

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPPG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS  
MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS**

**WANIEVERLYN DE LIMA SILVA**

**DESAFIOS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA  
EM INÍCIO DE CARREIRA**

**RECIFE**

**2017**

**WANIEVERLYN DE LIMA SILVA**

**DESAFIOS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA EM INÍCIO DE  
CARREIRA**

**Orientadora: Profa. Dra. Monica Lopes Folena Araújo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco, junto à linha de pesquisa Formação de professores e construção de práticas docentes no ensino de ciências e matemática, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Ensino das Ciências.

**RECIFE**

**2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

S586d Silva, Wanieverlyn de Lima  
Desafios de professores de Ciências e Biologia em início de  
carreira / Wanieverlyn de Lima Silva. – 2017.  
162 f. : il.

Orientadora: Monica Lopes Folena Araújo.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de  
Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Ensino das  
Ciências, Recife, BR-PE, 20176.  
Inclui referências e apêndice(s).

1. Professor iniciante 2. Desafios 3. Ciências 4. Biologia  
I. Araújo, Monica Lopes Folena, orient. II. Título

CDD 507

WANIEVERLYN DE LIMA SILVA

**DESAFIOS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA EM INÍCIO DE  
CARREIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco, junto à linha de pesquisa Formação de Professores e construção de práticas docentes no ensino de ciências e matemática, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Ensino das Ciências.

Aprovada em: 22/02/2017



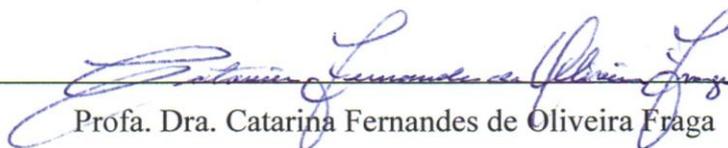
Profa. Dra. Monica Lopes Folena Araújo (Orientadora)

Universidade Federal Rural de Pernambuco



Prof. Dr. Alexandre Cardoso Tenório

Universidade Federal Rural de Pernambuco



Profa. Dra. Catarina Fernandes de Oliveira Fraga

Universidade Federal Rural de Pernambuco



Profa. Dra. Gilvaneide Ferreira de Oliveira

Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco

*À minha família, em especial à minha mãe.*

## AGRADECIMENTOS

*À Deus, Ele é quem me sustenta a vida.*

*À minha mãe, Maria, pelo exemplo, carinho, presença e acompanhamento em todos os momentos da minha vida. Ao meu pai pelo incentivo e apoio durante minha vida.*

*Ao meu esposo, Fernando, pelo companheirismo e auxílio nessa caminhada.*

*Aos meus irmãos e sobrinhos que sempre estiveram ao meu lado.*

*Aos meus parentes que sempre ajudaram na minha formação e sempre incentivaram a continuidade dos estudos.*

*À minha orientadora, professora Monica Folena, que é compreensiva, gentil e excelente profissional. Sempre enxerga o que há de melhor em nós.*

*Aos meus amigos da graduação e do mestrado, que foram companheiros de minha trajetória.*

*Aos meus amigos da igreja, de Pernambuco, do Brasil e de outros países por sua amizade e orações. Longe ou perto sempre me apoiaram.*

*Ao grupo de pesquisa FORBIO, que se tornaram amigos e colaboradores.*

*À todos que compõem o Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências da UFRPE, professores e funcionários.*

*Aos professores que fizeram parte da minha banca de qualificação e defesa, obrigada pelo tempo investido para que minha formação pudesse se concretizar.*

*Ao professor Alexandro Tenório pelo exemplo de humanidade e apoio em qualquer momento.*

*À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo apoio financeiro.*

*À Universidade Federal Rural de Pernambuco, instituição formativa acolhedora.*

*Ao povo brasileiro pelo investimento pessoal para que muitos programas e projetos sejam desenvolvidos.*

*Aos meus colegas professores e estudantes queridos.*

*Aos atores dessa pesquisa, que colaboraram de forma direta para sua concretização. Obrigada por dedicar seu tempo para essa pesquisa e pela boa vontade em participar.*

***Obrigada de coração.***

*A alegria não chega apenas no encontro do  
achado, mas faz parte do processo da busca.  
E ensinar e aprender não pode dar-se fora da  
procura, fora da boniteza e da alegria.*

***Paulo Freire***

## RESUMO

A presente pesquisa traz resultados da investigação acerca de professores de Ciências e Biologia em início da carreira. As preocupações sobre essa fase da carreira não são recentes, durante anos pesquisadores estudam os professores iniciantes, por estarem no momento de transição entre ser estudante e se tornar professor. Nesse contexto nosso objetivo geral foi compreender os desafios de professores iniciantes de Ciências e Biologia em início de carreira, para tal recorremos aos seguintes instrumentos de pesquisa: questionário, entrevista semiestruturada e promoção de círculo de cultura com os professores. Fez-se necessário também um estudo piloto, para complementar os estudos acerca do tema. A pesquisa foi realizada com quatorze professores formados há no máximo cinco anos pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, egressos do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas e os dados coletados foram submetidos à análise do conteúdo. Além de conhecermos os desafios dos professores iniciantes de ciências e biologia, analisamos as dificuldades enfrentadas pelos docentes no início da carreira, identificamos as contribuições e lacunas da formação inicial e da escola campo de atuação e conhecemos as estratégias propostas pelos professores para que os problemas enfrentados sejam minimizados. Identificamos que existem muitos desafios nessa fase da carreira e que esses podem ser decisivos para a continuidade na profissão, podendo ser agrupados em três grandes grupos: os pessoais, os estruturais e os sociais. Os professores costumam relacionar os desafios às lacunas de sua formação inicial, como a dificuldade de relacionar a teoria à prática na escola, além disso, afirmam que falta apoio da escola para enfrentar os desafios recorrentes nas relações professor-aluno. Desafios específicos da área também foram citados pelos professores como a dificuldade com o currículo, pouca carga horária, a desvalorização da área, dentre outros. Identificamos que as escolas não possuem uma cultura de recepção aos professores recém-formados, e muitas dificuldades surgem dessa falta de acompanhamento. Algumas das estratégias para que as dificuldades sejam minimizadas são relacionadas à disciplina pessoal, sugestões de metodologias de ensino, ao estabelecimento de relações saudáveis com estudantes, pais, funcionários e equipe escolar, ao controle emocional e à auto identificação com a área. Constatamos que uma nova cultura de recepção e acompanhamento do professor iniciante precisa ser desenvolvida. O professor iniciante apresenta particularidades que são relevantes e podem ser decisivas para sua permanência na profissão.

Palavras-chave: Professor iniciante. Desafios. Ciências. Biologia.

## ABSTRACT

The present research brings results of the investigation about science and biology teachers at the beginning of their careers. Concerns about this phase of the career are not recent, for years researchers have been studying early teachers because they are in transition from being a student to becoming a teacher. In this context, our general objective was to understand the challenges of beginning teachers of Science and Biology at the beginning of their careers. We used the following research tools: questionnaire, semi-structured interview and promotion of a culture circle with teachers. A pilot study was also necessary to complement the studies on the subject. The research was carried out with fourteen professors graduated a maximum of five years ago by the Federal Rural University of Pernambuco, graduates of the course of Full Degree in Biological Sciences and the data collected were submitted to content analysis. In addition to knowing the challenges of early science and biology teachers, we analyze the difficulties faced by teachers at the beginning of their careers, identify the contributions and gaps of the initial training and the school field of action and know the strategies proposed by the teachers so that the problems faced Are minimized. We identify that there are many challenges at this stage of the career and that these can be decisive for the continuity in the profession, and can be grouped into three major groups: personal, structural and social. Teachers often relate the challenges to the gaps of their initial training, such as the difficulty of relating theory to practice in school, in addition, claim that the school's lack of support to meet recurring challenges in teacher-student relationships. Challenges specific to the area were also cited by teachers such as difficulty with curriculum, little workload, devaluation of the area, among others. We identified that schools do not have a receiving culture for newly trained teachers, and many difficulties arise from this lack of follow-up. Some of the strategies for minimizing difficulties are related to personal discipline, suggestions of teaching methodologies, establishing healthy relationships with students, parents, staff and school staff, emotional control and self-identification with the area. We found that a new culture of receiving and accompanying the beginning teacher needs to be developed. The beginning teacher presents particularities that are relevant and can be decisive for his / her stay in the profession.

Keywords: Beginner teacher. Challenges. Sciences. Biology.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Influências estruturais e pessoais na socialização dos professores principiantes .....	48
Figura 2 - Ambiente no qual o professor iniciante está imerso .....	49
Figura 3 - Tipos de desafios ao longo da carreira docente .....	51
Figura 4 - Aspectos relevantes que envolvem professores de Ciências e Biologia na sociedade contemporânea .....	59
Figura 5 - Sugestões e estratégias para professores iniciantes – estudo piloto .....	74
Figura 6 - Desafios da área específica – ciências e biologia .....	102
Figura 7 - Contribuições e lacunas da formação inicial para o professor iniciante .....	113
Figura 8 - Estratégias para minimizar desafios no início da carreira docente .....	122
Figura 9 – Círculo de cultura: momento da dinâmica.....	134
Figura 10 - Árvore elaborada pelos professores iniciantes no momento de síntese.....	137
Figura 11 - Árvore redesenhada pelo professor iniciante (Pi6) .....	137

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipos de necessidades relacionadas com o mentor.....	43
Quadro 2 - Sentimentos após os primeiros dias de aula como docentes regulares (estudo piloto) .....	71
Quadro 3 - Desafios de professores no início da carreira – estudo piloto.....	72
Quadro 4 – Caracterização dos atores sociais.....	75
Quadro 5 - Relação dos sentimentos dos professores iniciantes com os estágios de sobrevivência e de descoberta.....	80
Quadro 6 - Desafios de professores de ciências e biologia em início de carreira.....	83
Quadro 7 - Associação entre os desafios pré-estabelecidos ao longo da carreira com os desafios relatados pelos professores iniciantes.....	101
Quadro 8 – Reorganização dos desafios pelos professores iniciantes .....	134
Quadro 9 – Reorganização das estratégias pelos professores iniciantes.....	136

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

ECS – Estágio Curricular Supervisionado

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação

NR – Nova Redação

PADI – Programa de Acompanhamento Docente no Início da Carreira para Professores de Educação Física

PAPIC – Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PET – Programa de Educação Tutorial

PLS – Projeto de Lei do Senado

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

UNIFESP- Universidade Federal de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
CAPÍTULO 1 – A FORMAÇÃO, CARREIRA E DESAFIOS DE PROFESSORES INICIANTES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA. ....	17
1.1. Formação de professores.....	17
1.1.1 Profissionalidade, profissionalização e profissionalismo .....	21
1.1.2 Formação inicial de professores.....	25
1.1.3 Formação inicial de professores de Ciências e Biologia.....	29
1.2 Professores em início de carreira: particularidades inerentes à profissão .....	35
1.2.1 Contexto do professor iniciante e programas de inserção à docência.....	40
1.2.2 Programas de inserção à docência no Brasil.....	44
1.3 Desafios da carreira docente – evidência nos primeiros anos de ensino .....	50
1.3.1 Desafios de professores de Ciências e Biologia na sociedade contemporânea.....	54
CAPÍTULO 2 – ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....	60
2.1 Tipo de pesquisa.....	60
2.2 Campo de estudo e Amostra.....	62
2.3 Instrumentos da pesquisa .....	64
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE, RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	70
3.1 A fala de professores experientes sobre o início de suas carreiras .....	70
3.2 A fala dos professores iniciantes de ciências e biologia sobre desafios e experiências vividas... ..	75
3.2.1 Desafios de professores iniciantes de Ciências e Biologia .....	77
3.2.2 Contribuições e lacunas da formação inicial no enfrentamento de dificuldades no início da carreira .....	106
3.2.3 Contribuições e lacunas da escola campo de atuação dos docentes no enfrentamento de dificuldades no início da carreira.....	114
3.2.4 Estratégias propostas pelos professores iniciantes para minimizar problemas enfrentados no início da carreira. ....	122
3.3 Círculo de cultura com os professores iniciantes .....	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	140
REFERÊNCIAS .....	143
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O ESTUDO PILOTO .....	153
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	154
APÊNDICE C – CONVITE ENVIADO PARA OS EGRESSOS PARA SEREM ATORES SOCIAIS DA PESQUISA.....	156
APÊNDICE D – E-MAIL ENVIADO AOS PROFESSORES INICIANTES .....	157
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES .....	158
APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AOS PROFESSORES INICIANTES .....	160
APÊNDICE G – ROTEIRO PARA O CÍRCULO DE CULTURA.....	161

## INTRODUÇÃO

O início de carreira apresenta alguns desafios para qualquer profissão, pois implica uma nova rotina, novas companhias e novas funções. Trabalhar traz consigo a responsabilidade de desempenhar bem uma função e de fazer parte de um novo ambiente para determinado fim.

Segundo Linhares (2014, p. 12) “o trabalho é visto pelo jovem não apenas como forma de sobrevivência, como formador de identidade e de formas de sociabilidades, mas também como algo que está relacionado a uma série de medos, o de não saber fazer, ou ainda o de não conseguir um bom emprego”. De acordo com a autora, o jovem em início de carreira pode apresentar uma série de medos e insegurança, pois ainda está se acostumando a uma nova rotina, que exige adaptação, conhecimento e amadurecimento da parte do profissional. Quando o primeiro emprego é na função de professor da educação básica podemos analisar algumas particularidades relacionadas à profissão. Para atuar na sua função, sabemos que o professor precisou passar por uma formação inicial em instituição de ensino superior, para habilitá-lo ao exercício da docência.

Sabemos que lecionar exige comprometimento, conhecimento e dedicação, pois o docente influencia diretamente a vida de vários alunos, portanto, suas atitudes refletem na aprendizagem dos cidadãos. Além disso, o professor pode se deparar com má administração da escola e indisciplina dos alunos. É no primeiro emprego que o docente irá exercer sua função e definir o seu perfil enquanto educador. Responsabilidades consideradas simples por alguns professores com anos de docência, como: preencher uma caderneta, preparar um instrumento de avaliação ou fazer a chamada, podem apresentar-se como desafios para professores recém-formados. É preciso dar atenção a esses e outros desafios, para que o início da carreira não se torne o motivo da desistência da profissão, pois sabemos que essa é uma carreira necessária e insubstituível.

Segundo Garcia (2011) a inserção na carreira, ou seja, seu início, é uma das etapas mais importantes, porém a mais desassistida do processo de aprender a ensinar. O autor afirma que essa é uma fase de transição entre a vida de estudante e se tornar professor, portanto é marcada por tensões e aprendizagens intensivas em um ambiente desconhecido. Essa fase deve ser levada em consideração, pois o medo e a insegurança podem ser o motivo de muitas desistências na profissão.

Segundo estudos de Nóvoa (1992), vários fatores podem afetar a vida de um professor no início de sua carreira, podendo inclusive fazê-lo desistir da profissão. Trata-se ainda de uma carreira árdua e que exige, como destaca Tardif (2002), que os professores se apropriem de distintos saberes para contribuir na formação de seus estudantes. O autor destaca que:

Entretanto a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (*Idem*, p. 36).

Esse conjunto de saberes envolve o professor e, para o professor iniciante, pode tornar-se mais difícil a apropriação, dependendo de como foi sua formação inicial e de como é a sua recepção na escola. Assim, destacamos a importância da formação inicial na construção de saberes específicos e pedagógicos e a relevância do campo de trabalho, ou seja, a escola, orientar e contribuir na consolidação da formação inicial, sendo um alicerce para o professor em início de carreira. Afinal, não é coerente que esse professor se sinta sozinho diante de tantos desafios e responsabilidades inerentes à carreira docente.

Os professores têm responsabilidade de mediar o conhecimento dos alunos, fazê-los argumentar, estimular a investigação e curiosidade e animá-los a participarem das aulas. Porém, para o professor de Ciências e Biologia isso se torna mais desafiador pelo fato da ciência e da tecnologia estarem cada vez mais ganhando espaço na vida social e na mídia. A necessidade de uma educação científica para todos os cidadãos é assunto debatido em livros, artigos e periódicos, e vemos isso diariamente quando os indivíduos são levados a se posicionarem diante de alguma situação nova que possa interferir em sua comunidade ou no país. O professor de Ciências e Biologia, neste caso, tem mais essa missão: oferecer condições para que seja estabelecida uma alfabetização científica para os educandos, de modo que eles sejam ativos na tomada de decisões que trazem consequências para toda a sociedade.

De acordo com Cachapuz et al (2005, p.19) “Essa educação científica converteu-se, na opinião dos especialistas, numa exigência urgente, num fator essencial do desenvolvimento das pessoas e dos povos, também a curto prazo”. Portanto, para os docentes de Ciências e Biologia existe a particularidade de formar cidadãos críticos, ao mesmo tempo em que ensinam sobre os conteúdos específicos da área. Por causa desse e de outros desafios de professores iniciantes, faz-se necessário conhecermos os desafios que os rodeiam para auxiliá-los em suas vivências escolares. Diante do exposto, o problema que norteia a presente pesquisa é:

Quais desafios são enfrentados por professores de Ciências e Biologia no início de carreira? Essa pergunta implica identificar e analisar desafios comuns ou particulares de docentes nessa fase da carreira. A identificação desses desafios nos oferece a oportunidade de refletir sobre a educação e propor melhorias nas condições oferecidas a esses profissionais.

O interesse por esta investigação partiu da nossa experiência no primeiro ano de docência regular em uma escola privada, na qual vários desafios foram enfrentados, alguns superados e novos surgiram. Assim, nos interessamos em conhecer outros professores em início de carreira que também estejam enfrentando desafios para que possamos, a partir dos resultados, auxiliá-los em sua prática docente através da socialização dos mesmos nas instituições formadoras de professores, nas escolas campo de inserção profissional e em eventos e periódicos.

A participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subárea Biologia, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, possibilitou certa experiência no ensino por meio do desenvolvimento de ações de iniciação à docência. Foi possível conhecermos o ambiente escolar e a rotina de professores e estudantes, além de participarmos de vários estudos nas reuniões de formação que facilitaram nossa prática e sanaram algumas de nossas dúvidas. Porém, sabemos que mesmo com esse grande auxílio, cada professor pode enfrentar dificuldades particulares em seu início de carreira. Sem contar que muitos, na formação inicial, não participaram de programas como o PIBID e adentraram na escola pública ou privada sem nenhum tipo de experiência além dos estágios supervisionados.

Os primeiros anos do trabalho docente podem ser desafiadores e determinantes para a profissão. Desejamos, por meio dessa pesquisa, cooperar com professores em início de carreira e estimulá-los a continuarem na jornada mesmo com dificuldades, auxiliando-os a montarem estratégias de ensino e sugerir, caso necessário, mudanças na formação inicial, ou seja, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, com base no relato das vivências dos docentes atores sociais da pesquisa.

Nesse contexto, temos por objetivo geral: compreender os desafios de professores de Ciências e Biologia em início de carreira, e como objetivos específicos: 1º) analisar as dificuldades enfrentadas pelos professores de Ciências e Biologia no início de carreira; 2º) identificar as contribuições e lacunas da formação inicial e da escola campo de atuação para a prática pedagógica dos professores em início de carreira e 3º) propor estratégias para

minimizar os problemas enfrentados por professores em início de carreira. Nesse sentido, nossos sujeitos de pesquisa foram professores recém-formados do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública localizada em Recife que lecionam Ciências (ensino fundamental) e/ou Biologia (Ensino Médio), e que estejam em início de carreira, tendo se formado há no máximo cinco anos.

Esclarecemos que o presente trabalho encontra-se organizado da seguinte forma: no capítulo 1 apresentamos a fundamentação teórica, na qual dialogamos com diferentes autores sobre formação de professores, professores em início de carreira e desafios da carreira docente; já no capítulo 2 explicitamos o caminho metodológico da pesquisa; os resultados e discussões estão apresentados no capítulo 3 e, por fim, tecemos as considerações finais.

## **CAPÍTULO 1 – A FORMAÇÃO, CARREIRA E DESAFIOS DE PROFESSORES INICIANTE DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA.**

Para darmos conta dos objetivos anteriormente explicitados precisamos aprofundar nossos conhecimentos teóricos em relação à formação inicial de professores de Ciências e Biologia e à profissionalização, bem como em relação às particularidades e desafios dos professores de Ciências e Biologia em início de carreira. Afinal, é a formação inicial nos cursos de licenciatura que habilita o estudante a exercer a docência.

### **1.1. Formação de professores**

Podemos iniciar a reflexão teórica sobre formação de professores nos perguntando: qual é o sentido de ser professor hoje? Embora muito se fale sobre a desvalorização, é necessário trazer esperança para esses sujeitos indispensáveis e essenciais no desenvolvimento da sociedade. Segundo Candau (2014, p.34)

O magistério foi considerado durante muito tempo uma profissão valorizada socialmente, de prestígio e reconhecimento pelo seu potencial humanizador e seu compromisso com a formação para a cidadania. Em geral, esta valorização não era acompanhada de condições de trabalho adequadas. O salário dos professores era módico e os estímulos para o desenvolvimento profissional escassos. No entanto, esta realidade não impedia que o magistério fosse visto e vivido como uma profissão que valia a pena por sua importância intelectual, ética e social.

De acordo com a autora, existe atualmente um horizonte de preocupações em torno de problemáticas que envolvem os professores e, desse modo, eles têm sido alvo de várias pesquisas. A autora atesta ainda que hoje é possível detectar um mal-estar entre os profissionais da educação. “Temos a profunda convicção de que estamos chamados/as à “reinventar a escola”, e nesse processo, o papel do professor é central.” (*Idem, p.34*).

Antes de ser tornar professor, habilitado para exercer a profissão, ele precisou passar por uma formação. Concordamos com André (2012) no sentido que a formação para a docência deve ser contínua. Ela deve, inclusive, extrapolar os limites da universidade, mas é indispensável discutirmos sobre a importância da educação formal para o profissional.

A necessidade de dialogarmos sobre a formação de professores, deve-se à relevância que o período de formação tem para o exercício pleno da docência e por abrir espaço para discutirmos sobre o seu papel na educação, que já adiantamos é uma formação de formadores de pessoas. Trataremos assim, de uma formação acompanhada de implicações sociais e

históricas, pois pensamos que formar não se limita a “fabricar técnicos que ensinam”, mas vai mais além, na direção de uma formação humana, que traz reflexões e mudanças no decorrer da carreira. Nesse sentido, Coelho (2003, p.49) traz uma observação interessante quando afirma que,

À escola em geral, e particularmente à universidade, compete formar seres humanos, intelectuais que saibam, tenham hábito e gostem de ler, de estudar, de trabalhar com os conceitos e suas articulações, de interrogar a tecnologia, os saberes e os métodos estabelecidos e de criar outros mais consistentes e rigorosos. Formar homens que, em seu fazer-se real, pensem, compreendam e recriem o mundo físico e social, em especial o mundo do trabalho e da tecnologia. Dos que saem da universidade não se espera que sejam práticos, saibam fazer bem isto ou aquilo, atender ao mercado, executar rotinas nos setores da produção e de serviço, mas que, na esfera da ação, da práxis, não abandonem a dimensão do pensamento, da crítica, da liberdade, da ética, do ser, da criação do novo, do sonho, da utopia.

Percebemos assim o quão importante é a formação do sujeito como pessoa em constante adaptação à sua realidade. Sujeitos que pensam, que sentem, que criticam, que são livres, que são éticos, que sonham, que imaginam e que são mutáveis. A formação de professores diante do exposto, precisa ser vista como algo em construção. Como defende Coelho (2003, p.57) “a formação de professores não é algo pronto, mas em construção. Extrapola os limites da universidade, do curso, do currículo, da formação inicial nas licenciaturas e se estende pela realização da tarefa, da obra de educar, de ensinar”. O autor se refere à formação de professores como um trabalho complexo e historicamente determinado.

Nesse sentido situamos a formação de professores no contexto de uma educação reconhecida como uma construção humana, que se estruturou ao longo da história, debatida e defendida por homens e mulheres que almejavam transformar o ambiente em que viviam e não apenas estar nele. Por meio da educação a humanidade evoluiu, os seres humanos saíram de sua condição de somente adaptação ao meio, mas partiram para modificá-lo de acordo com suas experiências, desafios do dia a dia e leituras do mundo. Não há como falar em educação sem pensar nos seres humanos que conquistaram espaços, lutaram por seus direitos e investiram recursos para o homem fosse considerado como um ser pensante e digno tomar decisões no contexto que está inserido. Assim, por meio da educação, o homem pode adentrar num universo de transformação, autonomia e liberdade. Como consequência, a formação de professores deve incluir aspectos que façam os seres humanos construírem uma identidade, desenvolverem sentimentos de pertencimento ao lugar em que vivem e influenciarem as novas gerações a lerem o mundo de forma mais crítica. Isso se torna possível quando

professores incluem seus estudantes no mundo da cultura, do pensamento, da comunicação, do diálogo, do estudo e da igualdade.

Por isso pensamos numa formação ampla, direcionada para a construção e/ou desenvolvimento das bases intelectuais e preparação do futuro profissional, deve estimular o estudante a considerar a realidade em que está inserido para que possa intervir nela, sem perder suas características, sem esquecer sua origem, sua história e suas experiências adquiridas durante a vida.

Ao adentrarmos no significado do termo ‘formação’, encontramos uma definição segundo o dicionário Aurélio, a qual, dentre outros sentidos, significa o ato, efeito ou modo de formar (FERREIRA, 2001). Nesse caso, podemos entender a formação enquanto estrutura que promove uma constituição. Indo além do significado estrutural, o dicionário ainda traz outra definição, quando explicita que formação também pode ser entendida como o modo por que se constituiu uma mentalidade, um caráter. Segundo essa perspectiva, a formação é mais profunda, atingindo aspectos individuais da pessoa, pode ser a formação que se recebe dos pais, na escola ou na universidade, mas que promove mudança no caráter. São muitos os conceitos acerca da palavra formação ou do verbo formar.

Formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos, temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações. Deste modo, aprender é mais do que receber ou obter informações e conhecê-las ou compreendê-las é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 369)

Por ser um processo, a formação acontece ao longo da vida, ela pode vir de dentro para fora, por meio da busca individual pelo conhecimento para uma estruturação pessoal, mas que, associada a essa, a formação vem de fora para dentro, por meio dos contextos de aprendizagem, no caso de espaços ou instituições que favoreçam o crescimento pessoal e profissional do sujeito. “Assim, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação” (*Idem*, p. 370)

No caso dos professores, sabemos que precisam passar por um curso de graduação para poderem exercer a docência, sendo esse um momento privilegiado para formar o futuro

profissional. É durante a formação inicial que o licenciando se apropria de diversos saberes e amplia os horizontes sobre sua formação. Segundo o Ministério da Educação “a formação inicial como preparação profissional tem papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário” (BRASIL, 2000, p.11).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), inclui várias finalidades da Educação Superior (capítulo IV, artigo 43), dentre elas “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”.

Assim como nas outras profissões, é imprescindível que o professor possua competência profissional para vivenciar na prática sua função. Porém, não são técnicas da formação que vão assegurar um bom desenvolvimento profissional. “O professor não é mais um técnico que executa os procedimentos vindos de uma ‘racionalidade técnica<sup>1</sup>’, e sim sujeito construtor da sua profissão. Como sujeito ativo o professor é um agente de “transformação” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 37). Bolzan, Isaia e Maciel (2013, p.52) ajudam-nos a compreender que “o professor é, antes de tudo, um profissional em desenvolvimento permanente, capaz de refletir e repensar sobre a sua formação”. E Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 97) destacam que é preciso compreender “o professor como sujeito ativo e autônomo de sua prática”.

Assim, entendemos que a formação de professores é diferenciada da formação de outras profissões, pois existem particularidades inerentes à docência. Tardif e Lessard (2007) afirmam que “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (p. 35). Assim, é notável a diferenciação com outras profissões.

---

<sup>1</sup>De acordo com o modelo da racionalidade técnica (também conhecido como a epistemologia positivista da prática.), o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas (DINIZ-PEREIRA, 2014).

### 1.1.1. Profissionalidade, profissionalização e profissionalismo

Existe uma tríade importante no contexto da formação e prática dos professores que vale ser discutida. É composta por três termos parecidos gramaticalmente, porém com significados distintos: profissionalidade, profissionalização e profissionalismo. Segundo Paula Júnior (2012) “profissionalidade é o aperfeiçoamento docente na busca de um desenvolvimento profissional e pessoal. A própria formação continuada ou a busca por ela” (p. 4). Ou seja, é o desejo do professor em buscar mais e ampliar seus conhecimentos. Já

Profissionalismo é este “compromisso do professor” com o projeto pedagógico da escola e com o ato de ensinar que ultrapassa os limites da sala de aula. Independe da profissionalidade e da profissionalização, pois o professor, bem preparado ou não, desenvolve com extrema dedicação e afeto o seu trabalho docente sem acesso à profissionalização e, muitas vezes querendo-a, embora não possa desenvolvê-la pelo excesso de zelo com o que faz e pelo acúmulo de trabalho. Assemelha-se a uma marcha estacionária que, a nosso ver, pode ter um efeito negativo na vida de muitos professores (*Idem*, p. 4).

A profissionalização é diferente, pois parte de fora para dentro, ou seja, depende das políticas públicas direcionadas aos profissionais professores. Segundo o referido autor,

Profissionalização no magistério está ligada diretamente às políticas públicas educacionais, ao contexto histórico vigente e à valorização da profissão docente pelas políticas sociais. Com a profissionalização os professores também melhoram seu estatuto, aumentam seus rendimentos e reafirmam sua autonomia como intelectuais que ajudam na formação de cidadãos para o crescimento do país (p. 4).

A seguir discutiremos mais sobre a profissionalização, porém vale salientar que nem sempre a docência foi entendida e aceita como profissão. À semelhança do que ocorreu em outros países, a função docente, no Brasil, foi sendo normatizada a partir do momento em que o Estado, para atender às necessidades de escolarização impostas pelo processo de modernização da sociedade brasileira, avoca a si o controle da escola (NÓVOA, 1992, p.119).

Núñez e Ramalho (2008, p. 1) discutem sobre o contexto da profissionalização da docência e afirmam que:

As propostas da profissionalização oriundas das reformas educacionais a partir dos anos 80 e que são legitimadas pelas políticas educacionais estão vinculadas aos informes e às pesquisas que atribuem aos professores consideráveis responsabilidades em relação ao fracasso e ao baixo desempenho escolar. Nesse contexto, a profissionalização da docência surge como uma proposta para contribuir para o desenvolvimento didático e pedagógico dos professores, hoje chamados a apresentar solução para os problemas da escola.

A profissionalização é uma forma de representar a profissão como processo contínuo/descontínuo ao longo da história da docência. “A profissionalização é ainda um

movimento ideológico, na medida em que repousa em novas representações da educação e do ser do professor no interior do sistema educativo” (*Idem*, p. 4). A profissionalização é algo recente, é uma evolução da perspectiva de ensino, pois antigamente o ensino sequer era considerado como uma profissão.

Segundo Tardif (2013) o ensino não evolui da mesma forma em todas as regiões, existem formas de ensino antigas que ainda hoje são vistas; uma delas é o ensino visto como vocação (século XVI ao XVIII). Nessa forma quem ensina tem uma missão a cumprir, o desejo de ensinar parte de um movimento interior, mais atrelado ao ensino religioso. Outro modo é a docência enquanto ofício (século XIX), a relação das professoras deixa gradualmente de ser vocacional e passa a ser contratual e salarial, embora a mentalidade de serviço ainda permaneça. Mas, vista como ofício, existe um trabalho para construir uma carreira e obter salários, exigindo assim investimento na formação. E, finalmente, a profissionalização do ensino, na qual um dos objetivos é que o ensino passe do estatuto de ofício à profissão.

Trata-se de oferecer aos futuros professores uma formação universitária de alto nível intelectual. O que se quer é desenvolver competências profissionais baseadas em conhecimentos científicos. [...]. Finalmente, a profissionalização do ensino induz a uma visão reflexiva do ato de ensinar: o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar (*Idem*, 561).

Embora existam dissensões acerca da profissionalização do ensino, nosso objetivo aqui é destacar seus pontos positivos, relacionar a profissão docente com outras profissões e ressaltar a importância da formação nesse processo.

Weber (2003, p.1127) diz que “a formação em nível superior constitui, assim, um dos aspectos importantes do processo de profissionalização docente da educação básica”. Ser professor é uma profissão, porém diferencia-se em vários aspectos, veremos a partir de agora algumas singularidades da docência.

Para Ferry (1991) a formação de professores diferencia-se de outras atividades de formação em três dimensões: é uma formação dupla (formação acadêmica com a formação pedagógica), é um tipo de formação profissional (forma profissionais) e é uma formação de formadores (o que influencia o necessário isomorfismo<sup>2</sup> que deve existir entre a formação de professores e sua prática profissional).

---

<sup>2</sup> União na dissemelhança, em busca de objetivos comuns, no caso citado envolve a união efetiva entre a formação de professores e sua prática profissional.

Nota-se que essas três dimensões valorizam e intensificam a importância de uma formação de professores visando um bom desenvolvimento pessoal e profissional no seu futuro campo de trabalho. “Como o campo de trabalho do professor é o ensino, deduz-se que sua formação é o processo por meio do qual ele aprende a ensinar” (BARBOSA, 2006, p. 178). É fato que o licenciando pode adentrar na universidade com certa experiência no ensino, mas a formação que obtém deve servir como base para a sua profissão. Nesse sentido, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) afirmam que, “a formação do professor como profissional de perfil amplo deve garantir uma sólida formação teórica, como ferramenta de reflexão, de crítica e construção da prática, para a participação consciente no desenvolvimento de projetos profissionais, sociais e individuais” (p. 102).

Segundo os referidos autores, “fica claro que não é possível continuar formando especialistas de perfil estreito, limitado em suas possibilidades profissionais atuais e futuras, no qual se fragmenta e fragiliza a condição do professor como profissional” (*Idem*, p. 100). Entendemos que a formação deve abranger saberes intelectuais, mas que esses saberes influenciem na realidade social. O professor está inserido no mundo, e nesse mundo ele exerce influência, por isso sua formação deve contemplar aspectos também sociais, que considerem o professor como sujeito ativo e transformador da sociedade.

Coelho (2003, p. 52) se posiciona acerca dos equívocos que envolvem os debates sobre a profissionalização dos estudantes universitários em geral e dos estudantes dos cursos de licenciatura, ao afirmar que,

Sem dúvida nos vários cursos e áreas do saber, grandes são os equívocos, os limites, os riscos e a ineficácia da ênfase na profissionalização dos estudantes universitários, em detrimento da formação e da cultura mais ampla, rigorosa e significativa. Mas na formação de professores a situação é mais grave e perigosa, pois estreita e limita a formação dos que vão trabalhar na formação de crianças, jovens e adultos.

Nesse íterim, reconhecemos que a formação de professores, de fato deve ser reconhecida como uma formação de formadores, que na sua essência não é simplista, e que não existe fórmula pronta para ser concebida. O autor critica a ênfase dada às horas de trabalho na integralização curricular, “como se o objetivo a ser alcançado fosse treinar profissionais, e não realizar uma ampla formação cultural e humana de pessoas para trabalharem na educação” (*Idem*, p. 52). Mais uma vez, identificamos o termo “amplo”

significando que o profissional precisa refletir, criticar, estar atento às transformações sociais e a transformar a si mesmo, como sujeito ativo na sociedade.

Para a atividade docente, é mister que o futuro professor se prepare no sentido intelectual e emocional, mesmo que já tenha certa experiência no ramo, pois aprender é sempre salutar quando o profissional vai trabalhar formando pessoas. Concordamos com Pimenta (2006, p. 105) quando afirma que,

O exercício da atividade docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas para o qual o curso pode ter uma contribuição específica enquanto conhecimento sistemático da realidade do ensino-aprendizagem na sociedade historicamente situada, enquanto possibilidade de antever a realidade que se quer (estabelecimento de finalidades, direção de sentido), enquanto identificação e criação das condições técnico-instrumentais propiciadoras da efetivação da realidade que se quer. Enfim, enquanto formação teórica (onde a unidade teoria e prática é fundamental) para a práxis transformadora.

Assim, a relevância de uma formação eficaz é inquestionável, pois quando adentramos no universo escolar é perceptível que o professor precisa se apropriar de teorias importantes que subsidiem sua aprendizagem, além disso, é inevitável refletir constantemente sobre sua prática, bem como modificar estratégias previstas por causa dos imprevistos que surgem diariamente. O professor está em constante processo de formação, visto que necessita se atualizar e aperfeiçoar. Para tanto, a formação inicial e continuada são primordiais e necessárias no processo de profissionalização docente.

Encontramos na obra da supracitada autora que a formação inicial é [...] “a instância primeira de formação no nível universitário para o exercício da profissão, na qual se certifica a preparação do professor como profissional” (p. 97). Assim, vale salientar que a formação inicial está diretamente relacionada com as instituições de ensino superior, que visam preparar o estudante para a profissão que seguirá.

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura (GATTI, 2014, p. 35).

Segundo a autora, mudanças são necessárias para a formação de professores, não apenas em regras e normas, mas no cotidiano da vida acadêmica. Inferir atribuições e responsabilidades a essa formação é concordar com seu caráter formativo, ou seja, primordial para que o graduando ou licenciando desenvolva destreza, atitudes e habilidades que irão prepará-lo para o ambiente de trabalho. Concomitantemente, é mister observar e discutir sobre

o sentido da formação inicial, ou seja, não adentrar apenas na parte “técnica” como se o sujeito, nesse caso, o futuro professor, fosse atuar tão somente consoante técnicas apreendidas e ensaiadas no decorrer do curso que escolheu. Para tanto, é necessário direcionar o olhar para a formação inicial como um momento rico de oportunidades de aprendizagem.

### **1.1.2 Formação inicial de professores**

Sobre o momento de formação, a fala de Gatti (2010, p. 1360) expressa nossa motivação para discutirmos sobre as contribuições que a formação inicial deve trazer:

[...] Procura-se contribuir para o debate que busca a melhoria da qualidade da formação desses profissionais, tão essenciais para a nação e para propiciar, nas escolas e nas salas de aula do ensino básico, melhores oportunidades formativas para as futuras gerações. Estamos assumindo que o papel da escola, e dos professores, é o de ensinar-educando, uma vez que postulamos que sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania.

Durante a formação dos professores é salutar discutir questões acerca das possíveis melhorias no curso e também sobre atitudes, hábitos e valores que os professores precisam desenvolver para lecionarem. Para isso é importante que os futuros professores atentem para sua disposição em lidar com as particularidades da escola e com o currículo da área, o que corrobora Garcia (1999). Ele identificou dois componentes do currículo de formação de professores, com base em estudos anteriormente realizados. O primeiro componente se refere à disposição. Segundo ele, as disposições são tendências para agir, “alguns exemplos seriam: disposição para compreender os sentimentos dos alunos, para levar a cabo estratégias docentes exploratórias e experimentais, para utilizar uma variedade de métodos e modelos de ensino, para interpretar as perspectivas de outros etc.” (p. 81). O segundo componente considerado pelo autor, refere-se ao conteúdo do próprio currículo de formação de professores, pois os conhecimentos pedagógicos, sobre o ensino eficaz, sobre mudança e currículo precisam ser melhor explorados com os futuros professores.

Muitos cursos de formação de professores reservam um mínimo de carga horária para as disciplinas voltadas para a profissionalização, a maior parte é destinada para conteúdos específicos da Biologia, História, Física, por exemplo. No estudo realizado por Gatti (2010) ela constatou que nas licenciaturas em Ciências Biológicas a carga horária dedicada à formação específica na área é de 65,3% e, para formação para docência, registra-se percentual em torno de apenas 10% (p. 1373). Esse é um dos exemplos que minimizam o tempo das

disciplinas de formação para a docência. Defendemos o ponto de vista de que essas disciplinas são fundamentais para o futuro professor e é necessário investir tempo e dedicação para cumpri-las, bem como atentar para a qualidade delas. Porém, “conjuntamente com o conhecimento pedagógico, os professores têm de possuir conhecimentos sobre a matéria que ensinam [...] O conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ensinar também influencia o que e como ensinam” (GARCIA, 1999, p. 87).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Básica, a formação deve proporcionar ao licenciando a oportunidade de reconhecer a importância que o conhecimento possui.

Ao selecionar e organizar o conhecimento específico que o habilite para atuar em uma ou mais etapas da Educação Básica, é fundamental que se considere que o egresso dos cursos de formação de professores deverá ter a oportunidade de reconhecer o conhecimento (conceitos, teorias, habilidades, procedimentos, valores) como base para a formação integral do estudante, uma vez que esta exige a capacidade para análise, síntese, comprovação, comparação, valoração, explicação, resolução de problemas, formulação de hipóteses, elaboração, execução e avaliação de projetos, entre outras, destinadas à organização e realização das atividades de aprendizagens (BRASIL, 2013b, p.59).

A licenciatura deve prezar por todos os aspectos que envolvem o ser humano, no sentido de considerar a relevância dos aspectos pedagógicos e específicos para a construção do conhecimento com os estudantes, de forma integral. Além disso, os professores nos cursos de formação precisam incentivar os licenciandos a considerarem os aspectos sociais como um compromisso, uma responsabilidade conjunta. É importante aprofundarmos o olhar para a licenciatura.

Coelho (2003, p. 53) fala sobre o verdadeiro sentido da licenciatura no trecho a seguir, no qual concordamos veementemente,

A licenciatura não é para os estudantes aprenderem a fazer bem o que vêm a fazer, já fazem ou irão fazer, em termos de saber, método e técnica de ensino. Os animais também fazem e às vezes fazem muito bem! Pelo contrário, é para que professores e alunos assumam, como um projeto pessoal, com rigor, espírito crítico e responsabilidade social, o estudo, a busca da verdade, do sentido do existente e do texto, numa prazerosa “con-vivência” com o saber, na perspectiva do cultivo do pensamento, da construção da autonomia, da liberdade, da justiça, da fraternidade, da humanização do homem, da superação de toda discriminação e barbárie.

O diálogo sobre a formação de professores enriquece os espaços de discussão, pois traz diferentes ideias, posicionamentos e atitudes frente as mais diferentes situações de ensino. A licenciatura é um momento salutar, na qual os estudantes devem compartilhar experiências, estimular sua criticidade e autonomia, conhecer bases teóricas que subsidiam estudos

relevantes na área, aprender a relacionar a teoria e a prática, como componentes interligados e fundamentais para sua carreira docente.

O momento da formação inicial é uma das oportunidades que o futuro professor terá para dialogar a respeito do real sentido de ensinar. Segundo Ferreira (2001) o significado de ensinar é ministrar o ensino de, é transmitir conhecimentos a alguém. Mas, o estimado Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia* discorre sobre algumas exigências da tarefa de ensinar e também o que não é ensinar. Segundo ele, o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, deve se convencer definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996).

O autor esclarece que ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética<sup>3</sup> e ética, a corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, consciência do inacabamento, o reconhecimento de ser condicionado (ser gente, ter limitações, mas capaz de ultrapassar o próprio condicionamento), respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, a convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões<sup>4</sup>, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica<sup>5</sup> (segundo ele “só ideologicamente posso matar as ideologias”), disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

Não sucintamente, Freire vai além do significado da palavra ensinar e adentra nos efeitos e sentido do ensino para o professor e também para o estudante. Ele traz em seu diálogo, uma reflexão em torno da responsabilidade ética dos professores no exercício da tarefa docente. Ao comentar sobre o papel do formador, ele enfatiza que ensinar não é transferir conhecimento, que não há uma sujeito especial que tem um objeto a quem formar, assim explicita que:

---

<sup>3</sup> Paulo Freire se refere à boniteza que deve estar atrelada ao ensino, o respeito à natureza do ser humano.

<sup>4</sup> A Educação é um ato de intervenção no mundo, intervenção que aspira mudanças radicais na sociedade. Nesse sentido a neutralidade da educação é impossível (FREIRE, 1996). É estar consciente, agir, lutar pelos direitos, aspirar mudanças.

<sup>5</sup> Ideologia: conjunto de ideias ou pensamentos de uma pessoa ou de um grupo de indivíduos.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência [...] (*Idem*, p. 12).

Concordamos com Freire, quando diz que o ser humano está sempre em formação, e nessa formação ele precisa reconhecer que não é um ser acabado, mas é um eterno aprendiz. “Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (*Ibidem*, p. 12). Ele diz que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.

Defendemos que diálogos dessa natureza precisam ser intensificados nos cursos de formação inicial de professores em relação às experiências vivenciadas nas escolas campo de estágio, o ofício docente exige a compreensão do sentido de ensinar, a formação não se restringe a aprender técnicas, mas principalmente a entender a relevância da função social que os professores carregam consigo. Esse fato está intimamente relacionado aos discursos sobre a melhoria da educação e sobre a qualificação profissional. Sobre isso, Gadotti (2013, p. 10) se posiciona,

Todos sabemos que a qualificação do professor é estratégica quando se fala de educação de qualidade. Contudo, está sendo difícil encontrar os parâmetros dessa qualificação. O problema é que, tanto os conteúdos quanto a metodologia dos cursos de formação dos professores são, geralmente, ultrapassados. Eles são baseados numa velha concepção instrucionista da docência. Precisam de profundas mudanças.

Os cursos de formação de professores são foco de muitas pesquisas que visam contribuir para a melhoria da Educação, esse fato não deve ser visto como ponto negativo, pois elas trazem reflexões de como tem se dado a formação e como essa pode melhorar. Melhorias são sempre bem-vindas, no sentido de ampliar o diálogo em torno de uma Educação de qualidade, que faça sentido para os educandos e cause reflexos na sociedade.

Nesse sentido, Zimmermann e Bertani (2003, p.59) afirmam que,

[...]é necessário que, em sua formação profissional, o futuro professor tenha a oportunidade de romper com as concepções impostas e cultivadas por um sistema.

Isso lhe permitirá (re)estabelecer o seu papel, que não é somente o de dar aula, mas o de ser um profissional reflexivo e crítico, que deve ter um compromisso com a formação do aluno, tanto em nível intelectual quanto em nível humano.

O curso de licenciatura forma formadores, daí a grande responsabilidade das universidades em promover uma formação cidadã e crítica, pois esses formandos atuarão em escolas inspirando estudantes que muitas vezes estão desacreditados de si mesmos e muitas vezes estão no ambiente escolar por imposição, mas que várias, senão todas, as disciplinas não fazem sentido real para sua permanência ali.

Diante do exposto, caminharemos em direção à formação de professores de Ciências e Biologia, cujo contexto formativo inclui todas as premissas que discutimos até agora, bem como as exigências do ensinar, mas caminharemos no sentido de demonstrar a singularidade inerente a essas disciplinas, para que possamos conhecer e entender alguns dos desafios desses docentes considerando sua formação inicial.

### **1.1.3 Formação inicial de professores de Ciências e Biologia**

Ao direcionarmos nossos olhares para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia, surge, na nossa perspectiva, uma questão relevante e fundamental: para que formar professores de Ciências e Biologia? Ou seja, qual o objetivo dessa formação?

Muitos são os desafios para o ensino de Ciências, e a formação inicial é um espaço rico de oportunidades para que eles sejam discutidos e superados. À vista disso, Moraes e Mancuso (2006, p. 94) afirmam que,

Da mesma forma que se entende a apropriação de significados do conhecimento das Ciências, busca-se entender o que seja tornar-se professor. Ao longo da vida escolar ocorre a apropriação e reconstrução individual sobre o que significa ser professor, “dar aula”, preparar e planejar atividades, usar o tempo e os recursos, avaliar, enfim, viver na escola. Ao ser feita a opção por tornar-se professor, raramente estão claras as teorias que foram constituindo o futuro professor ao longo da vida escolar e mesmo fora dela. Assim, é no ambiente da formação inicial que, fundamentalmente, essas teorias devem ser problematizadas e enriquecidas com outras mais aceitas pela comunidade de educadores e pesquisadores das Ciências Sociais.

Assim, a formação em Ciências deve abrir caminhos e possibilidades para a melhoria da Educação, bem como para o diálogo sobre novas propostas de ensino-aprendizagem, que façam os professores compartilharem o conteúdo situando-o no contexto atual. Muitas são as reclamações sobre alunos que não aprendem, desatentos, indisciplinados, que não compreendem o conteúdo, dentre tantas outras, características que podem ser produtos de uma

educação ineficiente, muitas vezes tradicional, também conhecida como bancária. Esta é definida por Freire (1987) como aquela na qual o educador é quem sabe e o educando é o que nada sabe, na qual o educador é o sujeito do processo e os educandos meros objetos. Ancorados na educação tradicional, muitos professores depositam conteúdos nos alunos, sem considerar o que eles já sabem.

Entretanto, o professor de Ciências deve ser o mediador de uma aprendizagem significativa, que tenha sentido para o estudante, que o faça compreender o mundo a sua volta e interferir positivamente nesse ambiente. “Muito sofrimento da professora, do professor, poderia ser evitado se a sua formação inicial e continuada fosse outra, se aprendesse menos técnicas e mais atitudes, hábitos, valores” (GADOTTI, 2005, p. 18). Uma boa formação inicial pode prevenir vários dos problemas relacionados ao processo ensino-aprendizagem como, por exemplo, os anteriormente descritos. E estes podem estar presentes nas aulas de Ciências e Biologia.

Moraes e Mancuso (2006, p. 44) ao discutirem sobre o ensino de ciências como eixo importante na formação de crianças, adolescentes e jovens, afirmam que “aprendizagens significativas e consistentes nesse campo do conhecimento humano podem proporcionar o desenvolvimento de novas consciências e ampliar de forma mais plena as potencialidades da vida na sociedade e no ambiente”. Para promover aprendizagens significativas o professor precisa de formação.

Em relação à formação do professor de Ciências e Biologia vale salientar que a formação do licenciando é diferente da formação do biólogo, mas é regulamentada pela mesma lei. O artigo 1º da Lei Nº 6.684, de 3 de setembro de 1979, afirma que o exercício da profissão de Biólogo é privativo dos portadores de diploma: I - devidamente registrado, de bacharel ou licenciado em curso de História Natural, ou de Ciências Biológicas, em todas as suas especialidades ou de licenciado em Ciências, com habilitação em Biologia, expedido por instituição brasileira oficialmente reconhecida (BRASIL, 1979). Assim, um licenciado pode ser considerado biólogo, mas somente se ele cumprir a carga horária de disciplinas de conteúdos específicos que são comuns nos cursos de bacharelado.

O artigo 12 da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015b), descreve três núcleos que os cursos de formação

inicial constituir-se-ão, a saber: I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos e III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. Dentre eles destacamos o núcleo de estudo de formação geral, que deve articular “princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade” (p. 10). Espera-se então uma formação a serviço da sociedade, ou seja, para os cidadãos. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015a), a área de conhecimento Ciências da Natureza, é contemplada na disciplina Ciências no Ensino Fundamental; já no Ensino Médio, é dividida em três: Biologia, Física e Química. A base reitera que,

o ensino de Ciências da Natureza tem compromisso com uma formação que prepare o sujeito para interagir e atuar em ambientes diversos, considerando uma dimensão planetária, uma formação que possa promover a compreensão sobre o conhecimento científico pertinente em diferentes tempos, espaços e sentidos; a alfabetização e o letramento científicos; a compreensão de como a ciência se constituiu historicamente e a quem ela se destina; a compreensão de questões culturais, sociais, éticas e ambientais, associadas ao uso dos recursos naturais e à utilização do conhecimento científico e das tecnologias (BRASIL, 2015a, p.149).

Nesse contexto, a formação inicial dos professores que irão atuar na área Ciências da Natureza deve ser potencializada, levando-se em consideração o que preconiza a BNCC.

A formação para as Ciências contempla a formação específica e a formação para a docência. No entanto, a distribuição das disciplinas tem sido foco de alguns trabalhos de pesquisa, visto que a maior parte é composta pelas disciplinas específicas. Gatti e Nunes (2009) analisaram a ementa dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas de diferentes regiões do país, e observaram que

as disciplinas de formação docente ocupam, entre 20 a 30% da carga horária total do curso. Além disso, percebe-se que, ainda que haja uma carga horária significativa dedicada à área educacional na maior parte dos cursos, a separação entre conteúdos das áreas específicas de Biologia e de formação pedagógica se mantém pela falta de uma melhor articulação entre elas (p. 135).

Se houvesse maior articulação entre áreas específicas e pedagógicas e entre as disciplinas da área pedagógica em si, haveria maior aproximação dos conteúdos,

proporcionando ao futuro docente maior facilidade para a compreensão de assuntos aparentemente complexos. Os autores ainda chamam atenção para o fato de que o licenciado também recebe o título de Biólogo, além de professor de Biologia. Já o bacharel deve complementar a carga horária com as disciplinas pedagógicas para atuar como professor, devendo ter consciência de sua responsabilidade como educador. Quanto a esse assunto, vale salientar que o licenciado para receber o título de biólogo precisa cumprir 2.800 horas de disciplinas da área específica, conforme estabelece o Conselho Federal de Biologia.

Um ponto positivo é que as leis e documentos oficiais começam a confirmar o papel social e cultural das Ciências, talvez pela disseminação das pesquisas em Ensino das Ciências no Brasil, que existem desde a década de 70 (*Idem*, p. 138). Os resultados da pesquisa mostraram que, segundo as autoras, a formação de professores ocupa um lugar secundário, no modelo de universidade brasileira, pois enquanto outras áreas como pesquisa e pós-graduação recebem mérito, a dedicação ao ensino e formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico.

Contrapondo o ensino tradicional, as DCN para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015b) trazem aspectos para uma formação de professores que vai além da transmissão mecânica de informação, pois consideram a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Além disso, colocam como um dos princípios para a formação de profissionais do magistério da Educação Básica a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras, para tal, as mesmas devem contemplar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e devem conduzir os egressos, dentre vários objetivos, à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

O professor de Ciências se encaixa nesse contexto, necessitando de uma formação inicial adequada, que o prepare para o mundo, que colabore efetivamente com seu desenvolvimento pessoal e profissional e que estimule sua autonomia e criticidade.

Na formação inicial, o estudante de licenciatura tem a oportunidade de participar de estágios obrigatórios para vivência no cotidiano escolar e o exercício da docência. Segundo as DCN para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015b), o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico, onde devem ser dedicadas quatrocentas horas do curso ao mesmo. Barreto, Oliveira e Araújo (2015, p. 53) ao descreverem a importância do estágio para o futuro docente, afirmam que

No desenvolvimento do componente curricular, o licenciando se vê na posição de protagonista da sala de aula. Além disso, é no estágio que os estudantes terão a oportunidade de refletir sobre os caminhos da educação, as relações contidas em sala de aula, a construção de melhores estratégias de ensino, contribuindo assim no fortalecimento do licenciando quanto ao seu futuro campo profissional.

O licenciando em Ciências Biológicas deve passar por esses estágios, assim como as demais áreas do conhecimento, e pode ser nesse momento que ele descubra e/ou entenda o papel significativo dos conteúdos científicos quando compartilhados com estudantes da educação básica. No estágio, o licenciando será um protagonista, então ele poderá unir teoria e prática e exercer autonomia ao discutir e propor atividades a serem realizadas no ambiente escolar.

Além dos estágios, o licenciando pode participar de programas que fortaleçam o vínculo entre universidade e escola, como é o caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), regulamentado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010). O PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. Vale salientar, que o programa passou por algumas mudanças diante da crise financeira no Brasil, registrada a partir do ano de 2015. A CAPES informou que está se adequando ao limite orçamentário que lhe foi estabelecido, em permanente diálogo com o Ministério da Educação (MEC), de forma a garantir a manutenção dos programas e ações estruturantes e essenciais, e informou que não haverá interrupção de programas em funcionamento. Entretanto, verifica-se a redução no número de bolsas em todo o país.

Cada área tem seu PIBID, por exemplo PIBID Biologia, no qual são desenvolvidas atividades nas escolas parceiras das universidades. O licenciando desenvolve-as sob a supervisão de um professor da escola e orientado por um professor da universidade. Alguns dos objetivos do programa são: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica e inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse ínterim, faz-se necessário que o graduando exerça autonomia para desenvolver atividades na sua área específica e também de forma indisciplinar, junto a outros bolsistas. É importante que o licenciando de Biologia entenda e dialogue sobre a função que as disciplinas científicas exercem na sociedade em que vivemos, principalmente por estar inserido na sociedade da informação e comunicação. No PIBID, os licenciandos são acompanhados e podem tirar dúvidas com os coordenadores e supervisores, o que faz com que a experiência seja relevante para os bolsistas de iniciação à docência. Programas dessa natureza enriquecem os espaços de formação inicial, e favorecem a atuação docente em sala de aula.

Assim, o momento de formação inicial pode ser determinante para a atuação docente em sala de aula e fora dela. Segundo Braga (2005, p. 22), não apenas o grau de escolaridade, mas a própria natureza deficitária dos cursos de formação docente pode interferir no ensino desenvolvido por estes profissionais, em especial, nas áreas de Ciências naturais.

O comportamento do professor é pessoal e particular, a sua prática em sala de aula é única e é determinada pela experiência. O modo como determina a estratégia de ensino, organiza as suas aulas, escolhe e utiliza materiais, é baseado na experiência que possui. Experiência esta que vem de muito tempo antes de início do exercício da profissão ou mesmo da formação inicial do professor. Há uma espécie de impregnação de modelos causada pela exposição aos diferentes modos de ensinar dos professores durante a trajetória escolar, criando um arcabouço de técnicas, impressões e certezas que perdurarão muito além da formação inicial (*Idem*, p. 44).

O professor carrega consigo experiências únicas, atreladas ou não à sua formação, mas que alicerçam sua forma de trabalho. Ao adentrar na sala de aula, as novas experiências darão força a novas reflexões e atitudes. Nesse sentido, a universidade é um espaço amplo para diálogo sobre os desafios que o professor pode enfrentar na sala de aula e como ele pode ultrapassar obstáculos que se interpõem sobre sua prática pedagógica. É salutar que no

ambiente formal, estratégias sejam discutidas entre os licenciandos, para que seja mais fácil sua adaptação ao ambiente escolar. A formação inicial pode ser fundamental para a preparação e prática do professor, por isso a preocupação constante com essa temática.

Segundo Silva (2012), “exige-se dos docentes, atualização, disposição e adaptação para se adequarem às mudanças, mas a formação inicial não os prepara significativamente para os desafios do trabalho docente” (p. 46). Deseja-se, então, uma formação que contribua significativamente para a preparação intelectual e prática do professor de Ciências e Biologia, uma formação que considere os conhecimentos e experiências que os licenciandos já possuem, que sirva como uma base para que os docentes tenham mais segurança ao lecionar.

## **1.2 Professores em início de carreira: particularidades inerentes à profissão**

Assumir um novo emprego implica em muitas responsabilidades, seja qual for a profissão. O trabalho, de modo geral, traz consigo novas adaptações, nova função e novo ambiente, além disso, é determinante para que o profissional decida se continua na mesma profissão ou se inicia uma nova carreira.

A docência, como qualquer trabalho humano, pode ser analisada inicialmente como uma atividade. Trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas. No mesmo sentido, ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas etc. (TARDIF; LESSARD, 2007, p.49).

Apesar de apresentarem características semelhantes a outras profissões, o trabalho em geral e o trabalho do professor apresentam características diferentes entre si. De acordo com Tardif (2002, p. 112) “existem, atualmente, instrumentos conceituais e metodológicos bem elaborados que possibilitam analisar o trabalho de um modo geral e o trabalho docente em particular”.

Nas instituições escolares é possível analisar como o professor trabalha e como o conhecimento é compartilhado entre os alunos. Enfim, é possível analisar a função social do professor. Muitas são as queixas e descontentamentos da parte de professores que se sentem prejudicados nas escolas, quer seja pela indisciplina do aluno ou pela desvalorização da equipe escolar. Nesse sentido, é importante oferecer suporte aos docentes, com o objetivo de valorizar essa profissão.

O papel dos professores vai além da mera transmissão de conhecimentos, pois eles têm o papel de mediar esses conhecimentos e estimular os alunos para que se tornem críticos. “Em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola” como afirma Tardif (2002, p. 228). O autor ainda atesta que “o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula” (*Idem*, p. 16).

O professor em início de carreira encontra-se numa fase de transição entre ser estudante e se tornar professor, e por isso pode vivenciar uma série de desafios antes desconhecidos e refletir sobre sua formação inicial, pois houve uma mudança de papéis. Segundo Romanowski e Martins (2013, p. 2)

A formação assume maior relevância para os professores iniciantes, pois é nesta fase que ocorre uma intensificação do aprendizado profissional e pessoal, a transição de estudante para professor, a condição de trabalho leigo para profissional, de inexperiente para experiente, de identificação, socialização e aculturação profissional. [...] Com efeito, ao assumir responsabilidades o profissional se vê diante de desafios, expectativas e inseguranças.

As autoras concordam que o início da carreira é uma fase marcada por intensas descobertas sobre a prática e seus problemas, e sobre as alternativas possíveis para resolvê-los. Constitui-se um momento de reflexão, identificação e socialização.

A atuação do professor pode variar conforme a quantidade e qualidade dos anos de experiência vividos em ambiente escolar, o que nos leva a concordar que “conceitualmente, há diversas maneiras de estruturar o ciclo de vida profissional de professores” (NÓVOA, 1992, p. 37).

Segundo o referido autor, há algumas sequências no ciclo de vida dos professores<sup>6</sup>, mas “isto não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas” (*Idem*, p. 37). Ele considera a fase chamada “de exploração”, que é uma opção provisória na qual o professor em início de carreira experimenta um ou mais papéis, e a fase “de estabilização”, também chamada de compromisso “na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um setor de focalização ou de especialização” (p.

---

<sup>6</sup> Tendências gerais do ciclo de vida dos professores, segundo Nóvoa (1992): 1. A entrada na carreira: sequências ditas de “exploração” e de “estabilização”, fases de sobrevivência e descoberta; 2. A fase de estabilização (tomada de responsabilidades); 3. A fase da diversificação (experiências pessoais, diversificação do material didático); 4. Pôr-se em questão (ligeira sensação de rotina até uma “crise” existencial efetiva face à prossecução da carreira); 5. Serenidade e distanciamento afetivo (professores menos sensíveis, menos vulneráveis à avaliação dos outros); 6. Conservantismo e lamentações (queixas sobre a evolução dos alunos: menos disciplinados, menos motivados); 7. Desinvestimento (recuo e interiorização no final da carreira profissional).

37). O autor concorda que “a fase de exploração ou das opções provisórias desemboca naquilo que, ao invés, se designa pelo estágio do comprometimento definitivo ou da estabilização e da “tomada de responsabilidades”. Essas fases podem ser diferentes para cada profissional, alguns podem nunca sair da fase de exploração ou estabilização. “O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (NÓVOA, 1992, p. 38).

A entrada na carreira é frequentemente marcada por dois estágios: de sobrevivência e de descoberta. O estágio de “sobrevivência” caracteriza o “choque do real”,

a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (Estou-me a aguentar?), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (NÓVOA, 1992, p. 39).

Enquanto o estágio de descoberta é caracterizado pelo “entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade, por se sentir colega num determinado corpo profissional” (*Idem*, p. 39). Esses estágios podem acontecer simultaneamente ou um sobressair em relação ao outro, variando de professor para professor. Podemos observar que o início da carreira é marcado por vários acontecimentos, a respeito dos quais vale refletir.

Ainda enquanto alunos de graduação, muitos licenciandos percebem a diferença entre a teoria da universidade e a prática da sala de aula, alguns até lecionam antes de formados. “Os estudantes em formação costumam perceber que tanto os conhecimentos como as normas de atuação transmitidos na instituição de formação pouco têm a ver com os conhecimentos e as práticas profissionais” (GARCIA, 2010, p. 14). Segundo o autor, a tendência é que muitos descartem a necessidade de incorporar certos conhecimentos que fundamentam o trabalho prático.

Ao chegarem ao mercado de trabalho, essa percepção sobre a formação pode intensificar-se, pois ao atuar como professor regular, pode existir uma comparação dos conteúdos debatidos no curso acadêmico e a realidade escolar. É um momento de transição ímpar, no qual o professor recém-formado se depara com novas situações que podem gerar contradições.

Sobre esse período específico no campo de trabalho do professor, Papi e Martins (2010, p. 45) afirmam que

Pode tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional. É no período de iniciação profissional que o professor se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar. Seus conhecimentos profissionais são colocados em xeque e a postura que assume pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica.

Os primeiros anos de atuação podem ser determinantes para o docente, pois ele vai colocar em prática os conhecimentos científicos e pedagógicos que assimilou durante seus anos na universidade e, além disso, vai ter suas próprias experiências e metodologias para compartilhar o conhecimento na sala de aula e decidir se continuará na profissão. Tardif (2002) caracteriza o início da carreira, quando afirma que

[...] as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. Por outro lado, o início da carreira representa também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, este processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que muitos autores chamam de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho. (p. 82)

Por isso, faz-se necessário diálogo constante com os professores em início de carreira, para que eles possam refletir e colocar em prática as contribuições de sua formação inicial, quer seja pela experiência em programas como o PIBID ou pelas disciplinas no próprio curso. Os professores nessa condição tendem a relacionar sua experiência com o que aprenderam ou não em seu curso de formação, como confirma Tardif (2002, p. 86) ao afirmar que “o início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior”.

Portanto, é a experiência prática que faz o docente assimilar as contribuições da formação inicial para sua função social, e o início de carreira pode ser determinante para a continuidade do magistério. É importante olhar para o professor no início da sua carreira

docente, pois cada um tem experiências diferentes e/ou semelhantes, mas que precisam ser discutidas para que o docente se sinta mais seguro nessa fase que chamamos de “determinante” na sua formação enquanto profissional. Sobre a relevância da temática,

O que fica evidente é que a atenção à problemática do professor iniciante vem se constituindo como um foco de interesse quer de pesquisas e intervenções, quer de políticas e ações institucionais. Alguns países já reconheceram que as consequências de desatender os problemas específicos dos docentes iniciantes trazem sérios prejuízos econômicos, tanto pela deserção dos mesmos como pelo impacto de suas ações no sistema educativo. Percebe-se, então, que o movimento extrapola o campo pedagógico e assume uma posição estratégica nas políticas públicas das diferentes nações (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 191).

É importante escutar os professores e aprender com eles, a voz de cada um tem papel fundamental para superar possíveis dificuldades e desafios dessa classe de profissionais. Nesta direção não convém olharmos apenas para a prática do professor, mas primeiro para a pessoa do professor e escutar suas propostas para a Educação. “Em primeiro lugar, tem-se dado ênfase à prática docente do professor, quase se podendo dizer ao professor enquanto prático” (NÓVOA, 1992, p. 69). Segundo o referido autor, o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor. “Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o ‘desenvolvimento’. Isto significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor” (*Idem*, p. 69).

Muitos dos desafios enfrentados por professores ao longo dos anos vêm se repetindo, mas cada professor é único. Para entender suas ansiedades e desejos para o futuro é necessário olhar para dentro da escola, para dentro da sala de aula, mas principalmente para “dentro” do professor. Segundo Nóvoa (1992), “é evidente que a pessoa que mais sabe de uma dada trajetória profissional é a pessoa que a viveu. Do mesmo modo, a maneira como essa pessoa define as situações com que se viu confrontada desempenha um papel primordial na explicação do que se passou” (p. 55).

“Os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão” (PAPI; MARTINS, 2010, p.43). O início de qualquer carreira é fundamental, mas especificamente a de professor porque traz particularidades inerentes ao contexto educacional e político.

Moriconi (2013) traz contribuições ao assunto quando discute sobre a avaliação para o ingresso e o acompanhamento de iniciantes na carreira docente. Ela afirma, com base em outros estudos, que os professores que acabaram de ingressar na carreira necessitam de um

acompanhamento, pois ainda estão conhecendo o campo de trabalho e podem, por falta de experiência, precisar do apoio de professores mais experientes, porém é fato de que isso, na maioria das vezes, não acontece assim. Como afirma Peterson (1990), mesmo que os professores novos sejam oriundos de bons cursos de formação inicial, eles geralmente apresentam necessidades distintas e previsíveis de assistência profissional se comparados a professores mais experientes.

Segundo o autor, os professores iniciantes tendem a ter algumas atitudes irrealistas sobre o trabalho, fazendo-os exigir demais dos alunos, ou utilizam alternativas de ensino muito limitadas. O autor ainda lista algumas dificuldades dos professores em início de carreira: aprender a trabalhar em grupo, e com os papéis, relações e expectativas que envolvem seu trabalho. Entendemos que, muitas vezes, o professor iniciante não consegue relacionar o efeito do processo ensino-aprendizagem sobre seus alunos, isso pode até desmotivá-los, pois ainda não conseguem compreender como se dá a construção dos conhecimentos pela turma que leciona.

O que se vê na prática é que os professores iniciantes são colocados em contextos nos quais os professores mais experientes não aceitam, e sem a orientação que facilitaria sua convivência e atuação na escola. Como afirma Peterson (*Idem*, p. 217), tradicionalmente os professores mais experientes dizem aos iniciantes “nade ou afunde”, pois se foram capazes de “se virar” sozinhos, os mais novos também são. Concordamos com o autor quando ele ressalta que essa atitude desenvolve nos professores o senso de individualismo, quando na realidade a maior parte dos problemas relacionados ao processo ensino-aprendizagem são compartilhados e deveriam ser enfrentados coletivamente.

### **1.2.1 Contexto do professor iniciante e programas de inserção à docência.**

Alguns exemplos de profissões que prezam por preparar seus profissionais iniciantes são a medicina e arquitetura. Como bem coloca Garcia (2011), não é comum que um médico iniciante realize sozinho uma operação de transplante de coração, nem um arquiteto com pouca experiência seja responsável pelo projeto de um edifício. É importante e necessário socializar os novos membros, independente da profissão. Com os professores, no entanto, tem sido bastante diferente. “É nesse contexto de preocupação com os professores iniciantes que crescem a literatura e as políticas de inserção ou indução à docência, as quais de um modo

geral buscam apoiar e acompanhar o processo de ingresso na carreira docente” (MORICONI, 2013, p. 218).

Existem alguns componentes de programas de inserção de novos docentes propostos por Horn, Sterling e Subhan (2002). Dentre eles, destacamos três: orientação para que os novos professores se situem na escola, no currículo e na comunidade, a qual seria uma atividade introdutória e ocorreria antes do início do trabalho; ajuste das condições de trabalho, que por vezes ocorre com a redução dos alunos nas turmas de professores iniciantes, ou com a redução das atividades extracurriculares; e desenvolvimento profissional, com atividades de formação que estejam relacionadas ao ensino, à gestão da sala de aula e à disciplina, às relações com as famílias dos alunos etc. Os programas de iniciação tentam estabelecer estratégias para reduzir ou reconduzir o choque de realidade (GARCIA, 1999).

Garcia (*Idem*) denomina a fase que compreende os primeiros anos de docência por fase de iniciação ao ensino, que faz parte de uma formação como processo contínuo, sistemático e organizado. Segundo ele, este período de formação é de desenvolvimento profissional, na medida em que se pretende que os professores adquiram conhecimentos, competências e atitudes adequadas para desenvolver um ensino de qualidade. Ainda para o autor, deve-se dar a importância necessária a essa fase, visto que “possui características próprias que permitem analisá-la de um modo diferenciado” (p. 112). Nesse sentido, o autor concorda que a iniciação ao ensino é um período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais há transição de estudantes para professores. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos, no geral, desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal.

No primeiro ano de ensino, os professores são principiantes, mas, em muitos casos, no segundo e terceiro ano ainda existe a luta para firmar sua identidade pessoal e profissional. Os resultados de uma pesquisa com professores iniciantes, realizada por Garcia em 1988, mostraram, entre outros fatores, que esses professores são profissionais preocupados com seu aperfeiçoamento como docentes, mas com consciência de que sua formação é incompleta, que os primeiros anos são realmente difíceis e que, em parte dos entrevistados, há influência das experiências que tiveram enquanto discentes (GARCIA, 1999, p. 113). Nessa caminhada, o professor passa por alguns estágios e transições. Conforme estudos de Garcia (1999) os professores principiantes, enquanto se socializam no sistema, se esforçam por aceitar os

estudantes, colegas e supervisores, tentando assim, alcançar certo grau de segurança no modo como enfrentam os problemas e questões do dia-a-dia.

Nesse período, frequentemente, podem ser atribuídos aos professores principiantes cargos de docência com grandes problemas em relação à gestão da classe. É notável a falta de colaboração dos professores mais experientes para com os iniciantes, esses precisam lutar contra o caos e stress durante os primeiros anos da docência. Vale salientar que, no geral, as instituições escolares depositam as mesmas expectativas nos veteranos e novatos, e as instituições de ensino superior assumem pouca responsabilidade nessa fase de iniciação.

De acordo com Garcia (2011), o período de iniciação ao ensino representa um ritual que permite a transmissão da cultura docente ao professor principiante, como parte dessa cultura estão os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão. Nesse período existe a integração da cultura na personalidade do próprio professor, assim como a adaptação dele no entorno social que dará continuidade a sua atividade docente. Essa adaptação pode ser fácil ou difícil, a depender da cultura impregnada. Se essa coincidir com as características do professor será mais fácil, mas se forem desconhecidas até aquele momento do início do ensino pode se tornar mais difícil.

Entendemos que pode haver um choque de culturas, pois o professor está imerso na sua própria, com seus ideais, modos de agir e pensar. Porém, a escola é um ambiente que deve agregar para que o ensino se torne agradável e eficaz. Nesse sentido, devem ser considerados esses e outros aspectos que envolvem os professores iniciantes, pois a recepção dada aos iniciantes é fundamental.

Uma proposta para minimizar a problemática dos professores iniciantes seria o desenvolvimento de programas de iniciação para esses. Tais programas podem reduzir o “choque de realidade”, decorrente do intenso processo de aprendizagem no primeiro ano de ensino. Alguns objetivos dos programas são: desenvolver o conhecimento do professor relativamente à escola e ao sistema educativo; aumentar a consciência e compreensão do professor principiante relativamente à complexidade das situações de ensino e sugerir alternativas para se confrontar com essas complexidades; proporcionar aos professores principiantes serviços de apoio e recursos nas escolas e ajudar os professores principiantes a aplicar o conhecimento que já possuem ou que podem obter por si mesmos (GARCIA, 1999). Tudo isso porque, para Garcia (2011), os professores iniciantes se encontram com certos problemas específicos de seu status profissional.

Independente das características desses programas, a maioria deles é semelhante. “Seja qual for o desenho do programa de inserção dos professores iniciantes, certamente ele contará com ações de formação para complementar os conhecimentos e habilidades que os iniciantes já apresentam no momento do ingresso” (GATTI, 2013, p. 220).

Segundo estudos de Garcia (2011) existem programas de inserção à docência em vários países, com características diferentes, além do continente europeu, ele traz exemplos de programas em Israel, Nova Zelândia, Japão, Xangai, Estados Unidos e países da América Latina. Ele traz à reflexão a necessária recepção e acompanhamento dos professores iniciantes, que é preciso atentar para essa fase. Segundo o referido autor, se há o desejo de assegurar o direito dos alunos de aprender e que as escolas continuem como espaços onde se constrói o conhecimento das novas gerações, é preciso prestar maior atenção à forma como os novos professores se inserem na cultura escolar.

Garcia (1999) ressalta a importância de um professor mentor nesse processo, ou seja, aquele que irá acompanhar o professor principiante em suas atividades. O professor mentor é “um professor com experiência que apoia o novo professor e o ajuda a compreender a cultura da escola”. De acordo com Botti e Rego (2008, p. 368).

Mentor é a designação dada a um profissional mais experiente, ao qual cabe guiar, orientar e aconselhar um jovem — a quem chamaremos “mentoreado” — no início de sua carreira. No processo de aprendizagem, a função do mentor pode ser considerada uma excelente ferramenta, que tem ação primordial ao longo do crescimento pessoal e profissional. [...] Mentor (do latim *mentor*, *oris*, do antropônimo grego *Mentor*) é hoje aquele que serve como experiente conselheiro, como guia e sábio. É aquele que estimula, inspira, cria ou orienta ideias, ações, projetos e realizações.

É comum professores mais experientes orientarem os novatos sobre o como fazer, o que não fazer, mas de maneira informal, a troca de experiências acontece no dia a dia, com base nas necessidades sentidas pelos professores iniciantes.

**Quadro 1. Tipos de necessidades relacionadas com o mentor.**

NECESSIDADES IDENTIFICADAS		
FÍSICO-EMOCIONAIS	SOCIOPSICOLÓGICA	PESSOAL-INTELLECTUAL
Autoestima Segurança Aceitação Autoconfiança Resistência	Amizade Relações Companheirismo Interações	Estimulação Intelectual Novos conhecimentos/ideias Desafios Experiências estéticas Técnicas de inovação

Fonte: Gold (1992, p.28)

Gold (1992), ao discutir sobre o acompanhamento de professores iniciantes, destaca a função do professor mentor nesse processo de adaptação ao ambiente escolar. Segundo a autora, os professores principiantes têm pelo menos três tipos de necessidades, que podem ser minimizadas pelo apoio de um professor mentor que o acompanhe em suas atividades iniciais. As necessidades podem ser observadas no quadro 1.

### **1.2.2 Programas de inserção à docência no Brasil.**

Mas será que no Brasil também existem programas e/ou políticas de apoio aos professores iniciantes? Antes de respondermos essa pergunta, vale a pena discutir sobre a permanência dos professores no magistério. Nesse sentido, André (2012, p. 115) explica que,

*o relatório Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes, publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2006), aborda essa questão, assinalando que as políticas para professores devem assegurar que os docentes trabalhem em um ambiente que favoreça seu sucesso. O relatório, que reúne dados coletados em 25 países, mostra que a preocupação com a desistência de professores competentes tem levado alguns países à adoção de políticas que possam não só atrair, desenvolver e recrutar bons profissionais, mas também criar condições para que os docentes queiram permanecer na profissão.*

O relatório salienta que a taxa de evasão do magistério é maior no início da carreira docente. Como vimos anteriormente, os professores iniciantes passam por momentos de tensões, assim entende-se que alguns desses podem não permanecer no magistério, pois essa fase pode ser definitiva para a continuidade da profissão.

*Programas de iniciação à docência, que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação, podem ajudar a reduzir o peso dessas tarefas e fazer com que os iniciantes se convençam de quão importante é a adesão a um processo contínuo de desenvolvimento profissional. Reconhecer que a formação para a docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira, é um passo importante para que o iniciante não desanime diante das dificuldades e possa buscar os instrumentos e apoios necessários, sejam eles colegas mais experientes, ex-professores da universidade, ações oferecidas na escola ou em outros espaços formativos (Idem, p. 115)*

A autora cita o PIBID como um dos programas que fazem uma ligação entre a universidade e a escola, segundo ela, essa relação tem oferecido melhor preparo aos futuros docentes, favorecendo sua inserção no magistério. Apesar de existirem tais programas, uma

pesquisa da Fundação Victor Civita (FVC) realizada pelos pesquisadores Davis, Nunes e Almeida (2011) em dezenove Secretarias de Educação, sobre as modalidades e práticas de formação continuada em estados e municípios brasileiros, não encontrou ações formativas voltadas aos professores iniciantes. Daí, André (2012) buscou localizar, em estados e municípios brasileiros, iniciativas de apoio aos professores iniciantes em quinze outras secretarias que não haviam sido contempladas na pesquisa da FCC. Com base em critérios pré-estabelecidos, foram selecionados cinco estados das cinco regiões do país e, em cada região, escolhidos dois municípios, perfazendo um total de cinco Secretarias Estaduais e dez municipais, o que totalizou quinze estudos de caso.

Felizmente, a pesquisa realizada por André (2012) detectou, em alguns dos estados e municípios brasileiros, iniciativas de apoio ao professor iniciante. Na Secretaria Estadual de Educação (SEE) do Espírito Santo, os professores que se inscrevem para o concurso público de ingresso na carreira passam por uma seleção de duas etapas, uma das quais é um processo de formação de sessenta horas, com conferências sobre temas atuais de educação, estudo de textos, discussões e oficinas pedagógicas sobre questões da prática docente e trocas coletivas em grupos ou em plenárias. Só após essa fase se submetem a uma prova eliminatória.

Na SEE do Ceará também houve, em 2009, uma modificação no concurso de novos ingressantes: foram duas provas eliminatórias, uma teórica e uma prática, após o que o candidato participou de um curso de capacitação, organizado em cinco módulos, oferecido na modalidade de educação a distância. Além disso, houve o acompanhamento dos professores ingressantes nas escolas, sob a responsabilidade dos gestores.

Na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Jundiaí, os professores iniciantes têm trinta dias de capacitação, antes de entrar em sala de aula, mas já recebem salário. A capacitação é realizada por especialistas de duas fundações contratados especialmente para esse fim (*Idem*).

Mesmo sendo pequena a quantidade de municípios que acompanham os professores principiantes, embora que de forma pontual, é importante ressaltar que esse fato pode e deve se expandir, de forma que todos os Estados brasileiros contemplem políticas e programas voltados para essa fase tão importante da carreira docente.

Na secretaria estadual de Sobral, no Ceará, foi detectado que no estágio probatório, o professor deve passar por formações, de 200 h/aula, sendo necessários 80% de frequência dos professores participantes.

Assim, os resultados da pesquisa evidenciaram, em dois estados e em um município, ações formativas voltadas aos professores iniciantes, no momento do concurso de ingresso. Em dois municípios pode-se identificar ações de apoio aos professores principiantes, inseridas em uma política de formação continuada. Porém, diante dos poucos resultados no Brasil sobre o acompanhamento dos professores no início da sua carreira docente, a autora se posiciona mediante o cenário atual,

Os múltiplos aspectos referidos indicam que no Brasil ainda há um longo caminho a percorrer. Como medida inicial seria interessante que fosse criada uma comissão de especialistas ou interessados nas questões docentes, composta de representantes de órgãos governamentais e da sociedade civil que estaria encarregada de elaborar uma proposta, com alguns princípios ou linhas gerais, da qual derivariam proposições mais específicas, elaboradas por outras comissões mistas, em atendimentos às peculiaridades regionais e locais. Seria um modo de levar adiante a formulação de uma política de inserção dos professores iniciantes (ANDRE, 2012, p. 128).

Até o presente momento alguns programas pontuais foram criados, como por exemplo, o Programa de Acompanhamento Docente no Início da Carreira para Professores de Educação Física (PADI), da Universidade do Extremo Sul Catarinense, criado em 2011, e o Programa de Acompanhamento de professores em início de carreira (PAPIC) da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), criado em 2012. O PADI centra suas ações no acompanhamento de professores iniciantes e busca contribuir para que o processo de desenvolvimento profissional esteja centrado na escola. Ou seja, parte do entendimento sobre as necessidades da cultura escolar onde está inserido, para que em um processo reflexivo, o professor iniciante entenda a prática educativa (Portal da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC).

O PAPIC é ou foi uma ação de extensão da UFMT, não fica claro se o projeto ainda persiste. Mas o resumo dessa ação de extensão traz explícito o reconhecimento das características específicas da fase de iniciação na carreira docente, de sua influência sobre a constituição da identidade profissional e, ainda, sobre a permanência na carreira. O texto do referido Programa disponibilizado no portal do Ministério da Educação afirma que muitos países têm desenvolvido programas de acompanhamento aos docentes em seus primeiros anos de carreira.

O Brasil, como os países da América Latina ainda são carentes de programas como esses. No ano de 2012 o PAPIC - Programa de Acompanhamento de professores em início de carreira deu início as suas atividades. Foi possível identificar os professores iniciantes e iniciar as atividades voltadas para o apoio pessoal e profissional (didático/pedagógico). Colaborar com os professores em início de carreira é uma tarefa complexa e exige do programa várias atividades diferentes, uma vez que, os professores iniciantes enfrentam diferentes realidades (SIGPROJ – MEC, 2013)

Segundo informações no site, o programa visava uma continuação no ano de 2013, mas a falta de informações não nos permite afirmar se houve. O importante foi a iniciativa da instituição ao se preocupar com os professores iniciantes, e acompanhá-los em suas atividades. Programas dessa natureza podem tornar-se um grande auxílio para o professor em sua prática docente, bem como facilitar a socialização do mesmo no ambiente escolar, pois é uma fase que tem algumas necessidades especiais.

Na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), desde 2007, existe o Programa de Residência Pedagógica simultâneo ao andamento do curso de Pedagogia. A Residência Pedagógica é aprendizagem prática que ocorre em situação, por meio da imersão dos residentes (estagiários) em vivências sistemáticas e temporárias nas práticas pedagógicas de docentes e gestores escolares profissionais, acompanhadas pela orientação de um preceptor - docente da universidade - e de professores e gestores das escolas-campo, considerados como colaboradores no processo de formação inicial (site da UNIFESP). Aqui vemos mais um exemplo de programa voltado para a docência, porém ainda durante a graduação.

O Senado Federal fez a proposta de um Projeto de Lei, nº 284, de 2012, que visava a melhoria da educação no país por meio da Residência Pedagógica.

*Parágrafo único.* Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei (NR<sup>7</sup>) (BRASIL, 2012)

A proposta feita inicialmente em 2007 foi inspirada na prática da residência médica, e chegou a ser discutida em audiência pública no âmbito da Comissão de Educação, Cultura e Esporte. Porém o Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 227 (cujo nome era Residência Educacional), em 2007, não chegou a ser votado e acabou arquivado no início da nova legislatura. Por isso em 2012 ele voltou com o novo nome citado acima, pelo senador Blairo Maggi. Após ser apreciado pelo Senado Federal, passou pela Comissão de Educação (CE) e foi encaminhado em 2014 para a Câmara de Deputados, cuja denominação foi alterada para PL7552/2014. O Projeto de Lei está aguardando Parecer, aguardando devolução de Relator não-membro, segundo informações do site da Câmara dos Deputados.

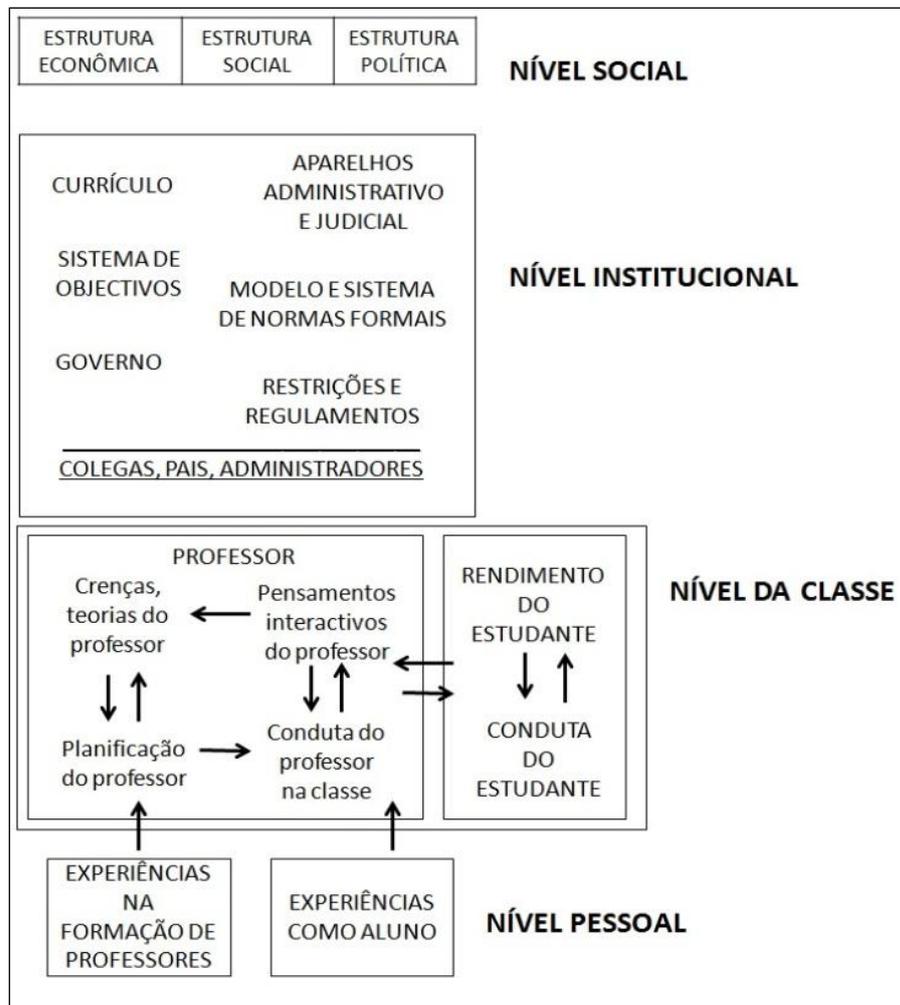
Também são realidade as iniciativas pontuais de escolas que oferecem a residência pedagógica para aproximar o aluno recém-formado da experiência real da profissão, como acontece em São Paulo e Rio de Janeiro, segundo a notícia do jornal O Estado de São Paulo.

---

<sup>7</sup> Nova Redação.

Em algumas unidades, programas buscam aperfeiçoar a formação dos docentes com a prática. A fala de uma professora iniciante expressa a importância de programas como esse, quando começou a dar aulas, pois recebia feedbacks constantes. "Mostravam o que dava para melhorar, explicavam como resolver conflitos de sala" (TOLEDO, 2016). Essas iniciativas são importantes para o processo de socialização do professor recém-formado.

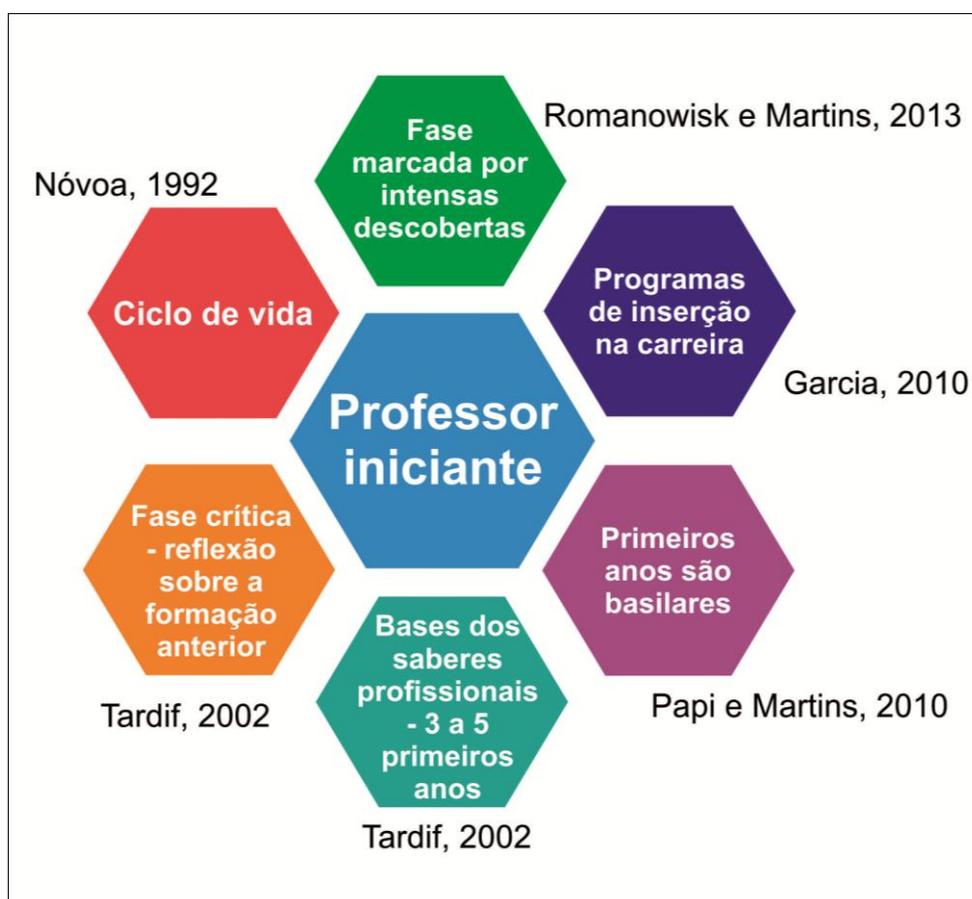
Jordell (1984 apud Garcia 1999) estudou o processo de socialização do professor principiante e afirma que é necessário considerar esta socialização relativamente a três fases: a) as primeiras experiências, como criança e como adulto; b) as experiências nos cursos de formação de professores, como estudante e como professor-estudante; e c) os primeiros anos de experiência. Anos depois, o autor propôs um modelo que relaciona quatro níveis de influência na socialização desses professores: dimensão pessoal, de classe, institucional e social como se pode observar na figura 1.



**Figura 1. Influências estruturais e pessoais na socialização dos professores principiantes (Jordell, 1987 apud Garcia 1999, p. 117)**

As influências a nível social englobam fatores estruturais que afetam o sistema educacional, de ordem econômica, social e também política. É fato que esses fatores estão intimamente ligados à profissão docente, pois a escola está inserida nesse contexto. É também na escola que as influências de nível institucional se tornam mais fortes, há relação com os colegas, com os pais e administração, além disso, o professor está inserido num sistema de currículo, normas, restrições, regulamentos e vários deveres que respondem às cobranças do governo e família. No nível de classe estão relacionados o rendimento do estudante com sua conduta, aliados à cultura do professor, suas crenças, teorias, pensamentos, que quando somadas tantas informações, acabam por interferir na conduta do professor. E, por último, por nível social, o autor considera as experiências que o professor carrega consigo, originadas na sua formação e também nas experiências que ele teve enquanto aluno.

O ajuste dos professores à sua nova profissão depende muito das suas experiências biográficas, dos modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o começo da vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou sua carreira. (GARCIA, 1999).



**Figura 2. Ambiente no qual o professor iniciante está imerso. Fonte: A autora.**

Na figura 2 podemos observar aspectos que envolvem o professor iniciante e autores que dialogam sobre o assunto. Em suma, o professor iniciante: está imerso em um ambiente de trabalho, porém diferenciado de outras profissões; tem sido foco de interesse em diversas pesquisas que mostram que os primeiros anos podem ser determinantes para a carreira; encontra-se em uma fase crítica, de transição na qual pode refletir e indagar sobre sua graduação; apresenta necessidades distintas de professores mais experientes e encontra-se numa fase do ciclo de vida na carreira que merece ser estudada.

### **1.3 Desafios da carreira docente – evidência nos primeiros anos de ensino**

Nesta parte do trabalho torna-se importante explicar a origem e significado da palavra desafio. Não é uma palavra tão simples para definir, por isso atentamos para uma explicação um tanto filosófica. A palavra tem sua origem no latim *disfidare*, que, por sua vez, é proveniente da junção de duas outras palavras: *dis* = afastamento + *fides* = fé, assim ela assume o sentido de “afastamento da fé”. A fé é uma atitude contrária à dúvida e está intimamente ligada à confiança, assim desafio pode ser entendido como o afastamento daquilo que cremos (TEIXEIRA, 2014).

O autor cita um exemplo simples para entender o sentido da palavra: um motorista que realiza uma curva a 50 km/h, quando ele é desafiado a tentar realizar a mesma curva com o mesmo carro, a 60 km/h, será necessário que ele se distancie daquilo que ele faz e acreditar. Mas, quando ele conseguir fazer a curva a 60 km/h e tentar, numa próxima vez, fazê-la a 70 km/h, isso acontece novamente, o que pode significar que sempre que nos desafiamos a fazer coisas novas passamos por um processo no qual precisamos nos distanciar daquilo que acreditamos para nos aproximarmos de algo novo, ou de uma nova crença.

Enfrentar os desafios envolve a quebra de paradigmas, e o professor precisa fazê-lo constantemente para alcançar seus objetivos. A presente pesquisa não visa enfatizar os desafios como pontos negativos para os professores, mas trazer os desafios para que possamos encontrar soluções para a melhoria da atividade profissional do educador em seu cotidiano. Os desafios aqui elencados devem ser considerados como pontos que precisam ser superados ou melhorados, com vista ao aperfeiçoamento pessoal e profissional. Nos referimos, como de antemão, aos três tipos básicos de desafios: pessoais, estruturais e sociais.

Baseando-nos nos estudos sobre as características de socialização do professor iniciante, desenvolvemos um modelo simples, mas que pensamos abarcar e clarificar os

desafios mais comuns na vida dos docentes. Assim, relacionamos três níveis de desafios que os professores enfrentam em sua profissão, desafios que se mostram mais evidentes e intensos nos primeiros anos da docência e que têm relação direta entre si. São eles: os desafios pessoais, estruturais e sociais (Figura 3).



**Figura 3. Tipos de desafios ao longo da carreira docente.**

**Fonte: A autora.**

Os desafios de ordem pessoal podem ser oriundos da experiência e história de vida de cada docente, ou seja, englobam as atitudes e sentimentos particulares, podendo ser intensificados ou diminuídos de acordo com o cotidiano escolar e os demais tipos de desafios. Nesse caso, lembramos de discursos de professores insatisfeitos, estressados, ansiosos etc. com problemas de ordem física e psicológica. Nesse sentido,

As investigações sobre o início na profissão docente assinalam que a maioria dos professores ingressantes vive os primeiros anos de trabalho como uma experiência problemática e estressante. Precisam aprender a usar os recursos pessoais de que dispõem para enfrentar situações do ensino (STIVANIN, ZANCHET, 2015, p. 69).

Em pesquisa realizada por Gonçalves (2009), com professoras em diferentes fases da carreira, foi solicitado que falassem sobre as vivências positivas e negativas na carreira docente. Os resultados mostraram que as entrevistadas em início de carreira utilizaram termos como ansiedade, indecisão, cansaço e pouca experiência para definir suas vivências iniciais

como profissionais, “sentimentos e/ou atitudes perfeitamente compreensíveis para quem está a iniciar o seu múnus profissional” (*Idem*, p. 28).

Apoiamos a ideia de que as experiências na formação de professores e como estudantes podem influenciar o nível pessoal. Quando o professor se vê como o professor regular, ele pode passar a refletir sobre os conhecimentos compartilhados em sua formação. “Em síntese, os principiantes percebem que os ideais almejados durante a formação inicial pouco, ou em nada, correspondem à realidade cotidiana da sala de aula” (MARIANO, 2012, p. 81).

Os desafios estruturais englobam o sistema educacional como um todo, tanto a instituição escolar na qual o docente está inserido, quanto a instituição de ensino superior que formou este profissional e também as leis que regulamentam a profissão. São desafios para os docentes: a falta de materiais na instituição escolar, uma formação inicial deficiente, baixos salários, carga horária excessiva, tempo escasso para aulas e preparação delas, falta de diálogo com gestão e coordenação, distribuição de turmas por nível de comportamento, quantidade de alunos por sala, utilização das novas tecnologias, dentre outros que variam de acordo com cada instituição de ensino.

Charlot (2008) nos leva a refletir sobre a situação do professor hoje em dia: por um lado foi concedida mais autonomia, por outro, ele precisa resolver os problemas dos alunos, que podem ser variados dependendo do aluno. Mas uma preocupação dos pais e escola é centrada na razão pela qual o estudante não aprende, e assim o professor se vê confrontado e cobrado. Por um lado ele é um herói, por outro é a vítima, em quem são depositadas todas as insatisfações decorrentes do comportamento e falta de aprendizagem dos alunos. Segundo o autor,

Esse balanço do professor, entre herói e vítima, é um efeito estrutural, inerente à própria situação de ensino. Entretanto, pode ser mais ou menos amplo. Quando o professor se sente amparado pela sociedade e pela Instituição escolar, trata-se apenas de um balanço de pouca amplitude, que se manifesta quando ocorrem dificuldades profissionais particulares. Mas quando a sociedade e a própria Instituição escolar abandonam o professor e até o criticam, como fazem hoje em dia, esse balanço torna-se um marco da identidade profissional e social do professor (*Idem*, p. 28).

Os desafios sociais podem ser divididos em dois: o desafio do relacionamento e o desafio de cada área do conhecimento na sociedade contemporânea. O professor se relaciona com o educando contemporâneo, diante de uma sociedade informada, porém com vários problemas sociais. E os educandos, muitas vezes, refletem esses problemas no seu

comportamento. Assim, cabe ao professor não ignorar que existem, mas dialogar sobre esses problemas e demais aspectos que permeiam a sociedade em que vivemos com os próprios alunos.

A “violência escolar” é um dos maiores problemas que os professores devem enfrentar hoje em dia. De fato, essa expressão genérica remete a fenômenos bastante diferentes: agressões físicas, ameaças graves, pequenas brigas, assédio, palavras racistas, indisciplina escolar, indiferença ostentatória para com o ensino e a vida escolar oficial, incivildades etc. Mas não se pode negar que a transgressão das normas esteja acometendo a escola contemporânea, bem como a família e, de modo mais amplo, a sociedade. Em face desse problema, multiplicam-se os apelos para restaurar a autoridade (versão de direita) ou para educar os jovens à cidadania (versão de esquerda) (CHARLOT, 2008, p. 28).

Fatores como a violência escolar, muitas vezes, podem desmotivar os professores iniciantes que, por não terem experiência, até se “assustam” com a realidade escolar. Por isso, é importante que o professor se aproxime de seus alunos para conhecê-los mais de perto e poder acompanhá-los no processo educacional.

Um bom relacionamento no ambiente escolar é fundamental para que o todo funcione. O professor precisa relacionar-se com os demais professores, com a gestão, coordenadores, funcionários e, na maior parte do tempo, com os estudantes. Olharemos mais profundamente para o relacionamento do professor com o estudante. Esse relacionamento ultimamente tem sido motivo para que muitos professores cheguem a desistir da carreira, por medo de lidar com determinados estudantes, em determinados contextos. Podemos parar para refletir: quem é o estudante do século XXI? É um estudante que está numa sociedade da informação, da comunicação, das redes sociais, dos jogos, da internet. Muitas vezes é um estudante que reflete e vive os problemas sociais, tais como: fome, violência, pobreza e discriminação, dentre tantos outros.

Alguns problemas que surgem no início da carreira são identificados: a indisciplina dos estudantes, o desafio de motivar os mesmos para a aprendizagem, lidar com as diferenças individuais deles, avaliar o trabalho e lidar com os pais, dentre outros (MARIANO, 2012). Partimos do pressuposto que o relacionamento é fundamental no ambiente escolar, e aliado a ele pode estar um professor que está aberto para se relacionar, ou um que prefere manter distância, mesmo que isso seja fisicamente e socialmente impossível.

A docência é um constante aprendizado, no qual o professor vai descobrindo seus valores e identidade. A sala de aula é um ambiente no qual as relações se estabelecem e se

firmam, onde a identidade do professor vai sendo constituída, é um processo, uma formação contínua, como afirma Fonseca (2010),

[...] No exercício da profissão, na prática, na experiência da sala de aula, o professor também aprende e se forma. A formação é permanente e complexa. A identidade profissional docente é definida social e historicamente. Como é bastante óbvio, não se nasce professor; torna-se professor. É um processo inacabado (p. 393).

Além dos desafios comuns aos dos demais docentes, como parte desse processo, derivados de novas experiências em novo ambiente, existem os de cada área do conhecimento, que podem ser de âmbito global e local. Logo, o professor precisará enfrentar as situações desafiadoras que são semelhantes às dos demais colegas docentes (desafios pessoais, estruturais e de relacionamento), contudo ainda precisará lidar com os desafios de sua área específica (por área de conhecimento).

### **1.3.1 Desafios de professores de Ciências e Biologia na sociedade contemporânea.**

Cada vez mais observamos interesse e preocupação da sociedade com assuntos emergentes, tais como catástrofes naturais e provocadas, epidemias, poluição do ar e urbana, novas tecnologias sustentáveis, necessidade de fontes de energia renováveis e o consumo consciente da água. Esses e outros temas globais permeiam as aulas de Ciências e Biologia. Contudo, muitos alunos ainda não se reconhecem como sujeitos atuantes na tomada de decisões, quer dizer, não enxergam que todos precisamos estar envolvidos com questões que permeiam o desenvolvimento da sociedade. É salutar lembrar que os desafios de âmbito global ou até local podem ser, ao mesmo tempo, desafios de outras áreas do conhecimento, como por exemplo, da matemática.

Nesse contexto, ensinar Ciências e Biologia vai além da transmissão de conhecimentos para uma reflexão sobre atitudes na vida social. É preciso compreender a importância do ensino de Ciências para a sociedade. “A educação científica aparece assim como uma necessidade do desenvolvimento social e pessoal”, afirmam Cachapuz et al (2005, p. 37). Essa responsabilidade acompanha os professores desde sua primeira experiência como docentes. De acordo com Krasilchik (2000, p. 85):

Na medida em que a Ciência e a Tecnologia foram reconhecidas como essenciais no desenvolvimento econômico, cultural e social, o ensino das Ciências em todos os

níveis foi também crescendo de importância, sendo objeto de inúmeros movimentos de transformação do ensino, podendo servir de ilustração para tentativas e efeitos das reformas educacionais.

Segundo a autora, houve uma mudança na concepção de ensino desde 1950, na qual fica claro que nesse tempo a concepção de ensino de Ciências era neutra quando comparada com a época da globalização, no ano 2000, se tornando uma atividade com implicações sociais.

Segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) existem alguns desafios mais prementes para o ensino de Ciências. O primeiro deles é a superação do senso comum pedagógico, que está impregnado no processo ensino-aprendizagem dessa área e que todos estão perigosamente sujeitos. “Esse risco está relacionado, entre outros, com o pressuposto de que a apropriação de conhecimentos ocorre pela mera transmissão mecânica de informações” (*Idem*, p. 32). Vale salientar, que a mera transmissão de informações não é marca apenas da educação básica, mas também da educação superior, visto que esse modelo tem sido criticado pelos pesquisadores e está presente na história das universidades brasileiras.

Talvez, o fato de professores de Ciências e Biologia apenas transmitirem informações aos estudantes seja uma reprodução da sua vivência no ambiente acadêmico. Inicialmente o foco das academias estava no ensino, na visão de transmitir informações aprendidas, mas passou por duas revoluções importantes. Segundo Morosini (2006, p.268) “a academia tem convivido com as tensões geradas pelo novo ambiente, envolvendo a sua missão de ensino (original), pesquisa (primeira revolução) e desenvolvimento econômico e social (segunda revolução)”. Apesar dos esforços somados para superar a visão tradicional, ainda é possível identificar práticas que fortalecem o tradicionalismo.

Os demais desafios mencionados por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) são: pôr o saber científico ao alcance de um público escolar em escala sem precedentes, ou seja, a ciência vista para todos; valorizar a ciência e a tecnologia como cultura, pois modificaram profundamente o modo de ser e viver das pessoas; incorporar conhecimentos contemporâneos em ciência e tecnologia, no sentido de contemplar o conhecimento mais recente, relevante para a formação cultural dos alunos; superação das insuficiências do livro didático, que continua sendo o principal instrumento de trabalho do professor e o desafio de aproximar a pesquisa em ensino de Ciências ao ensino de Ciências.

Cachapuz et al (2005, p. 19) corroboram com os supracitados autores ao expressar que “é necessário ‘expandir’” a visão de Ciências para todos, pois na nossa sociedade existem muitas pessoas que afirmam que quem faz, entende e fala sobre Ciências são os cientistas, pessoas que estudaram para tal. Porém “a educação científica converteu-se, na opinião dos especialistas, numa exigência urgente, num fator essencial do desenvolvimento das pessoas e dos povos, também a curto prazo”. Os autores concordam que a educação ou alfabetização científica é uma necessidade para todos os cidadãos, pois todos precisam utilizar a informação científica, necessitam conhecer as novidades que surgem no dia a dia, bem como se prevenir de doenças e produtos perigosos, manipular produtos e se posicionar diante de debates de natureza coletiva e individual relevantes da Ciência e tecnologia, ou seja, ser ativo na tomada de decisões.

Acerca da participação dos indivíduos em assuntos ditos “científicos”, a afirmativa a seguir expressa o propósito de religar a ciência do cotidiano, algo que nunca deveria ter sido separado.

Em definitivo, a participação dos cidadãos na tomada de decisões é hoje um fato positivo, uma garantia de aplicação do princípio de precaução, que se apoia numa crescente sensibilidade social face às implicações do desenvolvimento tecnocientífico que pode comportar riscos para as pessoas ou para o meio ambiente. Tal participação, temos que insistir, reclamam um mínimo de formação científica que torne possível a compreensão dos problemas e das opções – que podem e devem expressar com uma linguagem acessível – e não há de ver-se afastada com o argumento de que problemas como a mudança climática ou a manipulação genética sejam de uma grande complexidade (*Idem*, p. 28).

Cada disciplina traz consigo desafios específicos. Por exemplo, o professor de Ciências está num contexto de reforma do ensino das Ciências, portanto ele está diante dessa mudança no currículo e nas práticas pedagógicas. Um exemplo citado por Krasilchik (2000) é o movimento “Ciência para todos”,

que relaciona o ensino das Ciências à vida diária e experiência dos estudantes, trazendo, por sua vez, novas exigências para compreensão da interação estreita e complexa com problemas éticos, religiosos, ideológicos, culturais, étnicos e as relações com o mundo interligado por sistemas de comunicação e tecnologias cada vez mais eficientes com benefícios e riscos no globalizado mundo atual (p. 89).

Logo, para ao professor de Ciências, é salutar ter o conhecimento da disciplina em caráter global, aproximando os conteúdos do cotidiano do aluno. Porém, segundo a autora, a reforma brasileira apoia uma ideia semelhante ao movimento, mas não atentou para os cuidados com a falta de rigorosidade no currículo.

O risco grave é de que se percam de vista os objetivos maiores do ensino de Ciências, que deve incluir a aquisição do conhecimento científico por uma população que compreenda e valorize a Ciência como empreendimento social. Os alunos não serão adequadamente formados se não correlacionarem as disciplinas escolares com a atividade científica e tecnológica e os problemas sociais contemporâneos (*Idem*, p. 90).

É importante, portanto, não separar os conteúdos da relevância social que eles apresentam, para isso é preciso investir na formação inicial do profissional professor, bem como acompanhá-lo na carreira docente, especialmente no início da carreira, para que o mesmo entenda sua função social e para que a ciência alcance os seus objetivos.

Nesse sentido, concordamos que a Ciência também precisa ser valorizada como cultura, pois muitas descobertas influenciaram povos modificando seu modo de agir e pensar.

Em oposição consciente à prática da ciência morta, a ação docente buscará construir o entendimento de que o processo de produção de conhecimento que caracteriza a ciência e a tecnologia constitui uma atividade humana, sócio-historicamente determinada, submetida a pressões internas e externas, com processos e resultados ainda pouco acessíveis à maioria das pessoas escolarizadas, e por isso passíveis de uso e compreensão acríticos ou ingênuos; ou seja, é um processo de produção que precisa, por essa maioria, ser apropriado e entendido (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002, p.34).

A ciência e tecnologia estão intimamente ligadas ao desenvolvimento humano, elas servem como um alicerce na constituição da sociedade. Sendo assim o professor de Ciências pode dar impulso para que os alunos compreendam que a ciência é inerente aos povos, no entanto “cabe registrar, sem rodeios, a dificuldade da grande maioria dos docentes no enfrentamento desse desafio” (*Idem*, p. 34). Quando se fala sobre cultura, é mais fácil relacionar a artes como música, teatro e pintura, mas raramente se escutará a palavra ciência como uma “produção” de um povo, no sentido social e histórico.

Além disso, torna-se um desafio para o professor desapegar-se do livro didático. Esse é um componente que pode favorecer o diálogo sobre ciências, dependendo do modo que é utilizado pelo professor, porém, tem-se a clareza que “o professor não pode ser refém dessa única fonte, por melhor que venha a tornar-se sua qualidade” (*Ibidem*, p. 37). À vista disso existem diversos recursos didáticos que o mesmo pode utilizar-se, sem estar preso ao ensino tradicional, conteudista e fixo.

Segundo Moraes e Mancuso (2006, p. 45),

Os conteúdos do ensino de Ciências têm sido marcados pela forma essencialmente disciplinar de organização. Os poucos aprendizados em Ciências mostram-se usualmente fragmentados, descontextualizados, lineares e não costumam extrapolar os limites de cada campo disciplinar. Evidencia-se isso nos próprios livros didáticos mais em uso, que, como sabemos, acabam determinando os programas de ensino, os modelos de estudos e de formação escolar.

É possível que, o início da carreira docente seja uma fase na qual alguns professores utilizam demasiadamente o livro didático, por ainda não ter a devida experiência na docência. Entretanto, desde sua formação inicial ele deve refletir sobre o uso desse recurso importante, mas não único. Talvez o uso constante do livro deva-se ao fato de conter ilustrações que facilitam a visualização de estruturas complexas. Porém, existem e podem ser criados outros recursos com o mesmo fim.

A respeito do último desafio (aproximar a pesquisa em ensino de Ciências ao ensino de Ciências), “persiste certa perplexidade diante das dificuldades de aproximação entre esses polos ainda bastante distanciados” (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002, p. 40). Os autores enfatizam a importância da pesquisa no ensino de Ciências e afirmam que, entretantes, à disseminação de pesquisas em ensino de Ciências, destacam-se os cursos de formação de professores de Ciências. Ainda, segundo os autores, esses cursos “constituem locus privilegiado para que essa disseminação se intensifique” (*Idem*, p. 41).

Trabalhos recentes trazem contribuições sobre temas contemporâneos em Biologia (NASCIMENTO; ALVETTI, 2006; OLIVEIRA; REZLER, 2006; BORGES; LIMA, 2007), como forma de aproximar os conteúdos do cotidiano e abordar aspectos éticos e sociais, o que se torna um desafio na atualidade.

A escolha de temas contemporâneos na Biologia tem produzido diferentes desafios para a prática de ensino dos professores de Biologia no Ensino Médio, uma vez que estes assuntos não envolvem apenas aspectos biológicos, mas também aspectos éticos, morais, econômicos, sociais e políticos. [...] Assim, ao ensinar, por exemplo, a complexidade de ser cidadão, e as diversas instâncias em que isso se materializa, a escola estará mais próxima do contexto dos estudantes e das necessidades que o desafiam no mundo contemporâneo (OLIVEIRA; REZLER, 2007, p. 98).

É de suma importância aproximar a escola do contexto de cada estudante, na verdade nunca deveria haver essa separação, pois o objetivo é melhorar e valorizar a qualidade da educação. Assim, a formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos

entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, 2015b, Art. 3, §3º, p. 4).

Entendemos que a formação de professores deve proporcionar a melhoria permanente, ou seja, contínua, sem interrupções, da qualidade social da educação. Nesse contexto, o professor de Biologia e Ciências está incluído, e pode contribuir por meio de sua prática docente, atentando sempre para as implicações do papel social dessas disciplinas para a formação de sujeitos críticos para que as pesquisas possam indicar caminhos diferentes aos professores.



**Figura 4. Aspectos relevantes que envolvem professores de Ciências e Biologia na sociedade contemporânea.**

**Fonte: A autora.**

Na figura 4 retomamos aspectos e particularidades que envolvem os professores de Ciências e Biologia e os agrupamos em cinco características principais: o papel que a formação inicial pode exercer sobre a prática desse professor; o contexto atual da ciência e tecnologia na sociedade; a função social das disciplinas; a necessidade de uma alfabetização científica e o objetivo constante em formar cidadãos críticos.

## CAPÍTULO 2 – ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

### 2.1 Tipo de pesquisa

“A pesquisa é a atividade nuclear da Ciência. Ela possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar. Processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31). Para pesquisar aspectos relacionados aos seres humanos em seus contextos é fundamental aproximar-se. No contexto educacional faz-se necessária uma pesquisa que proporcione um entendimento mais detalhado dos fenômenos, e pensamos que esse entendimento pode ser alcançado por meio de pesquisa que valorize a fala e experiências dos atores sociais.

A mudança social acelerada e a conseqüente diversificação das esferas de vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais. Tratam-se de situações tão novas para eles que suas metodologias dedutivas tradicionais – questões e hipóteses de pesquisa obtidas a partir de modelos teóricos e testadas sobre evidências empíricas – agora fracassam devido à diferenciação dos objetos. Desta forma, a pesquisa está cada vez mais obrigada a utilizar-se das estratégias indutivas (FLICK, 2009, p. 21).

Nesse sentido, a presente pesquisa é de abordagem qualitativa, que segundo Brasileiro (2013, p.49) “é aquela que se ocupa da interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados no decorrer da pesquisa, não se detendo a técnicas estatísticas”. Assim, para compreender os desafios dos professores de ciências e biologia em início da carreira, utilizamos a pesquisa qualitativa, pois segundo o referido autor,

Ela é descritiva e coleta os dados em fonte direta. Os processos e suas dinâmicas, as variáveis e as relações entre elas são dados para a construção de sentidos e os principais condutores da abordagem. Trabalha, basicamente, com dois tipos de dados: os verbais – coletados durante a entrevista ou através de narrativa; e os visuais – colhidos durante observações (*Idem*, p. 49).

Entendemos que a pesquisa é um processo de investigação minuciosa que visa obter esclarecimentos sobre determinado tema ou fenômeno, e por meio dela é possível inferir suposições com base nos resultados e nos fundamentos teóricos que a embasaram, e assim compartilhar novas ideias úteis para o contexto em que está sendo desenvolvida. Segundo Gerhardt e Silveira (2009) só se inicia uma pesquisa se houver uma pergunta, ou seja, um problema a ser resolvido ou uma dúvida.

Nesse sentido, construímos a pesquisa durante dois anos, desde a elaboração do projeto, orientações, levantamento bibliográfico, identificação dos professores iniciantes,

escolha e aplicação dos instrumentos para obtenção de resultados referentes à seguinte questão: quais desafios os professores de ciências e biologia em início de carreira estão vivenciando? Atentamos para o depoimento dos docentes em exercício por meio de entrevistas, conhecemos suas experiências, vivências e perspectivas acerca do seu campo de trabalho. A pesquisa qualitativa proporcionou amplo conhecimento sobre aspectos específicos desse grupo de pessoas.

Segundo Chizotti (2003, p. 221),

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Silveira e Córdova (2009) explanam as características da pesquisa qualitativa, as quais são:

Objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar; precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (p. 32).

Qualquer tipo de pesquisa oferece riscos. Não é diferente com a pesquisa qualitativa, alguns riscos são: “excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado [...] (*Idem*, p.32). Porém, uma das partes do processo nessa abordagem é a própria reflexão do pesquisador a respeito de sua pesquisa. “A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa” (FLICK, 2009, p.25).

Em relação a sua finalidade, consideramos a presente pesquisa como exploratória, pois segundo Brasileiro (2013) baseado em outros estudos afirma que esse tipo de pesquisa,

é realizada em propostas de pesquisa em que há pouco conhecimento acumulado por parte da comunidade científica, ou quando não existem elementos ou dados

suficientes para o pesquisador. Visa tornar determinado fenômeno mais familiar e ajudar o pesquisador a construir hipóteses. O pesquisador faz levantamento bibliográfico, sondagem e observação (p. 46).

Por esse ângulo concordamos com o autor, pois poucos estudos relatam os desafios de professores iniciantes de Ciências e Biologia, e por meio desse objetivamos compreendê-los.

## **2.2 Campo de estudo e Amostra**

Tendo como referência Minayo (2007), entendemos campo como o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação. Além disso, ressaltamos que a amostra do presente trabalho é constituída por pessoas e que estas, como defende Minayo (2007), são atores sociais em relação, logo, “a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial” (*Idem*, p. 63).

Para viabilizar o trabalho com professores em início de carreira, bem como entender as contribuições da formação inicial, para o exercício da profissão, participaram da pesquisa os docentes egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) que estão lecionando na educação básica, formados há no máximo 5 anos pela instituição. Assim, consideramos os docentes que tem experiência inicial, de 1 a 5 anos no exercício da profissão como professores efetivos em escolas, para que possamos responder aos objetivos propostos. Esse período de tempo foi escolhido com base no que afirma Tardif (2002): [...] “as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho” [...] (p. 82).

A UFRPE foi eleita como campo de estudo porque, dentre as universidades públicas federais localizadas em Recife - Pernambuco, foi a primeira na qual o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas atendeu às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em Nível Superior (BRASIL, 2015b) no que diz respeito à inserção dos Estágios Supervisionados Obrigatórios (400h) e das Práticas como Componentes Curriculares (400h). Assim, os professores egressos dessa instituição nos últimos cinco anos tiveram uma formação com mais tempo de vivência na escola, que é o campo de inserção destes profissionais.

Como a presente pesquisa visa compreender os desafios de docentes em início de

carreira e existem poucos trabalhos na área, fez-se necessário um estudo piloto sobre o tema. O estudo piloto “é uma miniversão do estudo completo, que envolve a realização de todos os procedimentos previstos na metodologia de modo a possibilitar alteração/melhora dos instrumentos na fase que antecede a investigação em si” (BAILER; TOMITCH; D’ELY, 2011, p. 129). Por meio dele pudemos conhecer desafios enfrentados por docentes de Ciências e Biologia, para assim construirmos uma base para a pesquisa propriamente dita e aperfeiçoar as questões da entrevista.

Esse estudo piloto (ver apêndice A) foi aplicado por meio de entrevista com professores de Ciências e Biologia que atuam em uma escola parceira da UFRPE (local onde são realizados estágios supervisionados e projetos), localizada no mesmo bairro. O contato foi feito na própria escola, que contava com três professores disponíveis para participar, os quais lecionam Ciências e/ou Biologia. As entrevistas aconteceram em junho de 2016. Identificamos que os docentes têm em média 47 anos de idade, sendo duas professoras e um professor. Todos eles possuem especialização, dois na área das Ciências e uma em Psicopedagogia e Gestão escolar. Eles lecionam apenas na educação básica pública, e têm mais de dez anos na profissão. No sentido de preservar a identidade dos professores envolvidos na pesquisa, denominamos os mesmos por P seguido por um número: P1, P2 e P3. Após a entrevista utilizamos premissas da análise de conteúdo, com a finalidade de analisarmos quais foram os desafios citados, quais as contribuições da formação inicial desses docentes e quais as contribuições da escola de atuação para os professores. Os resultados desse estudo encontram-se no tópico 3.1, no capítulo 3.

Utilizamos esses resultados em dois eventos no ano de 2016, um deles foi a Jornada de Ensino Pesquisa e Extensão da UFRPE (JEPEX), sob a forma de resumo simples com apresentação oral. Também apresentamos no III Congresso Internacional das Licenciaturas – COINTER 2016 - PDVL, o qual recebeu premiação na sessão de comunicação oral. Esse evento aconteceu no Instituto Federal de Pernambuco – Campus Vitória – Brasil, promovido pelo Programa Internacional Despertando Vocações para Licenciaturas (PDVL).

Para a pesquisa propriamente dita, inicialmente tentamos localizar os egressos por meio da própria instituição. Foram idas e vindas da mestrandia e orientadora, ligações e conversas para que pudessemos conseguir os e-mails dos egressos, porém, a política interna do setor de egressos da UFRPE não permitiu liberar nenhum dado de ex-alunos, o que tornou mais árdua nossa missão de encontrá-los.

Diante desses impasses partimos para a procura individual, conversando e contando com o apoio de estudantes e colegas da graduação, assim, por meio de indicações conseguimos encontrar possíveis atores sociais. Por meio da rede social Facebook fizemos um chamado a esses egressos (Apêndice C) e encontramos quatorze professores iniciantes dispostos a participarem da pesquisa.

Na mensagem para a página pessoal do egresso, explicamos os objetivos da pesquisa e a relevância da mesma, esclarecendo a importância dos atores sociais em participarem do estudo. Ainda nessa mensagem, explicitamos que estamos em busca de professores de Ciências e/ou Biologia, egressos da instituição há no máximo 5 anos, que estejam atuando na educação básica. Fizemos o chamado pelos anos de formação, pois o docente geralmente começa a lecionar como professor regular numa instituição depois de formado, mas sabemos que isso não é uma regra.

Após o recebimento das respostas, enviamos um e-mail para combinar as próximas etapas da pesquisa com os sujeitos, também chamados atores sociais.

### **2.3 Instrumentos da pesquisa**

“Pesquisa é o caminho para se chegar à ciência, ao conhecimento. É na pesquisa que utilizaremos diferentes instrumentos para se chegar a uma resposta mais precisa” (BRITO JÚNIOR; FERES JÚNIOR, 2011, p. 238).

Portanto, a realização da pesquisa aconteceu por meio de questionário semiestruturado, entrevista semiestruturada e o círculo de cultura.

O questionário (apêndice E) foi utilizado com o objetivo de caracterizar o egresso, descobrirmos seu tempo de formação e atuação na escola. Esse questionário foi utilizado tanto no estudo piloto, quanto na pesquisa com os egressos em início de carreira.

As entrevistas foram realizadas de agosto de 2016 a janeiro de 2017, em dias e locais estabelecidos e/ou negociados com os professores. Os locais de entrevistas foram variados, aconteceram nas casas dos professores localizadas em bairros próximos da residência da mestranda (Caxangá) ou mais distantes, os bairros onde aconteceram as entrevistas foram Caxangá, São Lourenço, Ibura, Candeias e Pau Amarelo; parte das entrevistas aconteceu na UFRPE e uma delas foi na estação rodoviária. O horário das entrevistas, assim como os locais, foram combinados com os professores de acordo com sua disponibilidade. Algumas

aconteceram pela manhã, outras à tarde e algumas à noite. As mesmas foram gravadas em áudio pelo aparelho celular, o tempo médio de gravação foi de 31 minutos. Posteriormente fizemos a transcrição dos áudios de forma manual, por meio da escuta dos áudios pelo notebook e digitação das falas no programa Microsoft Word 2007, o tempo de transcrição de cada entrevista variou entre duas a cinco horas.

No momento da entrevista aplicamos o questionário para caracterização, o qual foi preenchido e devolvido para a análise. Realizamos essas etapas no mesmo dia com a finalidade de aproveitar o encontro presencial com os professores, assim não foi preciso um novo encontro. O questionário foi do tipo semiestruturado, pois é o mais utilizado em pesquisas qualitativas, ele “diferencia-se do questionário estruturado por apresentar questões fechadas mescladas com abertas” (BRASILEIRO, 2013, p. 51). O autor afirma ainda que é recomendável aplicar o questionário antes para testá-lo e verificar se é preciso alterá-lo. Fizemos isso, pois inicialmente o aplicamos no estudo piloto. Ele serviu para caracterização dos atores sociais, eles preencheram sua idade, sexo, formação, tipos de escolas que lecionam e o tempo que exercem a docência.

Seguimos as orientações de Minayo (2007). Assim, fizemos uma apresentação rápida da pesquisa, mencionando nosso interesse e objetivos com a mesma e apresentamos aos professores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (apêndice B), no qual é assegurado aos professores o anonimato e, ao mesmo tempo, é explicitada a importância de sua contribuição para o trabalho em pauta. Logo após, procedemos uma conversa inicial ou “aquecimento” para quebrar o gelo e aos poucos deixamos os professores mais à vontade para o início da entrevista propriamente dita.

Enquanto o questionário foi utilizado para a caracterização, a entrevista foi utilizada para obter respostas mais detalhadas sobre o início da carreira dos egressos docentes. Segundo Oliveira (2010), a entrevista é um dos instrumentos de pesquisa mais utilizados em pesquisa qualitativa. Segundo o autor, “a entrevista possibilita uma visão subjetiva dos participantes da pesquisa, o que pode fornecer material para variadas abordagens metodológicas” (*Idem*, p. 22).

Para a coleta de dados numa pesquisa, Boni e Quaresma (2005, p. 71) consideram três aspectos: levantamento bibliográfico, a observação e a entrevista. Através da entrevista os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos (*Idem*,

p. 72). As entrevistas foram do tipo semiestruturadas, pois combinaram perguntas abertas e fechadas, nas quais os informantes tiveram a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto.

De acordo com Fraser e Gondim (2004, p. 140),

A entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo (p. 140).

Durante a entrevista dialogamos sobre o momento de transição entre ser estudante e se tornar professor, sobre o sentimento após os primeiros dias como docente, sobre os desafios do início da carreira, sobre a contribuição da formação inicial e da escola que recepcionou esse docente, sobre os desafios da área específica e além disso, os professores tiveram a oportunidade de propor sugestões e/ou estratégias para que os professores de Ciências e Biologia enfrentem menos problemas e/ou dificuldades no início da carreira.

Os objetivos da pesquisa e o estudo piloto nos nortearam na construção do roteiro de entrevista final (apêndice F), que seria aplicada aos egressos, de forma a privilegiar a fala dos professores em início de carreira. O roteiro de entrevista inicial (apêndice A), que foi aplicado no estudo piloto, foi modificado para detalhar melhor as informações: enquanto no primeiro haviam sete perguntas, o último foi composto por dez. As três perguntas adicionais englobaram a forma como os egressos foram recepcionados na escola, as vantagens de ser um professor iniciante e algo mais que eles quisessem acrescentar sobre o início de sua carreira. As entrevistas foram audiogravadas, transcritas e analisadas à luz da análise de conteúdo, considerando as etapas propostas por Bardin (2002).

Após o encontro pessoal com os egressos e análise dos resultados do questionário e entrevistas, procedemos com a convocação dos mesmos para o encontro final, via e-mail, telefone e rede social. Marcamos uma data inicial e perguntamos sobre a disponibilidade dos mesmos em participar, como a maioria não poderia no dia 17 de janeiro pela manhã nós remarcamos o encontro para o dia seguinte, 18 de janeiro à tarde porque ao menos sete professores confirmaram a presença, porém no dia apenas quatro puderam comparecer. O círculo de cultura aconteceu no dia 18 de janeiro de 2017, na sala de seminários do Departamento de Educação da UFRPE, teve duração aproximada de duas horas. Estiveram presentes quatro professores iniciantes (Pi1, Pi2, Pi6 e Pi12), a mestrande e a orientadora da dissertação. Esse encontro final foi a promoção do círculo de cultura com os atores sociais, que é considerado uma espécie de roda de diálogo proposta por Paulo Freire, e que foi

utilizado também como forma de reconhecimento e agradecimento, pois sem os atores sociais a pesquisa não seria realizada

O objetivo da convocação, previamente avisada, foi o de proporcionar um encontro coletivo dos atores sociais para juntos vivenciarmos um círculo de cultura acerca dos desafios de professores de Ciências e Biologia, e, para tal, os professores receberam certificado de participação. Para Freire (2003, p. 155) os círculos de cultura são:

[...] espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador [...] Em que se construía novas hipóteses de leitura do mundo.

Segundo Araújo (2012, p. 145) esse espaço privilegiado favorece o encontro para troca, conhecimento, reconhecimento e superação, configurando-se, portanto, como espaço que potencializa mudanças. Nesta direção, para Freire (2000), círculo de cultura é um ambiente no qual, em lugar do professor, há o coordenador de debates; em lugar de aula discursiva, há o diálogo; em lugar de pessoas com tradições passivas, há o participante de grupo.

De acordo com Xavier e Xavier (2015)

Os Círculos de Cultura constituem um espaço dialogal e participativo que valoriza a comunicação de onde emerge a consciência crítica e o quefazer que potencializam as ações críticas dos sujeitos. [...] Nos Círculos de Cultura os sujeitos trocam informações, e refletem sobre as possibilidades de interpretação e intervenção na realidade social.

Assim como Araújo (2012), seguimos as orientações que são dadas aos coordenadores dos círculos de cultura, realizados durante os Colóquios Internacionais Paulo Freire, promovidos pelo Centro Paulo Freire, situado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nesta perspectiva, o círculo de cultura foi organizado de forma que contemplasse os seguintes momentos (4 etapas): acolhimento; problematização (discussão de duas questões problematizadoras: 1. Quais os desafios de professores de Ciências e Biologia em início de carreira? 2. Quais as estratégias os professores iniciantes podem utilizar para minimizarem dificuldades no início da carreira?); dinâmica e momento de síntese.

O acolhimento foi a etapa inicial, onde conversamos com os professores e os deixamos a vontade para dialogar com os outros, conhecemos em que tipo de escola lecionam e um pouco de suas experiências. Na problematização lançamos as duas questões e ouvimos o que

os professores tinham a dizer. Para o terceiro momento nós preparamos previamente recortes com os desafios e estratégias propostos pelos professores no momento da entrevista e apresentamos as categorias elaboradas por nós. Assim os professores puderam distribuir os pequenos recortes e encaixá-los nas categorias, além disso, sugeriram mudanças ou junções de categorias.

Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo, definida por Bardin (2002, p. 38) como: “um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]”.

Segundo Moraes (1999),

a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. (p. 2)

Para analisarmos os dados coletados nos instrumentos de pesquisa (questionário, entrevista e círculo de cultura) seguimos as etapas propostas por Bardin (2002), que consistem em: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados (codificação e categorização), inferência e interpretação. Assim, na pré-análise fizemos a organização dos materiais, esse momento consistiu num período de intuições e sistematização de ideias iniciais, afinal, foi nosso primeiro contato com os documentos a analisar. Nesse sentido fizemos uma leitura flutuante, onde deixamos nos invadir por impressões e orientações a fim de conhecermos as respostas dos entrevistados. “Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (*Idem*, p. 121).

Utilizamos a palavra ou frase principal falada pelo professor que serviu como uma palavra ou termo chave, que respondeu à pergunta da entrevista. Essa palavra chave é denominada unidade de registro, pois foi ela quem definiu o sentido da resposta. Para comprovar e situar a unidade de registro escolhemos trechos das falas que confirmavam aquela palavra, esses trechos são chamados de unidades de contexto.

Depois entramos no período de exploração do material, que foi uma fase longa e fastidiosa, que consistiu, essencialmente, em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas para que pudessemos manusear e

entender os materiais que tínhamos em mãos (*Ibidem*, p.127). Codificar significa transformar os dados brutos em agregados de unidades que possam descrever características do conteúdo, para assim representá-lo. Após codificar o conteúdo, listamos categorias que constituíam conjuntos por diferenciação, com base em critérios pré-estabelecidos. Por fim, seguimos com a interpretação dos resultados obtidos de forma a responder nosso problema de pesquisa.

Analizamos tanto os questionários e entrevistas do estudo piloto, quanto os questionários e entrevistas com os 14 egressos sujeitos da pesquisa e o encontro do círculo de cultura.

Transcrevemos as entrevistas e imprimimos para que a leitura flutuante acontecesse de forma mais eficaz, observamos os detalhes das respostas e após essa etapa criamos uma planilha no Programa Microsoft Office Excel para preenchermos com as respostas (unidades de registro), trechos das falas dos professores iniciantes (unidades de contexto) e codificação. A fala principal que respondeu às perguntas da entrevista é chamada de unidade de registro, que segundo Bardin (2002) é a unidade de significação, sendo a unidade de base e pode ser a palavra, o tema ou acontecimento, ou seja, a ideia principal da mensagem. Os trechos que caracterizam a ideia exposta por eles é chamado de unidade de contexto, que serve para a compreensão para codificar a unidade de registro, corresponde ao segmento da mensagem que proporciona o entendimento da informação. Após isso seguimos com a categorização, na qual agrupamos falas diferentes e criamos códigos para identificá-las. Os códigos foram criados utilizando a inicial do termo significativo, por exemplo, ‘desafio’ seguida pelas iniciais do termo seguinte, a primeira maiúscula e as próximas minúsculas. Assim, para o desafio do currículo, denominamos DC (D de desafio e C de currículo). Para o desafio da relação com os estudantes denominamos DRe (D de desafio e Re de Relações com os estudantes). Se o desafio do currículo foi mencionado pelo ‘Professor iniciante 1’, aquele termo recebe o código DCPi1. Após essa etapa, conseguimos finalmente inferir sobre os resultados, ou seja, as “significações que a mensagem fornece” (BARDIN, 2002, p. 165).

## **CAPÍTULO 3 - ANÁLISE, RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Iniciaremos esse capítulo apresentando os resultados do estudo piloto, que foi realizado com três professores com mais de dez anos de profissão com a finalidade de complementar os estudos acerca do tema, o qual foi apresentado em congresso internacional e também premiado. Posteriormente nos dedicaremos aos resultados da pesquisa com os quatorze professores iniciantes, que falaram sobre suas experiências.

### **3.1 A fala de professores experientes sobre o início de suas carreiras**

Quando perguntados sobre o momento de transição entre ser estudante e se tornar professor, surgiram as seguintes respostas: susto, pânico, insegurança, conflito, e apenas P3 relatou que foi um momento de felicidade. Essas respostas coincidem com dois estágios do início da carreira propostos por Nóvoa (1992), o de sobrevivência e o de descoberta. No estágio de sobrevivência o professor vivencia o choque do real, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional e ele também pode comparar a prática com o que aprendeu na sala de aula, como foi o caso de P2: "A gente entra em conflito, o que a gente aprende na universidade com a prática". Sobre a experiência de P1: "Foi um susto, porque você vê aquela turma todinha conversando, você falando e eles não dando atenção". Foi possível perceber que houve uma expectativa de como seria o trabalho, e também o sentimento de insegurança: "No início é aquela questão de insegurança, do que vai ser o trabalho, de como vai ser, do público" (P2). P1 ainda afirmou que "o primeiro momento é sempre pânico, você tem que respirar fundo e acalmar para pensar no segundo passo".

Em contrapartida, P3 se mostrou realizado com seu primeiro contato como professor de uma instituição: "Para mim foi maravilhoso, o meu professor da universidade preparou bem a gente". P3 vivenciou o estágio de descoberta, que consiste no entusiasmo inicial, no qual o docente se sente parte do corpo profissional, o fato de ter sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa (NÓVOA, 1992). Além disso, percebemos a importância do professor universitário nesse processo de preparo do futuro docente.

A literatura empírica indica que esses dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite suportar o primeiro.

Mas se verifica, igualmente, a existência de perfis com uma só destas componentes impondo-se como dominante (*Idem*, p. 39).

Em relação ao sentimento após os primeiros dias de aula, as respostas dos professores encontram-se no quadro 2.

**Quadro 2. Sentimentos após os primeiros dias de aula como docentes regulares – estudo piloto.**

Professor	Unidade de registro/ Sentimento	Unidade de contexto (trecho)	Inferência
P1	Triste/ Tristeza	"Me senti muito triste, saí até com vontade de chorar, chorava só em casa para os alunos não verem".	Experiência negativa
P2	Surpresa/ Perplexidade	"Fiquei surpresa com a forma dos alunos, a questão da falta de interesse mesmo em estudar".	Experiência negativa
P3	Ótimo/ Felicidade	"Me senti ótimo".	Experiência positiva

**Fonte: A autora.**

Em pesquisa realizada por Aragão (2008, p. 35) constatou-se que 90% dos professores indicam o salário e o desgaste emocional como os principais motivos para mudar de profissão. Então, não devemos negligenciar os fatores que envolvem o contexto físico e emocional dos professores, principalmente no início da carreira. Os três professores entrevistados afirmaram que a escola que os recebeu pela primeira vez não ofereceu nenhum tipo de acompanhamento por estarem no início da carreira. Isso dificulta ainda mais o trabalho do professor iniciante. Provavelmente, se os professores participassem de algum programa ou curso específico no início da carreira, sentiriam menos dificuldades e insegurança no cotidiano da escola, assim como existem os cursos de residência para os egressos do curso de medicina. O apoio que um deles mencionou foi dado por professores mais experientes: "Na realidade o apoio que tem é um dando ao outro, quem chegar aqui, por exemplo, eu pergunto se quer algum material ou se está precisando de alguma coisa, mais entre a gente" (P2).

Vários professores dizem ter-se beneficiado, no início da carreira ou na atribuição de uma nova função, com o suporte de um colega de experiência, como uma espécie de mentor informal. Essa colaboração parece ter sido extremamente preciosa para esses

professores. Às vezes, os novinhos procuram um professor experiente para pedir dicas ao seu planejamento, sua pedagogia, seu modo de trabalhar. Em certos casos, os professores experientes precisam ajudar os jovens a preencher as lacunas de sua formação universitária (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 185).

Os desafios mencionados pelos docentes podem ser vistos no quadro 3:

**Quadro 3. Desafios de professores no início da carreira – estudo piloto.**

<b>Professores (P)</b>	<b>Unidades de registro</b>	<b>Unidades de contexto</b>	<b>Desafios (D) Categorias elaboradas</b>	<b>Codificação</b>
P1	Chamar a atenção do aluno	"O desafio do professor é chamar a atenção do aluno, a gente tem que fazer isso pra ele escutar o que você quer dizer".	Relação com os estudantes –DRe	DReP1 <sup>8</sup>
P2	Estimular	"Estimular né, a questão dos alunos a terem realmente objetivo".	Relação com os estudantes – DRe	DReP2
P2	Falta de material	"...depois vem material. Material didático na escola, claro que tem material que a gente faz, mas não é só esse o ideal. O ideal são esses materiais mais elaborados, de laboratório, seria um combinação, pra estimular mais a curiosidade também."	Infraestrutura da escola – DIe	DIeP2
P2	Baixo salário	"[...] se você comparar de imediato o salário aí a gente já fica meio desanimado né para continuar a carreira".	Desvalorização da profissão – DDp	DDpP2
P2	Participação da família	"É mais a questão da educação familiar mesmo, falta muito, da participação da família".	Ausência da família – DAf	DAfP2
P3	Primeiro foram os alunos	"Tiveram os contras quando eu cheguei em sala de aula, primeiro foram os alunos. Quando eu cheguei, em primeiro lugar eles olham logo a cor, se for negro, aí sabe, acha ou é ladrão ou traficante"	Relação com o estudante – DRe	DReP3

**Fonte: A autora.**

<sup>8</sup> DReP1= Desafio da Relação com os estudantes, mencionado pelo Professor 1.

Surgiram quatro desafios diferentes, os quais categorizamos por: DRe – Relação com os estudantes, DIe – Infraestrutura da escola, DDp – Desvalorização da profissão e DAF – Ausência da família. Foi possível perceber que a maioria dos desafios são provenientes das relações entre professor e estudante. A maioria das vezes é a preocupação que o professor desenvolve pelo estudante para que esse aprenda, outras vezes é a relação de respeito com ele. O professor P3, por exemplo, sentiu uma rejeição por parte de alguns alunos pelo fato de ser negro, no caso, o desafio inicial foi étnico-racial. Apesar disso, o professor manteve sua postura e compromisso no processo ensino-aprendizagem. A aprendizagem e a relação com os alunos são desafios para o professor, aí repousa a maior parte de sua preocupação, pois há uma heterogeneidade na sala de aula e é comum que a convivência com pessoas de histórias de vida diferentes, ideologias e modos de agir diferentes seja acompanhada de situações novas, até conflitos, que o professor precisará lidar no dia a dia. Essa relação com o estudante pode causar no professor uma preocupação constante no que se refere a aprendizagem, é notável na fala dos professores a inquietação para que seus estudantes aprendam. Na pesquisa realizada pela Fundação Lemann (2015), foram identificados quatro grandes temas que preocupam os professores: a formação efetiva do aluno, a heterogeneidade das turmas, a relação com as famílias e a aplicabilidade das políticas educacionais. Segundo essa pesquisa, os professores têm assumido tarefas que deveriam ser assumidas pelos pais. É necessária a participação da família, é preciso ampliar esse diálogo. Os professores podem ter confundido desafios com dificuldades, ao citarem por exemplo, o baixo salário. Essa dificuldade, no entanto, gera o desafio da desvalorização da profissão, que é uma realidade que os docentes têm enfrentado no dia a dia. Esse é um desafio que deve ser enfrentado não apenas pelos professores, mas pelo governo e sociedade, no sentido de apoiarem o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para esses profissionais de forma que haja incentivo para a entrada e permanência na carreira.

P1, P2 e P3 afirmaram que houve contribuição da formação inicial, que serviu como uma base, mas a prática muitas vezes é diferente: "Contribuí, agora assim em termos de conteúdo, de aprendizagem lá. Agora de prática, só chão de escola mesmo" (P2).

Os professores, por espontânea vontade, não mencionaram desafios da área específica, Ciências e/ou Biologia, por isso questionamos os mesmos acerca disso. Segundo eles, existem e são os seguintes: resgatar conteúdos anteriores, alunos desinteressados, tempo curto para a

quantidade de conteúdos específicos em comparação com outras disciplinas, falta de material e falta de domínio do conteúdo: “Existe, porque, infelizmente, o aluno não tem base. Ele vai de um ano para outro e não se lembra mais do assunto, então você tem que resgatar aquilo, você perde muito tempo” (P3). Pressupomos que o motivo pelo qual os docentes não lembraram dos desafios da área específica (de Ciências e da Biologia) se dá pelo fato dos outros desafios se sobressaírem. Percebemos que mesmo com o longo tempo de docência, os desafios da área específica não são enfatizados pelos professores.

Por fim, os docentes sugeriram estratégias para os professores recém-formados, para que eles enfrentem menos dificuldades no início da carreira. Ver figura 5.



**Figura 5. Sugestões e estratégias para professores iniciantes – estudo piloto. Fonte: A autora.**

Como os professores participantes são mais experientes, eles sugeriram para os novatos que mantivessem uma boa relação com seus estudantes, pois isso é de fundamental importância: “o conselho que eu dou é sempre tentar usar a linguagem deles, tentar chegar o mais próximo possível deles” (P2). Também é importante não demonstrar dificuldade: “Mesmo com tantas dificuldades no dia a dia você não demonstrar essa dificuldade ao aluno” (P2), ou seja, não transparecer as dificuldades. Sugeriram também aspectos relacionados a ‘como ensinar’, ou seja fatores importantes que devem ser considerados pelos professores para que alcancem seus objetivos ao ensinar. É importante que ele saiba aliar aulas práticas com teóricas: ““Eu acho que, se você fizer acoplar a prática com a teoria aí melhora muito, porque o aluno fica querendo a aula, então ele não vai bagunçar” (P1) , estudar e dominar o conteúdo e não se apoiar apenas no livro didático, como afirma o professor 3 “olha, na minha

opinião, eu como biólogo, você tem que dominar o assunto". O professor precisa estar atualizado com seus conteúdos e com o que acontece no mundo, pois há um compromisso também com os conteúdos específicos. Por fim, os professores afirmaram que é fundamental e necessário gostar da profissão e da área escolhida, pois quando fazemos o que gostamos tudo se torna mais fácil.

### 3.2 A fala dos professores iniciantes de ciências e biologia sobre desafios e experiências vividas

Os resultados aqui apresentados são oriundos da fala dos atores sociais, no total foram 14 entrevistados, nove mulheres e cinco homens, com média de vinte e oito anos de idade. Dez dos professores possuem especialização ou mestrado (concluído ou em andamento) na área de ensino ou biologia, apenas quatro possuem somente a graduação. Onze professores estão atuando na educação básica privada, alguns ensinam também em cursinho pré-vestibular, dois ensinam na educação básica pública e uma das professoras ensina também no ensino superior privado. Todos os docentes são formados há no máximo cinco anos, porém alguns deles começaram a lecionar como professores regulares ainda enquanto estudantes, por isso o tempo de ensino variou de meses a oito anos de atuação na docência. Ver quadro 4.

**Quadro 4. Caracterização dos atores sociais.**

<b>Professor iniciante (Pi)</b>	<b>Formação</b>	<b>Local de atuação</b>	<b>Tempo de formado</b>	<b>Tempo de docência</b>
Pi1	Mestrado em Ensino de Ciências	Educação básica privada e cursinho	4 anos	4 anos
Pi2	Mestrado e Doutorado em Biologia Celular e Molecular (cursando)	Cursinho	3 anos	Menos de 1 ano
Pi3	Especialização em Gestão Educacional e Coordenação pedagógica	Educação básica privada	3 anos	5 anos
Pi4	Especialização em Ciências Ambientais e Mestrado em Ecologia	Educação básica pública	4 anos	6 anos
Pi5	Graduação	Educação básica pública	Menos de 1 ano	Meses
Pi6	Mestrado e Doutorado em Entomologia Agrícola (cursando)	Educação básica privada	3 anos	6 anos
Pi7	Mestrado em Ensino de Ciências	Educação básica privada	4 anos	1 a 2 anos

Pi8	Especialização em Perícia e auditoria ambiental e Mestrado em Urbanismo e meio ambiente (cursando)	Educação básica pública e ensino técnico	1 a 2 anos	Menos de 1 ano
Pi9	Graduação	Educação básica privada e Projeto na escola pública	Menos de 1 ano	Menos de 1 ano
Pi10	Graduação	Educação básica privada	Menos de 1 ano	Menos de 1 ano
Pi11	Graduação	Educação básica privada e Cursinho	Menos de 1 ano	5 anos
Pi12	Mestrado em Ensino de Ciências (cursando)	Educação básica privada	2 anos	3 anos
Pi13	Mestrado em Ensino de Ciências	Educação básica privada e Ensino Superior privado	5 anos	8 anos
Pi14	Mestrado em Ensino de Ciências	Educação básica privada	3 anos	1 ano

**Fonte: A autora.**

Denominaremos esses professores iniciantes considerando as iniciais Pi (Professor iniciante), assim para facilitar o entendimento o professor iniciante 1 será Pi1, o professor iniciante 2 será Pi2 e assim sucessivamente.

Nosso objeto de pesquisa foram os professores que lecionam no máximo há cinco anos, porque esse período é considerado o início da carreira (TARDIF, 2002), por isso, ao identificarmos os atores sociais (sujeitos de pesquisa), procuramos aqueles que haviam se formado há no máximo cinco anos, pois na teoria o período de ensino seria igual ou inferior a esses anos. Porém, durante as entrevistas identificamos seis professores (Pi3, Pi4, Pi6, Pi11, Pi12 e Pi13) que começaram a lecionar antes mesmo de estarem legalmente formados, seja como professores contratados, seja em estágio extracurricular. Desses professores, apenas três docentes dão aula há mais de cinco anos, mas como a experiência na escola aconteceu antes de estarem habilitados para tal, vamos considerar sua participação para compartilharmos suas experiências, que poderão servir como exemplo para estudantes em formação.

Os resultados parciais dessa pesquisa foram submetidos em forma de artigo para o X Congresso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias que acontecerá no ano corrente na cidade de Sevilla, Espanha. Se aceito, será publicado na Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias.

### 3.2.1 Desafios de professores iniciantes de Ciências e Biologia

Os professores iniciantes elencaram variados desafios. Assim como no estudo piloto, nós agrupamos esses desafios em grupos semelhantes, criamos categorias para posterior inferência. Porém, antes de adentrarmos nos desafios propriamente ditos, apresentamos os resultados do momento de transição entre ser estudante e se tornar professor de ciências e biologia, e as respostas sobre o sentimento que eles tiveram após os primeiros dias como professores regulares. Entendemos que os primeiros dias podem ser desafios para o recém-formado.

Grande parte dos professores afirmou que o momento de transição foi difícil. Pelo contato com os professores no momento da entrevista percebemos que a novidade em estar numa escola, assumindo a sala de aula, tendo seus próprios alunos e sendo parte de uma equipe escolar foi um momento de descoberta, e para a maioria essa transição trouxe à tona o medo, que implicou em nervosismo e um choque, tendo em vista a nova realidade enfrentada: “Pra mim foi meio que um choque, porque você sai de um mundo como aluno e agora passa como professor, é uma responsabilidade muito grande pra você” (Pi8). “Nesse momento que você tem a responsabilidade de ministrar uma disciplina, que você precisa passar um conteúdo dá medo” (Pi5). O conhecido choque de realidade foi marcante nas respostas dos professores, pois agora eles estavam atuando e a realidade era irrefutável.

Apesar da maioria dos professores relatarem que foi um momento difícil, de susto, medo e choque, outros (quatro professores) afirmaram que esse foi um momento de reflexão, de inovação, tranquilo e importante na carreira. De acordo com a fala dos atores sociais é possível inferir que esse momento é diferenciado para cada um deles, e é comum haver a comparação com a formação inicial recebida: “O momento de transição não foi conturbado, foi tranquilo, porque durante a graduação a gente sempre estava em contato com a realidade do contexto educacional” (Pi7). “Foi um momento muito importante na minha vida porque tudo aquilo que eu via na sala, eu já estava com aquela que eu chamo de síndrome do conhecimento adquirido, estudando demais e doido para colocar aquilo para fora, para ver se tudo aquilo que a gente vê nas disciplinas pedagógicas era verdade, porque uma coisa é a teoria, outra coisa é a prática” (Pi12).

Estudos de Flores (2008) abordam esse momento, indicando que a forma como esses professores assumem a responsabilidade de forma abrupta pode ser negativa para eles, pois

pode não corresponder às expectativas idealizadas. Já para outros, os primeiros momentos se apresentam de forma menos negativa, pela influência do contexto escolar, por conta das experiências durante a formação inicial e também por aspectos de natureza bibliográfica. Esses fatores anteriormente citados têm sido identificados como variáveis importantes no que refere à validação das primeiras experiências profissionais.

A heterogeneidade do indivíduo é percebida nas falas dos professores e nos faz refletir que, independente da maneira como eles enxergam esse momento de transição, trata-se de uma fase que precisa de atenção, afinal, são novas descobertas, nova rotina, novas pessoas e o profissional se questiona acerca de sua atuação: “Quando eu tive a experiência de passar por uma sala de aula vinha aquele certo medo de início, porque eu ficava pensando: será que eu vou ter domínio do assunto?” (Pi6). “Então foi um susto muito grande e, sinceramente, teve um momento que eu me perguntei: meu Deus será que eu fiz a escolha certa?” (Pi14). Nessa época há intensa reflexão sobre o como fazer pois a demanda das escolas implica muitas vezes apenas na prática do professor e as cobranças podem levar o mesmo a se limitar ao procedimental. Porém, o universo escolar é amplo, a dinâmica é intensa, mas para o professor novato é difícil enxergar todas as demandas de forma tranquila, visto que muitas vezes a própria escola desatende as necessidades do ser, ou seja, do indivíduo enquanto ser humano que é.

Esse período de transição é geralmente ignorado e isso se torna preocupante, na medida em que as situações iniciais podem ser tão frustrantes para o recém-formado que se não receber apoio pode até desestimulá-lo para a continuidade da profissão. Um dos professores entrevistados (Pi14) comentou que vários colegas que se formaram com ele não estão exercendo a profissão: “e colegas que tem uma visão de mundo tão boa, tem um domínio de conteúdo tão bom, teria uma pedagogia ótima, mas por causa de uma experiência pontual abandonaram aquilo que poderia ser uma carreira promissora”. O início precisa ser considerado e estudado tanto na formação inicial, quanto na continuada e as escolas precisam atentar para o professor em início de carreira.

Segundo Flores (2008, p. 59)

La transición de alumno a profesor se encuentra marcada por El reconocimiento creciente de un novo papel institucional y por la interacción compleja entre perspectivas, creencias y prácticas distintas y, a veces, conflictivas, con implicaciones de (trans)formación de la identidad profesional. Factores de naturaleza biográfica y contextual convergen para crear una dinámica de construcción identitaria.

Com base na autora e nas falas dos professores compreendemos que esse novo papel que o professor se submete pode gerar alguns conflitos, visto que há uma interação constante com o novo ambiente, com ideias e práticas diferenciadas. Apesar de ser uma fase de aprendizado intenso, muitas vezes o docente não está preparado para tanta informação em pouco tempo. Daí o professor vai se moldando, se aperfeiçoando, conhecendo e aprendendo novos modos de fazer, de agir e de ser, pois sua identidade vai sendo formada ou transformada.

Para alguns professores, o fato de começarem como professor regular antes de formados foi um ponto positivo, pois souberam na prática o que de fato é uma sala de aula e também por questões financeiras, mas para outros esse fator foi determinante para um início conturbado: “Então para mim foi um pouco difícil porque eu não tinha domínio totalmente do assunto, dos conteúdos, só me lembrava algumas coisas da graduação, do ensino médio também e tive que estudar bastante para tentar dar aula” (Pi6). A mesma situação aconteceu com Pi13: “Então eu me senti um pouco perdida em assumir uma sala e ainda não ter cumprido com todos os requisitos curriculares da faculdade”.

Com base na fala desses atores, professores iniciantes que começaram a lecionar antes da conclusão do curso, podemos refletir quanto é importante a formação para o exercício da docência. O Art.5º das DCN para a formação em nível superior preconiza que

O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional.

Esse repertório é construído inicialmente no curso de formação, por isso o bom aproveitamento e cumprimento das disciplinas e atividades propostas no curso devem ser prezados pelos licenciandos, pois isso influenciará seu exercício profissional.

É preciso dar voz aos professores, como diz Nóvoa (1992). Nesse sentido, procuramos compreender qual tipo de sentimento tomou conta dos professores nos primeiros dias como contratados. Ouvi-los não meramente por ouvir, mas para entender o contexto em que estão inseridos e propor alternativas para que seu trabalho seja menos difícil. Ao ouvir os professores entendemos que o sentimento inicial pode determinar ou não a continuidade na

carreira. Alguns relataram que inicialmente se sentiram tristes e desamparados, mas que depois se adaptaram e continuam enfrentando os desafios que surgem diariamente. Mas, relatos dos professores falam sobre colegas que desistiram da profissão quando adentraram na realidade escolar. Para a questão que investigava sobre os sentimentos nos primeiros dias como docentes, surgiram 21 respostas observadas no quadro 5 com a porcentagem aproximada em que ocorreram. Elegemos duas categorias para agrupar os sentimentos: positivos e negativos. No quadro 5 relacionamos os sentimentos aos dois estágios do início da carreira propostos por Nóvoa (1992): o de sobrevivência e o de descoberta.

**Quadro 5. Relação dos sentimentos dos professores iniciantes com os estágios de sobrevivência e de descoberta.**

<b>Sobrevivência (Choque do real)</b>	<b>Descoberta (Entusiasmo inicial)</b>
<b>Sentimentos negativos</b>	<b>Sentimentos positivos</b>
Cansaço 9,5% Frustração 4,7% Insegurança 4,7% Tristeza 4,7% Vontade de desistir 4,7% Desamparo 4,7%	Felicidade 23,8% Realização 23,8% Orgulho 9,5% Motivação 4,7% Anseio pelo dia seguinte 4,7%

Fonte: A autora.

Alguns professores experimentaram os dois tipos de sentimentos nos primeiros dias atuando como docentes, outros somente sentimentos negativos e outros somente positivos. Em geral, os sentimentos negativos foram oriundos da falta de experiência, mas partiram também da falta de apoio por parte da instituição e o contraste com os ideais vistos no curso de formação. Os motivos expostos pelos professores, geradores dos sentimentos negativos foram os seguintes: o desgaste que o professor enfrenta por estar de pé por longo período de tempo; a frustração de observar que a prática é muito diferente da teoria; a insegurança por ainda não saber como fazer; não obter o ‘feedback’ desejado da parte dos estudantes; a desvalorização do professor; o fato de estar só e ter que exercer uma função de grande responsabilidade. Segundo Pi2: “Eu me senti um pouco frustrada, não minto. Na graduação a gente não tem a dimensão do que é entrar numa sala de aula”.

A escola, sobretudo a sala de aula, é um ambiente de reflexão principalmente nessa fase da carreira. Há cobrança de todos os lados, inclusive do próprio professor, surgem dúvidas e inquietações. Flores (2008) afirma que quando os professores novatos não conseguem concretizar suas expectativas e as expectativas da escola, além da carga docente e falta de tempo para refletir sobre seu trabalho, eles começam a se sentir inseguros e duvidam de sua capacidade de resolver a complexidade dos problemas com que se deparam. Assim surgem os sentimentos de insegurança, de inadequação e de ineficiência, em alguns casos os professores passam a questionar a escola e a carreira, podendo abandoná-la de forma prematura.

Notamos que a falta de hábito foi um fator para gerar um sentimento negativo, porém sabemos que na universidade o futuro professor deveria vivenciar a prática para que, ao chegar na escola de atuação, pudesse se sentir mais preparado para tal, afinal, a graduação deve habilitá-lo para a profissão. Isso nos faz refletir sobre a preparação nos cursos de formação, que podem atentar para uma prática que faça o licenciando experimentar como é estar na função de um professor regular. Porém, sabemos que mesmo que a formação contribua significativamente, é atuando que o professor precisará desenvolver estratégias para enfrentar os desafios que surgem no dia a dia. Pois cada turma é diferente, cada ano é diferente, cada dia é diferente.

De certa forma, esses sentimentos iniciais implicam diretamente na prática do professor, portanto, é salutar que o docente controle suas emoções para que o estudante não o julgue por aquele momento inicial. Seria ideal que todas as escolas desenvolvessem algum tipo de acompanhamento nessa fase da carreira, oferecendo suporte pedagógico e psicológico.

Os sentimentos negativos da primeira experiência foram citados em menor quantidade do que os positivos. Os positivos se sobressaíram e foram decorrentes: da realização do sonho de ser professor; do orgulho em exercer uma profissão tão importante; da alegria e ansiedade em pensar como será o próximo dia; da conquista do primeiro emprego; da vontade de compartilhar conhecimentos e da concretização de ter sua sala de aula. Essas respostas evidenciam o apreço que esses professores têm por sua profissão.

Relacionamos esses sentimentos positivos com a fase de descoberta, pois é um momento da concretização de uma formação, estar de fato exercendo o que escolheu. Momento de realização porque, finalmente, o docente se encontra em situação de

responsabilidade e tem suas próprias turmas: “Nos primeiros momentos eu me senti realizada. Quando eu entrava na sala de aula eu ficava olhando: são os meus alunos, esperei tanto tempo e hoje eu estou aqui” (Pi14). “Eu me senti muito feliz, muito realizada, porque ser professora sempre foi um desejo meu desde a infância” (Pi1). A fala dos professores demonstra que esse sentimento de realização os motivaram para pensar o próximo dia.

Em trabalho realizado por Lima e colaboradores (2007), os autores discorrem sobre possíveis fontes do sentimento de descoberta, que em síntese são: a possibilidade de aprender com os alunos; a aprendizagem com os pares (com colegas de profissão); a formação acadêmica; o afeto e acolhimento dos alunos; e o papel de protagonistas que os professores podem exercer, fazendo escolhas e modificando situações. A percepção de que existem esses sentimentos e momentos específicos no início da carreira docente, nos leva a refletir que o início pode significar o grande momento na vida de um professor, no qual ele estabelecerá o que acontecerá mais adiante.

O objetivo da questão sobre os desafios enfrentados pelos professores iniciantes foi compreender o contexto dos professores, conhecer suas realidades e se os docentes enxergavam os desafios de sua área específica: Ciências e Biologia. Os resultados demonstraram que existem muitos desafios nessa fase da carreira, mas, como bem pontuou o professor (Pi12):

[...] os desafios foram feitos para serem superados e nos tornar fortes, nos tornar convictos e saber que erros não devem ser cometidos e acertos devem ser replicados e assim a gente vai criando uma carreira, vai criando identidade e daqui a pouco vai contagiando quem está ao nosso redor, professores, alunos, pais e todos os outros.

Esses desafios podem tornar os professores mais experientes e mais maduros para as situações novas que ainda vão aparecer, por estarem no início, eles ainda vão conhecer novos alunos a cada ano letivo, novas turmas, novos professores, ou seja, a cada dia é uma descoberta. A experiência será uma aliada para que o professor consiga se sobressair diante dos novos desafios.

Os professores mencionaram muitos desafios, criamos categorias para agrupá-los. Assim elencamos 11 categorias de desafios com base na fala dos atores sociais. Constatamos que os desafios do início da carreira envolvem. Para facilitar o entendimento chamaremos desafios de D, seguido pelas iniciais das categorias elaboradas. Identificamos o desafio das novas experiências (DNe), de como ensinar (DCe), de conseguir o emprego (DCem), do

currículo (DC), de desempenhar vários papéis (DDvp), da desvalorização do professor (DDp), da escola campo de atuação (DEca) (perspectiva e estrutura física), de estudar e trabalhar (DEt), da relação com professores antigos (DRpa), da relação com os estudantes (DRe) e o desafio do sistema educacional (DSe). No quadro 6 podemos observar as categorias elaboradas e codificadas, algumas unidades de registro e contexto.

**Quadro 6. Desafios de professores de ciências e biologia em início de carreira.**

<b>Desafios (D)</b> Categorias elaboradas	<b>Unidades de registro</b>	<b>Unidades de contexto</b>	<b>Codificação</b>
DNe – Novas experiências	Fazer algo que você nunca fez ( <i>Insegurança</i> )	"É uma coisa que você nunca fez, uma responsabilidade muito grande".	DNePi3 <sup>9</sup>
DCe – Como ensinar	Métodos a serem utilizados	"Logo de início eu acho que os principais desafios que um professor encontra são os métodos a serem utilizados para dar uma aula"	DCePi6
DCem – Conseguir o emprego	Conseguir	"São vários, o primeiro é conseguir. Foi muito difícil, passei muito tempo enviando currículo, tentando e fui negada em muitos".	DCemPi2
DC - Currículo	Currículo	"O currículo da educação básica, o currículo da educação básica ele não é ruim, pelo contrário ele é bom, o problema do currículo da educação básica é as prioridades que são dadas".	DCPi7
DDvp – Desempenhar vários papéis	Multi-funções	"O professor tem que ter multi-funções, tem que ser psicólogo, várias coisas"	DDvpPi3
DDp – Desvalorização do professor	Alunos não valorizam o professor	"Muitas pessoas veem somente na área salarial, mas nem só na área salarial, mas eu acho que os próprios alunos não valorizam o professor como deve ser valorizado. E a sociedade em si".	DDpPi10
DEca – Escola campo de atuação	Pessoas que gerem as escolas	"O maior problema das escolas são as pessoas, pessoas que as gerem e os pais. Esse é o maior desafio, é a escola entender que existe um novo professor, e que esse novo professor tem novas ideias e que precisa de um suporte".	DEcaPi5
DEt – Estudar e trabalhar	Vivia cansado ( <i>estudava e trabalhava</i> )	"Só vivia muito cansado também, com bastante sono porque eu dava aula de manhã, vinha pra Universidade Rural à tarde, voltava pro Ibura à noite, chegava em casa 11, 10 horas da noite pra tentar estudar".	DEtPi6

<sup>9</sup> DNePi3= Desafio das Novas experiências (DNe) mencionado pelo Professor iniciante 3 (Pi3).

DRpa – Relações com professores antigos	Professores	“Acho que o maior choque foi esse, porque eu ainda estou no processo de início de carreira e quando vou desenvolver qualquer atividade pra os alunos no colégio eu sofro determinada repreensão desses professores, um olhar meio que diferenciado, tipo, por que que ele tá fazendo isso? Não precisa disso, ele tá querendo se amostrar.”	DRpaPi8
DRe – Relações com os estudantes	Impor o respeito	“Então, o primeiro desafio, no meu caso da idade, da aparência, é impor o respeito porque o aluno ele, mesmo que involuntariamente, inconscientemente, ele vai ter a concepção pelo fato da sua idade ser mais próxima deles de que vocês são amigos, e amigo não no sentido bom da palavra, mas no sentido da intimidade, da libertinagem”.	DRePi12
DSe – Sistema Educativo	Disciplinas	“Você pegar disciplinas que não foi o que você estudou, isso já é também um grande problema, a gente tem que correr atrás e estudar”.	DSePi13

**Fonte: a autora.**

O desafio das novas experiências (DNe) acontece em várias profissões, pois o indivíduo está imerso em ambiente desconhecido e atividades novas. Incluímos no desafio das novas experiências o fato de começar a lecionar sem planejar, a insegurança e a preocupação constante de como se comportar. Algumas vezes o recém-formado é convidado para lecionar de forma repentina e, por ser uma experiência nova, ele não tem materiais preparados para dar aula: “Você começa sem planejar, sem ter estudado direito. Mas é muito difícil, muito diferente você dar uma aula sem planejamento e uma aula com planejamento” (Pi1). “É uma coisa que você nunca fez, uma responsabilidade muito grande” (Pi3). O novo geralmente vem acompanhado de certo medo, e, na profissão de professor, o novo é um contínuo, independente dos anos de docência, pois cada aluno e realidade são diferentes. Porém, no início da carreira, o novo é total, ou seja, não há base, não há ensaio, o professor torna-se o protagonista da construção de sua carreira identitária. Mesmo com a insegurança inicial que toma conta de alguns, os professores falaram sobre vantagens em ser um professor recém-formado.

As vantagens apresentadas foram: o fato de ser jovem, de estar imerso nas novas tecnologias, ter vivência na pesquisa, ter aprendido novas didáticas, estar entusiasmado, os

assuntos vistos na graduação estão recentes na memória, ter esperado o tempo certo para lecionar e ter conquistado o emprego na função de professor.

Porque hoje o nosso curso abrange uma área muito legal, que é a área prática mesmo, que não é apenas a teórica, eu acredito que quando os antigos professores se formaram não era tão assim. Tinha muito aquela coisa de transmissão, e hoje em dia a gente não quer isso, a gente quer construir, por mais que dê trabalho (Pi9).

A formação de professores passou por várias mudanças ao longo dos anos. De acordo com Gatti (2010, p. 1356) no fim do ano de 1930 ao curso de bacharéis “acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente “3 + 1”)”. Esse modelo priorizava os conhecimentos específicos em detrimento dos pedagógicos, pois eram três anos de conteúdos específicos e apenas 1 ano para a pedagogia. Ainda hoje vemos consequências desse modelo nos cursos de formação. Porém, parte do curso de formação de professores hoje é destinado para disciplinas pedagógicas. Assim, os novos professores podem dedicar mais tempo para os aspectos pedagógicos da disciplina que leciona. Outras vantagens são vistas a seguir:

A vantagem do professor recém-formado é que ele é criativo, ele está motivado, ele não tem nenhum vício, ele é uma matéria bruta (Pi5).

Outra coisa que eu acho importante, é: eu não entrei na sala de aula como professor antes de me formar, isso me preparou para que eu não desistisse da carreira antes que eu estivesse maduro o suficiente para lidar com situações dentro da sala de aula (Pi7).

Dois professores acreditam que os docentes mais experientes apresentam mais vantagens, e que a atualização faz diferença.

Também depende muito do professor. Se o professor for um professor que esteja atualizado, mesmo que ele seja um professor que ensine há muito tempo. Eu acho que, independente de, se for recém-formado ou não, ele vai ter vantagem pela sua preparação (Pi10).

Claro, todo professor tem uma formação, mas um professor mais experiente pode até ser um melhor professor porque ele vai melhorando sua prática (Pi14).

Vale ressaltar que a formação de professores deve ser permanente, independente do tempo de ensino. A formação não se encerra no curso, mas é contínua. Assim, professores

precisam estar sempre estudando, desenvolvendo pesquisas e se atualizando para estar o mais preparado possível para construir o conhecimento com seus estudantes.

Recentemente, vários estudos abordam as preocupações acerca do professor iniciante. É uma fase diferenciada na carreira, como corroboram Papi e Martins (2010)

[...] Assim, a importância de que o professor iniciante seja considerado de maneira diferenciada em relação aos demais professores parece ser uma conclusão efetiva, tanto no Brasil quanto fora dele. Há que se considerar, entretanto, que o atendimento a essa necessidade parece não ter sido ainda levado em consideração pela grande maioria das instituições escolares de educação básica e pelas instituições de educação superior (p. 54).

Apesar das evidências sobre a singularidade do início da carreira, algumas universidades ainda não têm desenvolvido estratégias para a preparação prática dos licenciandos, bem como as escolas pouco atentam para o caso do professor iniciante.

O modo de ensinar, como ensinar (DCe) também foi citado pelos professores, eles se preocupam com o procedimento, ou seja, a forma que podem dar sua aula. A esse respeito Garcia (2011) afirma que no início da carreira os professores se preocupam muito com sua eficiência, ou seja, frequentemente eles querem instruções passo a passo de como fazer as coisas de uma forma eficiente. Em geral, eles estão muito preocupados pelos ‘como’ e menos preocupados com os ‘por quês’ e ‘quando’. Nesse ínterim, os resultados das entrevistas indicam que há uma busca constante com o objetivo de como fazer. Essa inquietação consiste na falta de vivência com a prática, o que resulta, para alguns, em dificuldades nos conteúdos, nos modos de avaliação e na preocupação de diversificar os instrumentos para que sua aula atenda aos objetivos propostos.

É interessante que, os professores, como tiveram uma formação recente, expressam esse desejo, em fazer com que a aprendizagem do estudante ocorra de maneira efetiva, para tanto, alguns mencionaram também a preocupação em contextualizar, visto que as disciplinas que ensinam – Ciências e Biologia – precisam ter sentido e função na sociedade para assim aproximar os conteúdos do cotidiano do estudante.

Encontramos fortes marcas do profissionalismo nas falas dos professores, pois, no geral, eles se inquietam com as questões relativas à escola, à aprendizagem dos alunos, à diversificação dos instrumentos, ou seja, são profissionais com visão ampla, que se estende como uma missão, uma responsabilidade em ensinar. No momento em que ensina, o professor

iniciante precisa, ao mesmo tempo, aprender a ensinar, ou seja, aprender a ser professor, e isso não é simples, pois ele carrega consigo representações de toda a vida, desde estudante das séries iniciais até representações de sua formação na universidade.

Aprender a ser professor não é um processo simples nem rápido. Desde que entramos na escola, nos anos iniciais da escolaridade, vivenciamos um modo de fazer e de ser dos professores que de uma forma ou outra impacta a nossa vida. Muitas vezes essa vivência no grupo de colegas e professores nos distancia da escola e de algumas disciplinas em específico; outras vezes idealizamos a docência e nos vemos atraídos por essas imagens, buscando caminhos de aproximação; outras, ainda, apresentamos afinidades com o modo de pensar de uma componente curricular, uma área do saber e investimos nossos esforços para segui-la, seja ou não na docência (TANCREDI; MIZUKAMI; REALI, 2012, p. 62).

Alguns professores relataram que foi difícil conseguir o primeiro emprego (DCem), pois algumas instituições rejeitaram seus currículos, preferindo professores com mais experiências. Vemos que a conquista do emprego pode se apresentar como um primeiro período de tensões, e muitos licenciandos o procuram ainda durante a graduação. Vejamos os relatos de alguns professores iniciantes:

Existe um preconceito embutido de que, como você acabou de terminar a graduação, você não teria capacidade. Então eu fui negada em muitos colégios, em muitos lugares, por conta da falta de experiência. Era meu primeiro emprego então é óbvio que eu não ia ter experiência, a não ser a que a graduação me deu (Pi2).

A maior dificuldade do professor é o 'QI', quem indique, porque a gente não consegue arrumar. O mais difícil é a abertura dessa vaga (Pi5).

Eu tinha muito medo de terminar a graduação e não conseguir entrar numa escola, no mercado, porque exige experiência (Pi12).

A vontade de lecionar, a necessidade financeira, a indicação, o mercado de trabalho e a experiência são variáveis constantes na fase inicial da docência pois, geralmente, o desejo de quem se forma é ensinar, é compartilhar o que aprendeu, mas em meio à crise social que o país tem enfrentado, muitas pessoas perderam seus empregos ou não conseguem a vaga desejada, inclusive os professores. Muitas escolas privadas selecionam seus docentes por meio de seleção ou indicação, nesse sentido a experiência em sala de aula conta de maneira considerável, porém como obter experiência se a oportunidade não é concedida? Vale uma reflexão das escolas públicas e privadas no sentido de oportunizarem aos novatos a chance de exercerem sua profissão.

O currículo escolar (DC) também foi um desafio exposto pelos professores, a quantidade de conteúdos no livro didático, a ordem dos conteúdos, além do curto tempo para compartilhar a gama de conteúdos de Ciências e Biologia com os estudantes são inquietações dos professores. Com a reforma do ensino médio (BRASIL, 2016), o tempo dedicado às Ciências da natureza ficará ainda mais escasso, visto que com a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A partir da implantação, no ensino médio o estudante poderá optar por não estudar Ciências (ou Biologia) no ensino médio, ou seja, não será mais obrigatório. Essa medida desvaloriza a área de Ciências bem como os docentes que a lecionam, pois a partir de agora, de acordo com o MEC professor com licenciatura poderá fazer complementação pedagógica para dar aula de outra disciplina dentro da sua área de conhecimento.

Os desafios decorrentes do currículo foram: da ênfase em alguns conteúdos, em detrimento de outros, e das prioridades do livro didático. Essas questões referentes ao currículo são enfatizadas na Base Nacional Comum Curricular, que a respeito disso fala da necessária reorganização do currículo.

Todos esses marcos legais apontam para uma necessária reorganização do currículo, ampliando a possibilidade de os estudantes compreenderem que esses temas se relacionam a todas as áreas do conhecimento e têm relevância social porque contribuem para a reflexão sobre a organização da sociedade brasileira e para o debate sobre direitos inerentes ao exercício da cidadania (BRASIL, 2016, p.48).

Na área de Ciências da Natureza, a base propõe quatro eixos formativos<sup>10</sup> no ensino fundamental:

- Conhecimento conceitual das Ciências da Natureza: são enfatizados conceitos científicos de cada componente curricular;
- Contextualização, social, cultural e histórica das Ciências da Natureza: são tratadas relações entre conhecimentos, contextos de vivência e o desenvolvimento histórico da ciência e da tecnologia, possibilitando a compreensão da ciência como um empreendimento humano, social e em processos históricos;

---

<sup>10</sup> Eixos formativos propostos pela BNCC, 2ª versão, 2016 (BRASIL, 2016)

- Processos e práticas de investigação em Ciências da Natureza: é enfatizada a dimensão investigativa, propiciando que os/as estudantes convivam com os modos de produção do conhecimento científico;
- Linguagens nas Ciências da Natureza: pretende-se promover a compreensão e a apropriação de um modo de falar próprio do contexto de produção do conhecimento científico – aprender a linguagem da Ciência.

Para o professor que deseja contextualizar, aproximar os conteúdos do estudante, fazê-los pensar de forma crítica e entender sua participação na sociedade são de fundamental importância essas propostas da BNCC. Existe um tempo para que as escolas incluam em seus currículos essas e outras propostas, mas sabemos que nem todas vão incorporar. Esses eixos podem nortear professores em suas práticas, apesar do livro didático. Essa reorganização do currículo proporciona maior aproximação com a realidade do estudante, porém a queixa dos professores é com a falta de liberdade para modificar o currículo, de forma que atenda às necessidades da sociedade. Apesar disso, o professor precisa desenvolver meios para facilitar sua prática, de forma que atenda aos requisitos propostos pela instituição que trabalha, mas não deixe de cumprir sua função social.

É admirável que o professor iniciante sinta a inquietação de contextualizar suas aulas, isso faz com que ele busque meios para chegar ao seu objetivo e os mais favorecidos nesse processo serão os estudantes. A fala de uma das professoras expressa esse desejo mais como uma necessidade: “Também senti uma grande dificuldade porque eu sinto necessidade nas minhas aulas de contextualizar, sinto necessidade nas minhas aulas de trazer muito para a prática, de fazer modelos, de deixar aquele assunto o mais próximo do aluno o possível” (Pi13). Aproximar os conteúdos da realidade dos estudantes proporciona mais liberdade e autonomia para o pensamento crítico, pois haverá construção de significados. Nesse sentido, as DCN para a educação básica afirmam que

A contextualização, por sua vez, garante estratégias favoráveis à construção de significações. Um plano de curso elaborado em consonância com o território e o contexto no qual a instituição educacional está inserida e com a realidade do estudante e do mundo do trabalho possibilita, sem dúvida, a realização de aprendizagens que façam sentido para o educando (BRASIL, 2013, p. 245)

Outro desafio que os docentes mencionaram foi o fato de terem que adotar diferentes papéis dentro da instituição (DDvp), e ter que exercer outras funções que não caberiam a ele (resolução de conflitos, organização da escola para um evento etc.). Geralmente, os recém-formados não têm a dimensão do que é o seu próprio campo de trabalho, e pensam que, ao chegar na escola, irão apenas ensinar. Mas, se pensarmos em nossa infância, enquanto estudantes, não precisa tanto esforço para lembrar quem organizava festas, eventos, quem conversava com os pais e outras atividades que ficaram a cargo dos professores. A escola não se limita ao ensino, há diferentes relações que se estabelecem nesse contexto. Para alguns, isso se torna natural e até gostam de fazer, mas outros podem se sentir sobrecarregados, principalmente no início, no momento que ainda estão ingressando no contexto escolar. Não discutiremos aqui se é certo ou errado, mas é fato que os professores atuam em diversas áreas, dentro e fora da escola, além de sua vida pessoal. São várias tarefas atribuídas aos professores, como exemplificam Tardif e Lessard (2007).

Tanto ao longo de uma jornada típica de trabalho, quanto durante um ano escolar, um professor é convocado a realizar diversas outras tarefas além das aulas. Essas tarefas são, principalmente: a recuperação, as atividades paraescolares, a tutoria ou o enquadramento disciplinar, a vigilância, o papel de conselheiro pedagógico, a supervisão de estagiários no magistério, a supervisão de professores em treinamento, a liberação para atividades sindicais e o tempo à disposição da escola. Seria necessário acrescentar a essa lista: os encontros com os pais, os períodos de preparação das aulas, a correção e a avaliação, a participação nas jornadas pedagógicas, o aperfeiçoamento, bem como outras atividades prescritas pela convenção coletiva, como a participação em diferentes comissões, até mesmo o voluntariado (p. 133).

Quem trabalha ou já trabalhou em uma escola sabe que como é a dinâmica, são diversas atividades ocorrendo ao mesmo tempo. Por falta de pessoal, muitas vezes o professor é utilizado como um apoio para os eventos, porém suas atividades de ensino e acompanhamento com seus alunos devem ser privilegiadas. Algumas falas dos professores iniciantes expressam a preocupação em ter que realizar tantas atividades e exercer funções extras, além de ensinar.

Porque o ensino não é só ensinar, você se envolve nas atividades como um todo na escola (Pi2).

Isso desgasta um pouco o professor, porque tem que fazer um pouco de papel de pai, psicólogo, enfim, problemas que o aluno enfrenta e que muitas vezes nós temos que nos deparar em sala de aula (Pi7).

Essas multifunções, algumas vezes contribuem para o desgaste físico e emocional do profissional. Nesses últimos anos houve o que Formosinho (2015) chama de alargamento da função docente.

O alargamento da função docente foi um processo gradual nestes últimos trinta anos. A função docente foi incorporando, em relação aos alunos, a responsabilidade pela avaliação contínua e pela sua progressão na escolaridade, o atendimento a crianças com necessidades educativas especiais, o atendimento a crianças imigrantes e de minorias étnicas, o apoio tutorial a alunos com dificuldades de aprendizagem, o atendimento aos pais dos alunos, entre outros papéis (p.10).

Observamos que, além de atividades na escola, existem as peculiaridades do alunado e o atendimento aos pais.

Dando continuidade aos desafios elencados pelos professores, existe a questão da desvalorização (DDp), que no caso foi entendida como uma desvalorização geral, tanto por parte do estudante, da escola e da sociedade. Cada pessoa tem uma maneira de enxergar os eventos ao redor mas, determinados professores sofrem mais com a questão da desvalorização. Segundo os professores entrevistados, a desvalorização pode gerar angústia e sentimento de impotência diante de muitas injustiças que o docente tem sofrido. Dados de pesquisa realizada pela Fundação Lemann (2015) apontam para a desvalorização do professor como um dos fatores que impactam o cotidiano escolar. Um dos professores (Pi10) afirma que não fala da desvalorização em relação ao salário, mas pelo não reconhecimento do seu trabalho pelos estudantes e pela sociedade. O reconhecimento do professor enquanto profissional é importante para sua própria realização, pois o professor é uma pessoa, com ideais, objetivos e que, ao se dedicar ao que faz, espera um retorno como reconhecimento.

Em virtude disso, natural é tentar compreender os liames dessa relação entre o professor, enquanto ser humano que aprende e ensina, e o professor como um profissional da área de educação que precisa ser dedicado ao seu trabalho, que precisa aperfeiçoar-se, numa formação continuada, e que precisa, principalmente, de políticas públicas que lhe viabilizem e garantam o exercício dessa importantíssima profissão (PAULA JÚNIOR, 2012, p. 2).

A questão do sistema salarial também foi citada como um dos desafios do professor. Porém, pensamos que assim como no estudo piloto, nesse aspecto os professores confundiram desafios com dificuldade. Na verdade a dificuldade do baixo salário imprime desafios aos professores, atrelados à desvalorização docente: ter mais de uma matrícula, ter mais de uma profissão e ainda manter a qualidade das atividades docentes. Segundo Brito (2004) melhores

condições de trabalho incluem, dentre outras coisas, melhores salários. A insatisfação é observada na seguinte afirmação:

E eu acho que é muito importante valorizar o professor quando ele é bem pago, já vi pesquisas dizerem que um professor[...] fizeram uma comparação entre o professor que recebe bem e o professor que recebe muito mal, e o professor que tem um salário bom, razoável, ele tem mais estímulo para dar aula, os alunos dele têm um rendimento muito melhor do que aqueles alunos dos professores que recebem muito ruim, porque os professores que recebem ruim precisam se virar para ganhar a vida de uma outra forma, então eu vejo, eu conheço professores que são professores e nos seus horários livres eles são marceneiros para tentar suprir essa necessidade. Se ele tivesse um salário bom, que ele pudesse se sustentar só com aquele dinheiro ele poderia se dedicar muito mais (Pi6).

Uma das formas de valorizar o professor é garantir ao mesmo o direito de se sustentar financeiramente. Entende-se que ao questionar o salário o professor deseja se dedicar mais a profissão, ter tempo para preparar aulas e se especializar. Porém alguns, como citado pelo professor acima, precisam trabalhar em outros campos para obter o essencial para sobrevivência, isso demanda tempo. Em outro momento o professor (Pi6) mencionou a diferença de salário do professor para outras profissões. Essa inquietação perpassa pelo estudo de Pinto (2009) ao abordar a questão salarial no Brasil comparada com a de outros países. O autor também mostra a relação entre o baixo salário e o desprestígio que a classe de professores ainda encontra.

A remuneração depende, também, do prestígio da profissão, o que está intimamente ligado ao perfil do usuário. No caso do Brasil, a elite não coloca os filhos na escola pública; mesmo os professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escola, sempre que possível, evitam matricular os filhos em escolas públicas. Com isso, a escola pública passa a ser a escola “do filho do outro”, o que reduz sua valorização social, ao contrário do que ocorre nos países desenvolvidos, onde a classe média matricula os filhos na escola pública e, assim, briga pela sua qualidade (*Idem*, p.59).

A influência que o salário tem na escolha da profissão docente pode ser observada na fala do professor (Pi6): “O professor recebe pouco demais, é baixíssimo o salário. Acho que nem todo mundo quer exercer a profissão por causa do salário”. No que corrobora Pinto (2009) ao afirmar que “não existe valorização de uma profissão sem salários atraentes, que estimulem os melhores alunos do ensino médio a optar pela carreira” (p. 60). Nesse aspecto salarial, vale salientar que trata-se de uma dificuldade que deveria ser enfrentada por toda a sociedade como um desafio, algo a ser superado: a desvalorização docente, que culmina com os baixos salários.

A escola campo de atuação tem muito a ver com a maneira que o professor resolve seus conflitos, principalmente no início de uma carreira diferente de várias outras, pois o objeto não é material. “As atividades são diferentes, conforme se trabalhe com a matéria ou as pessoas” (TARDIF; LESSARD, 2007, p.256). A escola campo de atuação (DEca) foi um dos desafios eleitos pelos professores, em dois âmbitos: a perspectiva que muitas escolas têm (atrelada ao modelo tradicional) e a estrutura organizacional.

Segundo a professora Pi1 existe uma “dificuldade de questionar o material que a escola usa, a perspectiva da escola de ser extremamente tradicional e conteudista. Há conflito constante entre eu trabalhar da forma que eu acredito, sem deixar de abordar a perspectiva que a escola deseja”. Vale destacar que Pi1 leciona numa escola privada. Os cursos de formação inicial têm incentivado os professores a saírem do modelo tradicional, no sentido conteudista e transmissivo, para migrar para a construção do conhecimento junto com os alunos, sentido construtivista.

Os professores não podem mais se comportar como simples transmissores de conhecimentos estáveis ou invariáveis e de uma cultura “eterna”: a cultura escolar, como também a cultura da sociedade, são envolvidas por um turbilhão. A multiplicação de inovações e de técnicas, a velocidade sempre maior com que são colocados em circulação e desaparecem objetos e saberes, certezas e ideias, provocam nos professores o sentimento de estar sendo continuamente ultrapassados (TARDIF; LESSARD, 2007, p.145).

Porém, alguns professores encontram dificuldades de atuar da maneira que acreditam ser mais relevante pelos limites impostos pela própria escola, além das cobranças constantes. Em contrapartida, reconhecemos que é preciso se ajustar à escola, pois manter o emprego muitas vezes depende disso. Porém, o professor pode utilizar de estratégias em sua aula para construir o conhecimento com seus alunos. Uma fala do professor Pi12 reflete isso:

[...] na aula você pode transitar entre o currículo. Então a gente às vezes recebe essa barreira e fica preso, essa é uma barreira ideológica, não é uma barreira física, ninguém está acima da sua boca “fale isso”. Esse é o desafio que eu estou aprendendo a lidar dessa forma. É para dar citologia agora, mas eu posso fazer os links numa visão sistêmica, que a Biologia é sistêmica e ali na citologia eu posso estar falando de Bioquímica, do ecossistema, da ecologia. Eu posso estar sempre fazendo os links. Se a gente souber transitar entre o conteúdo, a gente consegue atingir nossos objetivos.

Transitar entre o currículo é possível, mas não podemos desconsiderar uma grande responsabilidade da comunidade escolar, segundo a BNCC (2016, p.131)

Cabe à comunidade escolar construir oportunidades para aprendizagens exitosas e procedimentos para incentivar a liberdade de gerir, sistematizar, monitorar e (auto) avaliar conhecimentos, criando espaços formativos para o protagonismo dos/das estudantes e dos/das professores e professoras nos seus percursos de aprendizagem.

Reconhecer o papel fundamental que a escola tem sobre o protagonismo dos estudantes e também de seus professores é necessário para a melhoria da educação brasileira. Muitas vezes os professores querem fazer algo que estimule os estudantes a pensarem e agirem de forma crítica, mas são impedidos por causa da falta de tempo, falta de investimento e falta de apoio.

Ainda no âmbito da escola constatamos que a estrutura física e a organização têm dificultado o trabalho dos professores no dia a dia. A falta de investimento para aulas e atividades diferenciadas, como por exemplo, aulas extraclases, podem ser percebidas nas falas dos docentes. Os professores mencionaram a falta de recursos e materiais didáticos; a superlotação das salas; o espaço físico desorganizado e a falta de aulas extraclases. Segundo os professores iniciantes:

As escolas não oferecem um espaço adequado, material adequado. Por causa da crise a escola optou por fundir muitas salas, só temos um 9º ano, um 8º ano. Superlotação é horrível, a gente tem que berrar às vezes e é difícil manter atenção dessa quantidade todinha de adolescentes (Pi1).

Muito barulho, as salas de aula sem porta por exemplo, passa uma mosca na frente da porta os meninos todos olham (Pi4).

Falta de aulas extraclases. Não tem verba para alugar um ônibus (Pi4).

Outra dificuldade é a participação da escola em oferecer subsídios ao professor para desenvolver essa aula numa perspectiva que supere o ensino tradicional (Pi7).

Com base nas falas dos professores, falta de espaço e materiais podem comprometer o trabalho deles, pois se o estudante encontra dificuldades de se concentrar, certamente o professor encontrará dificuldades em compartilhar o conteúdo. Para viabilizar o trabalho do professor, as escolas podem, em conjunto com os professores, escolherem materiais para a prática.

As instituições escolares devem disponibilizar os recursos que serão necessários para uso do professor, isso poderá ser feito quando o planejamento de ensino for elaborado, tal planejamento deve ser realizado em conjunto, pois haverá maior aproveitamento por parte dos professores, devido à troca de experiências (SOUZA, 2007, p.111).

Quando há um trabalho em equipe, torna-se mais fácil enfrentar os desafios do dia a dia da escola. A maioria dos professores iniciantes demonstrou sentir falta de acompanhamento da equipe escolar e de ser ouvido nessa fase. Além disso, a relação com os professores antigos também foi considerada um desafio (DRpa), pois é a questão do “nade ou afunde” como dizia Peterson (1990). Alguns professores antigos não oferecem ajuda para o novato, que tenta sobreviver no ambiente desconhecido. Em alguns casos, os professores experientes contribuíram significativamente para a adaptação do novato.

Alguns fatos observados por meio desse estudo: professores antigos que desanimam e reprovam a metodologia de ensino do novato e há professores antigos que são o principal suporte para o docente nessa fase, como comprovam as falas a seguir:

Acho que o maior choque foi esse, porque eu ainda estou no processo de início de carreira e quando vou desenvolver qualquer atividade para os alunos no colégio, eu sofro determinada repreensão desses professores, um olhar meio que diferenciado, tipo, por que que ele tá fazendo isso? Não precisa disso, ele está querendo se amostrar. Então essa é a principal barreira que qualquer professor de início de carreira sofre e é o que eu sofro (Pi8).

E o segundo desafio que eu sempre digo são os colegas de trabalho, por incrível que pareça, a sala de professores é o desafio do professor. [...] E você ali no início da profissão, com os ideais, quer partilhar e as primeiras palavras que você escuta são palavras de desânimo (Pi12).

Em contrapartida:

Ela me recebeu, realmente me senti acolhida. Inclusive foi o que reduziu um pouco minha aflição, o meu medo de início, daquele dia definitivo (Pi1).

O apoio que eu tive foi mais por parte de colegas, de chegar, sentar e conversar e me dizer por que é assim, como é, como não é, como preencher uma caderneta corretamente, porque eu não tinha didática, não sabia preencher (Pi9).

Também é importante que o professor iniciante não se isole, mas sempre que precisar peça ajuda. Um dia serão eles que receberão os professores em início de carreira, então que a experiência o aperfeiçoe na empatia que o futuro encontro requererá. Os professores mais experientes devem lembrar de sua fase inicial, das dificuldades enfrentadas e da possível diferença que fez ou faria naquela época, a ajuda de um professor mais antigo, assim, talvez poderão se colocar no lugar do novato e se disponibilizarem a acompanhá-lo nesse momento, em vez de proferirem palavras de desânimo.

Aspectos do sistema educacional (DSe) também foram colocados como desafios pelos professores, especificamente: lecionar outras disciplinas, a falta preparação para a educação especial e lidar com turmas despreparadas.

Por conta da crise econômica, muitas pessoas se submetem a cargos que não estão capacitadas, inclusive professores a ensinar disciplinas que não foram habilitados, muitas vezes para completar a carga horária. Porém, vale refletir: se a própria área para qual o professor foi formado apresenta desafios específicos, que tentam ser enfrentados ao longo da história e ele busca meios para conseguir os objetivos propostos, quanto mais áreas nas quais o professor não foi formado? Esse também é um fator que pode desestimular o docente no início da profissão.

Durante as entrevistas alguns professores pontuaram questões sobre o ensino de outras disciplinas: “Você pegar disciplinas que não foi o que você estudou, isso já é também um grande problema, a gente tem que correr atrás e estudar” (Pi13). O tempo que poderia estar sendo investido na própria área, em pesquisas e em preparação para as aulas, está sendo dividido com outra área, e pode ser que o docente não tenha nenhuma experiência nela: “O pessoal de biologia, jogam você para química, física, matemática. Feliz se você souber, se você der conta” (Pi4). A interdisciplinaridade é um fator positivo e deve ser considerado no contexto escolar, porém é diferente de ensinar uma disciplina na qual o professor não tem segurança, pois isso refletirá diretamente na aprendizagem dos estudantes.

A questão de Física e Química, eu me quebro bastante para estudar, para ver isso aí, porque a gente não tem condições. E, em início de carreira, você quer mostrar serviço e não pode dizer que não vai fazer, então é complicado também. Às vezes a gente dá aula de uma coisa que não está bem preparada (Pi3).

Outro fator muito importante, citado por duas professoras foi a questão da educação especial. Segundo elas, falta essa preparação durante a formação inicial, e faz diferença porque, com as políticas de inclusão, os estudantes com necessidades especiais estão cada vez mais conquistando o seu espaço e fazendo fazer valer os seus direitos, o que é excelente. Porém, alguns profissionais ainda não estão adaptados a essa nova situação. Sobre essa questão da educação inclusiva, Brito (2004) traz contribuições pertinentes que podem contribuir para a prática de professores em exercício. Segundo ela, o professor não nasce professor, mas se torna um professor, ou seja, ele se constitui com base em suas vivências, é um processo de construção social.

Nessa perspectiva, da mesma forma deve-se conceber o professor que assume uma turma com alunos portadores de necessidades educativas especiais. Nessa situação, não há como acreditar que esse professor, para receber esse alunado, tenha que ser testado, avaliado, para saber “se está no ponto”. Essa visão, insisto, isola, fragmenta o conhecimento que deve ser percebido, não como algo externo, totalmente novo e complexo, e sim, como resultado de uma articulação entre o que já se sabe, e sempre se sabe muita coisa, e o que se está em formação, o que se está construindo (BRITO, 2004, p.43).

De acordo com a autora, é um processo para o professor que recebe o alunado com necessidades especiais, e por ser um processo ele vai, paulatinamente, construir competências para lidar com esse público. Apesar disso, ela concorda que é preciso estudar a área, se especializar. Na formação inicial o professor precisa estudar as questões referentes ao desenvolvimento humano de um modo geral, independente do tipo de estudante que se irá receber.

O professor se relaciona com diversos discentes, muitos desses chegam ao próximo ano sem ter uma base sólida para aprender conteúdos mais complexos. O sistema educacional deseja que os estudantes sejam aprovados, assim como o professor também deseja, porém, turmas despreparadas tornam-se mais um desafio para o professor, que terá que retomar o conteúdo base para então dar seguimento ao próximo: “Eu enfrento ainda desafios com algumas turmas que vêm despreparadas, sem poder de interpretação” (Pi13). Considerando a realidade sobre estudantes que estão despreparados para a próxima série, os professores têm duas opções a considerar: aproveitar a oportunidade e fazer um esforço para que o estudante associe o máximo de informações ou ficar neutro diante de um aluno necessitado da aprendizagem.

Um desafio que alguns dos entrevistados enfrentaram, mas que é salutar discutir, é sobre o fato do docente começar a lecionar como professor efetivo antes de terminar a graduação, ou seja, estudar e trabalhar (DEt). Seis dos quatorze professores entrevistados adentraram na sala de aula antes de concluírem a graduação, a experiência prática proporcionou maior aprendizagem em pouco tempo, mas trouxe dificuldades para alguns. A consequência pode ser vista na escola ou também no curso, pois pelo menor tempo de dedicação em ambos, o rendimento pode ser abaixo do desejado. Vejamos.

Eu tinha que ter tempo para estudar e tempo para trabalhar e não podia deixar faltar alguma coisa na minha aula para estudar, então esse também era um desafio (Pi3).

Podemos destacar o cansaço físico e mental, a insatisfação com o próprio rendimento e a preocupação em se dedicar a mais de uma atividade como obstáculos para o estudante universitário. O ideal é que ele possa aproveitar de maneira completa seu curso de graduação para também se sentir mais preparado para o mercado de trabalho.

O último e mais mencionado dos desafios expostos pelos professores foi o que inferimos por relação com os estudantes (DRe). Naturalmente, no início do ano letivo ou não, os professores ingressam prontamente nas turmas que irão lecionar, é o momento onde as relações com os estudantes começam a se estabelecer. É na sala de aula que haverá apresentação, conhecimento e a descoberta com o outro será diária.

Segundo Tardif e Lessard “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Esta impregnação do trabalho pelo “objeto humano” merece ser problematizada, pois ela é o coração da profissão docente” (2007, p. 141). A relação com os estudantes foi o desafio central encontrado na pesquisa. A maioria dos professores citou aspectos dessa relação.

Para os professores com quem conversamos, existem muitos desafios na relação com os estudantes, pois é na sala de aula e com os alunos que o professor fica a maior parte do tempo. Os desafios mencionados se referiram à preocupação com o estudante, à indisciplina, ao desinteresse, à má interpretação dos estudantes, à violência, à imposição de respeito e à relação com diferentes públicos. Vamos discutir sobre cada tópico desse desafio.

A preocupação com o estudante foi mencionada no sentido de ter que observar constantemente o progresso do mesmo e o estado dele. “No dia a dia você se preocupa com seu aluno, como é que ele está e entende” (Pi1). Assim, boas relações podem ser estabelecidas. “Sabemos que é bom ou desejável manter uma boa relação com os alunos na classe; outra coisa é pensar na classe como lugar de relação, lugar onde inevitavelmente nos relacionamos com os alunos” (MORALES, 2001, p.9). O interesse e cuidado que o professor demonstra pelo estudante pode ser marcante e diferenciado, o professor pode conquistar pelo simples fato de se importar.

Quanto a aspectos tensos da relação dos professores com os estudantes situam-se a indisciplina, violência e o desinteresse, que parecem estar intimamente relacionados. Parece haver uma grande insatisfação com o modo que os alunos se comportam na sala de aula. A disciplina na sala de aula é algo difícil de conseguir, os estudantes mostram-se indiferentes a petições, desrespeitosos e, às vezes, alguns reagem com violência. Além disso, a tecnologia e

coisas aquém da escola têm chamado mais atenção do que a aula. Existe uma comparação com os estudantes de hoje e os de antigamente, além do questionamento sobre a presença dos pais na educação doméstica. Vejamos o que os docentes relatam:

A falta de interesse, a questão da não realização de atividades, a gente passa atividade para casa, eles não fazem, não tem retorno dos pais (Pi14).

O maior desafio que tem é a questão da falta de atenção dos alunos, porque não adianta eu querer fazer diferença e eles não terem o interesse de aprender (Pi11).

Outro problema que atrapalha bastante é o problema do desinteresse. Essa tentativa de tentar tornar a aula atrativa com experimentos, com vídeos mais didáticos, com animações, com investigações de campo, enfim, essa tentativa ela não é o bastante quando o aluno não tem interesse pela escola (Pi7).

Muito barulho, celular em sala de aula, Whatsapp em sala de aula é outra coisa que impacta bastante no resultado. Tem também a indisciplina na sala de aula porque não é só com a gente, eles são violentos entre eles (Pi4).

Ao se deparar com esse tipo de realidade, o professor produz sentimentos de angústia e desespero porque não estava preparado para essas situações.

Tem a questão da indisciplina dos meninos [...] Fiquei desesperada porque você não está preparada para certas situações, você foi preparada para construir conhecimento com os alunos e não para estar vivenciando certo tipo de coisas (Pi3).

A primeira coisa é a indisciplina dos alunos, a gente vivencia hoje um contexto da educação básica de alunos muito indisciplinados, alunos que deveriam levar para escola uma educação doméstica que, muitas vezes, não levam (Pi7).

A indisciplina em sala de aula é uma área problemática, mais seriamente percebida pelos professores em início de carreira (MARIANO, 2012; XAVIER;MELLO, 2015). Para Xavier e Mello (2015, p.4) “é importante ressaltar que muitas dificuldades enfrentadas pelo iniciante, se dão por um tipo de saber idealizado, representado por um aluno idealizado, por uma escola estática e sem indisciplina e que muitas vezes são reafirmados nos cursos de formação inicial”.

Na tentativa constante de ser ouvido, o professor pode ser mal interpretado ao falar alguma coisa, e o estudante não compreender o verdadeiro sentido. “Outro desafio é a questão da interpretação que eles fazem, às vezes você não falou aquilo, mas ele entendeu daquela forma e chega em casa e fala” (Pi3). Apesar desses entraves cada turma é diferente, o público é distinto e cada estudante é único. Em contrapartida, a alegria do professor é quando o

conhecimento é construído pelo discente. O desejo de vê-lo crescer enquanto estudante e ser humano desperta força de vontade para que o professor ofereça o melhor de si.

Ah, eu tenho dois, três que querem, e tenho 20 que não querem. Mas eu faço por aqueles dois três. Quem sabe aqueles 20 eu não desperto alguma sementinha neles? Alguma coisinha, o pouquinho que ficar para mim já é válido. O reconhecimento ele vem com o tempo. E, de alguma forma, a gente marca a vida deles. A gente precisa inspirar as pessoas, inspirar a serem pessoas melhores e não pessoas ruins (Pi1).

Em meio às tensões que envolvem o professor iniciante, ele sente a necessidade de ser ouvido, de conquistar o respeito. Mas, para o professor em início de carreira existem duas dificuldades atreladas ao desafio de conquistar o respeito: a falta de experiência e a idade. A falta de experiência ainda não permitiu que o professor desenvolvesse meios para lidar com os desafios em sala de aula. E a aparência jovem provoca nos alunos o desejo de proximidade e amizade, porque a idade é um dos fatores que aproxima as pessoas. Ser um professor jovem desperta curiosidade nos estudantes, mas, ao mesmo tempo, pode implicar na falta de respeito e insegurança por parte dos mesmos, dos pais e até da escola.

Então, o primeiro desafio, no meu caso da idade, da aparência, é impor o respeito porque o aluno ele, mesmo que involuntariamente, inconscientemente, ele vai ter a concepção pelo fato da sua idade ser mais próxima deles de que vocês são amigos, e amigo não no sentido bom da palavra, mas no sentido da intimidade, da libertinagem (Pi12).

O que marcou muito no início foi essa questão de ser vista com o olhar torto porque você é nova, sentir de perto a cobrança “será que essa menina tem essa capacidade mesmo”? (Pi3).

A maioria dos desafios mencionados pelos professores iniciantes podem ser presentes durante toda a carreira, porém, na fase inicial, eles se mostram mais intensos. “Convém, ainda, destacar que as características do início da docência não se relacionam apenas ao tempo de experiência docente, mas podem variar segundo a “novidade” da situação de ensino enfrentada” (LIMA et al, 2007, p. 144).

Organizamos, no quadro 7, os tipos de desafios ao longo da carreira docente e aqueles encontrados, nessa pesquisa, que se referem aos desafios enfrentados por professores de Ciências e Biologia em início de carreira. Assim, consideramos as novas experiências, a expectativa de conseguir o primeiro emprego e o fato particular de estudar e trabalhar como

desafios de ordem pessoal, pois são vividos por cada pessoa de maneira diferente. Alguns conseguem o emprego rápido, outros levam meses ou anos para atuar como professor efetivo.

A desvalorização do docente, o sistema educacional e os fatores que acontecem dentro da instituição escolar estão relacionados aos desafios estruturais por serem elementos essenciais para subsidiar a profissão docente, é o que a sustenta.

O professor é uma pessoa que estabelece contato direto com um grupo de pessoas, nesse caso os estudantes; é um influenciador nas relações sociais. A questão do relacionamento com equipe escolar, professores iniciantes e antigos, funcionários e estudantes é um forte aspecto de socialização, no qual há interação entre os pares. Chamamos de desafios sociais pela característica peculiar da aproximação, do diálogo, da troca de experiências que os constituem. Com base nos resultados, elencamos uma nova categoria que irá compor os tipos de desafios ao longo da carreira docente: o desafio do processo de ensino-aprendizagem. Assim, localizamos o DC (Desafio do currículo) e o DCe (Desafio do Como ensinar) dentro da nova categoria.

O desafio do processo de ensino-aprendizagem é uma inquietação por parte dos professores, pois há uma preocupação constante com os componentes do currículo a fim de que os estudantes aprendam. Torna-se um desafio no sentido de ser uma busca constante por métodos para facilitar a construção de conhecimentos pelos estudantes. A busca do melhor modo de ensinar, de estratégias e recursos variados, para que o ‘produto final’ culmine na aprendizagem significativa para o estudante (quadro 7).

**Quadro 7. Associação entre os desafios pré-estabelecidos ao longo da carreira com os desafios relatados pelos professores iniciantes.**

<b>Tipos de desafios ao longo da carreira docente</b>	<b>Desafios de professores de Ciências e Biologia em início de carreira</b>
PESSOAIS	DNe - Novas experiências DCem - Conseguir o emprego DEt - Estudar e trabalhar
ESTRUTURAIIS	<i>Sistema educacional:</i> DDp - Desvalorização do professor DSe - Sistema educacional
	<i>Instituição escolar:</i> DDvp - Desempenhar vários papéis DEca - Escola campo de atuação

SOCIAIS	<i>Relacionamento:</i> DRe - Relação com os estudantes DRpa - Relação com professores antigos
PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM	DC – Currículo DCe – Como ensinar

Fonte: A autora.

Existem, portanto, desafios da área específica que, em parte foram mencionados pelos professores, pois muitos expressaram a preocupação com a quantidade e forma de ensino dos conteúdos de Ciências e Biologia. Porém, como eles não tinham respondido com clareza acerca dos desafios que são de sua área específica, nós perguntamos se eles enxergavam desafios específicos da área, que talvez outras disciplinas não enfrentem. Acreditamos que os professores deram prioridade aos desafios mais latentes em sua carreira, e, assim como, no estudo piloto, esses desafios anteriormente estudados se sobressaem quando comparados aos desafios da área específica. Todos os professores, exceto um, enxergam desafios na área específica. O professor que não reconhece desafios na área justificou pela curiosidade que Ciências e Biologia despertam. De acordo com Pi2: “Em relação à Biologia, a Ciências da Natureza mesmo, eu não acho que a disciplina em si dificulte não. É uma disciplina ilustrativa, é uma disciplina curiosa”.

Dezoito desafios da área específica foram mapeados na pesquisa, todavia os distribuimos em 9 grupos temáticos, que podem ser observados na figura 6.



Figura 6. Desafios da área específica – Ciências e Biologia. Fonte: A autora.

O conteúdo a ser ensinado foi um dos desafios mais apontados pelos professores, inferimos que parte desses desafios foram mencionados porque os professores se colocam no lugar do estudante e alguns partem do próprio professor. A preocupação com o conteúdo é decorrente da subjetividade apresentada pelas disciplinas, ou seja, a abstração de conceitos, fenômenos e funcionamento de estruturas; da peculiar nomenclatura que pode ser considerada ‘complicada’ para o estudante; da fragmentação dos conteúdos no livro didático; da ampla área com conteúdos extensos; da necessária contextualização; da relação com outras disciplinas, pois poderia haver a interdisciplinaridade; da falta de didática de alguns professores em ministrarem as aulas; e do currículo. Esses fatores estão relacionados ao ensino das disciplinas, por isso a inquietação com esses aspectos, pois a aprendizagem do estudante é um dos objetivos dos professores.

A questão da nomenclatura, a questão da complexidade que os sistemas biológicos têm, da quantidade de nomes que os animais, plantas, fungos têm, que muitas vezes é difícil explicar isso para o aluno (Pi11).

O que eu vejo na área específica de biologia é uma abstração, a gente trata de temas um pouco abstratos, por exemplo: genética ou fisiologia vegetal ou até fisiologia humana mesmo, a gente sente aquilo, mas é muito difícil fazer com que o aluno entenda (Pi9).

E a gente tem que estar fazendo esse esforço de estar trazendo atividades ou experimentos ou coisas que vão mostrar para esse aluno de que forma aquilo está inserido no cotidiano dele (Pi7).

É muita coisa que a gente tem que saber, a área da gente é muito ampla, envolve muita coisa, tem coisas que são complexas, tem nomes que são difíceis (Pi3).

Dois outros conjuntos de desafios estão intimamente relacionados ao conteúdo a ser ensinado, são eles: o espaço e recursos, e a carga horária. Se um conteúdo é abstrato e/ou apresenta nomenclatura difícil, o professor pode utilizar recursos para que o conteúdo se torne mais ‘palpável’ para os estudantes, porém outro desafio foi a questão da falta de espaço, em não ter um local adequado para realização das práticas que podem clarear os conceitos e fenômenos para eles e a falta de recursos materiais que permitem a visualização das estruturas do sistema biológico animal ou vegetal. De acordo com Pi10: “Eu acredito que tenha desafios em relação às aulas práticas, por exemplo, que nós precisamos de laboratórios e até de materiais pra que isso aconteça”. Outros professores afirmaram que na escola que atuam não há laboratório, porém sabemos a importância da atividade prática e que é relevante desenvolver estratégias que favoreçam a aprendizagem.

As aulas práticas no ensino de Ciências servem a diferentes funções para diversas concepções do papel da escola e da forma de aprendizagem. No caso de um currículo que focaliza primordialmente a transmissão de informações, o trabalho em laboratório é motivador da aprendizagem, levando ao desenvolvimento de habilidades técnicas e principalmente auxiliando a fixação, o conhecimento sobre os fenômenos e fatos (KRASILCHIK, 2000, p.88).

A falta de laboratório traz danos ao processo ensino-aprendizagem de Ciências e Biologia, mas muitas coisas podem ser feitas em sala de aula. A falta de laboratório não impede totalmente a realização de atividades práticas, pois o professor pode recorrer à simulação e à demonstração para trazer para os estudantes a indissociabilidade teoria-prática.

A pouca carga horária na educação básica, sendo três aulas por semana, limita o tempo que os professores têm para realizar atividades diferenciadas. A BNCC traz uma contribuição significativa na questão dos conteúdos, pois enfatiza a importância da contextualização e importância social da disciplina.

O ensino de Ciências, como parte de um processo contínuo de contextualização histórica, social e cultural, dá sentido aos conhecimentos para que os/as estudantes compreendam, expliquem e intervenham no mundo em que vivem, estabelecendo relações entre os conhecimentos científicos e a sociedade, reconhecendo fatores que podem influenciar as transformações de uma dada realidade (BRASIL, 2016, p. 137).

Em meio à realidade escolar, é imprescindível a atuação do docente na resolução de alguns conflitos que podem interferir no processo de ensino-aprendizagem. Um deles pode ser a fragmentação dos conteúdos, nos quais o professor geralmente fará adaptações e complementações.

O livro didático foi citado como um desafio, no sentido de apresentar os conteúdos de maneira fragmentada, no entanto, os professores reconhecem sua responsabilidade e capacidade de estabelecer relações entre eles.

Porque eu vejo que o livro [...] às vezes ele não tem um gancho entre um assunto e outro, são coisas estanques/distantes, fragmentadas demais. Eu tento ao máximo superar essa fragmentação (Pi1).

Ar, água e não há continuidade, eu vejo que é uma quebra dentro do livro. Isso passa uma visão fragmentada para o aluno. A gente é que tem que fazer o elo, fazer ele perceber a inter-relação (Pi13).

Superar as insuficiências do livro didático é um dos desafios do ensino de Ciências debatido por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002). Geralmente essa é a fonte que embasa o trabalho do professor, mas existem outros recursos que podem ser adicionados à aula de

forma a enriquecê-la. “Pesquisas realizadas sobre o livro didático desde a década de 70 têm, contudo, apontado para suas deficiências e limitações” (*Idem*, p. 36). Apesar das críticas que perpassam o livro didático, um estudo de Romanowski e Martins (2013) afirma que ele é uma das fontes de consulta para professores iniciantes. É possível contextualizar os conteúdos dispostos no livro didático, fazendo uso de outras fontes auxiliares, como notícias de jornais e músicas temáticas.

Um desafio recorrente no ensino de ciências é superar a visão equivocada que muitos possuem acerca do professor, como se ele fosse detentor do saber que vai apenas transferir informações aos estudantes. Ademais, alguns pensam que para ser um bom professor de Ciências é preciso saber tudo e responder todas as perguntas, como nos disse Pi3: “Tem essa questão que professor de Ciências e Biologia tem que entender o universo, tem que entender do corpo humano, tem que entender tudo”.

Lecionar outras disciplinas, as quais os professores não foram habilitados, torna-se um desafio, às vezes até um fardo. A desvalorização da área também é um aspecto importante, pois a profissão não é conhecida como de fato deveria, apesar de sua importância. É possível que o desconhecimento da área não gere a atratividade necessária para que o indivíduo queira atuar na profissão. “O desafio maior é que a área não é valorizada, exemplo, você só ouve falar de biólogo se tiver uma queimada numa floresta, e mesmo assim é um biólogo para uma floresta inteira. O biólogo tem uma importância muito grande” (Pi5). A desvalorização é percebida também na Reforma do Ensino Médio, pois há retirada das Ciências como componente obrigatório no ensino médio como já mencionamos anteriormente.

Alguns professores citaram que recebem estudantes desprovidos de conhecimentos básicos, eles chegam ao ensino fundamental II ‘despreparados’, visto que o professor percebe a falta de uma base mínima de conhecimentos adquiridos. “Há falta de uma base do ensino fundamental I, que já é bem deficiente mesmo. Os meninos não têm entendimento do que é aquilo” (Pi4).

Os desafios compostos pela formação do professor aparecem na área específica. Tanto a formação inicial, quanto continuada, segundo os professores, apresentaram lacunas. A distância entre teoria e prática no curso de graduação reflete sobre a prática do professor e na escola não há trabalho coletivo, nem oportunidades de formação continuada. A esse respeito trataremos mais profundamente no tópico a seguir.

### 3.2.2 Contribuições e lacunas da formação inicial no enfrentamento de dificuldades no início da carreira

Professores iniciantes tendem a relacionar a prática em sala de aula com os conhecimentos aprendidos e desenvolvidos no curso de graduação. Os professores participantes da pesquisa foram indagados acerca da contribuição que a formação inicial forneceu para que as dificuldades do início da carreira fossem minimizadas. Durante a entrevista percebemos que além da contribuição, eles pontuaram espontaneamente as lacunas da formação que receberam na universidade. Veremos as contribuições primeiro.

As instituições de âmbito federal divulgam oportunidades para que os estudantes de ensino superior possam participar de programas e projetos enquanto universitários. Nesse sentido, uma das contribuições relatadas pelos professores foi a de oportunizar aos licenciandos a participação em programas e projetos institucionais, a esse respeito mencionaram o Programa de Educação Tutorial (PET), projetos de extensão e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

A participação em programas e projetos proporcionou aos professores experiência na pesquisa, por se tratarem de programas que estimulam a pesquisa e desenvolvimento pessoal e, para alguns, contato mais direto com a realidade escolar.

Eu acho que o meu amor pelo que eu escolhi fazer me motivou a procurar projetos que me integrassem ao contexto da educação básica (Pi7).

Pela questão de eu ter feito PIBID me ajudou muito quando eu entrei na sala de aula (Pi10).

O PIBID foi uma parte da minha carreira, da minha formação inicial que me favoreceu muito. A experiência na escola e as reuniões que a gente tinha, escutava um ao outro (Pi14).

A vivência de programas como o PET em Ecologia, projeto de extensão, estágios e até o ESO, que me ajudou muito (Pi1).

Compor um grupo de pesquisa ou programa institucional traz vários benefícios aos estudantes. Percebemos que alguns fatores que facilitaram o ingresso dos professores no ambiente escolar foram as experiências vivenciadas nos programas, principalmente o PIBID, que teve êxito em um dos seus objetivos, o de fomentar a iniciação à docência e contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, 2013)

Uma contribuição muito mencionada pelos professores foi relativa às disciplinas que foram ofertadas e deram suporte para que o estudante pudesse conhecer tanto disciplinas pedagógicas quanto específicas. Ofertar as disciplinas pedagógicas, como Práticas como componente curricular (PCC) e Estágios Supervisionados Obrigatórios, faz da formação de professores uma prática constante.

As práticas na universidade me deram suporte para tentar entender uma situação de um aluno e de um grupo (Pi8).

Eu acredito que tenha contribuído até pela questão das disciplinas que a gente paga de educação, muitos falam mal, às vezes, mas a gente quando chega na escola, a gente vê o quanto elas foram necessárias para nós (Pi10).

O ESO para mim foi importantíssimo e imprescindível: os quatro ESOs que eu paguei. A gente vai à escola, conhece a escola, conhece a estrutura da escola, faz projetos de intervenção, tem esse contato com o professor. Você tem que elaborar planejamento, plano de aula, então acho isso muito importante para o aprendizado do aluno, enquanto graduando que vai enfrentar uma sala de aula (Pi13).

Nesse sentido, Barreto, Oliveira e Araújo (2015, p. 57) confirmam que “para toda e qualquer profissão, é muito importante que os profissionais ainda que estejam no contexto da formação inicial, tenham o contato com o seu futuro ambiente profissional; daí nasce à importância do Estágio Supervisionado Obrigatório”.

Tanto o ESO, quanto as outras disciplinas contribuíram para dar suporte, preparar e viabilizar o contato com o ambiente escolar, que será o futuro campo de trabalho do professor. Além da base pedagógica, a formação inicial compartilha o conhecimento científico em geral, afinal, o professor precisa ser dotado dos dois tipos de conhecimentos para lecionar, quais sejam: os específicos e os pedagógicos.

Eu aprendi algumas disciplinas básicas da Biologia, como Biologia celular por exemplo. E foi uma base boa, eu tive um professor muito bom logo de início[...] o principal início é com citologia, por exemplo, para quem dá aula de Ciências e eu sempre tive aquela base boa, então para mim foi muito bom (Pi6).

Do ponto de vista do conhecimento científico, eu acredito que eu recebi mais do que eu necessitava, até porque na sala de aula a gente não vai usar tudo aquilo que a gente aprendeu. O aprofundamento teórico é muito grande (Pi12).

Ainda relacionado às disciplinas, os professores destacaram pontos de contribuições relevantes que acontecem durante algumas delas, valem destacar: a orientação sobre o planejamento didático, ou seja, aprender a fazer um plano de aula para guiá-lo durante sua prática; relacionar a teoria com a prática e proporcionar o entendimento sobre as modalidades

didáticas, que são as formas de abordar um conteúdo, por exemplo, por meio de aulas expositivas ou práticas (KRASILCHIK, 2008).

No âmbito das relações que se estabelecem a toda hora e em todos os lugares, a universidade se torna um local propício para criar laços e fazer amizades. Nesse sentido uma das contribuições da formação inicial para os professores iniciantes foi propiciar o encontro com os professores que marcaram sua trajetória durante o período de graduação.

Professora Monica Folena, que nas aulas de estágio desafiava a gente e, ao mesmo tempo, trazia textos interessantes (Pi1).

As reuniões que nós tínhamos com a professora em sala de aula para dar esse feedback à ela, para ela ter esse contato, e orientar, dar um direcionamento, para mim foi muito feliz, até a profissional, a professora Gilvaneide (Pi13).

Os professores de ensino superior são muito importantes no processo formativo dos seus estudantes, especialmente por estarem formando formadores. Estímulo e orientação são qualidades das docentes dadas como exemplos. As profissionais do ensino superior, citadas pelos professores, influenciaram positivamente os mesmos para o exercício da docência. O modo como trabalham é importante para os futuros professores. “Os formadores de professores precisam repensar o seu papel (e o modo como trabalham) à luz dos desafios da sociedade do conhecimento e da aprendizagem em que os professores têm agora de trabalhar” (FLORES, 2010, p.186). “Então, a formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e coparticipação de todos” (GATTI, 2016, p.163).

Autorizar o estágio extracurricular foi uma das contribuições da formação inicial, pelo fato do contato intenso com a escola como confirma a fala de Pi13: “E os estágios extracurriculares que a gente podia fazer a partir do 3º período, isso contribuiu bastante com a questão da prática docente mesmo”. Além disso, uma das professoras iniciantes mencionou o diferencial que o nome da instituição, por ser pública federal, confere aos estudantes ao fazerem alguma seleção, por exemplo.

Por último, mas igualmente importante, o período de formação inicial serviu para desenvolver autodisciplina para estudar. Segundo Pi1: “Em relação à graduação, sempre me interessei pela educação, pelos artigos de educação”. Leituras e estudos sobre temas da educação ampliam as visões do graduando e o estimulam para continuar estudando, mesmo após formados, pois o professor é um estudante para toda a vida.

É interessante refletirmos sobre o momento de formação inicial, no sentido de ser uma oportunidade de interação, diálogo, aprendizado e preparação para o mercado de trabalho. Segundo os professores, a formação inicial foi uma base. Os programas e projetos de estímulo à docência foram citados como um fator positivo, pela prática e pesquisa proporcionadas. O momento de formação, por meio das disciplinas e ESO, foi proveitoso pelos seguintes fatores: conseguiu aliar a teoria com a prática, foi ensinado como elaborar plano de aula, os professores que marcaram e as metodologias didáticas compartilhadas. Sua contribuição é provada e inegável, pois contribuiu em vários aspectos, no entanto, algumas lacunas ainda precisam ser estudadas.

Segundo Xavier e Mello (2015, p.4) “[...] os professores em início de carreira passam por problemas pelos quais não foram preparados durante a formação inicial, cujas questões relacionadas a divergências e conflitos não foram previstos nem se tornaram objeto de discussão durante a formação inicial”.

As queixas dos professores iniciantes observadas em vários estudos sempre se relacionam, de uma ou outra forma, pelo momento de formação. Para metade dos professores entrevistados, a universidade deixou a desejar quanto à distância entre a teoria e prática, isso fica claro nas seguintes falas:

Sempre busquei estudar, mas uma coisa é a teoria, outra coisa é a prática. Então faltou essa conversa, talvez esse link, entre as universidades e as escolas (Pi1).

Tem muita coisa que a gente vê na faculdade que é surreal, a gente não vai ver na escola, o que a gente tem que passar para o aluno é outra coisa (Pi3).

Preparação mesmo só no dia-a-dia (Pi4).

Percebem-se sinais, nesse período, de confronto com os ideais da universidade:

Porque, ao contrário do que acontece com medicina, por exemplo, a gente nunca tem prática na escola, na universidade. A gente só tem prática quando a gente vai para a escola, e aí ocorre um paradoxo, a teoria é muito diferente da prática (Pi5).

Eu comparava muito as aulas teóricas dos professores na graduação com a minha experiência. Muita coisa eu achava absurdas, as teorias que eu aprendia, eu achava que não poderiam ser aplicadas na sala de aula (Pi6).

Sinceramente falando, as cadeiras pedagógicas que tinham não abordavam muito essa questão em sala. A gente via o que no pedagógico? Eram essas questões de prática, de aula, de planejamento, mas desses desafios que eu mencionei anteriormente, eu não me recordo de ter visto isso na graduação não (Pi14).

A prática é uma inquietação recorrente nas falas dos professores, se sentir mais preparado para o turbilhão de desafios que envolvem a sala de aula e o professor. Uma alternativa citada por Pi12 seria uma residência pedagógica, assim como tem para os cursos de medicina.

Mas o como fazer, é a impressão que eu tenho, não é uma crítica, mas o como fazer, a “mão na massa”, eu observo que nem a didática ensina, nem as práticas de ensino ensinam. [...] Por isso que eu sempre digo que devia ter residência para licenciatura, como tem para medicina. Então, se nós tivéssemos um momento prático mesmo é que íamos descobrir como é mesmo licenciatura, como é lecionar, como é a docência.

É esse cuidado que as universidades não preparam você para lidar, mais uma vez porque não tem um laboratório, tudo é laboratório de química, de física, de biologia, mas não tem um laboratório de ministrar aula [...].

Os professores demonstram sentir falta desse momento prático. Mesmo que eles tenham indicado contribuições acerca de sua formação, existe uma lacuna que ainda não foi preenchida: a prática que os aproxime ao máximo da realidade escolar. A residência nesse caso serviria como o locus onde a prática acontece. Porém, o curso de licenciatura plena da universidade em estudo dedica parte de sua matriz curricular para disciplinas de caráter pedagógico, como os ESO e as Práticas como componente curriculares (PCC). Nesse contexto, os formadores podem utilizar esses espaços de discussão para abordar questões referentes ao campo de trabalho e desenvolverem práticas na escola. Como defende Gatti (2014, p. 43) “Os professores desenvolvem sua condição de profissionais, tanto pela sua formação básica na graduação, como por suas experiências com a prática docente, iniciada na graduação e concretizada no trabalho das redes de ensino”.

A matriz curricular do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da UFRPE para o corrente ano (2017.1), de acordo com as direções das DCN para a formação inicial em nível superior, dedica 405 horas para as disciplinas práticas, que compõem 14% da carga horária total do curso. Além disso, se somarmos as cargas horárias das disciplinas didático-pedagógicas, mais o Estágio Supervisionado, mais as disciplinas práticas teremos uma porcentagem aproximada de 36,8% da carga horária total do curso. Ainda assim, essa porcentagem é inferior às disciplinas da área do conhecimento específico, que perfazem aproximadamente 46,6% do curso de graduação. Entendemos que todas as áreas explicitadas fazem parte do conjunto curricular que o futuro professor irá necessitar para sua atuação como profissional. Não desmerecemos a quantidade de horas destinadas às disciplinas da área do

conhecimento específico, pois diante de nossa experiência enquanto estudantes, sabemos que são necessárias.

Porém o que nos faz refletir é a questão do aproveitamento das disciplinas didático-pedagógicas. Gatti (2014) reconhece o estágio como um espaço privilegiado, porém estudos demonstram que não há evidências sobre como os estágios estão de fato ocorrendo, várias imprecisões circundam essa parte da formação inicial. Quando a disciplina cumpre sua função, há aproveitamento para o licenciando e futuramente para os estudantes, como constatamos com as falas dos professores entrevistados.

“Lembramos que o número de horas de estágio obrigatório visa proporcionar aos licenciandos um contato mais aprofundado com as escolas de educação básica, de forma planejada, orientada e acompanhada de um professor-supervisor de estágio” (*Idem*, 2014, p. 40).

É irrefutável a importância de disciplinas como essas, nas quais há relações com a escola campo, planejamento e orientação para o futuro professor. E para a formação profissional é preciso considerar o saber plural, que corresponde aos saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002). Os saberes disciplinares são saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento, os curriculares são relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e os experienciais decorrem da própria atividade profissional dos professores.

Outras pendências da formação inicial relatadas pelos docentes ainda se relacionam com as disciplinas. Para alguns professores, a quantidade de disciplinas pedagógicas foi pequena: “a graduação, apesar das disciplinas que tiveram a respeito de estágio em sala de aula ou de metodologia ou de como utilizar a didática, foram poucas” (Pi2). Realmente se considerarmos somente as disciplinas didático-pedagógicas, elas correspondem a 12,4% da carga horária total do curso, mas como explicitamos anteriormente é interessante considerar essas disciplinas junto com as PCC e os estágios, nas quais há maior contato com a teoria e prática referentes à atuação docente, e é salutar olhar para como acontece o aproveitamento de tais disciplinas e não apenas o quantitativo de horas destinadas a elas.

A integração de disciplinas da área do conhecimento específico com as disciplinas didático-pedagógicas é algo almejado pelos professores entrevistados, pois, muitas vezes, o que há é uma distância de conhecimentos específicos com a didática na sala de aula, o que significa uma lacuna na formação inicial de professores, como podemos observar na fala de

Pi7: “Talvez algumas coisas precisavam ser melhoradas no currículo da formação de professores, formações mais integradas com as áreas específicas”. Há professores que sentiram falta não apenas da integração, mas dos conteúdos em si. Pi7 afirmou que “a minha formação inicial, eu acho que teve uma grande defasagem, quanto à bagagem de conteúdo. Então eu senti falta tanto do conteúdo específico como também das práticas”. A reflexão sobre o conteúdo estudado nas disciplinas começa durante a formação, mas é no ambiente escolar, diante das necessidades do professor e dos estudantes, que essas reflexões se intensificam.

A falta de motivação do professor universitário foi uma lacuna sinalizada pelos professores entrevistados, com base em seus relatos entendemos que o professor não estimula os licenciandos para se tornarem professores. O professor de ensino superior tem uma responsabilidade peculiar na educação, pois ele está formando professores, e um dos pontos levantados foi a falta de exemplo e estímulo desses profissionais para que os estudantes universitários prossigam com a carreira docente.

Que imagem esse professor vai passar para os seus alunos? Eles vão ser professores. Então, eu acho uma responsabilidade muito grande do profissional do ensino superior, porque ali está a formação mesmo do profissional (Pi13).

O que faltou na instituição que pesou na escola? O que faltou é a motivação do próprio professor universitário, ele não motiva você a ser professor (Pi5).

Uma parte da atividade na graduação é a participação do acadêmico em atividades complementares, 7,25% da carga horária total do curso é destinada para tal. São atividades referentes a habilidades, conhecimentos, competências e atitudes adquiridas dentro ou fora do ambiente universitário que visam o enriquecimento do estudante, alargando o seu currículo com experiências e vivências acadêmicas internas ou externas ao curso. Embora não façam parte das disciplinas que os alunos devem cursar, são consideradas diretamente pertinentes à sua formação, tais como: atividades de extensão, pesquisa, iniciação à docência, participação em eventos, publicações e vivência profissional complementar (PUC – Rio, 2012).

Relacionado a esse tipo de atividades obrigatórias na graduação, um dos professores ressaltou a falta de palestras sobre como ser professor. Ele sente falta de eventos mais direcionados para a prática na sala de aula: “Eu queria que a gente tivesse aqui dentro da universidade mais palestras sobre como ser professor” (Pi9). É de grande importância

estimular eventos na área da prática docente, seria bom para os licenciandos conhecerem experiências de professores que já estão atuando, para dialogar acerca do dia a dia da escola.

No figura 7 relacionamos as contribuições e lacunas da formação inicial que os professores pontuaram para termos uma visão geral desses aspectos. Relacionamos os itens considerados como positivos aos negativos de sentidos semelhantes.



**Figura 7. Contribuições e lacunas da formação inicial para o professor iniciante.**

**Fonte: A autora.**

É perceptível que a maioria das contribuições e lacunas são de aspectos complementares, nesse âmbito, o conhecimento científico e pedagógico contribuem na formação inicial porém, o ideal seria que houvesse a integração entre eles. O aproveitamento das disciplinas pedagógicas é fundamental para a formação inicial, porém estas representam uma pequena parte do curso de formação. O papel dos professores universitários na vida dos licenciandos é crucial, eles podem deixar marcas positivas e exemplos a serem seguidos, ou podem dificultar a trajetória do futuro professor por meio da desmotivação. Os programas e projetos contribuem significativamente com experiências fora da sala de aula pela vivência na pesquisa e ambiente escolar, mas existe um déficit em eventos específicos destinados para a prática em sala de aula, um deve complementar o outro.

Seguindo a lógica da questão anteriormente discutida, indagamos os professores sobre as contribuições da escola de atuação para minimizar os desafios do início da carreira. Além das contribuições, os professores falaram sobre as lacunas do ambiente escolar. Vejamos tais contribuições e lacunas no item 3.2.3.

### **3.2.3 Contribuições e lacunas da escola campo de atuação dos docentes no enfrentamento de dificuldades no início da carreira**

Os aspectos aqui relacionados foram mencionados pelos professores. Alguns são vividos por mais de um professor, outros se restringem a experiências pontuais porém, pela abordagem qualitativa da pesquisa, atentamos para todos os aspectos mencionados, considerando a relevância dos mesmos para a fase inicial da carreira do professor.

Foi constatado que as escolas têm contribuído, na medida em que permitem ao professor ter liberdade sobre a preparação de suas aulas; permitem seu aperfeiçoamento intelectual por meio da participação em eventos da área de Educação; apoiam o docente nas atividades do dia a dia; oportunizam aos jovens professores o primeiro emprego e propiciam o relacionamento com professores mais experientes.

Os professores têm liberdade para prepararem sua aula, sem a interferência da equipe escolar. Esse foi um fator positivo elencado pelos professores, em contrapartida, isso nos indaga acerca das decisões sobre o currículo escolar que, em geral, isso é previamente organizado, sem a interferência do professor e executado posteriormente por ele. As falas dos professores demonstram a ‘liberdade’ que possuem para lecionar.

Então de certa forma, em pequena parte, eu me sinto livre para escolher esses melhores caminhos (Pi1)

A coordenação e direção não tem aquela questão de estar sugerindo “faça tal coisa para melhorar o ensino”, “faça isso”, “faça aquilo”, não! (Pi3)

De acordo com as falas, existem pontos positivos e negativos da liberdade em preparar e executar as aulas. O ponto positivo é no sentido de que o professor se sente a vontade para preparar sua aula da maneira que acredita ser a melhor, porém alguns sentem falta do feedback por parte da escola sobre os métodos utilizados nas aulas, até mesmo sugestões para que haja possíveis melhorias. Algumas escolas parecem não se preocupar com o conteúdo e métodos de ensino adotados pelos professores, mas sim que os docentes executem o que está proposto no livro de acordo com exigências internas da escola, como afirma Tardif e Lessard (2007, p.78) “Outro fenômeno importante consiste no fato de que os professores sempre foram um corpo de executantes que, como tal, nunca participou da seleção da cultura escolar e da definição dos saberes necessários para a formação dos alunos”.

O apoio no dia a dia se dá pela disponibilidade de materiais para a realização de aulas: Pi7 nos disse que “Uma das escolas, a que eu tenho maior carga horária, sim. Ela contribui, tudo o que eu preciso, ficha de atividades, se eu precisar de algum material, é uma escola que realmente, apesar de ser uma escola de bairro, é uma escola que dá esse suporte”. Outro fato citado foi a sensibilidade da direção em entender que é o primeiro emprego como docente. Pi10 atestou que “Contribui. Geralmente eu tenho ajuda da coordenação, da direção quando eu preciso de alguma coisa. Assim, eu vejo que elas são bem pacientes em relação a isso. Principalmente porque eles sabem que é meu primeiro contato verdadeiramente com uma escola”. Há apoio também no sentido de sanar certas dificuldades e sentimentos de angústia presentes no professor, para isso algumas escolas contam com profissionais auxiliares para tratar desses aspectos mentais, como psicólogos e psicopedagogos. Isso é de fundamental importância para a professora Pi14, pois desperta motivação em continuar o trabalho:

Contribui, ela chama o professor, dá um alerta: “melhore nisso, melhore naquilo”. A gente tem esse apoio também da gestão, ele sempre diz para a gente ser firme. Seja firme, não tenha medo! Sempre tem essas palavras que, de certa forma, conseguem motivar novamente a gente. A gente sempre tem, não só eu, mas todos os professores do que a gente precisar, além do coordenador, a gente tem a psicopedagoga e a psicóloga para falar de algum aluno. E as conversas com a psicopedagoga me ajudaram muito, ela motiva muito.

O apoio da escola no ingresso do docente pode ser um diferencial na maneira em que ele vai encarar o dia a dia da profissão, principalmente os primeiros dias. Pela oportunidade que a escola permite em atuar, existe a possibilidade de aprimoramento na função. Nessa direção Pi13 afirmou que: “Com certeza, a escola contribuiu bastante para o meu aprimoramento em sala de aula”.

Mesmo que não haja apoio institucional, existe o apoio por meio de professores mais experientes. Como nos disse Pi6, os professores: “Contribuíram, mas em termo de escola não, mais em termos de amigos professores, eu fiz amizades, tinha um professor de Ciências e Biologia também lá da escola e ele me ajudou bastante”. Esse companheirismo entre os professores estreita laços e favorece o trabalho em equipe, além de ser um forte apoio para o professor recém-chegado.

Em contraste com professores que relataram esse apoio inicial, há outros que disseram que as escolas não contribuem para minimizar os desafios. Algumas até dificultam o trabalho do professor, como podemos constatar na fala de Pi5: Não, pelo contrário, as escolas dificultam muito o trabalho, o ingresso do professor.

As lacunas citadas pelos professores se referiram a vários aspectos. Na verdade, eles citaram mais lacunas que contribuições. As escolas têm deixado a desejar no sentido de desconsiderarem o fato do professor estar no início da carreira, a falta de apoio e interesse nas questões enfrentadas pelos iniciantes e na sua didática trazem desconforto aos professores, pois acreditam que seria importante esse acompanhamento no âmbito institucional.

A impessoalidade das relações coloca o trabalho em equipe à margem da cultura escolar, todavia deveria ser uma prioridade. Nesse sentido é comum o olhar apenas para o professor enquanto profissional, que deve cumprir os deveres e fazer os alunos aprenderem em detrimento de uma postura de humanidade que enxergue o professor enquanto pessoa, que tem limites e potencialidades despercebidas no contexto institucional. As pressões constantes que recaem sobre o professor, como se ele fosse o único responsável pelo rendimento do aluno ou controle de turma. Assim, trazemos, nas falas dos professores, algumas lacunas da escola campo de atuação no enfrentamento do início da carreira. As que foram identificadas na pesquisa são: pressão, falta de apoio e de interesse, a não disponibilização de recursos e o atraso no pagamento de salários.

Pressão. A recepção que eu tive foi vigiar a sala, porque a escola tem a porta com uma janelinha, o coordenador passava vigiando meu domínio de turma, que era o que interessava para eles (Pi1).

Falta de apoio. Não é levado em consideração se você está com algum problema, se você não está. Você tem que simplesmente chegar, dar sua aula e pronto (Pi3).

Falta de interesse. Então, essa outra escola mesmo não, ela não oferece suporte nenhum, ela não está preocupada com o tipo de aula que eu vou desenvolver na sala de aula (Pi7).

Não disponibiliza recursos. Eu gosto muito de trabalhar com recursos audiovisuais. A gente tem o problema de ter uma sala apenas para toda a escola, um data show apenas para toda a escola e a gente não tem um computador disponível (Pi1).

Pagamento atrasado. O pagamento é muito atrasado, então assim, eu tenho três meses para receber ainda, que eu não sei quando é que eu vou receber. Eu passo o mês inteiro para poder receber a passagem no final do mês, então eu me banco (Pi9).

O contexto demonstra que professores que enfrentam esses tipos de situações podem sentir-se solitários, inseguros e desvalorizados durante a sua adaptação na instituição. Soluções simples podem ser fornecidas pelas escolas para que o professor tenha prazer e motivação para trabalhar. Batista e colaboradores (2010, p. 235) afirmam o seguinte: “para que o professor possa desempenhar favoravelmente suas funções, é preciso que trabalhe em

um ambiente que, no mínimo, lhe proporcione conforto”. Já Alves-Mazotti (2008, p. 527) em pesquisa realizada com professoras das séries iniciais do ensino fundamental, as mesmas afirmaram que “ser professor hoje é um grande desafio, uma tarefa árdua, que requer muita dedicação e força de vontade para não desistir, porque as responsabilidades são muitas e o apoio é praticamente nenhum”.

Muitas são as tarefas do professor, a necessidade de acompanhamento não quer dizer que há incapacidade de exercer a função, mas que o papel da escola em fornecer condições para que o trabalho aconteça é imprescindível. Essas condições não se acabam ao contratar o professor, mas devem ser oportunizadas durante a vida do professor.

Alguns professores apontaram o foco apenas no lucro como motivo de desinteresse pelo professor e aluno. A maioria dos professores entrevistados leciona em escola privada. E alguns afirmam que o aluno é visto como um cliente, então o objetivo dessas escolas citadas é mostrar resultados, para isso a preocupação gira em torno da clientela e não da aprendizagem efetiva dos estudantes.

Durante nossa conversa com os professores iniciantes foi possível refletir sobre o papel da escola, não só no que se refere ao estudante, mas na escola como um espaço onde se estabelecem relações. Essa escola deve olhar com mais atenção para a necessidade dos professores e junto a eles escolher melhores caminhos, pois é um local de promoção, de transformação e desenvolvimento profissional e pessoal.

[...] a escola é uma instituição em que se priorizam as atividades educativas formais, sendo identificada como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem e o currículo, no seu sentido mais amplo, deve envolver todas as experiências realizadas nesse contexto. Isto significa considerar os padrões relacionais, aspectos culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos que estão presentes nas interações e relações entre os diferentes segmentos (DESSEN; POLONIA, 2007, p.26).

Segundo as autoras, a escola não se limita às atividades formais, por ser um espaço de desenvolvimento, ela deve atentar também para os padrões relacionais. Nessa perspectiva, a relação estabelecida entre escola e professores iniciantes é constante. A cada novo ano a escola pode receber professores que nunca deram aula como docentes regulares. E a recepção? Deve ser a mesma que um professor experiente recebe? Ou há diferencial? O que os pesquisadores dizem sobre isso?

Nóvoa (1992) afirma que existe um ciclo de vida para os professores. Nesse contexto, na primeira instância encontra-se o recém-formado, vivenciando as primeiras experiências na profissão. Peterson (1990) defende que o professor iniciante apresenta necessidades distintas de professores mais experientes, é nessa fase que constroem-se as bases dos saberes profissionais, como também corrobora Tardif (2002). Garcia (2011) e Moriconi (2013) enfatizam que os professores em início de carreira necessitam de acompanhamento. Este pode ser de maneira informal ou por meio de políticas de inserção para professores iniciantes, como defende André (2012). Garcia (2011) tem estudos recentes sobre os programas de indução ou inserção à docência. Romanowski e Martins (2013) falam acerca da importância que o período de formação tem para o professor iniciante e que essa fase é de intensas descobertas.

Com base nos estudos desses e de outros pesquisadores, é primordial atender às necessidades do professor em início de carreira. É uma temática relevante no sentido de que todos os anos se formam professores, eles saem das universidades e se direcionam às escolas, muitas vezes, sem expectativa de como será o trabalho docente. As escolas são espaços fundamentais para o acolhimento desses recém-formados.

No decorrer da pesquisa, procuramos conhecer como foi a recepção desses professores nas escolas. E o resultado não é animador. Dos 14 professores iniciantes, apenas três receberam algum tipo de apoio ou acompanhamento por parte da instituição, ao chegarem em sua primeira escola. Vejamos alguns relatos sobre a seguinte pergunta: Quando você chegou à escola você participou de algum projeto ou programa que acolhia professores iniciantes? Você teve algum apoio por parte da escola antes de começar a lecionar?

Não, nada disso. Eu cheguei, peguei meu horário e fui para sala de aula, eu que tive que me apresentar para os meninos, ninguém foi na sala comigo, apresentar nada, eu que tive que me apresentar (Pi3).

Não tem nada para professor iniciante. O professor chega na casa, vai saber o que é para fazer, a turma que vai ficar, sua chamada, seu ponto. São coisas mais administrativas, que não implicam na pedagogia, no conhecimento. É mais para que você se situe como funcionário e não como professor (Pi5).

Não. Não perguntou se era minha primeira escola, se eu precisava de alguma coisa, se eu precisava de algum material. O horário é esse, nós priorizamos o uso do livro ou apostila. No caso, é necessário que termine seu conteúdo todo e pronto, simplesmente isso (Pi7).

Compreendemos que a recepção dos novatos, nesses casos, se resumiu à distribuição das turmas, indicação do local da aula, comunicação sobre o horário e exigências internas, ou seja, apenas questões administrativas. Mas não houve interesse em conhecer quem era aquele professor, de onde ele veio, por quantas escolas já passou, onde se formou. Os professores demonstraram insatisfação pela maneira como foram recepcionados. A pergunta também se referiu a projetos porque poderia ser que alguma instituição oferecesse esse acompanhamento formal, porém nenhuma das escolas tem projetos voltados para o professor iniciante.

Apenas uma das professoras (Pi2) recebeu acompanhamento pelo fato de ser professora iniciante, os outros dois (Pi12 e Pi14) receberam apoio por serem novatos na escola, não especificamente pela condição de professor iniciante. Segundo Pi2 a equipe escolar já tinha o costume de receber professores iniciantes por isso apresentava a característica particular de acompanhar o professor recém-formado: “eles realmente têm esse diferencial. Foi muito bom, me ajudou, talvez se fosse um colégio/curso que não tivesse esse apoio por trás, talvez minhas dificuldades tivessem sido bem maiores”. Eles apoiam da seguinte forma: acompanham o professor novato nas primeiras aulas, dão dicas, estimulam e mostram onde eles podem melhorar, isso sempre que preciso. Essas atitudes partem de uma equipe, composta pelo diretor e apoio pedagógico. Trata-se de um cursinho pré-vestibular, eles demonstram interesse pelo professor que recebem.

Existem escolas que possuem equipe especializada para resolver conflitos no ambiente escolar. Embora as outras duas escolas (privadas), representadas por Pi12 e Pi14, não tenham o olhar específico para o professor iniciante, é costume e interesse delas recepcionarem bem e acompanharem seus professores.

Há um aconselhamento pedagógico com a coordenação, com psicólogas, realmente muito grande (Pi12).

E as conversas com a psicopedagoga me ajudaram muito, ela motiva muito. Ela virava para mim: “Você é a professora, você estudou quatro anos” [...] essas coisas também me motivaram bastante, graças a Deus que eu tenho essas pessoas na escola (Pi14).

Percebemos o quanto o apoio a esses professores é importante, o aconselhamento pedagógico também, porque o professor está em constante processo de desenvolvimento, ele não está acabado, pelo contrário, é suscetível a mudanças. Para quem está iniciando é comum surgirem medos e insegurança de como lidar com os desafios, para minimizar essa ansiedade

é salutar que o docente converse com pessoas mais experientes para desabafar e aliviar sentimentos de solidão.

Apesar da maioria dos professores não ter recebido apoio e nem recepção por parte da gestão da escola, foram citadas pessoas que os apoiaram direta ou indiretamente. Grande parte das vezes professores mais antigos apoiaram e apoiam o professor iniciante no seu dia-a-dia, seja com dicas, tirando dúvidas de como preencher a caderneta ou explicando o funcionamento do colégio.

Ela me recebeu, realmente me senti acolhida. Inclusive foi o que reduziu um pouco minha aflição, o meu medo de início, daquele dia definitivo (Pi1).

O apoio que eu tive foi mais por parte de colegas, de chegar, sentar e conversar e me dizer porque é assim, como é, como não é, como preencher uma caderneta corretamente, porque eu não tinha didática, não sabia preencher (Pi9).

Os outros professores me ajudaram (Pi11).

Esses relatos indicam algumas características demonstradas por professores mais experientes que são fundamentais para o conforto inicial do professor novato: acolhimento, encorajamento, esclarecimento de dúvidas e disposição para ajudar. Talvez o motivo para a ajuda tenha sido a empatia, pois um dia o professor também foi novato, ele vê o seu reflexo no jovem professor, que enfrenta desafios na sua transição de estudante para docente regular numa instituição de ensino. Nessa perspectiva, Tardif (2007, p. 185) afirma que:

Vários professores dizem ter-se beneficiado, no início da carreira ou na atribuição de uma nova função, com o suporte de um colega de experiência, como uma espécie de mentor informal. Essa colaboração parece ter sido extremamente preciosa para esses professores. Às vezes, os noviços procuram um professor experiente para pedir dicas ao seu planejamento, sua pedagogia, seu modo de trabalhar.

Além de professores, outras pessoas foram citadas de forma pontual, mas não menos importantes, no período de adaptação do professor novato. Foram citados diretores, coordenadores, psicólogos e psicopedagogos.

Conhecemos os desafios que os docentes em início de carreira têm enfrentado no seu dia a dia. Mas como enfrentar esses desafios? Como superá-los? Para responder essas perguntas, os próprios docentes recém-formados, que são provocados diariamente a superar os desafios da carreira, tiveram a oportunidade de propor sugestões ou estratégias para que os

professores novatos enfrentem menos dificuldades no início da carreira. Os conselhos são de professor para professor.

### 3.2.4 Estratégias propostas pelos professores iniciantes para minimizar problemas enfrentados no início da carreira.

No presente trabalho encontramos 32 sugestões ou estratégias diferentes que facilitam o trabalho do professor no dia a dia, porém as distribuimos em seis grupos temáticos, como podemos observar na figura 8. As respostas englobaram ações de âmbito individual, oriundas do esforço em mergulhar no campo de trabalho do professor, por meio de estudos informais e especializados; intervenções sobre o ‘como ensinar’; sugestões para que a relação do professor com os estudantes seja mais prazerosa e menos conflituosa; dicas acerca do relacionamento que pode acontecer com a escola e família; orientações sobre o controle das emoções que possam ser experimentadas pelo profissional e reflexões acerca da necessidade de autoidentificação com a área que atua.

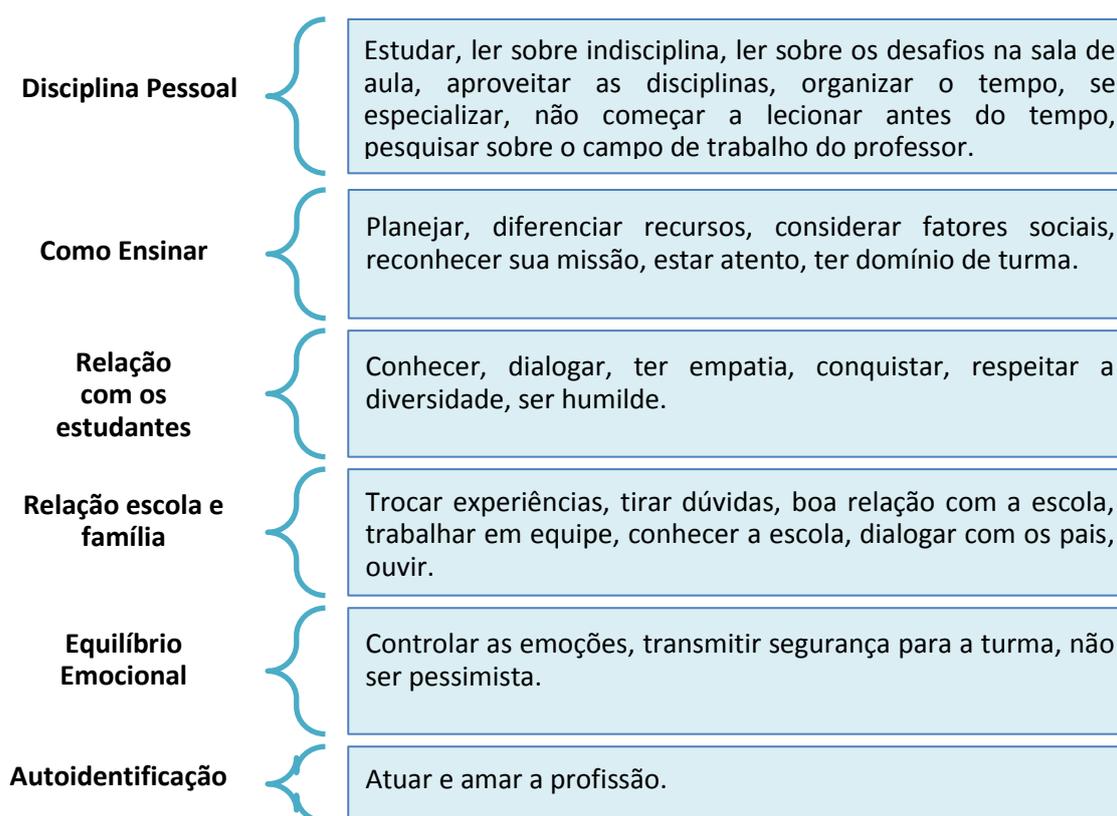


Figura 8. Estratégias para minimizar desafios no início da carreira docente.

Fonte: A autora.

A disciplina pessoal é necessária no sentido que o estudo do professor não se encerra nos cursos de graduação. Para um professor que deseja aumentar seu arcabouço teórico e metodológico é inevitável a busca contínua por referenciais que viabilizem esse objetivo. É desejável que durante a graduação, o futuro professor se dedique e aproveite ao máximo as disciplinas para que possa munir-se do conhecimento, pois quando ingressar no mercado, o tempo de aprofundamento intelectual diminuirá progressivamente.

Com base nas falas dos professores, para seguir a carreira docente é preciso gostar de estudar, tanto a área do conhecimento específica como a área pedagógica. A pesquisa deve ser contínua, um bom profissional é aquele que estuda.

Porque quando a gente é criticado no mercado de trabalho é muito difícil e às vezes a gente não tem uma oportunidade de aprender por conta desse corre-corre e não teve essa chance brilhante de aprender na formação (Pi1).

Tem que estudar muito, tanto a parte específica, como também ele tem que procurar pesquisar, pesquisar o que ele pode fazer dentro da sala de aula. Então ele tem que estudar, ele tem que ser um bom profissional, estudando tanto a parte específica, como a didática também (Pi13).

Nessa procura por se aprofundar nas questões relativas ao saber docente, o professor pode procurar textos específicos sobre indisciplina e outros desafios da sala de aula, para que conheça maneiras de encará-los: “Seria uma sugestão para o professor inicial ler um pouco sobre os desafios da sala de aula, com certeza tem artigos sobre isso” (Pi14). A pesquisa sobre o próprio campo de atuação fornece dados importantes sobre o desenvolvimento e atualizações sobre a área.

A graduação é um momento oportuno para o aprofundamento do licenciando em questão de pesquisa, por isso uma sugestão é o futuro professor não começar a lecionar durante a mesma, pois durante o curso ele terá uma gama de conteúdos a aprender. Esse conselho parte de um dos professores que começou a lecionar bem no início de seu curso de graduação.

Se não for por necessidade financeira, eu aconselharia a não começar tão cedo, eu aconselharia a cursar pelo menos até a metade do curso, e aí sim arrumar talvez um estágio para começar a dar aula, para pelo menos comparar e saber como é uma sala de aula (Pi6).

Muitos licenciandos ingressam no mercado de trabalho de forma repentina, sem preparação, como se a tarefa de educar fosse simples e sem exigências. Algumas vezes o futuro professor começa a trabalhar em locais que não oferecem o mínimo de condições para que o trabalho se realize, sem contar com a falta de apoio por parte da instituição. Além disso, em geral são contratos temporários, desregulamentados que colocam o licenciando em situações difíceis. Esse fato intensifica a desvalorização do magistério, visto que há uma precarização do trabalho docente, como se a educação fosse uma mercadoria e qualquer um pudesse executá-la. A esse respeito, Oliveira e Pinto (2014, p.86) afirmam que

A transformação da educação em mercadoria implica na desvalorização social do papel do professor. Assim, o trabalho dos profissionais do saber fica completamente atrelado ao atendimento de mercado, com sua capacidade criativa e atuação restrita. Perdem a qualidade de função essencial ao ensino para figurarem como meros operadores da educação.

Assumir turmas antes de estar habilitado para tal é um risco individual e coletivo, pois envolve a classe de professores e demonstra que para educar não é preciso estar formado. O aumento dos contratos temporários e a desregulamentação da legislação trabalhista fazem parte dessa flexibilização da educação.

Uma sugestão preciosa mencionada pelos professores é o fato da continuidade dos estudos, ou seja, o ingresso em cursos de pós-graduação. Segundo eles, a especialização proporciona ao docente ampliar seus conhecimentos enquanto pesquisador e maiores oportunidades de emprego. Relembrando que a maioria dos professores entrevistados possuem especialização, mestrado e/ou doutorado.

Questões práticas para o dia-a-dia são apontadas como sugestões no âmbito do ‘como ensinar’. Um bom planejamento é essencial, pois ele organiza o raciocínio, direciona as atividades, confere segurança ao profissional, alivia as tensões do ‘não saber o que fazer’, evita a improvisação e assim, há promoção da organização.

Uma outra questão para quem está iniciando agora é ver os conteúdos que você irá tratar, que eu acho isso muito importante, chegar na sala de aula e saber o que você vai fazer (Pi8).

Saber fazer um bom plano de aula é muito importante, porque um plano de aula é essencial para você iniciar seguramente, organizar o raciocínio, até pensar o como trabalhar a partir desse plano de aula (Pi8).

É importante saber o que se vai fazer antes de entrar na sala de aula. Se o docente sabe o que vai fazer no tempo proposto, ele se sentirá seguro para lecionar e encontrará novas formas para adaptações que precisam ser feitas, para isso é necessária disciplina pessoal. A esse respeito Libâneo (1994, p. 221) afirma que

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

Segundo o autor, planejar não é apenas preencher formulários, mas deve articular a atividade escolar e a problemática do contexto social. Assim, é preciso que o professor invista tempo em seu planejamento, considere aspectos teóricos, metodológicos, políticos e sociais para que ao entrar na sala de aula ele tenha segurança e autonomia para cumprir os objetivos que espera que os estudantes alcancem. Quando ele entra na classe sem saber o que fazer está colocando em risco sua seriedade e a aprendizagem dos estudantes. O planejamento foi uma resposta recorrente dos professores iniciantes, os mesmos reconhecem que a programação do tempo em sala de aula e fora dela é uma boa estratégia para o professor iniciante.

A preocupação do como ensinar é visível, mas como já abordamos nesse estudo, também precisamos atentar para os “porquês” e para tudo o que acontece à nossa volta. Ensinar não se limita ao espaço físico, nem somente ao espaço temporal no qual ocorre a aula, existem aspectos pessoais e sociais que podem influenciar no ensino. Ao mesmo tempo que o professor ensina, várias coisas estão acontecendo na escola e na própria sala, por isso é importante o docente estar sempre atento às mais diversas situações que podem influenciar na aprendizagem dos estudantes e até dificultar a execução da aula. Para manter esse equilíbrio, é recomendável que o professor iniciante comece a lecionar com baixa carga horária, assim ele terá tempo para se organizar e até desenvolver o domínio de turma, entendido aqui como o professor que consegue manter os educandos direcionados para a aula.

Nesse sentido, é de fundamental importância a diversificação de recursos. Segundo os professores, diversificar recursos gera resultados positivos: estimula a criatividade, alterna a utilização do livro didático por outros recursos, dinamiza a aula e cativa a atenção do estudante. Segundo Pi13: “o professor tem que ser bom, ele tem que buscar o máximo possível prender a atenção do aluno, ele só vai prender a atenção do aluno se ele fizer coisas diferentes e ele só vai fazer coisas diferentes se ele for pesquisar”. Porém, é preciso atentar para a qualidade e ocasião propícia ao uso dos recursos. Segundo Souza (2007, p.111):

Deve ser entendido porém, que o professor não deve ter o recurso didático como o “Salvador da Pátria” ou que este recurso, por si só, trará o aluno a luz do entendimento do conteúdo. É importante que este professor tenha clareza das razões pelas quais está utilizando tais recursos, e de sua relação com o ensino-aprendizagem, deve saber também, quando devem ser utilizados.

Grande parte das sugestões se direcionaram para a relação do professor com seus estudantes, e não poderia ser diferente, pois trabalhar com seres humanos é estabelecer relações com eles. A sala de aula é um lugar de relações (MORALES, 2001).

Para o professor iniciante é fundamental conhecer os estudantes, “tem professor que termina o ano e não conhece o aluno dele. Então deu murro em ponta de faca, usou uma metodologia com o aluno que nunca ia funcionar, se ele conhecesse o aluno teria tido rendimento” (Pi12). Manter o diálogo com os estudantes é importante, os estudantes gostam de conversar. O professor pode inclusive se aproximar dos estudantes ao contar sua história de vida, suas conquistas e o caminho percorrido para chegar até ali.

Eu diria que todos os professores deveriam contar um pouquinho da sua experiência em sala de aula. Experiência de vida, eu me refiro à infância, à família, o cuidado que você teve pela sua família, os amigos que você tem, qual o meio que você se relaciona melhor? É o Facebook? Não, é por telefone? Eu acho que coisas como essas deveriam ser faladas na sala de aula, alunos às vezes não perguntam, mas eles querem saber, e a gente tem que entender quando o aluno está perguntando com o olhar, com o gesto. Isso aí é importante (Pi8).

Tardif e Lessard (2007) afirmam que ensinar é um trabalho emocional, “a relação de inúmeros professores com os alunos e com a profissão é, antes de tudo, uma relação afetiva. Eles amam os jovens e gostam de ensiná-los” (p. 151). Conquistar o estudante torna-se fundamental nesse processo de relações. Alguns professores expressam rigidez ao falar com os estudantes, é preciso além das cobranças, se colocar no lugar do estudante, ser empático, ouvi-los e considerar o que acreditam.

Estar aberto, ser humilde, aprender com os meninos. Ouvi-los, ouvir as críticas deles, tentar seguir outros e novos caminhos todo o tempo (Pi1).

[...] eu acredito que para você dar aula não precisa ter essa rigidez, você conquista os alunos muito mais às vezes pelo amor, pelo carinho, pelo entendimento, pelo diálogo, pela conversa (Pi11).

Tentar se colocar no lugar do aluno. Se eu fosse aluna e assistisse aquela aula, será que eu ia entender? (Pi3).

Diria que você tentasse ser amigo dos alunos e tentasse não bater de frente com os alunos porque quando você tenta bater de frente com os alunos você acaba criando

um mal-estar que você vai levar durante todo o ano com aquele aluno [...], tente conquistar o aluno a todo instante (Pi7).

Perceber a maneira que o estudante chegou, se está bem, se está com algum problema, faz parte do dia-a-dia. Ao demonstrar preocupação com a vida do estudante, o professor pode conseguir um aliado para todo o ano letivo. Além disso, o professor deve respeitar a diversidade na sala de aula, estar com a mente aberta para receber todo estudante sem preconceito. Nesse sentido, Pi11 e Pi12 nos disseram que:

Ter uma mente aberta porque o professor vai encontrar muita diversidade e ele tem que respeitar essa diversidade (Pi11).

A escola hoje é esse espaço heterogêneo, acho que essa homogeneidade não cabe mais na escola. E o professor tem que saber transitar entre isso, mesmo com suas convicções, mesmo com as suas concepções que podem estar sólidas, em outro momento podem estar flexíveis (Pi12).

As pessoas são diferentes, como discorrem Tardif e Lessard acerca da heterogeneidade dos estudantes:

Diferentemente dos objetos de série na indústria, que são homogêneos, os alunos são heterogêneos. Eles não são todos dotados das mesmas capacidades pessoais e das mesmas possibilidades sociais. [...] Esse fenômeno da heterogeneidade da clientela é importante para compreender a docência atualmente, mais e mais confrontada com alunos heterogêneos quanto à sua proveniência social, cultural, étnica e econômica (2007, p.258).

Além das relações constantes entre professor e educandos, existem as relações ao redor, no ambiente escolar e fora dele. Atentando para o contexto escolar, os professores mencionaram a importância em manter relações saudáveis com a equipe escolar, incentivando assim o trabalho em equipe. Não há separação entre as relações, elas acontecem concomitantemente, com equipe, funcionários e pais.

Principalmente para o professor iniciante, pois trocar experiências vai favorecer e permitir que seu trabalho aconteça com êxito. O diálogo com pessoas que já são atuantes na área pode esclarecer algumas dúvidas com relação à atuação do novo professor.

Ter uma relação amigável com a coordenação, com a direção porque assim você vai ver eles, não como fiscais, mas como apoios. Ter uma boa relação com os professores, porque tem gente que é muito individualista (Pi3).

Primeiro ele tem que conversar com outras pessoas que já são da área (Pi2).

E que ele sempre não tenha vergonha de perguntar ao coordenador. Eu sempre pergunto muito, como é que eu estou, se eu estou no caminho certo, porque eles sempre ajudam (Pi14).

Saber lidar com os pais, porque tem professor que não quer conversar com os pais (Pi3).

Trabalhar num ambiente harmonioso beneficia todos os sujeitos envolvidos. Por isso é de extrema importância que o professor novato se insira nas relações que acontecem dentro da escola e não se esquive, trabalhar sozinho torna-se mais difícil.

Como todo ser humano, o professor é uma pessoa dotada de emoções. Os professores entrevistados ressaltaram esse aspecto íntimo do ser. No dia-a-dia o professor vai enfrentar situações bastante variadas e vai precisar desenvolver um psicológico seletivo e forte. No início, o professor ainda está se adaptando, não conhece todos os estudantes nem suas intenções. O professor é constantemente avaliado e por isso precisa ter um controle de suas emoções, pois está lidando com pessoas, geralmente mais jovens. Segundo eles, é importante ter paciência e calma diante de algumas situações que possam surgir. Ao mesmo tempo em que o professor se adapta ele precisa transmitir uma segurança para seus estudantes. Para os professores entrevistados:

O nervosismo, a ansiedade, isso aí tem que arrumar uma forma de controlar (Pi3).

Paciência, vão engolir muito sapo de aluno, de coordenador, de gestor, da regional (Pi4).

Você tem que ter paciência, porque cada realidade de uma escola vai ser diferente de outra (Pi7).

De sempre pensar antes até de dar uma reclamação no aluno, porque, muitas vezes, no calor da situação a gente acaba falando o que não deve, se a gente não parar e pensar (Pi10).

[...] e parar com esse pessimismo de ouvir as opiniões e as expressões, as experiências dos pessimistas e achar que com todo mundo vai ser assim, crie sua personalidade (Pi12).

Ter um psicológico muito forte para os alunos. É essa questão de ter um psicológico bastante forte, de persistir, de não se mostrar fraco, de também não ficar com sorrisinho o tempo todo, mas também não ser rígido (Pi11)

É preciso ter o controle emocional, pois o professor se expõe naturalmente e por essa exposição pode receber elogios e críticas, ou ter respostas inesperadas durante a aula, por isso é importante que o docente se prepare emocionalmente e esteja atento para enfrentar as diferentes situações que podem surgir na sala de aula. Gasparini, Barreto e Assunção (2005)

realizaram pesquisa sobre as condições de trabalho do professor e a influência sobre sua saúde, foi realizada pesquisa quali-quantitativa com 163 professores.

Os resultados indicaram que vários são os motivos que desencadeiam o estresse nos docentes:

Os docentes pesquisados citam como fatores de agravamento do problema a quase inexistência de projetos de educação continuada que os capacite para enfrentar a “nova” demanda educacional; o elevado número de alunos por turmas; a infraestrutura física inadequada; a falta de trabalhos pedagógicos em equipe; o desinteresse da família em acompanhar a trajetória escolar de seus filhos; a indisciplina cada vez maior; a desvalorização profissional e os baixos salários, situações que fogem de seu controle e preparo (*Idem*, p.194)

Segundo os autores, também foram relatados sentimentos de desilusão, de desânimo pela profissão. Esses e outros fatores são condutores não só de desânimo, mas consequentemente de stress. Martins (2007) afirma que quando o professor fica sem fazer nada ou apenas executa funções rotineiras são condutores à momentos de stress. Segundo ela “a presença frequente de stress no cotidiano do professor pode conduzi-lo a posturas rígidas, irracionais e controladoras” (p.121). Por isso, é necessário que os professores controlem suas emoções para que aproveitem do melhor que existe na docência, para que seja influência positiva para os educandos e para que esteja bem consigo mesmo.

É importante que o professor busque alternativas para que sua saúde não seja afetada pelas situações do dia a dia, que ele mude hábitos se for preciso para que seu trabalho não seja prejudicado e seus estudantes não sejam prejudicados e, apesar de tudo amar o que faz.

Nesse sentido, as sugestões referentes à autoidentificação com a profissão são: atuar para obter experiência na área e amar a profissão. É fundamental que o futuro professor busque ter experiência prática na área que escolheu, isso vai possibilitar a vivência com a realidade da escola.

Mesmo que seja voluntário, ONG, instituição carente, escolas públicas, estágio, tudo o que puder fazer para estar dentro da sala de aula é o meu maior conselho. A prática é muito difícil, é o mesmo que o cirurgião só conseguir fazer a cirurgia na teoria, então para mim, eu peço para que os futuros professores sejam humildes a ponto de quererem sempre estar na sala de aula (Pi5).

Procure um estágio na área, não aceite estágio sem ser na área, porque depois que você sai da sua área parece que você não consegue voltar, mas procure um estágio logo (Pi8).

Por fim, é necessário amar a profissão, pois, diante de tantos desafios, gostar do que faz foi um fator chave indicado pelos professores. Vejamos relatos sobre isso:

A primeira coisa que eu diria é que se ele não amar a profissão ele vai desistir (Pi7).

Tem que ter amor à causa e precisa acreditar que não é só financeiramente que virá o retorno (Pi5).

Se vocês olharem para as dificuldades vocês encontrarão, antes de lecionar, eu diria que vocês serão os piores professores da história. Então o que você tem que fazer é olhar para a situação do aluno e saber que existe uma necessidade que precisa ser suprida (Pi8).

A fala dos professores mostra que há uma compensação, mesmo diante dos desafios mais difíceis de superar.

Mesmo indisciplinados, eu sou apaixonada por eles [...] todos os alunos me respeitam, não têm esse desrespeito de falar besteira comigo, todos gostam de mim, eu tenho uma relação muito boa com eles (Pi11).

O reconhecimento vem com o tempo. E de alguma forma a gente marca a vida deles. A gente precisa inspirar as pessoas, inspirar a serem pessoas melhores e não pessoas ruins (Pi1).

[...] se você sair da universidade achando que está apto, creia que está errado. Mas se você tiver humildade de dizer que está preparado para iniciar sua vida de professor, ótimo. Você está preparado, e aí você vai poder aprender com os alunos, que não são fáceis, mas que você tendo um pouquinho de amor e paciência consegue (Pi5).

Como nos diz Tardif e Lessard (2007, p. 151): “O amor pelas crianças, às vezes, aparece como constitutivo de uma vocação, ou, pelo menos, como uma disposição favorável, e mesmo necessária, para orientar-se à docência”. Quando o professor gosta dos estudantes e está aberto para novos diálogos, compreensão e apoio, ele demonstra disposição e energia para exercer a docência.

Vimos que é importante existir o amor pela profissão, superar as dificuldades, importar-se com o estudante, saber que o reconhecimento vem com o tempo, pensar no professor como fonte de inspiração para os estudantes e desenvolver a humildade necessária para trocar experiências com os estudantes.

### **3.3 Círculo de cultura com os professores iniciantes**

Iniciamos o círculo acolhendo os professores por meio de uma conversa informal, na qual os docentes puderam se apresentar, falaram de seu tempo de profissão e modalidades que lecionam.

Após as devidas apresentações e troca de experiências partimos para a segunda etapa do círculo de cultura, denominada problematização. Duas questões foram lançadas: 1. Quais são os desafios enfrentados por professores de Ciências e Biologia em início de carreira? 2. Quais são as estratégias que os professores iniciantes podem utilizar para minimizar as dificuldades encontradas no início da carreira? Nesse momento houve um diálogo entre os participantes, e cada um pôde ouvir e aprender com os desafios e estratégias do outro.

Os desafios compartilhados foram os seguintes:

Pi2 ressalta que a falta de experiência que levou algumas escolas a recusarem a contratação foi um desafio, essa falta de experiência também a fez ficar “em teste”. Outro desafio foi a própria escola, como era muito tradicional ela não conseguia inovar em suas aulas, aprendia algo na universidade e na hora de colocar em prática era impedida. Ela disse que tentou implantar a pesquisa na escola, mas que o diretor não deixava. Em determinado momento ele invadiu sua sala e disse “eu não quero isso na minha escola, esses alunos não sabem nem escrever, não sabem nem fazer tarefa de casa, não vão conseguir fazer pesquisa”. Por isso ela preferiu deixar o emprego.

Para Pi1, sua maior dificuldade era ser professora substituta de uma professora que era amada pelos estudantes. “Houve uma rejeição muito grande e eu atribuí isso a mim”. Ela chorava em casa, pois ouvia constantemente seus estudantes pedirem que a professora antiga voltasse, eles falavam “Eu quero a *antiga* de volta”. Depois ela teve que sair devido ao mestrado e eles pediram que ela ficasse. Assim, ela percebeu que também era importante para eles e tinha conquistado o seu espaço. Outro desafio da professora era ir de encontro com a perspectiva da escola. Ela precisou investir para conseguir fazer alguma coisa diferente, comprou computador e data show. Ainda assim, o diretor disse a ela: “Eu desconfio de professor que dá aula com data show, com vídeo”. Também era difícil porque a escola cobrava muito os resultados bons dos estudantes. O professor tinha que cumprir a apostila, e as provas são unificadas, dificultando o trabalho. “Mas eu tinha que cumprir porque eu dependia do trabalho”.

Outro problema na escola era a indisciplina e salas superlotadas. Segundo ela, “nós, mulheres, temos mais dificuldade para controlar a sala”. Isso é relativo, visto que alguns professores do sexo masculino também apontaram a indisciplina como um fator difícil de enfrentar no cotidiano escolar.

Ela diz que tentou pelo afeto conquistar o respeito deles, porque “quando a gente grita parece que a gente perdeu o controle”. A esse respeito, Karnal (2016b, p.111) afirma que:

Resgatar a disciplina em sala de aula é um exercício que “reclama” nossa presença afetiva, nosso tom firme de voz e o bom-senso nas decisões imediatas. Para isso acontecer, lembremo-nos de que todos têm direito à apropriação do conhecimento em um ambiente adequado para esse fim, independente se a escola é pública ou privada.

Pi12 disse que na escola que trabalha o que interessa é que os estudantes estejam sentados em fileiras. As salas têm vidro e a coordenação passa pelas salas para verificar se a “ordem está mantida”. Os outros professores o aconselharam a não sentar, pois não era permitido. Assim, nos primeiros meses de trabalho ele realmente não sentava, porém depois ele passou a se sentir mais confiante e começou a sentar no meio da sala, no fundo da sala e dava aula normalmente: “Alguma coisa do meu dia-a-dia, do meu trabalho, conquistou a confiança da escola”. Aprendeu que o professor deve caminhar para cumprir seu dever, mas também para se impor na escola.

Segundo ele, o professor desperta a atenção dos estudantes e aguça a curiosidade sobre ele. “A gente é professor novo, a gente é muito assediado pelos alunos. Eles buscam a gente no Facebook para saber se a gente sai, se a gente vai à praia”. Ele aprendeu que os estudantes nos respeitam se demonstramos domínio de conteúdo. “Nas primeiras aulas eu gosto de ir só com um piloto na mão para que os estudantes se acostumem que há domínio de conteúdo”.

Pi6 disse que logo no início de carreira teve dificuldade no domínio de conteúdo para lecionar, pois ainda estava no segundo período quando começou e precisava conciliar universidade e trabalho. O contexto da família precisava de alguém que pudesse sustentá-los, pois seu pai havia falecido. Assim, ele teve dificuldade para estudar para a universidade e para a escola. Genética, por exemplo, para ele era difícil de ministrar.

Em pesquisa realizada por Lima e Vasconcelos (2006) foi constatado, ao observarem o perfil socioeconômico geral dos professores, que a faixa salarial dos mesmos é baixa. Isso acaba inserindo o professor em formação no mercado de trabalho.

Na escola, semelhante a Pi1, manter a disciplina também era um desafio. Ele sempre se negou a gritar com os estudantes, mesmo que recebesse vários conselhos para tal. Às vezes ele se sentia constrangido por tentar mudar algo na escola e ter a desaprovação dos colegas professores. Entretanto, ele ficou feliz quando pegou sua primeira prova para corrigir, “eu não acredito que estou corrigindo uma prova”. Sentiu muita felicidade.

Nesse contexto, a licenciatura para Pi6 representa algo muito importante. Ressaltou que se não fosse a licenciatura, não sabia o que seria de sua vida, pois foi a licenciatura em andamento que permitiu o sustento de sua família.

Percebemos que os desafios dos professores se relacionam em sua maior parte com a escola campo de atuação, pois nela é que o professor vai se constituindo e transformando a cada dia.

Para ultrapassar esses e outros desafios, os professores utilizam algumas estratégias que facilitaram e facilitam esse início. As estratégias compartilhadas foram registradas a seguir.

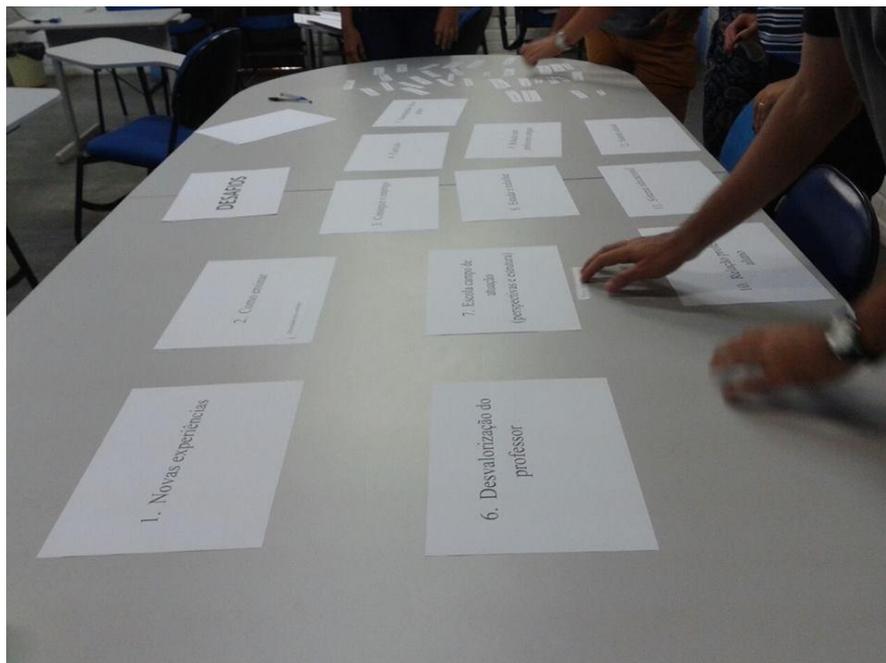
Pi12 atestou que “Não dê ouvidos ao que se fala na sala dos professores. É um lugar perigosíssimo! É um lugar que se fala palavrão, que se fala mal de aluno; é uma sala de aula, são alunos com outra roupagem. Os colegas não gostam das inovações, de estratégias diferentes. Então a estratégia é: escute mais do que fale e faça seu trabalho”.

Pi6 concorda com ele e complementou dizendo que, de início, o ideal é olhar para os bons exemplos que há na escola para seguir; e preparar a aula, pois “empurrar com a barriga não dá certo”. Mais uma vez vem à tona a questão do planejamento, que foi algo muito pontuado nas entrevistas com os professores.

Pi2 diz que tudo na vida tem um motivo para acontecer. Quando ela terminou o mestrado apareceu a oportunidade de dar aula em Caruaru e, por mais que seja pré-vestibular, lá foi onde ensinaram à ela como enfrentar obstáculos e problemas. Um dos donos mantinha diálogo constante com ela para saber como foi a aula, para dar dicas de como melhorar. Ela disse que já tentou até aprender violão para utilizar músicas na sala de aula.

Pi1 diz que utiliza bastante vídeo aulas que tem no YouTube para aprender ou se aprofundar em alguns conteúdos. Ela sempre diferencia suas aulas e fica muito feliz quando escuta “Professora, suas aulas são tão criativas, cada dia é uma coisa diferente”. No ano de 2016 ela utilizou músicas e outros recursos. Encontrou um site com músicas que tem link com conteúdos da biologia e utilizou algumas em suas aulas. Os estudantes gostaram.

No terceiro momento do círculo de cultura aconteceu a dinâmica, na qual os professores interagiram e trabalharam em equipe (Fig.9). Entregamos dois envelopes, cada um com os desafios e estratégias elencadas pelos docentes no momento da entrevista inicial.



**Figura 9. Círculo de cultura: momento da dinâmica.**  
**Fonte: A autora.**

Os professores após discutirem os desafios e estratégias organizadas previamente em tirinhas de papel propuseram a seguinte organização dos desafios nas categorias criadas pelas pesquisadoras:

**Quadro 8. Reorganização dos desafios pelos professores iniciantes.**

<b>DESAFIOS (Categorias)</b>	<b>Detalhamento dos desafios</b>
DNe- Novas experiências	Novos desafios; Como se comportar; Diferentes públicos.
DCE-Como ensinar	Diversificar instrumentos; Dificuldades nos conteúdos; Contextualizar; Métodos de ensino.
DCem-Conseguir o emprego	Conseguir a oportunidade de emprego.
DC-Currículo	Falta preparação para a educação especial; Prioridade no currículo; Muitos conteúdos.
DDvp – Desempenhar vários papéis	Se envolver em várias atividades na escola; Pesquisa constante; Ter tempo para estudar e trabalhar; Lecionar outras disciplinas.
DDp – Desvalorização do professor	Falta de reconhecimento pelo trabalho realizado; dificuldade em defender o seu ponto de vista; baixo salário; cobranças.

DEca - Escola campo de atuação	Superlotação das salas; turmas despreparadas para a próxima etapa; falta de recursos e material didático; falta de aulas extraclasse; espaço físico desorganizado. Qualidade dos livros.
DEt – Estudar e trabalhar	Exercer multifunções; começar sem planejar.
DRpa – Relação com professores antigos	Relação com os antigos professores.
DRe – Relação com os estudantes	Má interpretação dos alunos; preocupação com o aluno; impor respeito; insegurança; desinteresse.
DSe- Sistema educacional	Violência; indisciplina; gestão da escola; como avaliar.
<i>DSs – Sistema salarial</i>	Incluído na categoria DDp – Desvalorização do professor.

**Fonte: A autora.**

Inicialmente tínhamos um desafio Ss – Sistema salarial, porém durante o círculo os docentes perceberam que essa categoria estava intrinsecamente atrelada à ‘Desvalorização do professor’ (DDp). Assim, o círculo de cultura foi um momento rico porque nos ajudou a vislumbrar que a questão salarial estava incluída no desafio DDp. Essa nova leitura dos resultados foi feita após o círculo de cultura, e excluimos esse desafio, pois na verdade é uma dificuldade que gera desafios.

Para Pi1 há relação entre a categoria ‘Currículo’ e ‘Como ensinar’ pois um depende do outro.

Os docentes também concluíram que a questão da qualidade dos livros deveria ser incluída na categoria ‘Escola campo de atuação’, pois muitas escolas não atentam para a qualidade desse material didático.

A organização proposta para as estratégias foram sistematizadas no quadro 9.

**Quadro 9. Reorganização das estratégias pelos professores iniciantes.**

<b>ESTRATÉGIAS - E(categorias)</b>	<b>Detalhamento das estratégias</b>
EDp-Disciplina pessoal e profissional	Tirar dúvidas sempre que precisar; se especializar; aproveitar as disciplinas da universidade; ler sobre indisciplina; organizar o tempo; estudar; pesquisar sobre o campo de trabalho do professor.
ECe- Como ensinar	Planejar; diferenciar recursos; trocar experiências; ler sobre os desafios na sala de aula. Trabalhar em equipe.
ERe- Relação com os estudantes	Ter domínio de turma; respeitar a diversidade; conquistar o aluno; conhecer o aluno; ter empatia; dialogar com o aluno.
ERef-Relação com a escola e família	Boa relação com a família; conhecer a escola; trabalhar em equipe; considerar fatores sociais; dialogar com os pais; ouvir; estar atento a tudo.
EEd- Equilíbrio emocional	Não começar a lecionar antes do tempo; transmitir segurança para a turma; ser humilde, aprender com os alunos; não ser pessimista; controlar as emoções.
EA- Autoidentificação	Amar a profissão; atuar na docência; reconhecer sua missão.

**Fonte: A autora.**

Os professores mantiveram todas as categorias, modificando apenas o detalhamento de algumas delas, como por exemplo, na categoria ‘como ensinar’ eles sugeriram inserir o trabalho em equipe. Na categoria ‘disciplina pessoal’ eles complementaram de forma a ficar ‘disciplina pessoal e profissional’, pois os aspectos pessoais e profissionais caminham juntos.

Após esse momento, os professores se dedicaram a construir uma síntese do que vivenciaram no círculo de cultura, dialogando sobre os desafios e as estratégias. Decidiram fazer um desenho no quadro. O desenho eleito foi uma árvore, pois, segundo eles, “tinha que ser uma coisa biológica” (Fig.10).

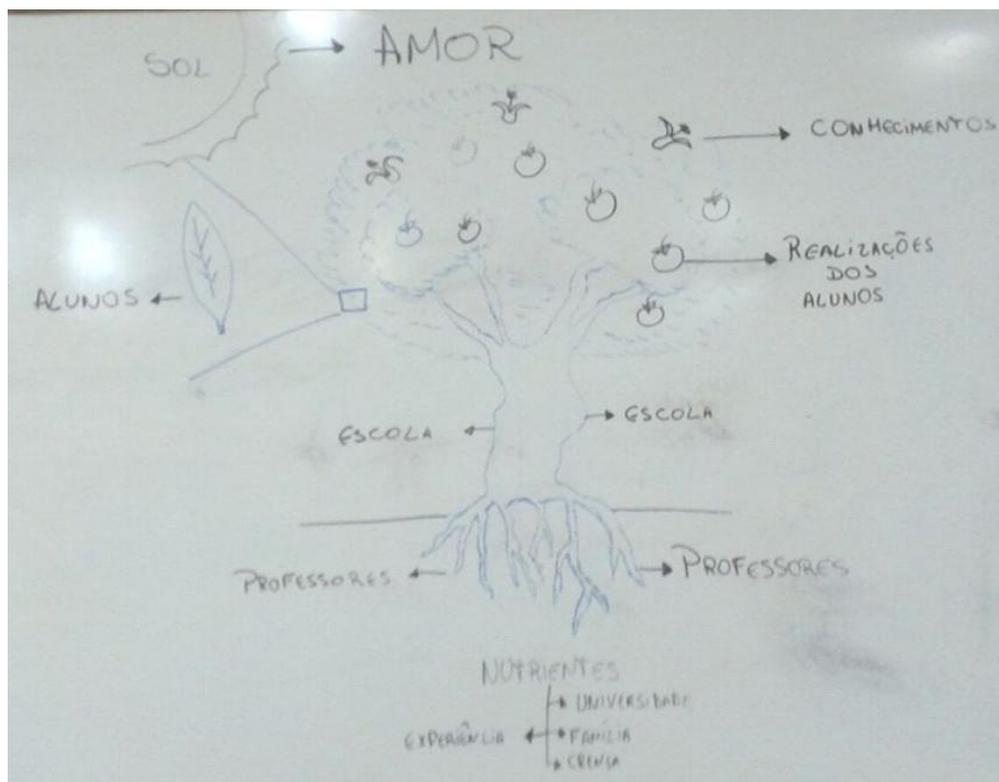


Figura 10. Árvore elaborada pelos professores iniciantes no momento de síntese.

Fonte: A autora.

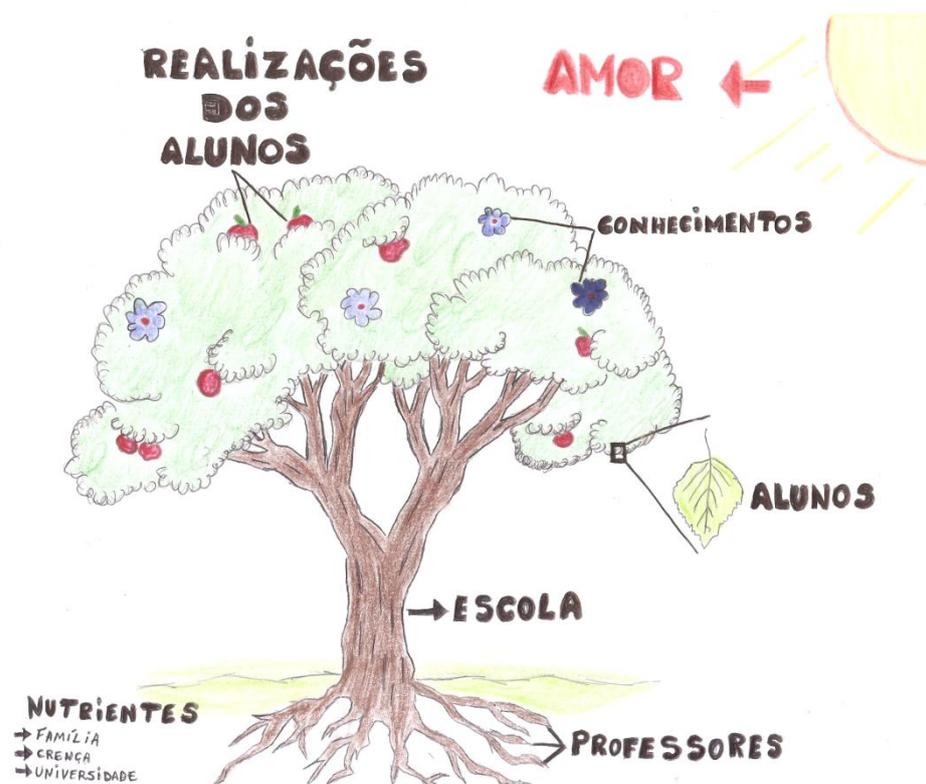


Figura 11. Árvore redesenhada pelo professor iniciante (Pi6).

Fonte: A autora.

Cada parte da árvore recebeu um significado pelos professores. Os nutrientes que fortalecem e permitem a sobrevivência da árvore são as experiências de vida dos professores compostas pela universidade, família e crenças, por exemplo. Esses elementos proporcionam a manutenção do organismo vivo. As raízes são representadas pelos professores, pois eles “absorvem” o conhecimento de forma geral, com outras pessoas e com a universidade para então poder compartilhar. O caule é a escola, pois é o acesso da relação do professor com o estudante, “é onde tudo acontece” (Pi1). Sabemos que o caule tem a função fundamental de sustentar as folhas, ramos e frutos e é ligação com a raiz. Nesse sentido, entendemos que a escola é o lugar propício para troca de saberes e experiências que fortalecerão os estudantes para as demais conquistas da vida.

As folhas representam os estudantes, cheios de vida, de energia. Nas folhas acontece o principal processo para a sobrevivência da árvore e a sobrevivência humana: a fotossíntese. Assim, os estudantes são o ponto chave para o futuro e para o desenvolvimento humano. As flores são o conhecimento que desabrocha no processo ensino-aprendizagem, que darão origem aos frutos. Os frutos são suas conquistas, as realizações dos estudantes “que acabam sendo também a nossa realização” (Pi12). A esse respeito Karnal (2016a, p.129) afirma que “Quando eu sou professor, eu quero, em última instância, que meus alunos também saiam transformados”.

O sol é o amor pela docência, o amor pelo outro. “É a força que nos alimenta” (Pi1). “É essa energia que retroalimenta a vontade de aprender dos professores e dos estudantes” (Pi12).

O círculo de cultura proporcionou a troca de experiências dos professores iniciantes, sendo também um momento de interação e motivação de uns para com os outros. Constituiu-se um momento formativo para os professores iniciantes, a pesquisadora e a orientadora da dissertação. Nele, os dados coletados foram socializados com os atores sociais, representando a consolidação de um estudo qualitativo que deu retorno aos pesquisados, que respeitou-os em todos os momentos.

Apesar de existirem muitos desafios na fase inicial da carreira, foi possível observar a motivação dos professores e o desejo de mudarem a vida dos estudantes para melhor. Eles demonstram amar o que fazem, por isso se dedicam e ultrapassam esses desafios utilizando diversas estratégias que os fortalecem para os próximos obstáculos que virão. São professores

jovens, porém dedicados e determinados, que valorizam sua profissão e amam seus estudantes.

“Talvez, um dos grandes segredos na escolha de uma profissão nasça dessa premissa: fazer o que se gosta. E quem gosta, não desiste, pode até cansar, mas vai à luta. Recomeça se for preciso, a cada dia” (KARNAL, 2016b, p.117). A autora, fala da presença dos professores como uma verdadeira necessidade:

Precisamos (e muito!) de mais professores acreditando que é possível sonhar com uma educação de qualidade. Precisamos de mais professores trabalhando com salários justos e dignos. Precisamos de mais professores que continuem se sensibilizando com a dificuldade de aprendizagem de alguns alunos. Precisamos, genuinamente, de mais professores! (*Idem*, p.118)

Concordamos com essa necessidade latente em nossa sociedade, e nos sentimos privilegiadas de discutir sobre esse tema com professores que inspiram e lutam pelos seus objetivos. Professores que têm esperança, que desejam a mudança e estão diariamente buscando o desenvolvimento e progresso de seus estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem vários fatores que envolvem os professores em início de carreira. A começar por suas histórias de vida, as experiências que vivenciaram enquanto estudante da educação infantil e educação básica. Essas vivências, atreladas a outros aspectos, vão moldando e transformando o ser humano, de forma que ele chega a uma decisão difícil: a escolha da profissão. Escolher a profissão docente em meio a um contexto de constantes mudanças sociais e políticas torna-se desafiador. Escolher a área de ciências biológicas também foi uma escolha importante, visto que a sociedade está vivendo uma época de avanço tecnológico e o uso de recursos naturais tem se intensificado. Além disso, existe o estímulo ao pensamento crítico, que direciona a população para entender sua função no ambiente em que vive.

Sabemos que ninguém nasce professor, mas se torna um, e para isso é preciso percorrer um longo caminho. O acesso ao ensino superior, à formação inicial, às disciplinas, aos colegas, aos professores, às práticas, às provas, aos seminários, aos estágios, enfim, a uma gama de acontecimentos, fazem parte do processo de tornar-se habilitado para exercício da docência. Durante a formação inicial, o professor estuda teóricos da educação, metodologias de ensino, conhecimentos específicos de sua área de atuação, sendo assim preparado para lecionar e influenciar indivíduos. É relevante a dedicação individual do estudante durante a graduação para que ele aproveite ao máximo as disciplinas ofertadas.

Mas é na escola, no convívio com os estudantes e equipe escolar que a transformação é mais intensa. O contato com a realidade e com a heterogeneidade dos estudantes traz à tona os diferentes papéis que o professor passará a exercer e o faz lembrar da formação anteriormente recebida. É nesse ambiente, propício e viabilizador de aprendizagens, que o professor continua sua formação. É onde começa a jornada pelo desenvolvimento de uma identidade. Em geral, existe um sentimento de ansiedade, em face da espera do primeiro e tão desejado emprego, mas após a conquista, o docente pode se sentir realizado, porque finalmente está em situação de responsabilidade ou pode se sentir despreparado para enfrentar os desafios do dia a dia, mesmo sendo habilitado para tal.

Como vimos, os estudos referentes aos professores iniciantes se desenvolvem a partir de preocupações em torno dessa fase inicial da carreira. Fase determinante para o professor recém-formado, pois é um período de intensas aprendizagens, no qual os professores refletem

sobre sua escolha, profissão e adaptação ao ambiente escolar. Para alguns, o ingresso em escolas é mais tranquilo, visto que os mesmos participaram de programas e projetos na universidade que permitiram a prática da docência. Mas isso não é uma regra. Muitos professores novatos sentem dificuldades no início, principalmente no que se refere à dificuldade de associar a teoria compartilhada na academia com a prática no dia a dia na escola. Para alguns, esse momento de transição entre ser estudante e se tornar professor é de susto, e alguns refletem se continuarão na carreira.

Vários são os desafios do início da carreira, relativos à perspectiva adotada pelas escolas, ao currículo, à preocupação em como ensinar, à questão do novo, aos vários papéis que o professor precisa desempenhar, estudar e trabalhar, ao sistema educacional e salarial, à desvalorização do professor e à relação com os estudantes. Nesse contexto, o professor iniciante pode se sentir perdido, sozinho em meio a tantas novidades. Os cursos de formação e a escola de atuação podem ajudar muito nesse processo.

Porém, há discussão na literatura sobre a falta de preparação dos cursos de formação de professores e dos professores universitários em fornecer subsídios para facilitar a prática do profissional. Embora os cursos de formação dediquem parte de sua carga horária para as disciplinas pedagógicas, a abordagem, muitas vezes, não tem relacionado as teorias com a prática da escola. Ademais, são recorrentes na literatura estudos que falam sobre programas de inserção de professores iniciantes ou residência pedagógica, que seriam programas específicos para acompanhamento de professores nessa fase da carreira.

Os resultados da presente pesquisa reforçam a necessidade de professores de Ciências e Biologia novatos serem acompanhados nas escolas que trabalham pela gestão e equipe escolar, e que o apoio inicial pode fazer diferença em suas decisões. Além disso, o papel que a formação inicial exerce sobre o desenvolvimento desses profissionais é relatado por vários professores. As contribuições da formação inicial estão relacionadas à autodisciplina que os estudantes precisam desenvolver para que aproveitem as disciplinas ofertadas, aos conhecimentos específicos e pedagógicos estudados, aos estágios, programas e projetos que os estudantes têm a oportunidade de fazer e ao papel de professores que fazem a diferença na educação. As lacunas centram-se nesses mesmos pontos, pois mesmo com as disciplinas e participação em projetos, muitos docentes sentem que a formação não fez a ligação entre a teoria estudada e a prática na sala de aula.

Foi observado que não há uma cultura de recepção para professores em início de carreira, é como se não fosse uma fase diferenciada na profissão. As escolas contribuem para a experiência dos professores, oportunizando o ambiente para lecionarem, algumas dão apoio no dia a dia e permitem certa liberdade para lecionarem, mas há muitas lacunas apontadas pelos professores, como, por exemplo, a falta de apoio de muitas escolas, a falta de espaço e materiais didáticos para aulas práticas, falta de incentivo, falta de interesse e o desestímulo de professores antigos. O apoio de professores experientes nesse período é fundamental para a adaptação e resolução de conflitos para os professores.

Com base nesse estudo consideramos que: políticas de âmbito federal, estadual e municipal de inclusão de professores recém-formados precisam ser desenvolvidas nas instituições de ensino; a formação inicial deve proporcionar um espaço maior para as práticas na escola; os professores universitários podem estabelecer mais conexões entre o conhecimento específico e o pedagógico; os licenciandos podem aproveitar mais o curso, se dedicando e pesquisando além do que as disciplinas exigem e que as escolas, especialmente a gestão, precisam desenvolver uma nova cultura de recepção a professores iniciantes, valorizando e apoiando o docente nesse período de transição.

A presente pesquisa foi satisfatória no sentido que nos permitiu adentrar num universo novo, que é o contexto do professor iniciante. Foi importante ouvir e entender os desafios que eles enfrentam para que juntos pudéssemos propor estratégias para minimizar dificuldades e enfrentar os desafios do dia a dia desse grupo de professores.

## REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/690>> Acesso: 16 jan. 2017.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.145, p.112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>> Acesso: 18 fev. 2016.

ARAÚJO, Monica Lopes Folena. **O quefazer da educação ambiental crítico-humanizadora na formação inicial de professores de biologia na universidade**. 2012. 241f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2012.

ARAGÃO, Maria Sofia César de. **A educação dos próximos dez anos: perspectivas para a educação privada no Município de São Paulo**. São Paulo: SINPRO-SP, 2008.

BAILER, Cyntia; TOMITCH, Leda Maria Braga; D'ELY, Raquel Carolina Souza. Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. **Revista Intercâmbio**, v. XXIV, p. 129-146, 2011. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x. Disponível em: <<<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/10118>>> Acesso: 12 jan 2016.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARRETO, Edna Silva; OLIVEIRA, Maria Marly de; ARAÚJO, Monica Lopes Folena. O Estágio Supervisionado Obrigatório na formação do professor de Ciências e Biologia: perspectivas de licenciandos e orientadores. **Revista Tempos e Espaço em Educação**, v.8, n.16, maio-ago., 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3951/3307>> Acesso em: 18 fev. 2016.

BATISTA, Jaqueline Brito Vidal et al. O ambiente que adoce: condições ambientais de trabalho do professor do ensino fundamental. **Cadernos Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n.2, p. 234-242, 2010. Disponível em: <[http://www.cadernos.iesc.ufrj.br/cadernos/images/csc/2010\\_2/artigos/CSCv18n2\\_234-242.pdf](http://www.cadernos.iesc.ufrj.br/cadernos/images/csc/2010_2/artigos/CSCv18n2_234-242.pdf)> Acesso: 16 jan. 2017.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2 n° 1 (3), jan.-jul.2005, p. 68-80. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>> Acesso em: 20 jan 2016.

BORGES, Regina Maria Rabello; LIMA, Valderéz Marina do Rosário. Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. v.6, n. 1, p. 165-175, 2007. Disponível em: <<[http://docenciauniversitaria.org/volumenes/volumen6/ART10\\_Vol6\\_N1.pdf](http://docenciauniversitaria.org/volumenes/volumen6/ART10_Vol6_N1.pdf)>> Acesso: 14 jan 2017.

BOTTI, Sérgio Henrique de Oliveira; REGO, Sérgio. Preceptor, Supervisor, Tutor e Mentor: Quais são seus Papéis? **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 32, n. 3, p. 363 – 373, 2008. Disponível em: <<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-55022008000300011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022008000300011)>> Acesso: 13 jan. 2017.

BRAGA, André. **Os saberes de professores que ensinam Ciências nas séries iniciais – um estudo de caso**. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2005.

BRASIL. Projeto de Lei do Senado nº284 de 2012. Disponível em: <<<https://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=112691&tp=1>>>. Acesso: jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso: 10 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular, 2016. Disponível em: <<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>> Acesso: 16 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm)> Acesso em: 18 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/>>> Acesso: 15 jan 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 6.684, de 3 de setembro de 1979. Regulamenta as profissões de Biólogo e de Biomédico, cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Biologia e Biomedicina, e

dá outras providências. Disponível em: <<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/L6684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6684.htm)>>. Acesso: 31 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1999. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 248, dez. 1996. p. 27.833 – 27.841.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Regulamenta o Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_Aprova\\_RegulamentoPIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova_RegulamentoPIBID.pdf)> Acesso: 20 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Maio, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>> Acesso: 11 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Medida provisória, n.746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category\\_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192)>> Acesso: 15 abr 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso: 20 jan 2016.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Editora Atlas 2013.

BRITO, Nazineide. Educação Inclusiva e o (des)preparo do professor: breves considerações. In: SILVA, Marcus Figueira da (Org.). **Educação inclusiva: uma visão diferente**. 2. ed. Natal (RN): EDUFRN – Editora da UFRN, 2004, p.41-45.

BRITTO JÚNIOR, Álvaro Francisco de; FERES JÚNIOR, Nazir. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidência**. v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011. Disponível em: <<<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/200>>> Acesso: 17 jan 2016.

CACHAPUZ, António et al. **A necessária renovação do ensino das ciências**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero30.pdf>> Acesso em: 20 jan 2016.

CHIZOTTI, Antonio. Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v.16, n. 2, p.221-236, 2003. Universidade do Minho. Braga, Portugal. Disponível em: << <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>>> Acesso: 10 mai 2016.

COELHO, Ildeu Moreira. Repensando a formação de professores. **Nuances: estudos sobre educação** – ano IX, v.09, n.ºs 9/10, jan./jun. e jul./dez. 2003. Disponível em: << <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/396/431>>> Acesso: 10 fev 2016.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/6999/5717>> Acesso em: 30 jan. 2016.

DAVIS, Cláudia Leme Ferreira; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri. A formação continuada de professores no Brasil: uma análise das modalidades e práticas. **Estudos e pesquisas educacionais** – Fundação Victor Civita, 2011.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03>> Acesso: 16 jan. 2017.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. Perspectivas em diálogo: **Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v.1, n.1, p.34-42, jan-jun 2014. Disponível em: << <http://seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15/4>>> Acesso: 10 jan 2017.

FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. **Minidicionário Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. 5 ed.rev. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010. Disponível em: << <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8074/0>>> Acesso: 15 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e Implicaciones. In: GARCIA, Carlos Marcelo. **El profesorado principiante**. Inserción a la docência. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2008.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, v. 14, n. 28, p. 139 -152, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf>> Acesso em: 25 dez. 2015.

FONSECA, Selva Guimarães. O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas. **Revista Brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, v. 91, n. 228, p. 390-407, maio/ago. 2010. Disponível em: <<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/579/560>>> Acesso: 14 jan. 2017.

FORMOSINHO, João. In: CUNHA, António Camilo. **Ser professor: bases de uma sistematização teórica**. Chapecó: Argos, 2015. Disponível em: <<[http://www.isthmus.com.br/argos/dados/Md43959\\_2907151648SS.pdf](http://www.isthmus.com.br/argos/dados/Md43959_2907151648SS.pdf)>> Acesso: 16 jan. 2017.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

Fundação Lemann. **Conselho de classe: a visão dos professores sobre a educação no Brasil**. 2015. Disponível em: <[http://www.fundacaolemann.org.br/uploads/estudos/conselho\\_de\\_classe\\_notas\\_tecnicas\\_e\\_detalhamento\\_das\\_questoes.pdf](http://www.fundacaolemann.org.br/uploads/estudos/conselho_de_classe_notas_tecnicas_e_detalhamento_das_questoes.pdf)> Acesso: 30 set. 2016.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um Sonho: ensinar e aprender com sentido**. Curitiba: Positivo, 2005 (Série Práticas Educativas).

\_\_\_\_\_. Qualidade na educação: uma nova abordagem. Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem. Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

\_\_\_\_\_. Políticas de inserción em la docência: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. **Serie Documentos**, Santiago, PREAL, n.52, marzo. 2011. Disponível em: <<http://m.preal.org/detalle.asp?det=2097>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005. Disponível em: << <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>>> Acesso: 15 fev 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de Professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev., 2013-2014. Disponível em: << <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>>> Acesso: 16 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

\_\_\_\_\_ (org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas, SP: Autores Associados. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**. v. 1, n.2, p.161-171, 2016. Disponível em:<< <http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/347>>> Acesso: jan 2017.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: << <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>> Acesso: 14 jan. 2017.

GOLD, Yvonne. Psychological Support for Mentors and Beginning Teachers: A Critical Dimension. In: BEY, Teresa M. **Mentoring: Contemporary Principles and Issues**. Association of Teacher Educators, Reston, Va, p. 25-34, 1992.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, n.8, jan./abr. 2009. Disponível em: << [http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3\\_2\\_formacao\\_professores/32\\_20\\_desenv\\_profis\\_carreira\\_docente\\_jagoncalves.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_20_desenv_profis_carreira_docente_jagoncalves.pdf)> Acesso em: 10 jan. 2016.

HORN, Patty J.; STERLING, Hillary A.; SUBHAN, Subi. **Accountability through "Best Practice"** Induction Model: Eric Editor, 2002.

KARNAL, Leandro. **Conversas com um jovem professor**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

KARNAL, Rose. Disciplina. In: KARNAL, Leandro. **Conversas com um jovem professor**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de ensino de biologia**. 4.ed.rev.e amp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v.14, n.1, p. 85-93, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9805.pdf>> Acesso em 20 out. 2014.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Emília Freitas de et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação & Linguagem**, n. 15, p. 138-160, jan./jun., 2007. Disponível em: << <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/161>>> Acesso: 18 jun 2016.

LIMA, Kênio Erithon Cavalcante; VASCONCELOS, Simão Dias. Análise da metodologia de ensino de ciências nas escolas da rede municipal de Recife. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 397-412, jul./set. 2006. Disponível em: << <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n52/a08v1452>>> Acesso: 15 fev 2017.

LINHARES, Maria Isabel Silva Bezerra. Aprendendo a ser trabalhador: na cadência do primeiro passo. **Revista Contraponto**. v.1 n.1, p. 7-22, jan./jul. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/contraponto/article/view/46226>> Acesso em 16 out. 2014.

MARIANO, André Luis Sena. A aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? Quais problemas? **Revista Exitus**. v. 2, n. 1, p. 79-94, jan./jun, 2012.

MARTINS, Maria das Graças Teles. Sintomas de Stress em Professores Brasileiros. **Revista Lusófona de Educação**, n. 10, p. 109-128, 2007. Disponível em: << <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1719/Martins.pdf?sequence=1>>> Acesso: 15 fev 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007, p. 61-77.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.22, n.37, p. 7-32, 1999. Disponível em: << [http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise\\_de\\_conteudo\\_moraes.html](http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html)>> Acesso: 8 jul 2016.

MORAES, Roque; MANCUSO, Ronaldo. **Educação em Ciências: produção de currículo e formação de professores**. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. 304p. (Coleção educação em ciências).

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. 3.ed. São Paulo: Edições Loyola. 2001.

MORICONI, Gabriela Miranda. Avaliação para o ingresso e acompanhamento de iniciantes na carreira docente. In: GATTI, Bernardete Angelina. (Org). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 177-228.

MOROSINI, Marília. **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

NASCIMENTO, Tatiana Galieta; ALVETTI, Marco A. S. Temas científicos contemporâneos no ensino de biologia e física. **Ciência & Ensino**, v. 1, n. 1, p. 29-39, dez. 2006. Disponível em: <<  
[http://www.nepad.uerj.br/publicacoes/artigos\\_em\\_periodicos/temas\\_cientificos\\_contemporaneos.pdf](http://www.nepad.uerj.br/publicacoes/artigos_em_periodicos/temas_cientificos_contemporaneos.pdf)>> Acesso: 14 jan. 2017.

NÓVOA, Antonio. (Org.) **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1992.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**. v. n. p. 1-13, setembro, 2008. Disponível em:<<  
<http://prc.ifsp.edu.br:8081/ojs/index.php/cienciaeensino>>> Acesso: 20 ago 2016.

OLIVEIRA, Almir Almeida. Observação e entrevista em pesquisa qualitativa. **Revista FACEVV**, n. 4, Jan./Jun. 2010. Disponível em:  
 <<http://www.facevv.edu.br/Revista/04/OBSERVA%C3%87%C3%83O%20E%20ENTREVISTA%20EM%20PESQUISA%20QUALITATIVA%20-%20almir%20almeida.pdf>> Acesso em 20 out. 2014.

OLIVEIRA, Lourival José de; PIRES, Ana Paula Vicente. Da precarização do trabalho docente no Brasil e o processo de reestruturação produtiva. **Revista do direito público**, Londrina, v.9, n.1, p.73-100, jan./abr.2014. Acesso: 15 jan 2017.

OLIVEIRA, Vera Lucia Bahl de; REZLER, Meiri Alice. Temas contemporâneos no ensino de Biologia do ensino médio. **Acta Scientiae**, v. 8, n.1, p. 95-104– jan./jun. 2006. Disponível em: << <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/viewFile/111/104>>> Acesso: 14 jan. 2017.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010. Disponível em:<  
<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a03.pdf>> Acesso em: 18 fev. 2016.

PAULA JÚNIOR, Francisco Vicente de. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. **Scientia**. Ano 01, Edição 01, p. 01 - 191, jun./nov. 2012.

PETERSON, Kenneth. Assistance and assessment for beginning teachers. In: DARLING-HAMMOND, Linda & MILLMAN, John. (Ed.) **The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers**. Newbury Park: Sage Publications, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**. Unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2006.

PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso: 16 jan. 2017.

**Portal UNESC**. Disponível em: <<http://www.unesc.net/portal/capa/index/354/6719>> Acesso: 4 fev. 2016.

PUC – Pontifícia Universidade Católica. Perguntas Frequentes – **Atividades Complementares**. Departamento de direito. Disponível em: << [http://www.jur.puc-rio.br/?page\\_id=530#per1](http://www.jur.puc-rio.br/?page_id=530#per1)>> Acesso: 16 jan. 2017.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino** - perspectivas e desafios. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de educación**, v. 3, n. 1, p. 1-17, 2013.

SILVA, Daniella Neves. **A desmotivação do professor em sala de aula, nas Escolas públicas do Município de São José dos Campos - SP**. 2012. 52f. Monografia de especialização. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Especialização em Gestão Pública Municipal. Curitiba - PR. 2012.

SIGPROJ - Sistema de Informação e Gestão de Projetos. **Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira (PAPIC)**. 2013. Disponível em: <[http://sigproj1.mec.gov.br/apoiados.php?projeto\\_id=139757](http://sigproj1.mec.gov.br/apoiados.php?projeto_id=139757)> Acesso: 4 fev. 2016.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: << <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>> Acesso: 14 jan. 2017.

SOUZA, Salete Eduardo. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. Arq Mudi. 2007. Disponível em: << <http://www.dma.ufv.br/>>> Acesso: 17 jan. 2017.

STIVANIN, Neridiana Fábria; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. Programas de inserção à docência: percepções de professores universitários. **Rev. Docência no Ensino Superior**, v. 5, n. 1, p. 67-90, abr. 2015. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/rdes/article/download/911/705>> Acesso em: 20 jan. 2016.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Mentores e Professores Iniciantes em Interação: possibilidades formativas da educação online. **Revista Contemporaneidade, educação e tecnologia**, v. 1, n. 2, p. 61-71, abr. 2012. Disponível em: <<

[https://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia02.files.wordpress.com/2012/04/ufscar\\_edutechi\\_2012.pdf](https://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia02.files.wordpress.com/2012/04/ufscar_edutechi_2012.pdf)>> Acesso: 16 jan. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. 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.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Paulo. **Desafio**: afastamento daquilo que acreditamos. Disponível em: << <http://muraldocoach.com.br/2014/01/desafio-afastamento-daquilo-que-acreditamos?dest=1>>> Acesso: 04 fev. 2016.

TOLEDO, Luiz Fernando. Residência docente já é realidade em escolas de SP e Rio. **O Estado de São Paulo**, 2016. Disponível em: << <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,residencia-para-professor-ja-e-realidades-em-escolas-de-sp-e-rj,10000014532>>> Acesso: jan 2017.

UNIFESP. Disponível em:<< <http://www2.unifesp.br/proex/novo/pps/programasprojetos/projetos-2014/campus-guarulhos/86-programa-de-residencia-pedagogica>>> Acesso: 13 jan 2007.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a03v2485.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2016.

XAVIER, Juarez Tadeu de Paula; XAVIER, Patrícia Alves de Matos. Ler, Interpretar e Agir: um Círculo de Cultura Fora do Eixo1. **Comunicología ecuatoriana**, n. 89, p.363-373, marzo-mayo 2015. Disponível em: << <http://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/248/286>>> Acesso: 14 jan. 2017.

XAVIER, Mírian; MELLO, Lucrécia Stringhetta. Apontamentos sobre o professor iniciante e sua inserção na escola. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC**. Águas de Lindóia, SP – 24 a 27 de Novembro de 2015. Disponível: << <http://www.xenpec.com.br/anais2015/resumos/R0735-1.PDF>>> Acesso: 16 jan. 2017.

ZIMMERMANN, Erica; BERTANI, Januária Araújo. Um novo olhar sobre os cursos de formação de professores. **Cad.Bras.Ens.Fís.**, v. 20, n. 1, p. 43-62, abr. 2003. Disponível em: << <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6563>>> Acesso: 30 jan 2017.

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O ESTUDO PILOTO**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS

Prezados professores,

Estamos realizando pesquisa sobre os desafios de professores de Ciências e Biologia em início de carreira, que culminará com a escrita da dissertação para conclusão do Mestrado em Ensino de Ciências. Para tal, sua participação é imprescindível.

Desde já, o nosso muito obrigado.

Wanieverlyn de Lima Silva (Mestranda)

Monica Lopes Folena Araújo (Orientadora)

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. Relate como foi o momento de transição entre ser estudante e ser professor de Ciências e/ou Biologia.
2. Descreva como se sentiu após os primeiros dias atuando como professor de Ciências e/ou Biologia.
3. Quais desafios você enfrenta estando em início de carreira? Como lida com estes desafios?
4. Sua formação inicial contribuiu para que você pudesse enfrentar melhor os desafios do início da carreira docente? Em caso afirmativo, de que forma?
5. A escola (e/ou outra instituição) na qual você atua como docente contribui para que você possa enfrentar melhor os desafios do início da carreira docente? Em caso afirmativo, de que forma?
6. Que sugestões e/ou estratégias você propõe para que os professores de Ciências e Biologia enfrentem menos problemas e/ou dificuldades no início de carreira?
7. Em sua opinião existem desafios na área específica (Ciências/Biologia)?

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Eu, Wanieverlyn de Lima Silva, mestranda em Ensino de Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco, no momento estou desenvolvendo a pesquisa intitulada “Desafios de professores de Ciências e Biologia em início de carreira”, sob a orientação da Professora Doutora Monica Lopes Folena Araújo.

Venho pelo presente solicitar a sua participação, juntamente com todos os demais professores egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na presente pesquisa. A participação não é obrigatória e constará de entrevistas com questões norteadoras sobre o início da carreira docente e a formação inicial, essas entrevistas serão audiogravadas. Além disso, solicitamos sua participação no círculo de cultura, espécie de roda de diálogo proposta por Paulo Freire, que será posteriormente combinado com os participantes, a fim de dialogarmos em conjunto sobre o tema em questão.

Os objetivos deste estudo são: compreender os desafios de professores de Ciências e Biologia em início de carreira; analisar as dificuldades enfrentadas por professores de Ciências e Biologia no início de carreira; identificar as contribuições e lacunas da formação inicial e da escola campo de atuação para a prática pedagógica dos professores em início de carreira e propor estratégias para minimizar os problemas enfrentados por professores em início da carreira.

Informo que as gravações de áudios ficarão à disposição dos participantes que poderão autorizar, ou não, a divulgação das falas gravadas. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento e sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou a Universidade. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Solicito devolução deste documento assinado considerando que o primeiro momento da entrevista será realizado no mês de agosto de 2016, sendo considerada a data de acordo com a disponibilidade do participante.

Dados da Pesquisadora:

Wanieverlyn de Lima Silva

Endereço completo

Rua Joaquim Genuino Amancio, nº 90. Várzea, CEP: 50980-475. Recife-PE.

Fones: (81) 9 8418-7061

E-mail: wanylimas@gmail.com

=====

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na presente pesquisa e concordo em participar.

Recife, \_\_\_\_ de maio de 2016.

\_\_\_\_\_

Nome completo do Participante

\_\_\_\_\_

Assinatura

Endereço completo:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Telefones: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C – CONVITE ENVIADO PARA OS EGRESSOS PARA SEREM  
ATORES SOCIAIS DA PESQUISA**

**MENSAGEM ENVIADA VIA FACEBOOK PARA OS EGRESSOS:**

Olá.

Sou Wanieverlyn, orientanda da Profa. Monica Folena (UFRPE). Estou identificando possíveis sujeitos para minha pesquisa do mestrado. Meus sujeitos serão: egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE (até 5 anos de formados, preferencialmente recém-formados) que já estão lecionando (rede privada, particular, técnico e/ou cursinho etc.).

Se você atende esses requisitos e puder participar ficarei muito grata.

Se você conhece outras pessoas que atendem aos requisitos, me indique, por favor, para que eu possa entrar em contato. Desde já agradeço.

## APÊNDICE D – E-MAIL ENVIADO AOS PROFESSORES INICIANTE

Bom dia, sou Wanieverlyn (Wany), conversei com você para ser sujeito da minha pesquisa (ator social), e agora retorno com esse e-mail para combinarmos algumas coisas. Sou muito grata pela sua disponibilidade, acredito que essa pesquisa trará bons frutos para a área de Educação e valorizará mais o professor como profissional e como pessoa. Peço que leia com atenção.

Relembrando: a minha pesquisa do mestrado é intitulada:

"Desafios de professores de Ciências e Biologia em início de carreira", orientadora Profa. Dra. Monica Folea Lopes Araújo.

A sua participação ocorrerá da seguinte forma:

1. Questionário, e entrevista sobre como foi ou como está sendo o início de sua carreira como professor/a regular (no mesmo dia). O questionário é apenas para caracterizar o ator social.
2. Encontro com os atores sociais na UFRPE juntos a fim de dialogarmos sobre a experiência de se tornar professor, sobre os desafios e sobre as contribuições que podemos dar para os futuros professores (provavelmente em outubro - com direito a certificado - no dia da entrevista combinaremos dia e horário).

Por gentileza, responda esse e-mail com dia e horário melhor para responder o questionário e ser entrevistado neste mês de agosto, serão no máximo 20 minutos para isso. Pode ser na Rural ou onde você preferir (escola, casa...)

Para mim, prefiro que nosso encontro seja pela manhã (segunda, quarta ou quinta), na terça eu posso a partir das 10h30. À tarde eu só posso até dia 15/08. Posso todas as noites. Me adaptarei ao melhor horário para você.

Deixe também seus telefones por favor para facilitar nosso contato.

Meu telefone: 9 8418-7061 (oi).

Aguardo. Até logo.

## APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS

Prezados professores,

Estamos realizando pesquisa sobre os desafios de professores de Ciências e Biologia em início de carreira, que culminará com a escrita da dissertação para conclusão do Mestrado em Ensino das Ciências. Para tal, sua participação é imprescindível.

Desde já, o nosso muito obrigado.

Wanieverlyn de Lima Silva (Mestranda)

Monica Lopes Folena Araújo (Orientadora)

### QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

#### Caracterização dos atores sociais:

1. Idade

- ( ) 18-21  
 ( ) 22-26  
 ( ) 27-30  
 ( ) 31-36  
 ( ) 37-40  
 ( ) 41-50  
 ( ) 51-60  
 ( ) Acima de 60

2. Sexo

- ( ) F ( ) M

3. Formação

- ( ) Graduação  
 ( ) Especialização – Em: \_\_\_\_\_  
 ( ) Mestrado – Em: \_\_\_\_\_  
 ( ) Doutorado – Em: \_\_\_\_\_

4. Você leciona

- ( ) Na Educação Básica - Pública  
 ( ) Na Educação Básica – Privada

- No Ensino Técnico
- No Ensino Profissionalizante
- Outro. Qual? \_\_\_\_\_

5. Você leciona em mais de uma instituição?

- Sim     Não

Se sim, quantas e quais tipos?

---

---

---

6. Há quanto tempo exerce a docência?

- Menos de 1 ano
- 1 a 2 anos
- 3 a 4 anos
- 5 anos
- 6 anos ou mais

Término da graduação: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AOS PROFESSORES INICIANTE**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS

Prezados professores,

Estamos realizando pesquisa sobre os desafios e perspectivas de professores de Ciências e Biologia em início de carreira, que culminará com a escrita da dissertação para conclusão do Mestrado em Ensino das Ciências. Para tal, sua participação é imprescindível.

Desde já, o nosso muito obrigada.

Wanieverlyn de Lima Silva (Mestranda)  
Monica Lopes Folena Araújo (Orientadora)

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. Relate como foi o momento de transição entre ser estudante e ser professor de Ciências e/ou Biologia.
2. Descreva como se sentiu após os primeiros dias atuando como professor de Ciências e/ou Biologia.
3. Quais desafios você enfrenta estando em início de carreira? Como lida com estes desafios?
4. Sua formação inicial contribuiu para que você pudesse enfrentar melhor os desafios do início da carreira docente? Em caso afirmativo, de que forma?
5. A escola (e/ou outra instituição) na qual você atua como docente contribui para que você possa enfrentar melhor os desafios do início da carreira docente? Em caso afirmativo, de que forma?
6. Quando você chegou à escola você participou de algum projeto ou programa que acolhia professores iniciantes? Você teve algum apoio por parte da escola antes de começar a lecionar?
7. Que sugestões e/ou estratégias você propõe para que os professores de Ciências e Biologia enfrentem menos problemas e/ou dificuldades no início de carreira?
8. Em sua opinião existem desafios na área específica (Ciências/Biologia)?
9. Na sua opinião, existem vantagens de ser um professor recém-formado? Se sim, quais?
10. Você tem algo a acrescentar sobre o início da carreira que talvez não tenha sido contemplado nas questões anteriores?

## APÊNDICE G – ROTEIRO PARA O CÍRCULO DE CULTURA

### 1º MOMENTO: Acolhimento

Haverá o acolhimento aos professores iniciantes, será um momento informal de conversa inicial e apresentações.

### 2º MOMENTO: Problematização

Lançaremos duas questões aos professores, que terão oportunidade de responder em grupo.

Questão 1. Quais são os desafios enfrentados por professores de Ciências e Biologia em início de carreira?

Questão 2. Quais são as estratégias que os professores iniciantes podem utilizar para minimizar as dificuldades encontradas no início da carreira?

Nesse momento haverá um diálogo, no qual os professores poderão compartilhar experiências e ouvir o outro. Esse momento será audiogravado.

### 3º MOMENTO: Dinâmica

De posse dos desafios e estratégias elencados pelos professores nas entrevistas e na problematização, distribuiremos pequenos papéis com cada desafio e estratégia para que eles os situem em grupos maiores, que se configuram categorias pré-estabelecidas pela pesquisadora.

### 4º MOMENTO: Síntese

Para finalizar o círculo de cultura os professores serão convidados a fazerem uma síntese das discussões. Tal síntese poderá ser expressa na forma de pontos listados pelos professores, paródia, cordel, desenho ou qualquer outra forma eleita pelos participantes.

#### 5º MOMENTO: Encerramento

Esse será um momento de agradecimento aos participantes da pesquisa, faremos uma confraternização com lanche e lembranças e entregaremos o certificado de participação no Círculo de Cultura para os professores.