicos incluíram análise de documentos, aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas. O trabalho nas escolas foi organizado em quatro etapas: visita ao espaço escolar para explicação dos objetivos da pesquisa, conhecimento do grupo de professores, da gestora de cada unidade escolar e da equipe pedagógica; leitura da documentação escolar, como Projeto Político-Pedagógico e Proposta Pedagógica, aplicação dos questionários e realização das entrevistas semiestruturadas.

Considerando que a documentação escolar⁶ deve nortear o trabalho das escolas, e balizar seus planejamentos, constituindo, portanto, importante material para quem ingressa nas escolas, os documentos foram lidos e constatada a inexistência de informações ou recomendações voltadas para os professores iniciantes, ressalvando-se, porém, que seguem, no geral, as orientações da Secretaria Municipal de Educação.

A construção do roteiro para as entrevistas se deu a partir das informações já obtidas e da necessidade de aprofundar alguns aspectos assinalados nos questionários, mas considerados ainda insuficientes. As entrevistas foram gravadas com a permissão dos entrevistados e, após a transcrição, foi iniciado o trabalho de análise.

Os dados do questionário foram consolidados e tabulados de acordo com os seguintes procedimentos: (1) elaboração de quadros e tabelas com as frequências das respostas fechadas; (2) sistematização das respostas às

⁵ Centro Integrado de Educação Pública. Os Centros Integrados de Educação Pública foram implantados, no Rio de Janeiro, ao longo dos dois governos de Leonel Brizola, como parte de um projeto educacional idealizado por Darcy Ribeiro.

⁶ Os documentos pertinentes à organização administrativa e pedagógica da Rede Municipal de Ensino são: Pressupostos teóricos, Proposta Pedagógica, Regimento Escolar, Projeto Político-Pedagógico e Plano de Curso da Unidade Escolar do Município de Duque de Caxias.

questões das entrevistas, bem como daquelas, do questionário, que demandaram justificativas, de modo a possibilitar, posteriormente, a construção de categorias e subcategorias, elaboradas a partir da leitura flutuante e da pré-análise desse material.

Segundo Bardin, (1977, p. 9)

pertencem ao domínio da análise de conteúdo, todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que embora parciais são complementares.

Nas próximas seções, que apresentam os achados da pesquisa, esses procedimentos serão detalhados.

3.1 Os sujeitos da pesquisa

Atendendo aos propósitos da pesquisa, responderam ao questionário 30 professores de início recente na rede de ensino de Duque de Caxias que atuavam até o 5o ano de escolaridade, fase em que são reportadas as maiores dificuldades da rede, no que se refere à leitura e à escrita⁷. O ingresso se deu no ano de 2016, por meio da convocação dos aprovados no último concurso público do ano de 2015. 10 deles com sua primeira experiência na docência e 20 já detentores de experiência em outras redes de ensino; 13 na rede privada e seis em outras redes públicas. Apenas um professor que correspondia ao critério da pesquisa não concordou em participar.

Para as entrevistas, foram selecionados apenas os dez professores sem experiência anterior na docência, porém quatro deles demonstraram o desejo de participar somente respondendo aos questionários. Também foram entrevistados três orientadores pedagógicos, um orientador educacional e a diretora de uma das escolas. A inclusão dos componentes da equipe pedagógica na pesquisa se justifica por seu envolvimento com o cotidiano das escolas e por assumirem, como uma de suas tarefas, o acolhimento e acompanhamento do trabalho dos professores, mesmo na ausência de um programa formal voltado para esse fim. Os orientadores pedagógicos e orientadores educacionais são identificados por: OP Helena e OE Vera e os professores regentes iniciantes por João, Laura, Patrícia, Giselle, Salete e Catarina.

Dos 30 professores que responderam aos questionários, apenas três são do sexo masculino. Com relação à faixa etária, os dados nos mostram uma variação de 20 a 40 anos. O ingresso maior se dá na faixa intermediária, de 25 a 34 anos, na qual se encaixam 27 professores. Os professores mais novos estão

⁷ Relativamente ao perfil dos sujeitos da pesquisa os dados foram organizados em planilhas, que deram origem a quatro tabelas, com as respostas (e respectivas frequências) aos seguintes aspectos, idade, sexo, local de residência e formação acadêmica dos respondentes. Os resultados relacionados à formação serão apresentados mais adiante.

alocados nas turmas do 1º ao 3º ano de escolaridade, enquanto os que têm idade a partir dos 35 anos nas turmas mais avançadas, como o 5º ano de escolaridade.

Quanto à formação acadêmica para atuação em turmas dos anos iniciais, foi apurado que, dos 30 docentes, 24 cursaram o Curso Normal. Na graduação, 17, dos 30 docentes, informaram ter concluído a licenciatura em Pedagogia e nove docentes em outras licenciaturas. Treze professores informaram ter cursado pós-graduação *lato sensu*, sendo a maior concentração no curso de Psicopedagogia, dispersando-se, os demais docentes, por diferentes cursos, relacionados na Tabela 1. Dois professores declararam ter concluído o mestrado.

Tabela 1. Formação acadêmica dos professores

Ensino Médio		Graduação		Pós-Graduação		
Curso Normal	Outros	Pedagogia	17	Lato Sensu		Stricto Sensu
24	6	Artes	1	Arteterapia em Educação e Saúde	1	02
		Biologia	2	Educação Especial	1	
		História Geografia	1	Educação Matemática	1	
		Letras	2	Ensino Religioso	1	
		Matemática	3	Gestão Escolar	1	
				Psicopedagogia	4	
				Prevenção ao uso de drogas	1	
				Teorias Psicanalíticas	1	
				Violência Escolar	1	
				Sem especificação	1	

Fonte: elaborada pelas autoras a partir de dados colhidos nos questionários.

Caracterizados os sujeitos da pesquisa, o passo seguinte consistiu na análise das respostas às questões do questionário e do resultado da transcrição das entrevistas, segundo a técnica da análise categorial temática (classificatória), um tipo muito comum de análise de conteúdo, indicada para, por exemplo, respostas a questões abertas (BARDIN, 1977).

A classificação, segundo Bardin (1977), pode partir do geral para o particular, determinando-se, de antemão as rubricas de classificação ou do particular para o geral, agrupando-se os elementos contíguos para posteriormente atribuir-se um título para a categoria. Na pesquisa em tela, os dois processos foram combinados, uma vez que os conceitos de “choque de realidade” e de “desenvolvimento profissional docente” nortearam a pesquisa e que as respostas às perguntas possibilitaram a identificação das temáticas, dando origem às categorias e subcategorias a serem analisadas na sequência.

3.2 Choque de realidade

No tocante à rubrica “choque de realidade”, foram elaboradas as seguintes categorias apresentadas no quadro seguinte:

Quadro 1- Categoria Choque de Realidade

Desconhecimento da região.	Dificuldades de acesso.	Condições precárias das escolas.	Condições socioeconômicas dos alunos da Rede.	Falta de colaboração das famílias.
----------------------------	-------------------------	----------------------------------	---	------------------------------------

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa

Antes e independentemente da enumeração dos desafios que os professores iniciantes enfrentam no cotidiano da sala de aula, cabe destacar que 24 dos 30 docentes participantes da pesquisa não residem no município em que trabalham, o que torna mais premente ainda um esforço inicial de acompanhamento desses docentes, uma vez que estes não conhecem a região e que as escolas, além de ficarem em local de difícil acesso, situam-se em região de pobreza extrema. Os trechos seguintes ilustram a situação:

[...] temos professores aqui, moradores da Barra da Tijuca. Eles não têm noção das dificuldades dessas crianças. Querem que façam as tarefas de casa, quando o aluno não tem suporte nenhum para isso; pesquisa em internet, como se todo aluno tivesse uma sala de estudos em casa. É por isso que no início do ano sempre fazemos uma caminhada pedagógica pela comunidade, para que os professores conheçam um pouquinho da realidade das crianças. [...] (OP Helena).

[...] Diariamente eu faço no mínimo trinta quilômetros, sessenta ida e volta, pra chegar no meu trabalho [...] eu tenho um colega que faz isso sem carro [...] ele chega aqui seis e meia da manhã, sete horas da manhã e só consegue chegar em casa, por trabalhar dois turnos, nove horas da noite, então eu acho que essa condição é, é desumana (Professor João).

A falta de condições físicas e materiais da escola também contribui, na opinião dos professores participantes, para o choque de realidade. Além da falta de materiais pedagógicos e das mesas e cadeiras quebradas, apontam, também, a falta de ventiladores nas salas de aula, de copiadoras, computadores e impressora. É esse o cenário com o qual se deparam logo ao chegar para trabalhar e ao qual precisam se adaptar. A professora Laura confirma: “[...] eu acho que a questão estrutural da Rede⁸ seja a primeira, [...] porque a falta de recursos, a falta de material [...] tudo isso dificulta você desenvolver um bom trabalho.”

Sobre as características socioeconômicas dos alunos da Rede, a professora Salete expressa seu estranhamento:

[...] minha primeira experiência em Duque de Caxias, foi numa escola do 4º Distrito, [...] bastante carente por sinal, e, é, foi “meio” angustiante para mim, [...] eu não estava acostumada a lidar com aquela realidade; eu vim de uma escola particular [...], as crianças limpinhas, cheirosas, com o material todo em dia, e, de repente,

⁸ A Rede de Ensino de Duque de Caxias apresenta uma particularidade: em sua maioria, as escolas são casas que foram adaptadas para o prédio escolar. Não dispõem de quadra para aulas de educação física ou recreação, as salas de aula são pequenas e sem ventilação adequada, além de faltar sala de leitura.

eu me deparei com toda aquela carência, [...] carência afetiva, carência emocional, carência de apoio familiar, e muita diversidade dentro de uma sala de aula só; então, assim, eu confesso que eu fiquei um pouco frustrada, angustiada, “enrolada”, em poder dar conta daquilo tudo, “né”? foi bem conflitante.

Quanto aos desafios pertinentes à relação com as famílias dos alunos, foram relatados problemas decorrentes da omissão em relação à vida escolar dos filhos, a falta de apoio em relação ao trabalho que os professores desenvolvem e ainda as constantes críticas a eles dirigidas. Sobre isso, a professora Salete assim se posiciona:

A falta de apoio familiar também é um grande desafio, fazer com que essa família entenda que o filho é dele e que ele precisa apoiá-lo, e que ele precisa caminhar junto com a escola que, normalmente, ele pensa que a escola tem que fazer tudo, ele coloca a criança lá e se vira que o filho é teu.

Ressalte-se, contudo, que, no contexto das escolas pesquisadas, não é usual que o pai, a mãe ou o responsável pelo aluno possam comparecer à escola nos horários normalmente requeridos pelas coordenações e direções.

Outros fatos relatados pelos professores, no questionário, como a violência doméstica sofrida pelos alunos, a separação dos casais e com isso a separação dos irmãos, os alunos que trabalham para o sustento das famílias e, que, por essa razão, não comparecem às aulas, certamente configuram-se como agravantes dos problemas do período da “indução profissional”, embora estes não sejam problemas enfrentados apenas pelos docentes iniciantes.

3.3 Desenvolvimento profissional docente

No que se refere ao desenvolvimento profissional docente, que inclui a relação entre a formação inicial, a inserção na docência e a formação continuada, e visando focalizar os desafios relacionados mais especificamente à sala de aula, buscou-se saber, dos participantes da pesquisa, se, ao ingressar na docência na rede municipal de Duque de Caxias, sentiam-se preparados para o trabalho. Dos 30 participantes da pesquisa, 23 responderam negativamente. O Quadro 2 detalha esse sentimento de despreparo.

Quadro 2- Categoria Despreparo para o Trabalho Docente

Com alunos com algum tipo de deficiência (“incluídos”).	Com indisciplina em sala de aula.	Com a abordagem de alfabetização adotada na Rede (Psicogênese da Língua Escrita).
---	-----------------------------------	---

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de dados da pesquisa.

Nos excertos seguintes são detalhados alguns aspectos desse sentimento de despreparo:

[...] por mais que você faça estágio, você assista o outro dando aula, você avalie, mas quando é a sua experiência, você se sente despreparado [...] o que a gente aprende não condiz com a realidade que a gente encontra [...] quando você tá estudando tudo parece, maravilhoso, um castelo encantado, que você vai encontrar uma turminha perfeita, de alunos perfeitos e se você fizer uma aula maravilhosa né, bem preparada, bem planejada, tudo vai dar certo, e, na realidade, não é assim, você encontra diversos fatores que dificultam seu trabalho; [...] (Professora Laura).

Eu acredito que o que falta é, talvez seja o debate, a discussão, o conhecimento mesmo, o estudo dos desafios que a gente encontra hoje [...] na época que eu estudei não levava em consideração a realidade da sala de aula, a realidade da escola pública, a realidade da escola inserida dentro das comunidades, da violência que é vivida dentro da sala de aula e no entorno da escola; então muitas vezes o professor não sabe como lidar com isso, a gente fica meio perdido, e eu acho que é um conhecimento que falta dentro das universidades, pelo menos não sei se falta hoje, mas na época que eu fiz a minha graduação, faltava, e aí não tocava nesse assunto, passou despercebido, como se aquilo não acontecesse, e já acontecia. (Professora Salete).

O despreparo para lidar com problemas de aprendizagem, em geral, e com a situação do aluno incluído, questões de indisciplina e de trabalhar com a abordagem de alfabetização adotada pelas escolas da rede foram apresentadas pelos professores, assim como pelos entrevistados da equipe pedagógica. As professoras Patrícia e Salete exemplificam:

A questão da dificuldade de aprendizagem do aluno é sim um grande problema dessa Rede [...] nas minhas duas turmas de 3ºano, a quantidade de alunos que eu suspeito que seja hiperativo é enorme né (Professora Patrícia).

Outra situação é o aluno incluso. Na época eu não tinha conhecimento ainda, não tinha feito a pós-graduação na área, então, você fica muito perdida, você não sabe se dá atenção à criança, e aí você larga os outros vinte e tanto pra lá, ou se você passa uma atividade, deixa ela lá fazendo sozinho e você vai dar atenção aos outros, e às vezes, muitas vezes aquela criança precisa de uma atenção todo o tempo que você tá na sala de aula, ele precisa de uma atenção individualizada [...] e aí você virou às costas e ele para de fazer a atividade, ele não rende mais, então, é, eu me sentia meio impotente nessa situação. Às vezes eu, eu planejava uma aula e não conseguia cumprir o planejamento porque eu tinha que dar atenção ao aluno incluso, ou então eu fazia ao contrário, dava minha aula e naquele dia eu não conseguia atender aquele aluno de forma nenhuma, ele ficava lá (Professora Salete).

[...] realmente a questão do aluno incluso é muito complicada em sala de aula. A gente não aprende isso a gente aprende sobre algumas deficiências, mas não aprende na prática como fazer [...] sem contar que cada deficiência é uma deficiência e eu tive de pesquisar pra ver como ia fazer. (Professora Catarina)

Quanto à indisciplina dos estudantes, as professoras Laura e Giselle e Patrícia afirmaram sentirem-se impotentes diante de situações, para as quais necessitaram de apoio da equipe pedagógica:

[...] tem horas que saio da sala de aula correndo, pois não sei o que vou fazer quando brigam, se xingam [...] (Professora Laura).

A acredito que o maior desafio seja a impunidade. O aluno briga, agride e não acontece nada (Professora Giselle).

[...] a questão da indisciplina, por exemplo, é uma questão que assim, a gente não aprende, nos cursos [...] quase não se fala sobre a indisciplina na sala de aula, e aí, às vezes você não sabe como lidar com aquilo, o aluno que é indisciplinado, o aluno que não para, o aluno que bate, o aluno que chuta, o aluno que implica com o colega, isso só a experiência vai te trazer, um, um respaldo, uma forma de você aprender a agir com aquilo (Professora Patrícia).

Essa falta de apoio em relação à indisciplina dos alunos em sala de aula foi sinalizada por seis professores, no questionário. Na maioria das vezes, para enfrentar essa questão, buscam ajuda do orientador educacional. A OE Vera confirma: “[...] geralmente solicitam a minha ajuda no que se refere à disciplina. Geralmente, o aluno é retirado da sala de aula para uma intervenção.”

Um último aspecto refere-se ao despreparo para o trabalho em turmas de alfabetização, motivado pelo desconhecimento em relação à teoria da Psicogênese da Língua Escrita⁹, abordagem oficial adotada pela Rede Municipal de Duque de Caxias. O professor João enfatiza:

Meu início na Rede de Caxias, ele foi bem conflitante com a realidade que eu tinha no Rio de Janeiro [...] até eu perceber que a maioria da alfabetização da Rede estava estruturada, pautada na psicogênese da escrita né, eu sofri um pouquinho, porque eu trouxe mais ou menos a forma que eu trabalhava no Rio, e gerava um pouco de conflito, né, então, eu só fui me ajustar, a partir do momento que eu fiz um curso oferecido pela Secretaria de Educação, mas aí eu entrei em fevereiro e o curso foi oferecido [...] entre abril e maio, aí sim, a partir daí, eu me encontrei na Rede, né?

[...] foi minha primeira experiência no município do Rio de Janeiro, minha primeira experiência na rede privada, e, coincidentemente,

⁹ Emília Ferreiro, psicóloga argentina, propôs um novo conceito em alfabetização. Suas ideias constituem uma nova teoria, intitulada Psicogênese da Língua Escrita.

minha primeira experiência no município de Duque de Caxias, então, quando eu pego né, os três momentos de início, é, eu estava preparado, já tinha passado por isso, mas a questão da abordagem como é feita, em Duque de Caxias, a alfabetização [...] foi realmente algo novo, e aí eu vejo que, na verdade, a gente nunca tá preparado né, a gente acha que tá preparado, mas a cada dia surge uma surpresa (Professor João).

Além do professor João, as professoras Patrícia e Giselle também sinalizaram a dificuldade com proposta pedagógica da rede relacionada à aprendizagem de leitura e escrita. Sobre isso, a professora Salete registra a sua insatisfação: "Não ter alfabetizado a turma toda foi frustrante para o meu trabalho". Sua turma era composta por alunos situados em diferentes etapas da aprendizagem. Assim, o grupo que já dominava os rudimentos da leitura e escrita progrediu, enquanto os outros não.

3.3.1 Formação inicial e formação continuada

Considerando a variada formação inicial dos professores, conforme se pode ver na Tabela 1, procurou-se saber como os professores avaliavam sua formação inicial em face da prática docente. Dois tipos de respostas foram obtidos. Enquanto alguns entrevistados reforçaram a ideia corrente, em parte da literatura acadêmica, sobre a distância entre a formação inicial e a realidade das escolas, outros apresentaram uma visão mais complexa dessa relação, enfatizando que algumas situações presentes no contexto das escolas somente podem ser enfrentadas com os saberes da experiência. Os professores João, Laura e Salete questionaram a ideia da separação entre teoria e prática, considerando-a muito radical.

O professor João relata que sua formação acadêmica ocorreu concomitantemente ao trabalho, por isso, vê a dissociação entre a teoria e prática mais como uma questão relacionada ao processo de amadurecimento do docente. E sobre seu próprio desempenho na faculdade, afirma que, na verdade, não teve tempo suficiente para se dedicar.

[...] então, eu nunca estava lá pronto, preparado pra debater com o professor, pra tirar minha dúvida, e aí, eu vou pra sala de aula, com essa teoria meio que incompleta né, eu não esgotei as minhas possibilidades sobre essa teoria. (Professor João)

A formação prepara, talvez falte o diálogo entre formação, entre teoria e prática [...] pegando o que eu tive no Normal com o que eu tive na Pedagogia [...] consegue encontrar mais ou menos um perfil de formação. Talvez alguns colegas critiquem a formação por conta da questão social que está presente na escola [...] mas isso você não tem como preparar [...] essa demanda de violência, de abandono que as crianças sofrem né, falta de alimentação, a precarização da rede, aí não tem segredo, aí só na prática mesmo, isso aí não tem teoria (Professor João).

É, eu acho que também não é assim, tá certo? Que muitas coisas, é, você só vai aprender na prática, né, pra isso que tem o estágio,

tem os trabalhos em campo, pra dar esse suporte, mas a teoria ela é muito importante, ela vai dar o suporte sim, pra você começar a pesquisar, a buscar mais, também não pode ficar só com aquilo, você tem, [...] que partir, ali é o início, o restante depende de você (Professora Laura).

Então, eu não concordo que o que a gente aprende na formação não tem a ver com a prática. Não, não é assim, eu acho que faltam alguns conhecimentos, mas muita coisa que a gente aprende tem a ver com a prática sim, a gente não pode excluir tudo não, as bases teóricas né, as atividades, tanta coisa que a gente faz em sala de aula, quando a gente tá cursando pedagogia e normal que a gente utiliza sim, não pode dizer que nada tem a ver com a prática, é muito generalista isto (Professora Salete).

Com o objetivo de tornar mais específica ainda a avaliação da formação inicial, solicitou-se aos professores que indicassem lacunas na formação recebida, tanto no curso Normal, quanto no de Pedagogia. Quanto ao curso Normal, foram assinaladas a ausência dos estudos sobre o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, de conteúdo sobre o aluno especial e sua inclusão nas turmas regulares, deficiência nos conteúdos sobre alfabetização e matemática, nos conteúdos sobre distorção ano de escolaridade/idade e ainda sobre a diversidade de níveis de aprendizagem encontrada em sala de aula. No tocante ao Curso de Pedagogia, criticaram a extensa fundamentação teórica dissociada da realidade, a falta de estudo sobre o aluno com diversas deficiências, sobre o aluno com comportamento agressivo, e sobre como o alunado aprende a ler e escrever.

Para consolidar os achados relacionados à formação inicial e suas principais lacunas, procurou-se saber o que seria importante, de acordo com os professores, estudar em possíveis cursos de formação continuada. A Tabela 2 mostra que o trabalho pedagógico com a alfabetização e a inclusão dominam as necessidades formativas, de acordo com os participantes da pesquisa.

Tabela 2- Sugestões para a formação continuada de professores

Sugestões	No. de Professores
Alfabetização de Estudantes	11
Inclusão na sala de aula	10
Temas da atualidade: violência na escola, evasão e diversidade na sala de aula	6
Teorias da Aprendizagem e características de cada etapa de escolaridade	1

Fonte: elaborada pelas autoras a partir de dados colhidos nos questionários.

A Orientadora Pedagógica Vera também se posicionou em relação a alguns dos conteúdos, cujos estudos considera importantes para o trabalho pedagógico em sala de aula nos primeiros anos da carreira docente:

A didática da matemática deveria ser mais aprofundada, o mesmo para a didática das ciências sociais, a indissociabilidade entre planejamento e avaliação, a aprendizagem significativa, a

participação dos alunos em sala de aula, a metodologia de projetos e a elaboração de sequências didáticas. O estudo e observação sistemática do aluno (OP Vera).

Em relação ao desenvolvimento profissional, todos os professores avaliaram a necessidade da formação continuada de forma positiva, desde que esteja voltada para o trabalho em sala de aula.

4. Considerações finais

Conforme os dados produzidos, podemos pontuar que os desafios apresentados no campo educacional não passam somente pela formação do professor. Outros aspectos relevantes, como as condições físicas e materiais das escolas, o salário que não condiz com as responsabilidades e atribuições da profissão, a localização das escolas e o contexto socioeconômico das comunidades, o relacionamento com as famílias dos alunos, a falta de apoio quanto às questões comportamentais, a falta de políticas educacionais voltadas para investimentos na formação docente e programas de inserção na docência, entre outros aspectos, também interferem no processo de ensino-aprendizagem e precisam ser considerados.

Embora saibamos que algumas das situações como as que foram descritas não atingem apenas os professores iniciantes na fase que, segundo Huberman, seria de entusiasmo e descoberta, o fato é que esses, desde logo, precisam traçar estratégias de sobrevivência em meio às condições que lhes são oferecidas. Assim, o acolhimento, a integração do professor no contexto escolar e um adequado acompanhamento do seu desenvolvimento profissional se revelam importantes para amenizar os desafios desse período inicial, criando oportunidade de aprendizagens mais satisfatórias da profissão docente. Contudo, vale advertir que somente o acolhimento da instituição escolar não é suficiente para a garantia de um processo satisfatório na fase inicial do trabalho docente. Faz-se necessário, ainda, que a formação para os professores iniciantes seja assumida também por políticas públicas e programas específicos.

Sobre alguns aspectos que poderiam ser investidos na formação docente, Nóvoa (2013) recomenda a referência sistemática a casos concretos vividos em sala de aula, para fomentar análise teórica em busca de possíveis soluções e ressalta que a formação de professores avançaria muito se centrasse esforços em torno dos problemas escolares e de situações reais que ocorrem nas escolas. Propõe, também, conhecimento contextualizado, compreendido social, política e culturalmente. Um conhecimento pertinente e reelaborado, que não se limite à simples aplicação prática de uma teoria qualquer. Por fim, defende a importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, com atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais.

Nesse sentido, a formação inicial necessita proporcionar ao docente uma base sólida de conhecimentos, para que no cotidiano da docência consiga articular os saberes iniciais com as experiências na sala de aula. Já a formação em serviço precisa oferecer aos professores um estudo articulado à sua prática, considerando as necessidades para uma melhor atuação em sala de aula. Romanowski e Martins (2013) destacam pesquisas que indicam lacunas ainda

existentes nessas formações, tais como: a não atenção às dificuldades dos professores no domínio dos conteúdos específicos, falta de estudos que possibilitem a aprendizagem do manejo da prática pedagógica e o pouco estudo sobre os temas presentes na realidade escolar. Assinalam, também, que as formações não consideram as diferentes etapas de desenvolvimento profissional e enfatizam que são formações gerais, sem particularidades da prática e sem respeitar os diferentes períodos da docência.

A formação continuada de professores realizada na escola de forma coletiva contribui para o desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, e de todos, ao mesmo tempo. Como afirmam Calil e André (2016), a propósito da exitosa experiência de formação realizada em Sobral-CE, além de amenizar as dificuldades dessa fase inicial, a oportunidade de trocar experiência com seus pares faz com que os iniciantes percebam e pensem a profissão “do lado de dentro”. Acontecendo na continuidade da formação inicial, deve se desenvolver em estreita ligação com o desempenho da prática educativa.

Referências

ANDRÉ, Marli. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEHRENS, Marilda Aparecida; FEDEL, Tiago Reus Barbosa. Os contributos da reflexão e da experiência vivenciada na formação continuada de professores. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-13, e3009045, jan./dez. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 2 abr. 2016.

BRASIL. MEC-Ministério da Educação. **O PNE - Plano Nacional de Educação (2014/2024) em Movimento**. Disponível em: < <http://pne.mec.gov.br/> >. Acesso em: 5 jun. 2016.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Uma política voltada para os professores iniciantes de Sobral-CE. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 891-909, out./dez. 2016

DUQUE DE CAXIAS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **PME- Plano Municipal de Educação da Rede Escolar de Duque de Caxias**. Duque de Caxias, 2015. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/portalsme/cpfpf/wp-content/uploads/2017/10/PME-2015-2025-PARTE-I.pdf>

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GABARDO, Claudia Valéria Lopes. **O início da docência no ensino fundamental na rede municipal de ensino**. 2012. 127 f. Dissertação de Mestrado. UNIVILLE- Universidade da Região de Joinville. Joinville. 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> < Acesso em: 13 jul. 2017.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, cap. 2, p. 31-61, 2013.

LEONE, Naiara Mendonça. **A inserção no exercício da docência:** necessidades formativas de professores em seus anos iniciais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: <http://culturaacademica.com.br/img/arquivos/A_insercao_no_exercicio_da_docencia-Web_v2.pdf> Acesso em: 2 jan. 2018.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00015.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2106.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**, Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: < <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>>. Acesso em 2 jan. 2018.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernardete Angelina *et al.* (Orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, p. 23-54, 2013.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011. Disponível em <http://www.redalyc.org/html/3995/399538139004/>. Acesso em: 20 abr. 2018.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, n. 350, septiembre/diciembre 2009. Texto em Português disponível em: < www.revistaeducacion.mec.es/re350_09.html> . Acesso em abr. 2018.

NÓVOA, António. Os professores e o novo espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 213-229.

NÓVOA, António. Entrevista com o professor António Nóvoa. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 224-237, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.fv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/436/112>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

PINTO, Joseane Amâncio. **Professores iniciantes da Rede Municipal de Ensino São José dos Campos:** inserção, desafios e necessidades. 2016. 162f. Dissertação de Mestrado. Universidade de Taubaté. 2016. Disponível em: <<http://mpemdh.unitau.br/wp>

content/uploads/2014/dissertacoes/mpe/Joseane-Amancio-Pinto.pdf> Acesso em: 10 jan. 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3, 2012, Santiago do Chile. Disponível em: <http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=195>. Acesso em: 20 set. 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educación, Montevideu**, v. 6, n. 1, p. 81-94, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a05.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2017.

SILVA, Vandrê Gomes da; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; GATTI, Bernardete Angelina. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 286-311, abr./jun. 2016. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n160/1980-5314-cp-46-160-00286.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2017.

Enviado em: 18/abril/2020 | Aprovado em: 15/junho/2020