

**Artigo****O isolamento docente e seus condicionantes no início da docência em ciências****Teacher isolation and its conditioning factors in beginning of teaching in science****Aislamiento docente e sus condicionantes en la inserción a la docencia en ciencias****Mariana Barbosa de Amorim<sup>1</sup>, Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli<sup>2</sup>**

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis-SC, Brasil

**Resumo**

Este trabalho direciona o olhar para o início da docência em ciências e mais especificamente para a questão do isolamento docente, trazido como um dos principais problemas enfrentados no período de inserção profissional. A partir de breve aporte teórico sobre o tema, fundamentado em autores que discutem a questão da formação, da cultura profissional e do trabalho docentes, e do contato com a perspectiva de professoras iniciantes de ciências de Florianópolis sobre o tema por meio da realização de entrevistas narrativo-reflexivas, buscou-se identificar quais são os principais condicionantes do isolamento destes sujeitos. Os condicionantes identificados se relacionam a compreensões sobre a docência e à trajetória formativa (história de vida, opção pela docência, formação profissional), a condições de trabalho (mais ou menos imediatas, mas bastante vinculadas à condição de substituto nas escolas), a relações interpessoais na escola (a importância da equipe pedagógica, as dificuldades nas relações com colegas, a motivação proporcionada pelo contato com estudantes) e aos modos de funcionamento da escola (se estimulam o isolamento ou a colaboração). A cultura escolar foi identificada como fio que conecta estes condicionantes, evidenciando que a mudança escolar necessária, que possibilite a humanização dos sujeitos, passa pela superação do choque cultural no início da docência, o que demanda da formação inicial, da escola, das redes de ensino e de políticas públicas articulações para uma maior aproximação com a realidade profissional, colocando em diálogo conhecimentos que sustentam práticas pedagógicas coerentes.

**Abstract**

This work focuses on the beginning of teaching in science and more specifically on the issue of teacher isolation, considered one of the main challenges faced during professional induction. From a brief theoretical debate on the theme, based on authors who discuss the issues of teacher training, professional culture and teacher's work, and approaching perspectives of beginning science teachers from Florianópolis (Brazil) on the subject through narrative-reflective interviews, it was intended to identify which are the main factors that condition the isolation of these individuals. The identified conditioning factors are related to understandings about teaching and to the formative trajectory (life history, choice for teaching, professional education), to working conditions (more or less immediate but deep connected to the condition of being substitute teacher), to interpersonal relationships at

1 Mestre em Educação Científica e Tecnológica (UFSC). ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-8321-8851> E-mail: [babosadeamora@gmail.com](mailto:babosadeamora@gmail.com)

2 Professora voluntária credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT/UFSC). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3554-0536> E-mail: [sylviarpm@gmail.com](mailto:sylviarpm@gmail.com)

school (the importance of the pedagogical team, the relationship difficulties with colleagues, the motivation provided by contact with students) and the ways in which the school operates (if isolation or collaboration are encouraged). School culture was identified as the main link between these conditioning factors, pointing out that the necessary school change, which allows the humanization of the individuals, requires the overcoming of the cultural shock at the beginning of teaching, which demands articulations between initial teacher education, school, educational system and public policies, in order to establish a significant dialogue with the professional reality, bringing together knowledges that support coherent pedagogical practices.

### **Resumen**

Este trabajo se enfoca en la inserción a la docencia en ciencias y más específicamente en el tema del aislamiento de los docentes, planteado como uno de los principales problemas enfrentados en el período de socialización profesional. A partir de una breve contribución teórica sobre el tema, basada en autores que discuten el asunto de la formación, cultura profesional y trabajo docentes, tal como el contacto con la perspectiva de profesoras principiantes de ciencias en Florianópolis (Brasil) sobre el tema a través de la realización de entrevistas narrativo-reflexivas, buscamos identificar cuáles son las principales condiciones para el aislamiento de estos sujetos. Las condiciones identificadas están relacionadas con comprensiones sobre la docencia y trayectoria formativa (historia de vida, opción por la docencia, formación profesional), condiciones de trabajo (más o menos inmediatas, pero estrechamente vinculadas a condición de sustituto en las escuelas), a las relaciones interpersonales en la escuela (importancia del equipo pedagógico, dificultades en las relaciones con los colegas, motivación proporcionada por el contacto con los estudiantes) y las formas en que funciona la escuela (se fomenta el aislamiento o la colaboración). La cultura escolar se identificó como el hilo conductor que conecta estas limitaciones, lo que demuestra que el cambio escolar necesario, que permite la humanización de los sujetos, implica superar el choque cultural en la inserción a la docencia, que exige articulaciones entre formación inicial, escuela, redes educativas y políticas públicas para una relación más cercana con la realidad profesional, poniendo en diálogo conocimientos que apoyen prácticas pedagógicas coherentes.

**Palavras-chave:** Início da docência, Inserção profissional, Isolamento docente, Professores iniciantes de ciências.

**Keywords:** Beginning of teaching, Beginning teacher induction, Teacher isolation, Beginning science teachers.

**Palabras claves:** Inserción a la docencia, Socialización profesional, Aislamiento docente, Profesores principiantes de ciencias.

### **Introdução**

Este trabalho é um recorte e síntese de pesquisa desenvolvida em nível de mestrado, cujo tema emergiu a partir de conflitos vividos em experiência como professora iniciante de ciências e que conduziram a investigação à questão do isolamento neste contexto de inserção profissional.

Em seus estudos sobre o ciclo de vida profissional do professor, Huberman (2007) descreve a primeira fase, de entrada na carreira, como um período de sobrevivência e de descoberta, esta marcada pelo entusiasmo inicial e a experimentação e aquela se traduzindo pelo “choque de realidade” e a confrontação inicial com a complexidade da profissão. Alguns autores discutem a inserção profissional como um período de busca pela constituição da identidade profissional, de reflexão sobre a formação inicial, de imersão na cultura escolar, de tentativas e

erros, de medos e inseguranças (FREIRE, 2010; PAPI; MARTINS, 2010). Atravessados por alguns elementos da cultura profissional e junto às condições de trabalho muitas vezes adversas, os primeiros anos de docência tornam-se um período mais difícil (PAPI; MARTINS, 2010), podendo levar de forma precoce ao abandono da profissão (COCHRAN-SMITH, 2004; GABARDO; HOBOLD, 2013; TARDIF, 2013).

Peculiaridades como estas mostram que o início da docência merece um olhar investigativo diferenciado (MARCELO GARCIA, 1999; PAPI; MARTINS, 2010). Neste trabalho ele se associa a um desafio que se apresenta como característico da docência como um todo, mas que se consolida com força neste período de inserção profissional: o isolamento docente (MARCELO GARCIA, 2010). Para melhor discuti-lo e compreendê-lo, faz-se necessário associá-lo ao processo de construção da docência enquanto profissão e à formação docente, que historicamente constroem e reproduzem entendimentos sobre o trabalho e a formação do sujeito professor.

Embora entendida em sua essência como trabalho interativo, a docência é tradicionalmente reduzida a estar com estudantes em sala e responder por sua aprendizagem (TARDIF; LESSARD, 2005). Associando a isso elementos da cultura profissional, como as relações mais individualizantes do atual mundo do trabalho, vemos docentes que acreditam no individualismo de seu trabalho, na impossibilidade de pedir ajuda a colegas, na sua capacidade em resolver problemas sozinhos, e que pouco se desenvolvem profissionalmente, sendo colocados em situação de desumanização (FREIRE, 2016).

Entendendo que o isolamento no início da docência se apresenta incorporado à cultura profissional, como se tivesse sempre sido parte dela e do ser docente, buscamos com este trabalho apresentar um diagnóstico sobre o isolamento no início da docência em ciências. Seu objetivo, portanto, é identificar os principais condicionantes do isolamento de professores iniciantes de ciências. Para isto, trazemos primeiro uma breve discussão mais teórica e fundamentada em autores que discutem a questão da formação, da cultura profissional e do trabalho docentes, de forma a explicitar algumas contradições da docência que possibilitam melhor entender como o isolamento se apresenta nela. Neste momento também situamos e caracterizamos o início da docência no trabalho e no campo da formação de professores e apresentamos o recorte do ensino de ciências. Em seguida e a partir disso, buscamos identificar, por meio de entrevistas realizadas com professoras iniciantes de ciências da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), os principais condicionantes de seu isolamento, colocando-os em diálogo com os elementos trazidos na discussão teórica.

### **Docência, interatividade e inserção profissional**

Partimos do entendimento da docência enquanto trabalho interativo, sobre e com o outro, e enquanto atividade profissional complexa, conforme trazido por, entre outros autores, Tardif e Lessard (2005). Falar de isolamento, neste sentido, parece contraditório, e buscamos aqui discutir e desenredar brevemente esta e outras contradições próprias da docência enquanto atividade profissional, com mais empenho para o início da docência.

Analisando o que tem sido produzido no âmbito das pesquisas no campo da formação de professores, e que se reflete nos trabalhos com os quais dialogamos aqui, vemos historicamente uma tendência das pesquisas de se voltarem mais para o sujeito professor a partir da década de 1990 e se aprofundando a partir da década

de 2000 (ANDRÉ, 2010). O enfoque no início da docência acompanha essas tendências, embora de maneira mais tímida: em um levantamento de pesquisas que voltam o olhar para o professor iniciante, Papi e Martins (2010) apontam um silenciamento com relação a este sujeito, que também é identificado por André (2012). Essa tendência aparece também no caso do ensino de ciências, como identificado por Amorim e Maestrelli (2019) em breve e recente levantamento de teses e dissertações sobre o início da docência em Ciências e Biologia e na revisão bibliográfica em periódicos da área no desenvolvimento da pesquisa que traz a este trabalho (AMORIM, 2019). No decurso do texto, e como parte do recorte, dialogamos com alguns autores deste campo, identificados a partir destes levantamentos.

Marcelo Garcia (1995) e Tardif e Lessard (2005) discutem alguns aspectos da profissão e do trabalho docentes, expondo uma primeira contradição: professores pensam possuir autonomia e controle sobre seu trabalho, mas encontram-se submetidos a autoridades educacionais e políticas que o precarizam e tornam estes profissionais facilmente substituíveis. Eles são com frequência tidos, assim, como objetos e não sujeitos de sua prática, o que faz com que seu trabalho se esvazie de sentido e que a docência se torne uma atividade profissional desumanizadora (FREIRE, 2010).

Essa contradição passa necessariamente pelo aspecto formativo, na medida em que a formação docente muitas vezes se reduz à dimensão instrumental da e para a prática, contribuindo para distanciamentos entre os diferentes momentos da formação docente e se aproximando do paradigma da racionalidade técnica, discutido por autores como Pérez Gómez (1992). Cunha (2013) traz o conceito de *desenvolvimento profissional docente*, que pressupõe pensar a formação enquanto um processo permanente que considera o sujeito em formação em sua globalidade e que permeia sua vida desde sua educação familiar e cultural (CUNHA, 2013; NÓVOA, 1992). Ele se aproxima da *formação permanente* de Freire (2010, 2016), que entende que a ação pedagógica somente é possível na práxis compartilhada, na qual o sujeito objetificado e desligado da realidade dá lugar ao sujeito coletivo, historicizado e mediatizado pelo mundo, possibilitando uma prática educativa humanizada e, portanto, humanizadora (FREIRE, 2016).

Situado na complexa transição entre dois territórios formativos, o início da docência é um período que coloca em disputa conhecimentos do exercício profissional e da formação inicial, levando com frequência à desvalorização desta (LÜDKE; BOING, 2012). Isto faz parte da cultura profissional que diz que o professor aprende apenas na prática cotidiana na escola, prática esta que é isolada:

Pressupõe-se que o conhecimento profissional ensinado nas instituições de formação de professores prepara para os problemas e exigências do mundo real, o que se confirma com os desconcertos e frustrações de professores principiantes, que chegam na escola com uma bagagem de conhecimentos, estratégias e técnicas que parecem inúteis. (PÉREZ-GÓMEZ, 1992, p.109)

Essa relação teoria-prática também emerge, portanto, enquanto forte contradição nesse período inicial da docência, que está frequentemente associado à saída recente dos cursos de formação inicial ou, talvez até mais delicado, por ele se dar ainda durante a formação inicial (MARCELO GARCIA, 1999). As condições adversas de trabalho às quais muitos professores iniciantes são submetidos também contribuem para isso, levando ao “choque de realidade”, termo utilizado por Marcelo

Garcia (1999, p.114) e cunhado por Veenman (1984 *apud* Marcelo Garcia, 1999) para fazer referência a essa confrontação da cultura profissional desenvolvida na academia (e compreendida enquanto teoria) com a cultura da escola (compreendida enquanto prática). O entendimento fragmentado dessas duas dimensões com frequência acarreta, como discutido por, entre outros autores, Curado Silva (2017), na crença de que é mais importante resolver problemas mais imediatos, passando as dificuldades a girarem em torno destes e impedindo o professor iniciante de compreendê-las em um nível macro. Superar esta contradição passa, no entendimento de diversos pesquisadores do campo, pela valorização da trajetória dos sujeitos em formação, da reflexividade crítica sobre a prática em detrimento do acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas, e dos conhecimentos produzidos no contexto de trabalho, portanto no diálogo com a realidade profissional, trazendo o protagonismo da escola nesse processo (FREIRE, 1991; 2008; 2010; GABARDO; HOBOLD, 2013; LÜDKE; BOING, 2012, TARDIF; LESSARD, 2005; MARCELO GARCIA, 1995; NÓVOA, 1992).

Quando elencamos as diferentes atividades desenvolvidas por um professor, parece evidente que seu trabalho não é individualizado, isolado ou solitário: ele é permeado por relações e consiste, como trazido por Tardif e Lessard (2005, p.20), em “manter, mudar ou melhorar a situação humana das pessoas”. Dados os vários fatores que fogem ao seu controle, entretanto, essa finalidade se perde, se confunde, desumanizando estes sujeitos e fazendo com que se fechem em suas classes e privilegiem práticas individuais em detrimento da colegialidade. Isto se acentua quando consideramos o contexto mais amplo, de avanço do neoliberalismo a partir da década de 1990, que reconfigura as relações de trabalho e leva a apropriações vagas e imprecisas da questão da colegialidade, inserindo-a em políticas educacionais e gerando um leque variado de experiências práticas com diferentes significados (HARGREAVES, 1998).

Trazendo o olhar para a questão da colegialidade na docência, ela estaria presente na forma de práticas colaborativas, iniciativas de projetos e políticas de formação, no entanto sua existência nestes formatos é entendida como exceção à regra geral (HARGREAVES, 1998; MARCELO GARCIA, 1995). A colegialidade com frequência se manifesta enquanto mera divisão de tarefas ou apenas no planejamento (fixação de um quadro comum entre colegas da mesma disciplina), acontecendo em lugares comuns e não nos privados da classe, não chegando à sala de aula e, portanto, não questionando a estrutura celular do ensino (TARDIF; LESSARD, 2005).

Falar de estrutura celular do ensino é entrar no aspecto da cultura profissional docente. Hargreaves (1998) a discute na perspectiva de culturas do ensino, que para o autor compreendem crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores (soluções historicamente geradas e coletivamente partilhadas), as quais são transmitidas a novos membros inexperientes, servindo de ajuste à profissão e ajudando a conferir sentido a seu trabalho. O autor identifica quatro formas gerais com as quais elas se dão: (1) o individualismo, (2) a balcanização, (3) a colegialidade artificial e (4) a colaboração. Neste trabalho daremos maior enfoque à primeira, a partir da ideia de *cultura do individualismo*, mas traremos alguns elementos das demais, as quais denominamos mais genericamente de *tipos de colaboração*, entendendo que se efetivam de diversas formas, mas nem sempre se aproximando de uma *cultura de colaboração*.

A escolha por esta abordagem se justificará melhor no decorrer das análises das entrevistas realizadas.

Hargreaves (1998) identifica que existe na docência uma relação quase doentia de culto ao individualismo, em nome de uma suposta autonomia, suposta justamente porque tem relação com os medos e inseguranças de professores. O autor alerta para o perigo da simplificação do olhar para as causas e origens da cultura do individualismo e do conseqüente isolamento docente, que muitas vezes culpabiliza o professor, como quando são associadas a qualidades psicológicas e negam sua origem na organização social. Contrapondo-se a isso, desenvolve suas perspectivas para compreensão da cultura do individualismo, diferenciando *individualismo constrangido*, *individualismo estratégico* e *individualismo eletivo*.

O individualismo constrangido emerge por conta do obstáculo à cooperação, provocado, por exemplo, por situações administrativas e organizacionais, que constroem docentes e desencorajam a possibilidade de procederem de outro modo. Relaciona-se, portanto, à piora nas condições de trabalho e ao controle do mesmo. O estratégico tem como objetivo a sobrevivência e se manifesta em saídas individuais para lidar com as demandas e pressões do cotidiano escolar, sendo normalmente acompanhado por elevados padrões de exigência e autocobrança. O eletivo seria a opção de trabalhar sozinho, mesmo em contextos em que a colaboração é encorajada, por preferência ou por razões pedagógicas pessoais, refletindo-se na busca individual de desenvolver-se profissionalmente, o que pode estar mais vinculado ao aspecto psicológico.

Essas formas pelas quais o individualismo se manifesta na prática do professor podem apresentar múltiplas causas e origens diversas, podendo se confundir e se combinar entre si: "Quando falamos de individualismo, estamos a referir claramente, não uma única coisa, mas antes um fenômeno social e cultural complexo que possui muitos significados, nem todos necessariamente negativos" (HARGREAVES, 1998, p.193). Marcelo Garcia (2010) também identifica a predominância da cultura do individualismo, entendendo que as interações entre professores ficam à margem do trabalho cotidiano na escola, que se centra muito mais na sala de aula, um santuário inviolável, elemento central da cultura do ensino, e que demais agentes da escola hesitam em violar (BULLOUGH, 1998; LORTIE, 1975 *apud* MARCELO, 2009).

Muito mais do que norma da profissão, portanto, o individualismo é também resultado de conflitos enfrentados por professores, que em muitos casos podem ser associados aos modos de se compreender a docência que se desenvolvem no decorrer da vida, quando já vão sendo naturalizadas algumas questões como de responsabilidade e individualismo, reforçadas na formação inicial e no papel do professor, que vai aprendendo por conta própria (LÜDKE; BOING, 2012; TARDIF; LESSARD, 2005). A história de vida de professores, portanto, sobretudo de sua vida escolar, exerce influência na multiplicidade de compreensões acerca do individualismo, evidenciando que elementos da cultura profissional já se apresentam e começam a se consolidar desde muito antes do início da formação profissional (TARDIF, 2000). Problematizar esta cultura na formação docente torna-se, portanto, essencial para compreender o individualismo como conseqüência de prescrições históricas de um sistema social que estimula a individualização como forma de controle das individualidades.

Por serem históricos, portanto, esses condicionantes podem ser superados, o que exige um processo pedagógico de problematização e conscientização sobre a

própria condição existencial e da realidade em que se insere. Para Freire (2010), esse processo jamais é individualizado, pois apenas a ação coletiva reeduca os sujeitos envolvidos. Assumir-se sujeito significa, portanto, estar a serviço da coletividade: “É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu” (FREIRE, 2010, p.41). Relevante reconhecer, neste sentido, que ensinar é um negócio pessoal, mas não privativo, e portanto as individualidades dos sujeitos precisam ser valorizadas: Hargreaves (1998) entende que o individualismo nega o aspecto social, enquanto a individualidade compreende a independência e a realização pessoal.

A superação da cultura do individualismo exige profundas mudanças nas culturas de ensino, o que para Hargreaves (1998) passa pela necessária mudança na *forma* das culturas, mais do que em seu *conteúdo*. O conteúdo tem relação com o que é feito e como é feito, com crenças, valores e atitudes partilhadas, com o que é observado no que os professores pensam, dizem, fazem. A forma, por sua vez, tem relação com os padrões característicos de relacionamento e as formas de associação entre os membros dessas culturas. O autor identifica que muitas iniciativas que se dizem colaborativas ou coletivas se restringem a mudanças apenas no conteúdo dessas culturas, tendo impactos bastante limitados. A colegialidade artificial e a balcanização são exemplo disso, como trazemos a seguir.

A balcanização se refere à colaboração que acontece em pequenos grupos dentro da escola, normalmente da mesma série, grupo de séries ou área de ensino, e normalmente associada a questões mais restritas, como de planejamento e materiais de aula, não se estendendo para outras dimensões da prática docente. Embora possa ser vista como um primeiro passo rumo a uma cultura de colaboração, ela gera uma segmentação na escola em vez de proporcionar a colaboração nela como um todo.

Por sua vez, a colegialidade artificial é compreendida enquanto “uma simulação administrativa segura da colaboração” (HARGREAVES, 1998, p.220). É uma imposição administrativa, orientada para a implementação por docentes de ordens de outras pessoas (da administração escolar, de secretarias de ensino, do Ministério da Educação), que torna o trabalho em conjunto uma obrigação, fixa horários e espaços para acontecimento e é previsível (porque tem o objetivo de trazer resultados específicos). Ela se relaciona com outros dois tipos de colaboração descritos em trabalho posterior (FULLAN; HARGREAVES, 2000): a colaboração confortável, que se limita a questões mais rasas da prática e tem foco em resultados mais imediatos, e o colegiado arquitetado, que trata de iniciativas de colaboração por parte de administradores e que são frequentemente imposições que os permitem manter certo controle dos resultados, mas que complicam relações e desestimulam a autonomia na sua organização.

A questão da autonomia na organização de propostas de trabalho mais colaborativas reflete a principal diferença discutida por Hargreaves (1998) entre a colegialidade artificial e a colaboração verdadeira, característica da cultura de colaboração. Ela consiste no protagonismo de professores no estabelecimento e desenvolvimento de relações de trabalho: parte do grupo de docentes e é sustentada por ele, embora possa ser apoiada e facilitada pela administração escolar. Inclui a espontaneidade, voluntariedade, é orientada para o desenvolvimento de iniciativas próprias, com organização própria, e é difundida no tempo e no espaço, dando-se quase de forma imperceptível e tendo resultados menos previsíveis.

Neste sentido, Marcelo Garcia (1995) entende que a cultura de colaboração se inicia nas ações concretas desenvolvidas ao longo das relações do professorado no cotidiano de trabalho, o que também é trazido por Fullan e Hargreaves (2000, p. 67):

Podemos encontrar culturas de colaboração em todos os lugares, na vida da escola: nos gestos, nas brincadeiras e nos olhares que sinalizam simpatia e compreensão; no trabalho pesado e difícil e no interesse pessoal, evidenciados nos corredores ou fora das salas de aula; nos aniversários, nos dias de festa ou em outras comemorações simples; na aceitação e mescla de vidas pessoais com vidas profissionais; no elogio rasgado e aberto, no reconhecimento, na gratidão e no compartilhar e discutir ideias e recursos.

Estes e outros autores buscam sublinhar propostas de organização que possibilitam que o trabalho docente seja mais interativo. A partir de entrevistas desenvolvidas com professores, Tardif e Lessard (2005) trazem uma boa síntese de fatores que favorecem ou facilitam e que dificultam o trabalho de equipe ou a colaboração. Eles incluem a estrutura da escola, a estabilidade do grupo docente, a qualidade das relações pessoais na escola e a existência de metas compartilhadas e um projeto coletivo na escola.

Voltando o olhar para o início da docência, esses fatores também aparecem em pesquisas como a realizada por Gabardo e Hobold (2013) para compreender como se dão o acolhimento e as condições de trabalho de professores iniciantes do ensino fundamental. A qualidade das relações entre profissionais aparece como central, seja no acolhimento e apoio por parte de colegas mais experientes e da equipe pedagógica ou nas dificuldades que emergem destas relações (ou da ausência delas). Em trabalho semelhante, Curado Silva (2017) também identifica como fator a demanda por políticas públicas para o desenvolvimento profissional docente de caráter coletivo, frente à necessidade e a busca por parte de professores iniciantes de amenizarem suas angústias e ansiedades.

### **A questão do isolamento**

A questão do isolamento docente parece ter sido primeiro discutida de forma mais sistemática por Dan Lortie (1975 *apud* HARGREAVES, 1998), que segue sendo utilizado como referência para discussões sobre o tema em trabalhos mais atuais. O autor olha para o isolamento enquanto uma forma de individualismo hesitante e inquieto, portanto não arrogante e convencido, o que se aproxima dos tipos de individualismo discutidos por Hargreaves (1998). O isolamento é associado pelo autor à arquitetura tradicional das escolas, com sua configuração celular de organização, e a defeitos e sensações de fracasso concebidos por professores, que se manifestam em insegurança, desconfiança, ansiedade e comportamentos defensivos, bem como à falta de retorno de seu trabalho, que os levam a buscar estilos e estratégias próprias baseadas em suas experiências enquanto estudantes. Ele é entendido como parte dos conflitos vividos por professores, entre pedir ajuda/ajudar e buscar autonomia, entre partilhar desafios e ter recompensas individuais e entre ser responsável único pelo sucesso dos estudantes e ser exigido de contribuir na vida da escola. O isolamento, portanto, se relaciona diretamente ao individualismo, mas entendemos que contempla outras dimensões do professor, não apenas relacionadas a dinâmicas mais ou menos individualistas de trabalho.



Lüdke e Boing (2012) discutem o *isolamento estrutural*, que se aproxima da discussão sobre o abismo entre teoria e prática, que também deixa de lado a reflexão, e da visão da docência tradicionalmente reduzida a estar em sala de aula com estudantes. Essa condição é descrita por Rebole e colaboradoras (2013) como *desamparo institucional*, referindo-se particularmente à instituição escolar, e trazida por Fullan e Hargreaves (2000, p.58) na relação com o individualismo:

Quando os professores receiam partilhar suas ideias e seus sucessos, por medo de serem percebidos como arautos de seus feitos; quando os professores relutam em contar aos outros uma ideia nova por receio de que possam roubá-la ou assumir seu crédito (ou por acreditar que os outros devam passar por todo o processo de descoberta pelo qual passou); quando os professores, jovens ou mais velhos, têm medo de solicitar ajuda porque podem ser percebidos como pouco competentes; quando um professor utiliza o mesmo método, ano após ano, mesmo que ele não traga resultados – todas essas tendências dão sustentação às paredes do individualismo. Elas limitam fundamentalmente o crescimento e o aperfeiçoamento, porque limitam o acesso a ideias e a práticas que poderiam oferecer maneiras mais eficientes de se fazer as coisas. Elas institucionalizam o individualismo.

Em diálogo com esses autores, Marcelo Garcia (2010) discute a questão do isolamento incluindo a perspectiva do início da docência. Ele é trazido como um dos principais problemas enfrentados pelo professor iniciante e uma das características do trabalho docente, uma vez que professores com frequência enfrentam sozinhos a tarefa de ensinar. Schlichte, Yssel e Merbler (2005) também trazem a questão do isolamento em professores iniciantes mas a partir de um enfoque no *burnout* e em como o isolamento e a alienação levam a ele ainda no primeiro ano de docência. As autoras falam de fatores preventivos (“protective factors”, tradução nossa) que ajudariam professores a lidar com as demandas do trabalho e que incluem mentoria, rede de apoio, socialização e colegialidade. É bastante discutido neste trabalho como a falta de apoio emocional leva ao isolamento, o que inclui o sentimento de não estar sendo cuidado, de não ser visto, não se sentir necessário ou importante no coletivo. O isolamento, portanto, não estaria diretamente ligado à individualização do sujeito, mas à sua objetificação (a falta de reconhecimento no outro e de se sentir pertencente a um coletivo).

Os autores assinalam, ainda, que a colegialidade tem relação com a permanência na docência, mas que o sentimento de isolamento do iniciante é que precisa ser apoiado e assistido. O investimento inicial, portanto, não deve ser no trabalho coletivo em si, mas no apoio emocional e ao trabalho do professor que inicia a docência (SCHLICHTE; YSSEL; MERBLER, 2005).

O isolamento do professor iniciante pode, portanto, ser entendido como resultado de docentes que se colocam/são colocados enquanto objetos na escola, tirando o sentido de sua prática e trazendo impedimentos em sua busca humanizadora pelo *ser mais* (FREIRE 2016), a qual "não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires" (FREIRE, 2016, p.105).

### **Metodologia**

Este trabalho sintetiza uma pesquisa que se configurou enquanto qualitativa, apresentando as particularidades desta abordagem metodológica, como a interação

pesquisador-objeto-contexto, a obtenção de dados bastante descritivos da realidade para melhor compreensão do fenômeno estudado e a presença de aspectos subjetivos dos sujeitos participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 2015). Por trazer um olhar para as dinâmicas do trabalho do professor, faz-se necessário entender estes sujeitos enquanto atores em seu local de trabalho, que, para além de exercerem funções legais, pensam, dão sentido e significado a suas ações e à escola (TARDIF; LESSARD, 2005). Corroborando a proposta destes autores, neste trabalho nos propusemos a realizar uma análise que não nos prenda exclusivamente a categorias e pressupostos pré-definidos a partir de nosso aporte teórico e que considere as variações, subjetividades e nuances do estudo das ações dos professores, das pesquisadoras e de suas relações.

A pesquisa foi realizada tendo como instituição coparticipante a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), mais diretamente em articulação com sua assessoria da área de Ciências para aproximação com possíveis sujeitos para a realização das entrevistas: professores iniciantes na disciplina de Ciências e portanto atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental em unidades educativas desta Rede. A pesquisa passou pelo processo de consideração ética junto à RMEF, ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH/UFSC), que segue o disposto em resoluções afins do Conselho Nacional de Saúde, e aos sujeitos da pesquisa, por meio de assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para conhecimento dos aspectos que influenciam o processo de isolamento de professores iniciantes de ciências, propusemos a realização de entrevistas semiestruturadas. Buscando uma aproximação com o modelo reflexivo de Szymanski, Almeida e Prandini (2008) e com a entrevista narrativa trazida por Jovchelovitch e Bauer (2003), chegamos à proposição do que denominamos entrevistas do tipo narrativo-reflexivas. Reflexiva porque busca uma condição de horizontalidade e igualdade de poder pelo diálogo, e portanto a superação da posição passiva da pessoa entrevistada, de somente informante, para que esta participe mais ativamente dessa interação (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2008). E narrativa porque privilegia a realidade vivenciada pela pessoa que narra, apresentando um potencial para a revelação de perspectivas culturais dos sujeitos e de significados situacionais aos acontecimentos, melhor contextualizando-os e viabilizando possibilidades de ir além da descrição para a compreensão de objetos inseridos em contextos complexos como o da docência. Essa perspectiva narrativa exige reconhecer que o que é relatado são representações ou interpretações particulares do mundo, mas considerando que estão sempre inseridas no contexto social e histórico, devendo nele se fundamentar quem pesquisa, analisa e busca compreender o fenômeno estudado (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003).

A seleção dos professores iniciantes de ciências a contribuírem com a pesquisa foi fundamentada em critérios simples: tempo de exercício da docência, disponibilidade e interesse na participação. Para o tempo de exercício da docência seguimos o proposto por trabalhos trazidos na discussão teórica (CURADO SILVA, 2017; HUBERMAN, 2007) e consideramos um período de até cinco anos de experiência profissional em escolas. Chegamos, assim, a seis professoras

entrevistadas<sup>3</sup>, que receberam nomes fictícios no trabalho: Ana Paula, Laura, Nicolle, Eliandra, Adriana e Kelly. Todas se encontravam entre o primeiro e o terceiro anos de atividade profissional na docência e tinham pelo menos a licenciatura em Ciências Biológicas como formação para a atuação profissional.

Os questionamentos colocados para as entrevistadas objetivavam entender como se dão suas atividades na escola no que diz respeito às relações interpessoais, se existe uma sensação de abandono ou identificação com um contexto de isolamento e desumanização e qual é o entendimento das professoras participantes sobre um trabalho mais coletivo. A análise se deu em diferentes etapas e incluindo os trechos das entrevistas que apresentaram maior potencial para análise. Para este trabalho, trataremos apenas da etapa final, de interpretação de trechos selecionados e utilizados para a construção do texto de análise propriamente dito. Nele, aqui apresentado de forma mais condensada, trazemos falas dos sujeitos, compreensões sobre as mesmas e as articulamos com o campo teórico, buscando sistematizar os principais condicionantes do isolamento identificados.

### **Olhares para condicionantes do isolamento no início da docência em ciências**

Organizamos esta análise em quatro categorias: (1) compreensões sobre a docência e trajetória formativa; (2) condições de trabalho; (3) relações interpessoais e profissionais e a escola; e (4) cultura escolar, as quais esmiuçamos a seguir.

#### **Compreensões sobre a docência e trajetória formativa**

Percebemos que a forma como as professoras entrevistadas veem a docência influencia sua compreensão sobre os papéis dos profissionais na escola, sobre os desafios e dificuldades enfrentados e na escolha dos caminhos para sua superação, que podem resultar em situações de isolamento ou abandono da profissão. Rebole e colaboradoras (2013) identificam que a passagem das fases de investimento na carreira para fases de desinvestimento, que normalmente acontece sutilmente no decorrer de anos de carreira, pode se dar de forma muito rápida em professores iniciantes que não investem na profissão desde a formação inicial.

Em termos gerais, identificamos que quanto mais cedo a opção pela docência, mais se busca formação nesse sentido (na formação inicial e durante a atuação profissional) e mais significativo é o processo de inserção profissional. A escolha deliberada pela docência exerce profunda influência na trajetória formativa dos sujeitos, podendo levar a compreensões menos ingênuas sobre a profissão, dando mais subsídios para o enfrentamento dos desafios do início da docência. Os processos formativos, em especial a formação inicial, exercem aí um importante papel, na oferta de espaços e tempos direcionados para a docência, na forma como põem em diálogo conhecimentos científicos de área e didático-pedagógicos e na problematização da cultura do individualismo na docência:

*Eu sempre tive muita confiança no meu trabalho e isso tem muito a ver com a formação que eu tive, porque eu acho que foi uma*

3 Como a maioria dos participantes da pesquisa eram professoras mulheres, optamos pela flexão para o feminino, privilegiando também o feminino na escolha dos nomes fictícios.

*formação [...] no mínimo reflexiva. Claro que contou muito com minha dedicação, de querer seguir os grupos de pesquisa, de ter entrado no Pibid<sup>4</sup>, tudo isso eu estou chamando de formação, não só as disciplinas curriculares e nem estou dizendo que foi só por causa delas ou porque elas estão lá. Teve muito do meu interesse também, de ir a fundo, de me dedicar. (Ana Paula)*

Por outro lado, não priorizar a docência na trajetória formativa, e portanto não investir na formação como professor, traz frustrações e leva mais facilmente a um processo de “adaptação” e “aceitação”, que significa incorporar o discurso da cultura escolar, e, ao mesmo tempo, conceber que a experiência ameniza as dificuldades:

*Eu aceitei, acho que tive uma aceitação, e a experiência também ajuda. [...] No começo, eu achava que era uma responsabilidade tremenda e que eu não ia dar conta. E hoje ela é muito mais tranquila. Acho que a experiência ajuda a gente a pensar de um modo mais leve. (Eliandra)*

Se por um lado a aceitação da cultura escolar acompanha sentimentos de culpa e fracasso, no extremo oposto aparecem situações em que professoras reconhecem a realidade escolar como problemática e se isentam de qualquer sentimento de culpa ou responsabilidade, o que também serve de barreira para seu desenvolvimento profissional e pode indicar uma estratégia para a sobrevivência:

*Sinto muita carência dos alunos na parte de interpretação, assim, eles não conseguem raciocinar direito.[...] Eles já estão desestimulados a aprender. [...] Não sei o que acontece. [...] Eu sinto que eu tenho muita capacitação. Tenho ferramentas e tudo pra ensinar, só que eu não consigo. Por causa de todas essas questões. (Nicolle)*

Isso também se reflete na questão da formação inicial, pois um direcionamento mais precoce para a docência acarreta em mais oportunidades formativas de inserção na cultura profissional, de entendimento da formação enquanto um processo contínuo e de colocar em diálogo os conhecimentos da formação inicial e da realidade escolar, o que pode amenizar o choque de realidade e os desafios do início da docência. Compreender a docência como restrita à relação com estudantes e à sala de aula, por outro lado, leva ao entendimento de que a formação inicial deixou diversas lacunas e trouxe conhecimentos que não dialogam com a realidade escolar, o que intensifica o choque de realidade e surpreende pela quantidade de trabalho e desafios, dificultando a superação destes e trazendo a sensação de “não estar dando conta”, o que leva mais facilmente à perspectiva fatalista de que não há nada que possa ser feito. Este processo parece se dar de forma individual, sem o diálogo com colegas ou outros profissionais da escola, sendo aceito como norma e se relacionando com o que Lüdke e Boing (2012) entendem enquanto autoformação, que reduz o desenvolvimento profissional à prática do cotidiano escolar e reforça a cultura profissional do individualismo:

*[...] eu imagino que eu esteja meio que aprendendo fazendo. Que o estágio e a faculdade não preparam realmente pra – eu senti isso, né*

*– não preparam realmente pra realidade da escola, então eu tenho ido muito atrás, de aprender a ser professora mesmo.* (Laura)

Existe na fala das professoras uma preocupação maior consigo e com a organização dos conteúdos para a elaboração de planejamentos neste início de docência, o que faz parte do processo constitutivo do professor, conforme trazido por Marcelo Garcia (1995). Isso é também reflexo de processos formativos que privilegiam a aquisição de conhecimentos científicos da área de ensino em detrimento da formação pedagógica e direcionada para questões da realidade escolar, o que serve quase de incentivo para que o professor iniciante priorize o isolamento como forma de ganhar tempo, evidenciando o foco nas questões que parecem mais imediatas de serem resolvidas (CURADO SILVA, 2017). As entrevistadas relatam que a afinidade pelos conteúdos de ciências, em especial das Ciências Biológicas, influenciou a escolha pela docência e contribui com seu trabalho. Os desafios e dificuldades apresentados por elas mostram, entretanto, que a questão do conteúdo é apenas um aspecto dentro da complexidade da atuação docente. Com isso, é negligenciada a importância da dimensão pedagógica no ensino dos conhecimentos científicos de área, que acabam como um fim em si mesmos, não dialogando com a realidade e as necessidades dos sujeitos, que são colocados como objetos na ação educativa, se aproximando da concepção bancária de educação (FREIRE, 2016).

### 1. Condições de trabalho

Na segunda categoria de análise, o que predomina são as limitações trazidas pelo tipo de vínculo com a rede de ensino e, conseqüentemente, com as escolas. Todas as professoras entrevistadas atuavam na RMEF como substitutas, algumas em mais de uma escola. Como discutido anteriormente, a condição de contratos temporários é bastante comum para quem está iniciando a docência e no geral traz agravantes para as dificuldades desse momento de ingresso na profissão.

As professoras entendem que ser substituta traz diversos empecilhos para sua atuação, que têm relação com (1) a instabilidade e a impossibilidade de pensar um trabalho a longo prazo, devidas a convocações imediatas para assunção de vagas e ao prazo máximo de um ano de trabalho na(s) unidade(s) escolar(es):

*E é assim, né: a prefeitura te chama num dia, no dia seguinte você tem que estar em sala de aula. Então eu não tinha nada preparado, e enquanto eu tinha que preparar aula, eu tinha que entender como tudo tava funcionando e pegar livro e saber o que que era supervisora, orientadora, diretora, secretária, administradora, o que cada um fazia... Foi desafiador, assim.* (Kelly);

(2) a necessidade de se desdobrar em mais de uma escola, dificultando a dedicação a cada uma delas:

*[...] troquei de escola várias vezes, então é difícil também de criar laços com os alunos. Quando pega na coisa, eu caio fora, que foi o que aconteceu duas vezes já. [...] E é isso, este ano eu não tive nem tempo de (eu acredito) de me relacionar muito, porque eu troquei várias vezes de escola* (Laura);

e (3) a falta de acompanhamento da rotina da(s) escola(s), seja porque os contratos são assinados com o ano letivo já iniciado ou porque o vínculo com a(s) escola(s) é de poucas horas:

*[...] acho que a escola está funcionando, os professores estão no ritmo, eles já se conhecem há mais tempo, têm os próprios problemas, e a gente chega ali e só chega ali. Então também fica difícil de entrar dentro desse ritmo sozinha. (Laura)*

A condição de professor substituto se relaciona, conforme trazido nas falas, com a sensação de falta de acolhimento e, conseqüentemente, falta de pertencimento ao corpo profissional da escola, o que pode impedir o professor de buscar ajuda e acarretar na sua busca por solucionar problemas de forma individual e com frequência isolada. A própria escola também é afetada em sua dinâmica por conta da rotatividade de profissionais: Ana Paula, por exemplo, reconhece que o bom funcionamento da escola onde atuava está relacionado à presença de muitos professores efetivos.

O tempo é outro elemento que aparece nas entrevistas como algo bastante crucial para a organização do trabalho docente, normalmente associado à necessidade de fazer planejamentos “do zero”, mas também ao grande empecilho para mais momentos coletivos de trabalho:

*Sempre, sempre, toda semana, durante toda, todas as semanas, é mais do que trinta horas que eu dedico à escola. [...] Porque a demanda é grande, [...] então se a gente seguisse à risca, se a gente fizesse tudo que a gente pudesse pra estar ali junto, planejamento coletivo e tal, daria o dobro tranquilo. (Kelly)*

O tempo também aparece na valorização da hora atividade, que representa na RMEF cerca de um terço da carga horária do professor, reservado para planejamento de aulas e outras atividades:

*É quarenta horas mas tem as horas atividade, que foi uma conquista por parte dos servidores. E nossa, isso é muito bom. Espero que não termine porque parece que a gente precisa desse momento, que não seja com os alunos, sabe, pra gente pensar em como vai fazer a aula. A gente precisa. (Adriana)*

Hargreaves (1998) entende o tempo como elemento estrutural do trabalho docente e tradicionalmente vinculado à dimensão da racionalidade técnica, de que o tempo é recurso finito que pode ser operado de forma a garantir a realização de objetivos. Tal visão leva com frequência a imposições por parte de administradores, representando mais uma forma de controle sobre o trabalho do professor e tendo suas raízes nas atuais relações de individualismo e produtividade do mundo do trabalho. Ele pode, no entanto, ser compreendido como dimensão relativa e subjetiva, com ênfase maior nas relações interpessoais do que em aspectos individuais e nas metas concebidas pela administração (HARGREAVES, 1998). Na medida em que professores possuem autonomia para a gestão de seu tempo, ele pode servir de recurso para derrubar o isolamento e condição importante para a colegialidade docente, seu desenvolvimento profissional e sua humanização.

Além da hora atividade, as professoras dedicam um momento obrigatório mensal para formação continuada na área de ciências, que é promovido pela RMEF. Embora bastante valorizado por elas, especialmente por colocar colegas professores de ciências em contato, existe um entendimento de que este espaço poderia ser mais significativo. Não fica explícito em suas falas como isso se daria, mas existe um entendimento de que falta maior autonomia e protagonismo do coletivo de

professores nesse espaço formativo, uma vez que muitas propostas são imposições que não correspondem às suas necessidades formativas:

*É uma coisa que vem de cima, algumas coisas a gente tem que acatar, [...] é um momento muito rico, você encontrar as colegas e trocar ideia e aí ver como é a realidade de outras escolas. [...] Às vezes é chato, porque você está lá com um monte de prova para corrigir, um monte de aula para preparar: 'Ah, essa semana tem formação'. Mas eu não trocaria, assim, eu acho super importante. Tem que ter, tem que ter. (Kelly)*

Para fechamento das considerações sobre esta categoria, aspectos menos imediatos das condições de trabalho, como a desvalorização social da profissão docente e os baixos salários, aparecem para as professoras como angústias e fortes desmotivantes para a continuidade na profissão:

*[...] eu queria, pelo tanto que eu estudei, pelo tanto que eu me formei, eu queria trabalhar metade e ganhar o dobro. Eu acho que a carga de trabalho é um ponto chave. [...] Pra existir esse incentivo, você tem que ser bem paga, tem que ter uma perspectiva de carreira e tem que ter tempo. (Ana Paula)*

*E questões como a própria conjuntura política, tipo as repressões, ameaça de te gravarem, de você estar doutrinando seus alunos. É deprimente, pra não falar pouco. Então são angústias; já não bastam as angústias de você estar lidando com crianças, que são adolescentes, que têm a carga que eles trazem de casa, do mundo que eles vivem... (Laura)*

## **2. Relações interpessoais e profissionais e a escola**

Para esta categoria, as questões são atravessadas pelas relações das professoras com a equipe pedagógica, colegas professores, estudantes e pessoas próximas de fora da escola.

Teve especial destaque nas falas das entrevistadas a relação com a equipe pedagógica, aqui contemplados profissionais da direção, coordenação pedagógica (orientação e supervisão) e secretaria da escola, corroborando elementos trazidos na discussão teórica, como por Tardif e Lessard (2005) e Gabardo e Hobold (2013).

Fica muito evidente nas falas das entrevistadas que uma boa relação com a equipe pedagógica se reflete numa maior sensação de acolhimento na unidade escolar, de saber com quem contar e muitas vezes de motivação (como em bons retornos com relação a seu trabalho), embora não pareçam existir iniciativas mais consolidadas nas escolas ou na RMEF para acolhimento e socialização de novos profissionais.

Em escolas em que a equipe pedagógica é menos dialógica, mais impositiva e/ou não está bem estruturada, professoras se desmotivam e se frustram mais facilmente com seu trabalho, sentindo-se (e objetivamente sendo) impedidas de realizar certas atividades ou de serem professoras coerentes com o que entendem da profissão ou o que acreditam:

*Então esse é meu maior problema: que eu gostaria de ser uma professora como eu sou e eu não posso porque são regras que vêm de cima. Essa é minha maior reclamação. Na outra escola eu me sinto bem confortável, assim, de fazer os planejamentos que eu quero. (Laura)*

*Agora só tem uma pessoa para recorrer. Quando eu posso sanar o problema sozinha eu... é o que dá pra fazer. O máximo que eu consigo fazer sozinha eu faço, mesmo porque você não quer sobrecarregar, enfim, só tem uma pessoa [da equipe pedagógica].*  
(Kelly)

Nestas falas identificamos que, na falta de apoio e auxílio e de saber com quem contar na escola, a sensação de fracasso pode ser maior e vir acompanhada de constrangimentos. Isso afasta as professoras da possibilidade de compartilhar dificuldades e as leva a evitarem buscar suporte, frequentemente tentando solucionar problemas individualmente. Quando a equipe pedagógica promove a horizontalidade das relações na escola e a autonomia de seus profissionais, por outro lado, a prática docente ganha significado (FULLAN; HARGREAVES, 2000) e os acordos coletivos, retornos e cobranças fazem sentido e são valorizados:

*Elas cobram as coisas da gente quando é uma coisa decidida coletivamente em colegiado de classe. [...] a gestão da escola é bem descentralizada, então [...] acaba que quando você dá autonomia para esses setores (uma secretaria que funciona bem, uma coordenação que funciona bem, uma direção que funciona bem, biblioteca que funciona bem), você consegue as coisas! É simples assim; diminui a burocracia.* (Ana Paula)

A boa relação com profissionais da equipe pedagógica também se mostra importante porque é a eles que as professoras normalmente recorrem quando precisam de ajuda. Isso é reflexo, como trazido por Tardif e Lessard (2005), de inseguranças e falta de desejo em solicitar apoio a colegas professores (muitas vezes por percepção de rivalidade entre eles), e passa pelo entendimento de que acolhimento, compartilhamento e ajuda por parte de colegas professores são iniciativas mais individuais, não fazendo parte da cultura profissional:

*Bom, imagino que nem todo mundo [colegas professores] tem tempo de olhar muito pros outros, é um pouco individual isso. Mas teve gente que veio se apresentar, disse pra qualquer coisa contar com eles, enfim. Mas tem gente que, sei lá, nem 'bom dia', nem nada, não dava. Só se vê na sala dos professores, se cruza, é mais um dia normal. Imagino também que passem muitas pessoas o tempo todo. Às vezes acaba esquecendo de olhar pro colega.* (Laura)

Isso retoma um pouco a questão da autoformação (LÜDKE; BOING, 2012) e de como o professor é colocado como responsável por sua socialização profissional, o que pode acarretar em constrangimentos, culpabilização e na atribuição das dificuldades no desenvolvimento de relações na escola a aspectos da personalidade. Tardif e Lessard (2005, p.190) sinalizam o quanto esse aspecto da cultura profissional é penoso para o professor:

Os custos desse investimento pessoal no trabalho – que pode transformar-se, finalmente, em sofrimentos pessoais e dúvidas importantes relacionadas à sua própria personalidade (sou mesmo feito para essa profissão? Será que eu ensino, realmente, alguma coisa aos jovens? Tenho forças para realizar essa profissão?) – fazem como que o trabalhador se considere pessoalmente responsável pelo seu trabalho, tanto pelos fracassos quanto pelos sucessos.



Reduzindo o professor muitas vezes a um executor de atividades na escola, a cultura do individualismo não abre espaço para demandas de sua “dimensão pessoal”, que é de fato constantemente atravessada por questões da atuação docente. Não considerar os sujeitos em suas múltiplas e diversas dimensões em seu desenvolvimento profissional (FREIRE, 2016; CUNHA, 2013; NÓVOA, 1992) leva muito facilmente à sensação de isolamento, abandono e, com frequência, de esgotamento, e tem como principal consequência que o professor não se sente integralmente parte da escola, não desenvolvendo vínculos com colegas e buscando preencher as lacunas e superar suas dificuldades recorrendo a pessoas de fora dela, com quem tem tais vínculos:

*É sempre uma coisa que eu converso com pessoas fora da escola. Claro que, quando a gente tá entre os colegas, a gente acaba comentando, né [...] Mas aquela coisa mais pesada, mesmo, aquela coisa mais profunda, eu converso, sei lá, com meu namorado, com a minha amiga que mora comigo, com a minha terapeuta, sabe. E aí você acaba tendo que lidar com aquilo sozinho, [...] você vai trabalhar contigo, infelizmente. (Kelly)*

Dentro da escola, o espaço seguro parece ser frequentemente a sala de aula, o santuário inviolável para o professor e elemento indispensável da cultura do individualismo (MARCELO, 2009; MARCELO GARCIA, 1995; LORTIE, 1975). A segurança proporcionada por este espaço tem relação com estar distante do olhar de outras profissionais, que parecem julgar e avaliar o trabalho de professores, e com a recompensa psíquica proporcionada pelo contato com os estudantes, que são, para as professoras entrevistadas, a principal fonte de motivação em seu trabalho, corroborando o trazido por autores da discussão teórica (GABARDO; HOBOLD, 2013; MARCELO GARCIA, 2010; SCHLICHTE; YSSEL; MERBLER, 2005).

Na relação com colegas professores, as professoras relatam a existência e formação de alguns grupos dentro da escola, especialmente de colegas mais experientes (portanto em sua maioria efetivos), o que leva professores substitutos a se relacionarem mais entre si (também pela semelhança nas condições de trabalho), caracterizando a balcanização discutida por Hargreaves (1998) e Fullan e Hargreaves (2000). O auxílio de colegas parece se restringir a questões de planejamento, e neste quesito as professoras procuram preferencialmente colegas de Ciências, em uma dinâmica que se aproxima da colaboração confortável (FULLAN; HARGREAVES, 2000). Este formato parece satisfatório para algumas entrevistadas, como se não houvesse muito mais o que se esperar dessas relações, o que também reflete a ideia de que pedir ajuda não faz parte da cultura profissional (MARCELO GARCIA, 1995).

As professoras também se referem com frequência às reuniões de planejamento coletivo, que acontecem no início do ano letivo e/ou em encontros bimestrais/trimestrais, mas que nunca vão além do planejamento. Isso caracteriza o colegiado arquitetado (HARGREAVES, 1998), no qual existe a previsão de um espaço para o trabalho coletivo que é compulsório, mas não significativo para professores, por não apresentar as características como a voluntariedade, autonomia e horizontalidade, esperadas em processos colaborativos.

Uma questão relevante trazida por Ana Paula é a sensação de pertencimento à escola, que passa por se reconhecer nos profissionais e sentir que existe diálogo e unidade nas discussões, decisões e horizontes nas questões pedagógicas e da

profissão. Isso reflete a importância dos vínculos, que também criam referências para o desenvolvimento profissional dos professores. Colegas de profissão servem muito frequentemente de exemplo e modelo para as práticas de quem está iniciando a docência, e a inspiração nesses modelos ou reprodução deles pode se dar de maneira acrítica se não existe algum tipo de vínculo e reciprocidade (PAPI; MARTINS, 2010; MARCELO GARCIA, 1995). Como bem trazido por Fullan e Hargreaves (2000, p.55):

Nosso desenvolvimento dá-se através de nossas relações, em especial aquelas que estabelecemos com pessoas importantes para nós. Essas pessoas agem como uma espécie de espelho para nossos "eus" em desenvolvimento. Se em nossos locais de trabalho há pessoas que são importantes para nós e estão entre aquelas por quem temos consideração, eles terão uma enorme capacidade para, positiva ou negativamente, influenciar a espécie de pessoas, por conseguinte, a espécie de professores que nos tornamos.

### 3. Cultura escolar

Após identificar, nas categorias anteriores, alguns condicionantes do isolamento de professores iniciantes de ciências, buscamos agora propor uma sistematização desses condicionantes por meio da aproximação com as diferentes perspectivas sobre a cultura profissional docente e trazendo um olhar para a dualidade (que na realidade apresenta diferentes nuances, como veremos) isolamento/coletividade. Falamos neste momento em *cultura escolar* para evidenciar o enfoque no contexto de atuação profissional do professor, que se contrapõe ao da formação inicial e possibilita melhor considerarmos a questão do choque de realidade, trazido por diversos autores que investigam o início da docência e identificado nas falas das professoras. Vimos percebendo que um termo que melhor pode designar esse contraste entre a cultura acadêmica, construída durante a formação inicial, e a cultura escolar, seria "choque cultural", que parece ser um termo utilizado em alguns trabalhos e uma possível tradução para o termo originalmente cunhado por Veenman (1984 *apud* MARCELO GARCIA 1999), a cujo trabalho não tivemos acesso.

Questionadas sobre a docência ser mais individual ou mais coletiva, as professoras trouxeram em suas respostas perspectivas diferentes, que refletem entendimentos diferentes sobre o significado dessas dimensões e suas compreensões sobre a docência. Colocando isso em diálogo com as categorias anteriores, podemos dizer que as professoras entrevistadas têm no geral um entendimento de que a docência é uma atividade bastante individual e com frequência solitária, ao mesmo tempo em que existe um desejo de maior solidariedade e colaboração, o que se aproxima do identificado por Tardif e Lessard (2005) em entrevistas realizadas por eles com professores. Esses entendimentos que identificamos são, entretanto, acompanhados por diferentes nuances, não somente individuais, com relação ao que isto significa ou como isso poderia ser diferente. Em diálogo com o aporte teórico e como forma de sistematizar nossas análises, qualificamos estas nuances em quatro: (1) isolamento desumanizador; (2) colegialidade irrefletida; (3) isolamento alternativo; e (4) colegialidade viável. Tentamos associá-las aos sujeitos da pesquisa, mas entendendo que são apenas aproximações e que as nuances se sobrepõem em diversos momentos.

O isolamento desumanizador passa pela aceitação ou naturalização da cultura escolar do individualismo, pela negação da dimensão coletiva no trabalho

docente e se dá de forma não consciente, portanto desumanizando o sujeito professor, que se resigna em seu isolamento. Pode estar associado tanto a uma sensação maior de culpabilização, responsabilização e autocobrança, como trazido em vários momentos por Adriana e Kelly, quanto à negação destes sentimentos, em um processo de isenção de culpa e responsabilidade, que são atribuídas à cultura escolar que está dada e não pode ser modificada, o que percebemos bastante presente nas falas de Nicolle. Somado à visão da docência como restrita a planejamentos e atividades individuais, leva a inseguranças, e a saída parece ser se fechar no isolamento da sala de aula, onde se tem "autonomia" para desenvolvimento do seu trabalho, e não pedir ajuda. As questões que passam pelo coletivo parecem ser, nesta perspectiva, meramente burocráticas e comprometedoras do tempo de trabalho do professor, parte dessa cultura cristalizada.

Na colegialidade irrefletida consideramos existir uma aceitação ou naturalização da cultura escolar do individualismo na perspectiva da docência enquanto restrita a planejamentos e aulas, mas ao mesmo tempo o reconhecimento da relação com colegas e equipe pedagógica como importantes para suprir demandas nestes aspectos. Adriana e Eliandra trazem esta perspectiva em muitas de suas falas. Embora aproxime sujeitos, no entanto, estas relações mantêm intactas as paredes do individualismo. Passa, portanto, pela colaboração confortável e pela intervenção nos conteúdos da cultura escolar, não em sua forma (HARGREAVES, 1998).

No isolamento alternativo, professores se colocam em posição de questionamento da cultura escolar que está posta, o que pode ter influência da própria escola e de colegas profissionais, mas pode se relacionar também com momentos da trajetória formativa que possibilitaram reflexões sobre aspectos da profissão. Aproxima-se de uma conscientização e identificação de problemas, que embora ainda não levem à superação (até porque ela exige uma ação coletiva), refletem-se no desejo de maior colaboração, que por sua vez é vista de forma menos ingênua. Laura e Adriana se aproximam deste aspecto em diversos momentos, e Kelly e Ana Paula de forma mais expressiva. Neste contexto, o professor se coloca numa posição de certa forma estratégica, percebendo situações de isolamento e alguns de seus condicionantes, mas ao mesmo tempo a possibilidade de alternativas. A cultura escolar aparece aqui como limitante, embora contemplando questões mais amplas da profissão, não se restringindo a questões da unidade escolar apenas.

A colegialidade viável, por sua vez, é a que mais se aproxima da cultura de colaboração, e, portanto está além da perspectiva individual sobre as questões da docência. Normalmente se associa a contextos escolares em que já existem iniciativas e formas de funcionamento que proporcionam uma perspectiva mais coletiva de trabalho. A escola de Ana Paula parece ser um exemplo disso, conforme trazido em algumas de suas falas, que reconhecem a importância de certas condições de trabalho menos imediatas, mas também dão a entender que a colaboração passa por pequenas ações concretas no cotidiano da escola, o que dialoga com discussões de Fullan e Hargreaves (2000):

*É louco, porque, ao mesmo tempo que eu sinto que eu estou bem inteirada e bem integrada com os professores, é a escola que acho que teve menos momentos de formação coletiva e de planejamento coletivo. Ou seja, isso mostra mais uma vez que a escola, tendo os*

*profissionais comprometidos, profissionais que estão em sua maioria 20, 40 horas, que estão ali na escola bastante tempo, uma carga horária de hora atividade compatível com nosso trabalho... faz com que a gente acabe conseguindo se encontrar, planejar. A coordenação pedagógica tem muito tempo disponível pra gente, de sentar, conversar, encaminhar coisas. Então acho que isso vai dirimindo essa nossa necessidade de ter encontros marcados de 'vamos fazer um planejamento pedagógico, tal, uma formação' (Ana Paula)*

A distinção dessas quatro nuances na dualidade isolamento/coletividade nos permitiu melhor situar os condicionantes do isolamento de professores iniciantes de ciências identificados e compreender o protagonismo da escola no processo de socialização profissional e de formação permanente de seus profissionais, evidenciando que a mudança da cultura escolar e a superação do isolamento somente é possível por meio da ação coletiva.

### **Considerações finais**

Em suma, os condicionantes do isolamento de professores iniciantes de ciências identificados neste trabalho se relacionam com a trajetória formativa, e aqui a escolha deliberada pela docência e a formação inicial exercem um importante papel; com as compreensões sobre a docência, que são construídas e reformuladas no decorrer de toda a vida dos sujeitos e que também podem ser reiteradas ou problematizadas na formação inicial e durante a atuação profissional; com as condições de trabalho, que podem ser mais imediatas ou mais amplas e que foram no geral representadas de forma expressiva pela questão de ser professor substituto; com as relações interpessoais, tendo destaque aqui a importância do bom relacionamento com a equipe pedagógica, as dificuldades nas relações com colegas professores e a motivação proporcionada pelo contato com os estudantes; e com a escola, na medida em que seus modos de funcionamento podem proporcionar ao professor sensações de acolhimento, pertencimento e eficiência ou de insegurança, fracasso e impotência.

Difícil listar esses condicionantes sem pensar em todos os entrelaçamentos entre eles; estão todos intimamente conectados. E, no decorrer das análises, fomos identificando que o fio que conecta todos esses aspectos é o da cultura escolar. Por um lado, a cultura escolar dominante, que tem o individualismo como norma, que estimula o isolamento e que se aproxima da concepção bancária de educação, desumanizadora; por outro, a cultura de colaboração, que preza pela dimensão coletiva e pela formação dos sujeitos em suas diversas dimensões, possibilitando a superação de situações de sofrimento e sua humanização. E entre elas, as diversas nuances possíveis, porque a profissão docente é complexa, a escola é complexa e também o são as culturas que a constroem ou por elas são construídas.

O início da docência, então, contribui para a complexificação desses aspectos, porque está situado entre dois territórios culturais usualmente muito distintos: o da formação inicial e o da escola. É nessa transição que se consolida o "choque cultural", tão central e presente no processo de inserção profissional e agente no desencadeamento de diversos conflitos vivenciados por professores iniciantes. Torna-se primordial para um início de docência que se proponha humanizador, portanto, a aproximação dessas duas culturas e sua problematização. Conforme o que pudemos identificar no decorrer da pesquisa que traz a este

trabalho, entendemos que isto passa por: uma maior inserção da escola na formação inicial, a partir da admissão da cultura escolar enquanto pauta nas instituições formadoras e da compreensão da escola como instituição formadora também; promoção de iniciativas que contribuam para a inserção profissional de professores iniciantes, na forma de mentorias, projetos e iniciativas de redes de ensino e pequenas ações concretas desenvolvidas no cotidiano da escola; inspiração em modelos já existentes e que se baseiam no protagonismo de profissionais da escola, pois eles mostram que a mudança escolar pode ser muito mais simples do que pretendem tantos projetos que parecem caminhar ao contrário do que a escola e seus profissionais esperam e necessitam; fortalecimento da escola enquanto espaço central de formação permanente de professores, na relação com instituições universitárias e no investimento para a melhoria das condições de trabalho; e, no que tange ao ensino de ciências, relativizar a centralidade que é dada a conhecimentos científicos na formação inicial, de forma a colocar o ensino dos conteúdos de ciências a serviço da formação pedagógica, que é a forma como eles se inserem na docência, não como um fim em si mesmos.

Finalmente, como perspectivas interessantes para pesquisas futuras, identificamos: um maior enfoque na questão do choque cultural no início da docência; o estabelecimento de olhares sobre o isolamento em contextos de trabalho (dentro da escola e contemplando toda a comunidade escolar, por exemplo); maiores aproximações às visões de professores sobre o tema, com olhares para outros elementos de sua prática e combinando diferentes instrumentos de acesso a dados; e aprofundamentos na questão de como os conhecimentos científicos podem dar mais significado à prática docente de professores iniciantes (talvez associando à questão da cultura, como pensando em um “choque epistemológico” no embate entre conhecimentos científicos da formação inicial e da escola ou na identificação de uma cultura científico-escolar dominante).

## Referências

AMORIM, Mariana Barbosa de; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. A docência na Educação em Ciências: um olhar para as políticas neoliberais. In: **Anais do XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Natal, 2019. Disponível em <<http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R0984-1.pdf>>. Acesso em 12 abr. 2020.

AMORIM, Mariana Barbosa de. **O isolamento no início da docência em ciências e o coletivo da escola**. 2019. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p.112-129, jan./abr. 2012. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/50/65>>. Acesso em: 19 abr. 2020.

BULLOUGH, Robert. Becoming a teacher. In: BIDDLE, Bruce (Org.). **International Handbook of Teacher and Teaching**. London: Kluwer, 1998. p. 79-134.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. Stayers. Leavers, lovers, and dreamers. Insight about teacher retention. **Journal of Teacher Education**, v. 55, n. 5, p.387-392, nov./dez. 2004. Disponível em <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487104270188>>. Acesso em: 19 abr. 2020.

AMORIM, M.B. de; MAESTRELLI, S.R.P. *O isolamento docente e seus condicionantes no início da docência em ciências.*

**Dossiê:** "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas"

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2020.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Professores em início de carreira: as dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano da escola. In: **38ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2017, São Luís. Disponível em:

<[http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoemcom\\_38anped\\_2017\\_gt08\\_i\\_textokatiacurado.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoemcom_38anped_2017_gt08_i_textokatiacurado.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991, 144p.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008, 116p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2010, 148p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016, 253 p.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Tradução de: Regina Garcez. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, 136 p.

GABARDO, Cláudia Valéria; HOBOLD, Márcia de Souza. Professores iniciantes: acolhimento e condições de trabalho. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 8, n. 2, p. 530-549, maio/ago. 2013. Disponível em <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdespesquisa/article/view/3356/2395>>. Acesso em 20 abr. 2020.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: McGraw Hill, 1998, 308p.

HUBERMAN, Michaël. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António. (Org.) **Vidas de Professores**. 2. ed. Cidade do Porto: Porto Editora, 2007, p. 31-62.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto: um manual prático**. Tradução de: Pedrinho A. Guareschi. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 90-113.

LORTIE, Dan. **School teachers: a sociological study**. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p.428-451, maio/ago. 2012. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/20/40>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.p.u, 2015, 112 p.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8/6>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MARCELO GARCIA, Carlos. Constantes y desafios actuales de la profesión docente. **Revista de Educación**, n. 306, p. 205-242, 1995. Disponível em <<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1b9cb46b-573d-4a2b-963f-5c11fb57b410/re3060600494-pdf.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de Professores Principiantes. In: MARCELO GARCIA, Carlos (Ed.). **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. p.112-132.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p.11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17/15>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Ed.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

AMORIM, M.B. de; MAESTRELLI, S.R.P. *O isolamento docente e seus condicionantes no início da docência em ciências.*

**Dossiê:** "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas"

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. v. 26, n. 03, p.39-56, dez. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a03.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Ed.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; PERRELLI, Maria Aparecida de Souza; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; BROSTOLIN, Marta Regina. Mal-estar no início da docência: narrativas produzidas em diferentes cenários de pesquisa. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n.30, p. 183-198, jan./abr. 2013. Disponível em <<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=3738&path%5B%5D=2441>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SCHLICHTE; Jacqueline; YSSEL, Nina; MERBLER, John. Pathways to Burnout: Case Studies in Teacher Isolation and Alienation. **Preventing School Failure**, v. 50, n. 1, p. 35-40, 2005. Disponível em <<https://doi.org/10.3200/PSFL.50.1.35-40>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 2. ed; Série pesquisa, v.4. Brasília: Liber Livro Editora, 2008, 86p.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.13, p.5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas** Tradução de: João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005, 317p.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, n. 54, p. 143–178, 1984.

## Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

## Contribuição das autoras

Autor 1: Participação ativa na discussão dos resultados, contribuição substancial para a concepção, realização e análise de entrevistas e revisão final do manuscrito.

Autor 2: Participação ativa na discussão dos resultados, contribuição substancial para a concepção, realização e análise de entrevistas.

Enviado em: 20/abril/2020 | Aprovado em: 17/junho/2020