

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

ALINE DINIZ DE AMORIM

**O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR
INICIANTE: egressos do curso de Pedagogia da
UNESP/Bauru**



ARARAQUARA – SP

2016

ALINE DINIZ DE AMORIM

**O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR
INICIANTE: egressos do curso de Pedagogia da
UNESP/Bauru**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria José da Silva Fernandes

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

ARARAQUARA - SP

2016

[verso da folha de rosto]

Amorim, Aline Diniz de

O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE
DO PROFESSOR INICIANTE: egressos do curso de
Pedagogia da UNESP/Bauru / Aline Diniz de Amorim –
2016

150 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus
Araraquara)

Orientador: Maria José da Silva Fernandes

1. Formação inicial de professores.. 2. Professor
iniciante.. 3. Identidade docente.. 4. Egressos do
curso de Pedagogia.. I. Título.

O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR INICIANTE: egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria José da Silva Fernandes

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

Data da defesa: 09/12/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: **Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes**
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Membro Titular: **Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni**
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Membro Titular: **Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri**
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

**Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara**

AGRADECIMENTOS

Faz-se indispensável, nesse momento, às vésperas da tão esperada defesa, exprimir meus sinceros e profundos agradecimentos a algumas pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho.

Agradeço, primeira e inigualavelmente, a Deus, a estrutura de todo o meu viver, pela graça que me concede de ser chamada sua filha;

A minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Maria José da Silva Fernandes, pela diligência nas questões pedagógicas, pelo exemplo profissional e da mulher forte que é, pelo incentivo e pela vasta contribuição que destinou para minha formação acadêmica e como pessoa ao longo dos últimos seis anos, desde a graduação;

A minha família: meus pais José Carlos e Sofia, e minha irmã Lilian, por confiarem no meu potencial e comprometimento, tendo me auxiliado como puderam ao longo destes dois anos e de forma incondicional durante toda a minha vida;

Ao Milton, meu companheiro e amigo de todas as horas, pela parceria de vida e pelo incentivo e apoio incondicionais nesse percurso;

A todo o grupo que tem partilhado comigo estes breves anos de formação, em especial a Rebeca, Ana Lídia, Aline, Cláudia, Ronaldo, Roberto, Maria Alice, Ana Tereza, pela amizade formada e pela cumplicidade em tantas situações;

A banca examinadora, Prof^a. Dr^a. Maria Regina Guarnieri e Prof^a. Dr^a. Luciana Giovani, por terem aceitado de maneira afável participar da avaliação deste trabalho desde o Exame Geral de Qualificação, contribuindo imensuravelmente com a sua construção teórica e metodológica;

A UNESP de Araraquara e de Bauru e seus professores por influenciarem profundamente na construção da minha identidade enquanto pessoa e professora;

A CAPES/CNPq pelo apoio financeiro.

RESUMO

O professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil percorre um longo trajeto ao longo de seu tempo de docência antes de ser considerado experiente. Suas inquietações e anseios no início da carreira são gerados, na maioria das vezes, pelas fragilidades da formação inicial que nem sempre tem como foco a atuação em sala de aula a partir da articulação teoria e prática. As preocupações com o processo inicial de trabalho do professor em início de carreira e a constituição de sua identidade profissional são focos específicos do presente estudo. O objetivo principal é investigar a situação profissional de professores iniciantes que se graduaram há, no máximo, cinco anos, enquanto pedagogos atuantes em sala de aula, no que concerne a relação entre a formação inicial desses professores e o processo de constituição de suas identidades como docentes. Como base teórica foram adotados, principalmente, os estudos realizados por Dubar, Marcelo García, Hubberman e Gatti. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cuja metodologia constituiu-se pela aplicação de questionários aplicados a egressos do curso de Pedagogia/UNESP-Bauru, numa primeira etapa, e, posteriormente, pela realização de entrevistas semiestruturadas com seis professores dos anos iniciais e da Educação Infantil. Como principais resultados constatou-se que a formação inicial é reconhecida, pelos docentes entrevistados, como fundamental para a preparação e exercício da docência, contudo, esta possui limites, considerando os saberes da profissão que são desenvolvidos durante a atuação profissional do docente em sala de aula, especialmente nos anos iniciais de trabalho. Para a maioria dos sujeitos entrevistados houve desafios a serem superados ao adentrarem o ambiente escolar, mas também ocorreram significativas aprendizagens no que concerne às trocas de experiências com professores experientes e com os sujeitos responsáveis pela gestão. Constatou-se, sobretudo, que as formas de identificação com a docência são formuladas desde muito cedo e que a identidade profissional docente se constrói em um processo instável e infindável, sendo influenciado pelas experiências de formação e de atuação profissional. Assim, foi possível concluir que o tema da identidade profissional docente necessita ser consolidado como campo de investigação educacional, uma vez que está diretamente relacionado a atuação do professor em sala de aula e, conseqüentemente, à educação como um todo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial de professores. Professor iniciante. Identidade docente. Egressos do curso de Pedagogia.

ABSTRACT

The polyvalent teacher who act in the early years of Elementary School and Childhood Education, before to be considered how experienced, has a long way over of his time in teaching. The concerns and yearning from early in his career are engendered mostly by weakness of the initial training that not always focused the teacher practice in classroom. The concerns with this initial process of teachers work is point of this study whose main goal investigate the professional situation of beginning teachers who graduated there are, at most, five years, how pedagogues acting in classroom about the relation between initial formation and the constitution process of yours identities how teachers. As a theoretical basis were adopted mainly the studies of Dubar, Marcelo García, Hubberman e Gatti. Is a qualitative research whose methodology is constituted by the application of questionnaires and realization of semi-structured interviews with six teachers of early years of Elementary School and Childhood Education graduates of the course of Pedagogy/UNESP-Bauru. As main results of the search it was found that the beginning teachers recognized initial training as fundamental to the preparation for the exercise of teaching, however, it have limits, considering the knowledge of the profession that is developed during the professional acting in classroom. Other interesting data fact is that to the processes founded by beginners when entering school environment. For the majority of respondents there was challenges to be overcome, but also occurred significant learning with regard to exchanges of experience with experienced teachers and with the management team. It was found above all, that the identification forms with teaching are formulated very early and that professional teacher identity is built in a unstable and endless process, influenced by experiences of formation and professional acting. So it was possible to conclude that this theme needs to be consolidated as a field of educational research, because it is directly related to the teacher action in classroom and to the education.

KEY-WORDS: Beginner teacher. Teacher identity. Initial teacher training. Graduates of the pedagogy course.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Professores
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
FC	Faculdade de Ciências
FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
GT	Grupo de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Fases da carreira segundo Huberman.....	33
Quadro 2	Etapas da carreira, segundo o estudo de Gonçalves.....	34
Quadro 3	Caracterização dos respondentes ao questionário que estavam atuando em sala de aula no momento da coleta dos dados.....	52
Quadro 4	Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	54
Quadro 5	Situação profissional dos sujeitos.....	55
Quadro 6	Organização das disciplinas do curso com base em Eixos Formadores.....	58
Quadro 7	Contribuição do curso de Pedagogia para a atuação profissional, segundo a percepção dos professores iniciantes.....	64
Quadro 8	Avaliação dos professores sobre o estágio curricular do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru.....	71
Quadro 9	Relação entre o desenvolvimento do TCC e a prática docente dos professores iniciantes.....	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Resultados do levantamento bibliográfico.....	16
Tabela 2	Carga horária por eixos temáticos das disciplinas do curso de Pedagogia da UNESP de Bauru com base em Gatti (2010).....	59

SUMÁRIO

SEÇÃO 1. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ASPECTOS SEMPRE CONTEMPORÂNEOS.....	21
1.1. Formação inicial para a docência: algumas reflexões	23
SEÇÃO 2. OS PRIMEIROS PASSOS NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL: O PROCESSO DE TORNAR-SE PROFESSOR	31
SEÇÃO 3. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: CONCEPÇÕES EM TORNO DO TEMA	40
3.1. Modos de identificação com a docência e construção da identidade profissional do professor.	44
SEÇÃO 4. CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	48
4.1. Opção metodológica.....	48
4.2. Percorso metodológico: as etapas da pesquisa	50
4.3. Os sujeitos participantes da entrevista.....	54
4.4. O curso de licenciatura em Pedagogia da UNESP/Bauru	57
SEÇÃO 5. RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL, O EXERCÍCIO PROFISSIONAL E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR INICIANTE: ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS	61
5.1. A formação inicial do professor	62
a) As referências iniciais dos sujeitos da pesquisa sobre a Pedagogia enquanto profissão e área de conhecimento.....	62
b) As potencialidades e deficiências do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru para o exercício da docência.....	64
c) A formação docente para a pesquisa no curso de Pedagogia da UNESP de Bauru	74
5.2. Características referentes ao contexto da prática docente do professor iniciante.....	78
a) Os desafios vivenciados pelos professores iniciantes	78
b) A importância da gestão para o desenvolvimento do trabalho do professor em início de carreira.....	92
c) As fontes de aprendizagem do professor iniciante	96
d) A socialização do professor iniciante e apropriação da cultura escolar	100
5.3. Percepções sobre a constituição da identidade docente	103
a) As influências que motivaram a escolha do curso e a permanência na profissão	104
b) As percepções sobre a identidade profissional docente e os aspectos relacionados à sua constituição	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES	146

INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se na linha de pesquisa *Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas* e apresenta como temática a relação entre a formação inicial e a constituição da identidade docente durante a trajetória profissional inicial de egressos do curso de Pedagogia. O interesse nesta temática provem das inquietações vividas por mim durante a graduação e endossadas durante minha experiência como professora¹.

Durante os quatro anos da graduação em Pedagogia, a qual concluí no ano de 2011, estive inserida no ambiente escolar por meio de estágios supervisionados e não curriculares. Em dois desses quatro anos também atuei no projeto *Construindo conhecimentos a partir da História e da Geografia local: novas possibilidades de trabalho nos anos iniciais* do Núcleo de Ensino/PROGRAD da universidade. Com essa limitada, mas importante, experiência como aluna estagiária e bolsista pude observar alguns detalhes da dinâmica da escola, como sua rotina, aspectos ligados à formação continuada dos professores, práticas pedagógicas e algumas inquietações docentes.

Adicionado a isso, a pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso também contribuiu para um maior entendimento sobre as especificidades da educação escolar. Na referida pesquisa, embasei-me, juntamente com minha professora orientadora da graduação, num recorte das inquietações das professoras alfabetizadoras, cujo problema direcionador era a natureza do processo de alfabetização de uma escola de ensino privado da cidade de Bauru.

Como principais resultados da pesquisa de TCC, identifiquei que a formação docente dos professores da escola retratada, no que se referia ao conhecimento que deveriam ter adquirido/construído durante a graduação e o exercício da docência acerca do ensino da linguagem, era deficitária. Além disso, constatamos que a experiência pedagógica em sala de aula representa papel importante para o professor na constituição de sua identidade como alfabetizador. Todavia, essa mesma experiência, também, pode contribuir com a modelagem do profissional, como no caso da pesquisa supracitada, da maneira intentada pela escola em que trabalha ou do sistema de ensino no qual está inserido e, que não é necessariamente, comprometida com fundamentos teórico-metodológicos coesos.

Após a graduação, já inserida na sala de aula como docente, me deparei com vários questionamentos, pensamentos e inconclusões diante de uma turma de alunos do primário. Acredito que tive uma formação inicial sólida, mas confirmei, como apontado em vários

¹ A introdução será escrita utilizando a primeira pessoa do singular.

estudos da área, que a formação do professor acontece, em grande parte, no trabalho cotidiano e nas situações com as quais lida dentro da sala de aula e do ambiente da escola, bem como nas relações com seus pares. Dessa maneira, podemos dizer que as experiências vivenciadas consolidam e solidificam ou refutam as teorias e discussões que acontecem na universidade, da mesma maneira que podem refutá-las.

Desde a graduação, ambicionava uma carreira acadêmica, no entanto, o meu problema de pesquisa foi se moldando – após ter se originado das reflexões surgidas desde os estágios e TCC desenvolvidos durante o curso de licenciatura –, durante os meus dois primeiros anos de exercício da profissão. Observava e refletia que, muitas vezes, as orientações dadas pela instituição de ensino na qual trabalhava me levavam a uma condição de executora das atividades por ela propostas, gerando conflitos e incertezas.

Nesse sentido, comparei minha prática docente ao do professor que é levado a um mero “saber fazer pedagógico” que só tende ao seu esvaziamento teórico-metodológico enquanto profissional da educação. Passei a me questionar se não estava sendo inflexível com as propostas que me eram “impostas” pela escola, mas pude compreender que não podia me “submeter” ao desconhecido sem antes avaliar com criticidade pedagógica o que me era apresentado para sustentar o trabalho docente a ser desenvolvido com meus alunos, antes de efetivar em minhas ações.

Neste processo, questionamentos de ordem teórico-prática vinham ao encontro do meu ser profissional:

- Realmente, eu devo refutar a maioria dos conhecimentos que recebi na graduação?
- A teoria na prática é, de fato, totalmente outra?
- Qual a sustentação teórica das práticas pedagógicas que devo adotar em sala de aula, segundo as orientações-imposições da escola?

E, mais profundamente, relacionadas à reflexão da minha identidade docente:

- Esse processo acontece com todos os professores ou somente com aqueles em seu início de carreira?
- Essas inquietações deveriam acontecer/acontecem com todos os professores, realmente?
- Será que meus colegas da universidade, os quais receberam a mesma formação inicial que eu, estão passando pelo mesmo processo? Deveriam estar passando? Isso se deve a quê?

Destas inquietações iniciais resultou o tema da presente pesquisa com a qual se pretende gerar discussões mais aprofundadas abordando as temáticas do professor iniciante e

da identidade docente. Nesse ponto, faz-se necessário definir os três eixos basilares do presente estudo, a saber: formação inicial de professores, professor iniciante e identidade docente e, dessa maneira, apresentarmos os aspectos mais relevantes na relação entre eles.

Nesse contexto, Mariano (2012, p. 80) esclarece que “o processo de aprendizagem profissional da docência é visto pela literatura como um processo contínuo, composto por diferentes etapas, quais sejam: *pré-formação, formação inicial, iniciação à docência e formação permanente*”. O presente estudo busca apresentar as etapas de “pré-formação” e “formação inicial” abordadas na formação inicial docente; já quanto aos aspectos da “iniciação à docência”, pretende-se destacar o professor em início de carreira, conforme defendido por Abarca (1999) ao pontuar que a iniciação no exercício docente é uma etapa do desenvolvimento profissional; e, finalmente, relacionado à “formação permanente” será abordado o processo de construção da identidade profissional docente.

A formação de professores é há algumas décadas um tema bastante difundido no âmbito da pesquisa acadêmica. Neste contexto, a formação inicial docente também possui considerável destaque. A partir de autores já reconhecidos na literatura clássica sobre a temática, selecionamos, inicialmente, os estudos realizados por autores como Pimenta (1999), Tardif (2002), Moysés e Collares (2003), Gauthier et al (2006), entre outros. Os estudos mais recentes de Diniz-Pereira (2011), Cunha (2013), Ludke e Boing (2012) e Souza (2014) são outros que também fazem parte do embasamento da presente pesquisa.

Para abordar a temática do professor iniciante buscamos nos estudos de Huberman (1992), Marcelo García (1991; 2010) Guarnieri (2000; 2009), Mariano (2006; 2012), Migliorança (2010) e Papi (2011), elementos para compreensão da entrada do professor na escola.

Segundo Mariano (2012, p. 83), “o interesse de pesquisadores brasileiros em estudar o período de iniciação na profissão docente vem conquistando espaço, ainda de maneira tímida, especialmente após a virada do século XXI”. Ao refletir sobre os questionamentos que originaram as inquietações iniciais que me levaram a escolha pelo tema da pesquisa, encontrei alguns apontamentos no estudo de Huberman (1992), denominados de “questões fascinantes de investigação”, no qual o autor pontua duas “questões apaixonantes” que podem ser consideradas como respaldo para as que apresentei anteriormente. As pontuações de Huberman são:

- Será que há “fases” ou “estádios” no ensino? Será que um grande número de professores passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos

acontecimentos-tipo, o mesmo termo de carreira, independentemente da “geração” a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira?

- Será que as pessoas, como insinua a sociologia institucional, acabam por se aproximar cada vez mais da instituição em que trabalham? As pessoas tornam-se mais prudentes, mais conservadoras, mais “fatalistas”? (HUBERMAN, 1992, pp. 35-36).

Huberman (1992) dedicou-se à investigação da trajetória profissional do professor iniciante, que, em sua concepção, compreende os primeiros cinco anos de exercício da profissão. Para o autor, a primeira fase consiste “na entrada e no tateamento” da profissão, o que denomina de “exploração” da carreira. Nesse período, acontecem sincronicamente as experiências de “sobrevivência” e de “descobertas” da docência. A primeira fase, quando o professor se mantém na carreira, é seguida da “estabilização” profissional, quando ocorre a consolidação do seu repertório pedagógico.

Entretanto, a formação e o início da docência não podem ser analisados sem relação com o conceito de identidade do professor. Para a definição do conceito de identidade, partimos do pressuposto sociológico desenvolvido por Dubar (2005, 2006 e 2012) que disserta sobre as duas correntes que tratam do conceito de “identidade”: a essencialista, na qual a identidade é concebida como a essência, sob substâncias imutáveis e originais; e a nominalista, ou existencialista (adotada pelo autor em seu livro), a qual defende que “a identidade não é aquilo que permanece necessariamente ‘idêntico’, mas o resultado duma ‘identificação’ contingente” (p. 8).

Os estudos de Dubar serão complementados com os estudos de Lawn (2001), Beijaard, Meijer e Verloop (2004) e Silva, Hall e Woodward (2014), sobre a identidade profissional docente. Uma vez que ocuparam-se em realizar uma revisão de literatura sobre pesquisas científicas que abordam a temática da identidade docente. Dialogando com as afirmações de Marcelo García (2010), os autores esclarecem que “no geral, o conceito de identidade possui diferentes significados na literatura. O que esses vários significados têm em comum é a ideia de que identidade não é um atributo fixo de uma pessoa, mas um fenômeno relativo” (BEIJAARD, MEIJER e VERLOOP, 2004, p. 108).

Concomitantemente à definição do referencial teórico buscou-se levantar conhecimentos sobre os três temas principais do presente estudo – formação inicial de professores, professor iniciante e identidade docente – e, compreendendo a importância da etapa de revisão de literatura científica para o desenvolvimento teórico da pesquisa, realizamos o levantamento dos dados apresentados a seguir.

Alves-Mazzotti (1992) salienta que a revisão da literatura influencia todo o desenvolvimento do estudo, pois tem o “objetivo de iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados”. Além disso, em outra obra publicada por Alves-Mazzotti (2002, p. 151), a autora afirma que “é essencial que o pesquisador adquira familiaridade com o estado do conhecimento sobre o tema para que possa propor questões significativas e ainda não investigadas”, o que fortalece a importância de uma revisão de literatura feita com acuidade.

O levantamento de dados reúne resultados das buscas no banco de dissertações e teses da CAPES, assim como em periódicos indexados na base de dados do Scientific Electronic Library Online (SciELO), em revistas da área de educação classificadas no Qualis Periódico com avaliação A e B e nos anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. Além disso, também foi realizada buscas nos bancos de dissertações e teses de quatro universidades públicas paulistas (UNESP, USP, UFSCar e Unicamp). Em todas as buscas privilegiaram-se os trabalhos publicados no período de 2009 a 2015, considerando o acúmulo de pesquisas na área. Os termos como descritores em todas as buscas foram “professor iniciante”, “formação de professores” e “identidade docente”. Os resultados das buscas estão apresentados na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Resultados do levantamento bibliográfico (2009 – 2015)

Bases de dados	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
CAPES	9	3
Banco de teses das universidades	31	11
SciELO	32	16
Reuniões ANPEd	9	2
TOTAL	81	32

Fonte: Elaboração da autora

Conforme explicitado na Tabela 1, ao cruzar-se as três expressões apresentadas anteriormente (“professor iniciante”, “formação de professores” e “identidade docente”), o resultado total obtido foi de 81 trabalhos, sendo que, destes, apenas 32 puderam ser selecionados por se julgar que apresentam informações relevantes para esta pesquisa.

No banco de dissertações e teses da CAPES foram encontrados nove resultados, sendo que destes, seis trabalhos relacionavam-se a áreas de conhecimento específicas, a saber: Física, Educação Física, Filosofia, Educação Profissional e Matemática. Por isso, foram

selecionados os três trabalhos restantes que abordavam diretamente os três temas do presente estudo.

Nos bancos de dados das principais universidades públicas paulistas – UNESP, USP, UNICAMP e UFSCar –, foram utilizados os mesmos descritores de busca. Como resultados, obtivemos 31 trabalhos. Destes, apenas 11 abordou assuntos que contribuíram diretamente com a pesquisa sobre o processo de constituição da identidade docente de professores iniciantes e, por este motivo, foram selecionados para posterior leitura na íntegra.

Foi realizado, também, levantamento nas principais revistas brasileiras que versam sobre a educação classificadas no Qualis Periódico/CAPES. Numa busca inicial, foram selecionados 32 artigos nas revistas: Educação e Pesquisa/USP, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/INEP, Educação e Sociedade/Unicamp, Educação em Revista/UFMG e Revista Brasileira de Educação/ANPEd. Refinando essa seleção, após a leitura dos resumos, foram definidos apenas 16 artigos.

Por fim, a investigação nos Anais da ANPEd incluiu o levantamento da 33ª à 37ª Reunião Anual, com buscas nos Grupos de Trabalhos de Didática e de Formação de Professores (respectivamente GT 02 e GT 08). Constatou-se, somente no GT8, a presença de trabalhos que versavam sobre os três temas da presente pesquisa (formação inicial de professores, professor iniciante e identidade docente), no qual foram selecionados dois artigos de nove encontrados.

A partir do levantamento bibliográfico apresentado, observou-se que, dos 34 estudos selecionados, seis eram teses de Doutorado, oito dissertações de Mestrado e 18 artigos científicos. Quanto às temáticas apresentadas em cada trabalho tivemos a seguinte divisão:

- a) oito enfocaram o professor em início de carreira;
- b) 19 abordaram as especificidades do processo de formação de professores;
- c) sete versaram sobre a identidade docente

Observou-se, nesse sentido, que o viés mais comumente abordado nos trabalhos selecionados dentre os três temas acima mencionados e adotados no presente estudo, é a formação de professores, seja inicial ou continuada. Identificou-se que esse assunto foi amplamente discutido nos últimos cinco anos e apresenta inúmeros desdobramentos para a área educacional relativos às especificidades do processo de formação docente (história da formação de professores, formação do professor pesquisador, o ensino da Didática no curso de formação, entre outros).

Identificou-se a recorrência de trabalhos que versavam sobre o tema “formação de professores”, no entanto, em detrimento do cenário das pesquisas que contemplavam o tema da identidade docente. Isso talvez se justifique por ser a formação de professores uma área de pesquisa consolidada no Brasil, que conta com uma Associação Nacional (ANFOPE) e um Grupo de Trabalho específico na ANPEd. As produções científicas que versavam sobre a constituição da identidade docente na atualidade são, numericamente, pouco expressivas. Tal constatação, possivelmente, é um indicativo de que a identidade docente ainda não se consolidou como campo de investigação quando comparada com as demais áreas.

Dessa forma, evidencia-se que o objeto da presente pesquisa ainda é pouco explorado no ramo da literatura científica – a construção da identidade profissional de professores iniciantes –, além disso, o estudo pretende seguir um viés ainda menos sublinhado, o processo que o professor realiza ao construir sua identidade profissional no início da sua carreira na docência. Nessa perspectiva, defendemos que os resultados que obtivemos são de considerável importância para o campo da formação de professores e inserção dos egressos no ambiente escolar.

A partir do levantamento e revisão bibliográfica inicial, foram elencadas as seguintes questões-norteadoras:

- De que maneira a formação inicial relaciona-se à constituição da identidade docente dos professores iniciantes formados numa mesma instituição de ensino superior?
- Quais as singularidades e diferenças que caracterizam o processo de constituição da identidade docente desses professores?

Para compreender as premissas discutidas até este ponto e responder as questões de pesquisa apresentadas acima, é **intenção geral** deste estudo investigar a situação profissional de professores iniciantes que se graduaram há, no máximo, cinco anos, em Licenciatura em Pedagogia, pela UNESP - Bauru, enquanto pedagogos atuantes em sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou da Educação Infantil, no que concerne a relação entre a formação inicial desses professores e o processo de constituição de suas identidades como docentes.

A fim de contribuir para atingir essa intenção, foram estabelecidos alguns **objetivos específicos**:

- Identificar diferenças e similaridades do processo de constituição da identidade docente de professores com a formação inicial recebida na mesma instituição de ensino;

- Identificar e analisar as principais características do processo de constituição da identidade docente dos sujeitos da pesquisa, a partir da aplicação de questionário e realização de entrevista semiestruturada.

Diante das questões norteadoras e dos objetivos apresentados, parti da hipótese de que a formação inicial em Pedagogia fornece aos licenciandos os conceitos básicos do panorama da educação, no que concerne à visão da docência e do ambiente escolar. No entanto, os conhecimentos recebidos durante a graduação não determinam como o pedagogo atuará em sala de aula ou de que forma constituirá sua identidade docente. Assim, suponho que a identidade profissional é mais fortemente constituída e solidificada no exercício da prática docente.

Em função dos objetivos elencados, a opção metodológica adotada nesta investigação reside na abordagem qualitativa na qual, segundo Ludke e André (1986, p. 12), “os dados coletados são predominantemente descritivos” e “todos os dados da realidade são considerados importantes”. Nesta metodologia enfatiza-se, ainda segundo os autores, a preocupação com o processo diante do produto da situação pesquisada.

Para a coleta de dados, foi aplicado, primeiramente, o **questionário** que subsidiou a escolha dos professores com os quais foram, posteriormente, realizadas as **entrevistas semiestruturadas**, ambos realizados com o apoio de um roteiro norteador elaborado e previamente testado com sujeitos não participantes da pesquisa, com base nas questões que emergiram após o estudo preliminar, e considerando os objetivos e a hipótese delineados.

O questionário foi desenvolvido utilizando a plataforma online do *Google Docs* e enviado por e-mail aos 195 egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru, que se graduaram entre os anos de 2010 e 2014. Já para as entrevistas, os sujeitos selecionados foram seis professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do ciclo I e da Educação Infantil. O critério para seleção dos entrevistados foi ser concluinte do curso em questão nos últimos cinco anos, caracterizando, dessa maneira, sua condição como professor iniciante; estar atuando como professor regular dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou da Educação Infantil e ter respondido ao questionário.

Os dados obtidos foram analisados com base em André (1983) em eixos de análise tendo como base as questões norteadoras e os objetivos da pesquisa.

Após a interpretação dos dados à luz da bibliografia adotada, foi organizado o presente trabalho em cinco seções apresentadas da seguinte maneira:

A primeira seção, *A formação inicial de professores: aspectos sempre contemporâneos*, focaliza o desenvolvimento profissional dos docentes em sua formação inicial, além de abordar os saberes necessários para o exercício da docência.

A segunda, *Os primeiros passos na atuação profissional: o processo de tornar-se professor*, destina-se à discussão sobre as características do início da carreira do professor, as etapas ou fases da carreira docente e sobre a socialização do professor iniciante.

Na terceira seção, *Construção da identidade profissional docente: concepções em torno do tema*, é apresentado o conceito de identidade profissional docente adotado no presente estudo, relacionando-o ao processo de construção pelo qual passam os professores em início de carreira.

Na quarta seção, *Caminhos para a construção da pesquisa*, é explicitado o percurso metodológico da pesquisa, caracterizada como estudo qualitativo de natureza empírica, e são detalhados os critérios de seleção de sujeitos, os procedimentos de coleta de dados e a caracterização do curso de Pedagogia no qual se graduaram os professores iniciantes entrevistados.

Já na quinta seção, *Relações entre a formação inicial e a construção da identidade docente do professor iniciante: análise dos dados e resultados*, apresenta-se a interpretação dos dados das entrevistas com os seis professores iniciantes.

Nas *Considerações finais* são retomadas as questões norteadoras, os objetivos propostos e a hipótese inicial, a fim de se destacar os principais resultados da pesquisa. Novas inquietações são apresentadas e poderão resultar na elaboração de outros estudos ou mesmo na continuidade deste.

SEÇÃO 1. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ASPECTOS SEMPRE CONTEMPORÂNEOS

Nesta seção, discorreremos sobre a formação de professores, no que concerne ao desenvolvimento profissional dos docentes que se inicia antes mesmo da entrada no curso de licenciatura, mas que encontra nesse espaço o adensamento inicial de sua profissionalidade e da sua identidade enquanto professor. Em sua segunda parte, a seção focaliza a preparação do professor para a docência e os saberes necessários para o exercício desta.

Pesquisas que abordam a temática da formação de professores representam uma quantidade significativa no quadro de investigações sobre a educação, se comparada a temas que retratam aspectos da identidade profissional docente e do professor iniciante, conforme demonstrado no levantamento bibliográfico apresentado anteriormente neste texto. Para Gatti (2012), isso se deve, em parte, pois

questões ligadas à formação de professores tendem a emergir como muito importantes a partir da intensificação, nos anos 2000, da discussão quanto à qualidade da educação escolar à luz da disseminação cada vez maior dos dados oriundos das políticas de avaliação do Ministério da Educação (MEC), de vários Estados e de alguns municípios (p. 426).

Cunha (2013) afirma que para refletir sobre o conceito de formação de professores é necessário recorrer à pesquisa, à prática de formação e ao significado do papel do professor na sociedade. Dessa forma, cabe ressaltar que nas últimas décadas temos vivenciado inúmeras transformações sociais e econômicas que aconteceram em um período de tempo relativamente curto. Duarte e Augusto (2007) ressaltam que essas transformações atuais das sociedades do trabalho influenciaram no estabelecimento de uma concepção diferente de escola, quanto a sua representação e ao seu papel na sociedade do conhecimento. Essa nova concepção culminou em transformações profundas na docência, no que se refere ao exercício da profissão do professor em todo o seu rol de atividades dentro do ambiente escolar.

Esteve (1991) se ocupou do estudo sobre as influências das mudanças sociais na função docente e destacou 12 dos principais elementos, segundo ele, de transformação no sistema escolar, sendo eles: o aumento das exigências em relação ao professor; a inibição educativa de outros agentes de socialização; o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola; a ruptura do consenso social sobre a educação; o aumento das contradições no exercício da docência; a mudança de expectativas em relação ao sistema

educativo; a modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo; uma menor valorização social do professor; a mudança dos conteúdos curriculares; a escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho; as mudanças nas relações professor-aluno; e, a fragmentação do trabalho do professor.

Considerando este novo contexto de exercício da docência, torna-se questionável o processo de formação inicial de professores que acontece nos cursos de licenciatura, já que, muitas vezes, as estruturas destes cursos não condizem com as transformações sociais ocorridas, levando o professor a desenvolver velhas práticas, e ultrapassadas, em um contexto novo e, constantemente, mutável. Essa atividade contraditória requer um esforço maçante por parte do professor, o que talvez pudesse ser evitado se seu processo formativo acompanhasse, de fato, o contexto de desenvolvimento prático de suas atividades.

Contudo, a problemática que envolve a concepção de trabalho docente se avoluma ao refletirmos sobre os conceitos de flexibilização e precarização surgidos na década de 1990, como exposto por Oliveira (2004). As reformas educacionais ocorridas no Brasil e na América Latina extrapolaram o nível da escola, afetando profundamente os sistemas de educação, o que acarretou mudanças basilares no trabalho docente. Essas reformas, na maioria das vezes, segundo Oliveira (2004, p. 1128), não promoveram diálogos entre a “macrorrealidade dos sistemas educativos e o cotidiano escolar”. Diante desse quadro, cabe considerar que

Na realidade aquela escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática mudou. O que não quer dizer que estejamos diante de uma escola democrática, pautada no trabalho coletivo, na participação dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade. Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004, p.1140).

Para a autora, o aumento expressivo de contratos temporários nas redes públicas de ensino, assim como a faixa salarial e a inadequação, ou até inexistência, de planos de cargos e salários podem ser considerados alguns dos fatores que contribuem para a precarização do trabalho do professor. Já a flexibilização, segundo Oliveira (2004, p. 1139), “aparece na organização do trabalho nas empresas como necessária às novas formas de produção comandadas pelo mercado”, mas já pode ser notada, também, nas mudanças mais recentes na

organização escolar, desde as estruturas curriculares até os processos de avaliação. Frente a esse novo contexto, os professores se veem na obrigação de responder às exigências administrativas e pedagógicas atuais, tendo que administrar a insegurança e a sensação (real) de desamparo profissional.

A autora esclarece ainda que “o trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Nesse contexto de mudanças, é indispensável que se identifique os aspectos relativos à formação inicial de professores e sua importância para o delineamento profissional, considerando esse complexo panorama que exige a execução de atividades e a aplicação de conhecimentos que extrapolam cada vez mais as incumbências propriamente didático-pedagógicas do trabalho docente.

1.1. Formação inicial para a docência: algumas reflexões

Pesquisas como as realizadas por Candau (1988, 1991), Marcelo García (1999), Tardif (2002), Cunha (2013), entre outros, apontam, a partir de diferentes contextos, que as demandas para a docência são complexas, tendo em vista que a formação inicial de professores apresenta fragilidades que refletem indubitavelmente nas atividades do professor. Quanto à formação inicial, vale ressaltar que, de acordo com Cunha (2013, p. 612):

[...] por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração.

A autora, ainda, salienta que, “em sentido amplo, a formação de professores se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional”. Ou seja, a relação entre a formação inicial docente e o exercício da profissão é intrínseca e apresenta especificidades muito tênues se comparadas às demais profissões existentes, como a

relação entre o desenvolvimento do trabalho do professor com sua vivência pessoal e com a concepção social de seu papel.

Por isso, a formação profissional para o exercício da docência requer atenção especial sobre a complexidade do trabalho do professor. Entretanto, Gauthier et al (2006, p. 26) salienta que há na Pedagogia uma tendência por constituir saberes sem ofício. Nessa concepção as faculdades de educação, ao produzirem saberes formalizados a partir de pesquisas teóricas, não consideram “o professor real, cuja atuação se dá numa verdadeira sala de aula”, mas dirigem-se “a um professor formal, fictício, que atua num contexto idealizado, unidimensional, em que todas as variáveis são controladas”. Essa ocorrência, percebe-se, contribui para que o futuro professor, ao adentrar o ambiente escolar, sofra um impacto negativo em relação às condições objetivas sob as quais terá que realizar seu trabalho.

Em contrapartida, para Gauthier et al (2006), há também a tendência por se determinar o trabalho de ensinar como um ofício sem saberes, ao passo que, por muito tempo, considerou-se suficiente que para ensinar fosse necessário apenas conhecer o currículo, ou apenas ter talento, ou bom senso, ou seguir a intuição, ou apenas ter experiência ou cultura. Assim, a prática se esvazia da teoria e tenta se sustentar nela mesma, no entanto, sabemos que a prática pela prática não consegue abranger toda a gama de atribuições da educação, nem tampouco cumprir com sua função na sociedade do conhecimento. Logo, ela não encontra fundamento na própria atividade.

Portanto, ainda para Gauthier et al (2006), faz-se urgente que a docência passe a ser um ofício feito de saberes, sendo que, nesta concepção, o professor compreende sua responsabilidade em mobilizar variados saberes para exercer sua atividade de ensino. Nesse contexto, o autor lista seis saberes que, para ele, são indispensáveis ao trabalho docente, são eles: o saber disciplinar, o saber curricular, o saber das ciências da educação, o saber da tradição pedagógica, o saber experiencial e o saber da ação pedagógica. Dessa forma, seria pertinente questionar se os cursos de formação inicial de professores têm observado, atualmente, o desenvolvimento desses saberes no processo de ensino do futuro professor.

Assim como Gauthier et al (2006), Tardif (2002) também sistematizou o que denominou de “saberes docentes”, os quais compreendem, em sua concepção: a formação acadêmica do professor, tanto inicial quanto continuada, os **saberes da formação profissional**; os conhecimentos específicos que fazem parte da profissão constituem os **saberes disciplinares**; os **saberes curriculares**, que dizem respeito aos conteúdos, métodos, programas e objetivos; e, ainda, os **saberes experienciais** que remetem à história de vida e trajetória profissional. Nesse sentido, pode-se conjecturar que a constituição do professor se dá

sob três circunstâncias: na Universidade – onde tem, geralmente, o primeiro contato com teorias da educação e do desenvolvimento humano –, na sala de aula onde exerce suas práticas cotidianas como professor e, também na escola onde adquiriu as experiências que teve enquanto aluno.

Dessa forma, cabe ressaltar que a formação inicial para a docência não será plena se não for considerado o âmbito da prática no qual, de fato, a docência se concretiza. Sobre isso, Pimenta (1999) defende, também, a necessidade de ressignificar os processos formativos do professor fundamentando-os nos saberes docentes, considerando a prática pedagógica e docente escolar.

Em relação a isso, Mello (2000, p. 103) salienta uma particularidade que necessita ser considerada na formação do professor, “a relação entre teoria e prática que é específica da formação do professor: a aprendizagem da transposição didática do conteúdo seja ele teórico ou prático. [Sendo que] A prática do curso de formação docente é o ensino”. Assim, faz-se imprescindível que os cursos de licenciatura para a formação do professor da Educação Básica considere a atividade prática do futuro professor como parte de sua formação. Para a autora supracitada, a prática deveria, ainda,

[...] estar presente desde o primeiro dia de aula do curso superior de formação docente, por meio da presença orientada em escolas de educação infantil e ensinos fundamental e médio ou de forma mediada pela utilização de vídeos, estudos de casos e depoimentos ou qualquer outro recurso didático que permita a reconstrução ou simulação de situações reais (MELLO, 2000, p. 104).

O tema da docência tem sido abordado frequentemente no presente trabalho, contudo, é necessário buscarmos esclarecer seu conceito. Para isso, utilizou-se um importante apontamento feito por Migliorança (2010) em seu estudo sobre o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes, sobre a concepção de docência:

A docência é caracterizada pelas atividades desenvolvidas pelos professores, e essas são influenciadas por suas crenças, valores, expectativas, pela formação inicial para aprender a ser professor, pelos cursos realizados durante o desenvolvimento da carreira, por outros professores, coordenadores, família e pelos próprios alunos (MIGLIORANÇA, 2010, p. 34).

Nesta concepção, a docência se constitui por uma gama de atividades do professor e que é submetida à influência constante de terceiros. À medida que vai desenvolvendo suas

atividades profissionais, o professor vai construindo seus saberes acerca da docência, o que muitos autores denominam de saberes docentes, indispensáveis para o exercício da profissão e para a consequente construção da identidade profissional do professor.

Diante de todo o exposto, deve-se admitir que a formação inicial do professor favorece a construção da profissionalidade docente, sendo que esta compreende, de acordo com Gimeno (1991, p. 64), o que é específico na ação docente, ou seja, é “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Nesse sentido, pode-se conjecturar que a profissionalidade fornece informações essenciais para a construção da identidade profissional do professor, na medida em que esta construção se dá a partir de um processo gradual de identificação da pessoa do professor com as incumbências propriamente docentes. Gimeno ainda salienta que a profissionalidade docente está em um constante processo de elaboração e análise, devendo ser, sobretudo, contextualizado.

Gimeno (1991), ao esclarecer os tipos de atividades educativas existentes, afirma que as práticas escolares institucionais possuem alguns desdobramentos, sendo que todos eles incluem o trabalho do professor. No entanto, ressalta que as práticas propriamente didáticas e educativas que ocorrem no ambiente escolar acontecem dentro da sala de aula, que é o contexto imediato da atividade pedagógica e onde ocorre a maior parte da atividade docente. Nesse contexto, vale considerar que o conceito de prática pedagógica de Gimeno (1991, 2000) é bastante abrangente, pois compreende as esferas pessoais e institucionais do trabalho do professor e não somente o desenvolvimento de atividades escolares.

Souza (2014, p.56), fundamentada nas ideias do autor supracitado, pontua que as práticas didáticas docentes caracterizam-se pelos “usos metodológicos, pelas avaliações dos processos de aprendizagem dos alunos, pela partilha de competências, pelo adequado uso e seleção do conteúdo, pela demarcação de normas e pelos valores sociais”. Dessa forma “seria indispensável que fossem incorporados desde a formação inicial”, sendo acumulados lentamente durante o processo de exercício da docência.

Continuando a válida discussão sobre o conceito de prática no contexto didático-pedagógico da formação do professor, Mello (2000) ressalta que esse conceito possui três sentidos “complementares e inseparáveis”. Para a autora, o primeiro sentido compreende a contextualização e relevância do conhecimento aplicado; já o segundo refere-se ao uso eficaz das linguagens na comunicação e organização cognitiva da realidade imediata ao entorno dos alunos; e, finalmente, em terceiro lugar, a prática possui o sentido de ensinar, remetendo,

assim, à transposição didática do conhecimento das várias áreas do conhecimento para o contexto no qual os alunos da educação básica estão inseridos.

É importante que se tenha claro na intenção de formar o futuro professor esses três significados de prática discutidos por Mello (2000) como um conceito multifacetado e complexo que exige, por conseguinte, seriedade e profundidade no desenvolvimento do processo de formação do profissional da educação.

Contudo, como salientam Lüdke e Boing (2012), os cursos de formação de professores oferecem muitas discussões sobre as teorias de currículo e Pedagogia em detrimento dos saberes práticos ligados às ações dentro da sala de aula. Sobre isso, Gatti (2010) salienta que

Pode-se perguntar se a formação panorâmica, em geral encontrada nos currículos, é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. A constatação é de que há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho (p. 1371).

Ainda sobre a estrutura dos cursos de formação docente, Lüdke e Boing (2012) defendem que o estágio, que deve aproximar a prática ao contexto da graduação, ainda não possui uma definição clara e não atende as expectativas esperadas para formar o profissional que terá a incumbência de “ensinar tudo a todos”.

Quanto a isso e confluindo com o que Gauthier et al (2006) aponta como ofício sem saberes, Pimenta e Lima (2006) esclarecem que há uma preocupante dicotomia presente até mesmo nos discursos dos graduandos, que ao chegar aos estágios dizem que “na prática a teoria é outra”. As autoras chamam ainda mais a atenção para os cursos de formação inicial afirmando que

No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática (p. 6).

Silva (2000) também problematiza ainda mais essa questão ao relatar que quando o futuro professor vai para o curso de formação inicial, ele já passou pela escola e já construiu expectativas, crenças e representações sobre a instituição escolar, as quais são “muitas vezes, ignoradas no curso de formação, [e] que podem levá-lo a atuar de forma que não corresponde ao trabalho [nesses cursos]” (p. 26). A mesma autora ainda afirma que esses cursos de formação deveriam proporcionar aos alunos um momento oportuno à crítica de seus

preconceitos, suas posturas e opiniões, e dos saberes que construíram na vida, salientando que é na formação básica que esses saberes devem ser colocados em xeque.

Já para Lima e Reali (2002), os cursos de formação devem agir no sentido de formar professores que sejam capazes de refletir sobre a própria prática, possibilitando, dessa maneira, a perspectiva crítica do professor sobre sua metodologia, suas bases filosóficas e a postura assumida diante dos alunos em sala de aula. As mesmas autoras afirmam, ainda, que “os saberes da experiência são, pois, gerados na atuação profissional dos professores, e fundamentam suas ações cotidianas e despontam como vitais no trabalho docente, pois tendem a se converter em *habitus*” (LIMA; REALI, 2000, p. 224). Dessa maneira, uma formação sólida do professor, com vistas à consolidação da identidade docente por meio da prática exercida na profissão, é condição essencial para lidar com esse tipo de ocorrência um tanto quanto frequente na vida cotidiana dentro da escola.

Luckesi (1991, p. 26) complementa a discussão feita até o momento ao afirmar que “formar o educador, [...] seria criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica, técnica e afetivamente para o tipo de ação que vai exercer”. Assim, sua formação não deve se ocupar de lhe transmitir apenas conteúdos dos diversos campos de conhecimento que lhe compete saber, mas, prioritariamente, o desenvolvimento de uma atitude crítica e permanentemente dialética sobre o mundo e sobre sua própria prática educativa. O mesmo autor, ainda, defende que o educador nunca atingirá um estágio definitivo de formação, em que se encontrará totalmente pronto para o exercício da profissão, pois, para ele, a preparação do educador, “a sua maturação se faz no dia-a-dia, na meditação teórica sobre a sua prática”.

Diante de todo o exposto, evidencia-se, portanto, que o professor não “sai pronto” do curso de graduação, por melhor que este o prepare para o exercício da docência. Sua formação profissional vai se ampliando ao longo de sua atuação e é nesse contexto que ocorre o processo de solidificação da docência, que é composto por outros saberes, como, por exemplo, o da experiência. Endossando essa perspectiva, Guarnieri (2000, p. 9) afirma que “o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor”.

Embora a experiência prática seja importante, não podemos desconsiderar o peso da formação inicial na atuação dos professores e, neste sentido, é fundamental considerar a organização dos cursos de Pedagogia no Brasil. Uma discussão de igual relevância que se integra às pontuações feitas até o momento sobre a formação inicial do pedagogo é a relativa à organização curricular dos cursos de Pedagogia, bem como ao seu reconhecimento enquanto espaço de formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Se há constatação de fragilidades na formação de professores, faz-se necessário

considerar a organização desses cursos segundo as promulgações normativas que os regem. Cruz (2012) nos dá a ideia de que as fragilidades da Pedagogia já se iniciaram no seu processo de conquista de reconhecimento como área de conhecimento em si e, segundo isso, a autora esclarece que

Historicamente, a pedagogia desfalece na medida em que é assumida como objeto de várias outras disciplinas. A princípio, a filosofia coloca-se como a voz teórica da pedagogia. Posteriormente, a psicologia fundamenta a pedagogia, situando-a como ciência da educação. Em seguida, um conjunto de disciplinas firma-se como a base teórica da pedagogia, anunciando-se como ciências da educação. Esse processo de recolocação da pedagogia dá-se em um contexto de desagregação, uma vez que, de teoria prática, a pedagogia reduz-se a uma prática de aplicação de teorias emprestadas (p. 157).

E em uma tentativa de nos aproximarmos do cerne dessa problemática, recorreremos às palavras de Gatti (2010), ao descrever que a história da formação de professores no Brasil tem suas raízes no final do século XIX, com a criação das Escolas Normais responsável por formar docentes para o ensino das “primeiras letras”.

A mesma autora, ao relatar a trajetória de tentativas de consolidação do curso de Pedagogia em nosso país, acentua que somente no ano de 2006 o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1 que continha as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos. O referido documento propunha o curso de Pedagogia como licenciatura, cujo objetivo era o de formar professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, além de abarcar a formação de docentes para a educação de jovens e adultos (EJA) e também de gestores.

No entanto, até chegarmos a este desenho com os desafios que ele carrega, o curso situou-se num “cenário de disputas”, sendo que nos anos de 1990 a Pedagogia que era até então desligada da escola primária, passou a priorizar a docência para os anos iniciais. Isso aconteceu ao mesmo tempo em que a LDB introduziu o curso Normal Superior como instância responsável por formar professores para a Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental (CRUZ, 2012).

Outra contradição pela qual o curso perpassou ocorreu no ano de 2005, quando o Parecer CNE/CP n. 5 extinguiu as habilitações responsáveis pela formação de especialistas para diversas atividades da área educacional, tais como administração, supervisão, orientação escolar e magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau. O documento destinou essa formação aos cursos de pós-graduação que deveriam se estender aos licenciados de todas as

áreas. Contudo, esse texto foi revisto pelo CNE, pois suas proposições contrariavam as formulações da LDB. Assim, ainda de acordo com Cruz (2012), o Parecer foi ratificado, acatando a proposta da LDB (Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006).

A partir das divergências citadas e, agora, com Diretrizes Curriculares Nacionais próprias que postula a formação do professor polivalente que atenderá a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso se depara com um “currículo imenso”, nas palavras de Gatti (2010), cuja matriz curricular deve ser posta em prática em programas noturnos, “onde se encontra a maioria dos alunos desses cursos” (p. 1359). Nessa perspectiva, fica evidente que parte dos problemas da formação inicial de professores no Brasil tem suas raízes no contexto histórico de desenvolvimento da Pedagogia como campo de conhecimento educacional de natureza teórico-prática.

Diante de todo o exposto nesta seção, cabe aprofundarmos a discussão em torno do trabalho do professor iniciante egresso dos cursos de formação de professores e sobre os elementos da sua experiência prática que são significativos para o processo de constituição de sua identidade profissional como docente.

SEÇÃO 2. OS PRIMEIROS PASSOS NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL: O PROCESSO DE TORNAR-SE PROFESSOR

Propõe-se discutir nesta seção as características do início da carreira do professor por meio de pesquisas que abordam essa temática e que trazem importantes desdobramentos para o estudo que estamos realizando, como as principais dificuldades encontradas pelo professor, as estratégias utilizadas por este diante de situações complexas do cotidiano escolar e a adaptação ao ambiente da escola, entre outros aspectos. Para tanto, esta seção abordará as etapas ou fases da carreira docente, das quais se enfocará somente as que remetem aos cinco primeiros anos da profissão, bem como apresentará os aspectos inerentes à socialização do professor iniciante no que diz respeito ao importante processo de aquisição da cultura escolar para a construção da identidade docente.

Para iniciar esta seção, retomamos as palavras de Guarnieri (2000, p. 9) ao afirmar que a condição elementar para a consolidação do processo de tornar-se professor é o exercício da profissão. Consideramos, então, a condição frágil do professor iniciante que enfrenta o desafio de tornar-se professor sem ter, na maioria das vezes, um acompanhamento nem da universidade da qual acabou de sair e nem da equipe gestora da escola em que está inserido e que deveria cumprir o papel de acompanhá-lo na docência.

Abarca (1999, p. 57) considera que “a problemática do professor iniciante é um ‘objeto por construir’, tanto desde a perspectiva da investigação como das políticas e das práticas educativas”. Já Papi e Martins (2010) defendem que a temática do professor iniciante deve ser mais explorada no contexto brasileiro da pesquisa científica, salientando que quando se fala sobre o período de iniciação profissional há, portanto, uma aproximação tanto de fatores pessoais quanto de fatores e aspectos profissionais, estruturais e organizacionais com os quais se defronta o professor (p. 44).

Lima e Reali (2002) afirmam que, professores iniciantes, geralmente, têm dificuldade de focalizar o próprio trabalho e são submetidos mais facilmente às influências diversas do meio escolar como as adversidades presentes, muitas vezes, nos relacionamentos sociais dentro do ambiente de trabalho. Assim, se há dificuldades em articular na formação inicial e na atuação profissional os saberes de natureza teórica e prática, estas se avolumam na situação do professor em início de carreira que adentra os limites do ambiente educativo e se depara com situações com as quais, definitivamente não contava.

Pimenta (1999) define as experiências que o professor teve como aluno, com os docentes que ficaram de alguma maneira marcadas para ele, como saber experiencial. Sobre isso, Cunha (1989, p. 139,) diz que “a grande inspiração dos docentes é a sua própria prática escolar e ele tende a repetir comportamentos que considerou positivos nos seus ex-professores”. Essa concepção causa ainda mais preocupação, conforme Lüdke e Boing (2012, p. 432,) ao parafrasearem Lortie (1975)², pois ressaltam que o saber experiencial “trata-se de uma socialização profissional retroativa, pela qual o atual iniciante acaba reproduzindo soluções próprias de situações vividas em circunstâncias e condições bem distantes”.

Ainda em relação a isso, Cavaco (1991, p. 164) ressalta que, ao ser colocado diante de situações complexas que necessitam de respostas e/ou atitudes urgentes, o professor jovem pode ser levado a um processo de reatualização das experiências que teve como aluno. Esse processo, muitas vezes, conduz à prática de modelos tradicionais levando o docente ao esquecimento das propostas mais inovadoras que já defendeu teoricamente. Essas situações complexas citadas por Cavaco (1991) caracterizam-se, em linhas gerais, pela adaptação ao ambiente escolar e aos professores que já estão inseridos nele, além do contexto social, psicológico e intelectual que o professor iniciante encontrará em sua turma de alunos.

Ao longo das quatro últimas décadas foram desenvolvidos estudos significativos sobre o desenvolvimento profissional do professor em diferentes partes do mundo. Alguns desses estudos abordam o delineamento do processo profissional de formação do professor, como as investigações de Veenman³ (1988), Huberman (1992), Cavaco (1991), Gonçalves (1992) e Guarnieri (2000; 2009).

Huberman (1992) ocupou-se em investigar o ciclo de vida profissional dos professores e, nessa perspectiva, optou pelo estudo da “carreira”. Para o autor, o desenvolvimento de uma carreira é um processo, não uma série de acontecimentos, sendo que, dessa forma, seu conceito apresenta muitas vantagens, pois

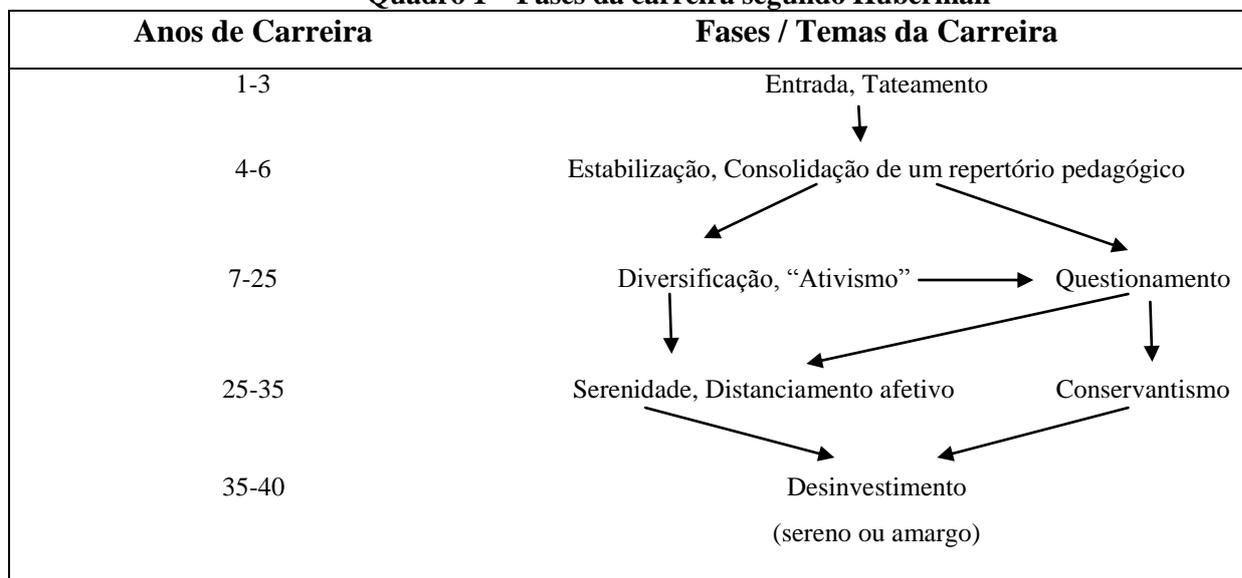
Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é mais focalizado, mais restrito que o estudo da “vida” de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem a um tempo psicológica e sociológica. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela (HUBERMAN, 1992, p. 38).

² LORTIE, D. **School Teachers: A sociological study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

³ VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: um análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.). **Prespectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988.

Como resultados deste estudo, o autor supracitado delineou sete fases do desenvolvimento da carreira docente, respeitadas as especificidades do desenvolvimento profissional de cada indivíduo:

Quadro 1 – Fases da carreira segundo Huberman



Fonte: Elaborado pela autora com base no livro *Vidas de Professores* (1992)

Portanto, considerando que a concepção de professor iniciante adotada na presente pesquisa engloba os primeiros cinco anos na profissão, nos atentaremos às duas primeiras fases apresentadas no Quadro 1.

A primeira fase, a da “entrada na carreira”, abrange dois estádios⁴: o primeiro, de “sobrevivência” e o segundo, de “descoberta”. Para Huberman (1992) o âmbito da sobrevivência é representado pelo que Guarnieri (2009) denomina como “choque da realidade”, ou “choque do real”. Nesse momento da carreira, para Huberman, predomina “a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (1992, p. 39).

Já quanto ao estágio da descoberta, o autor descreve o entusiasmo inicial que contempla a experimentação e a exaltação por estar, de fato, responsável por uma turma de alunos, bem como sentir-se parte do corpo docente da instituição. Contudo, diante destes dois “estádios” ou estágios, a “exploração” é considerada como tema global, sendo que ela acontece durante todo o período de entrada na carreira, e visa à busca pela “estabilização”, que é a segunda fase a ser abordada. O profissional, para atingir um nível estável, de relativo conforto dentro da profissão docente, necessita conhecê-la.

⁴ Huberman (1992) utiliza o termo “estádio” para designar os estágios ou fases da carreira profissional do professor.

Sobre a fase de estabilização, o autor fala que também pode ser considerado como “comprometimento definitivo” e da “tomada de responsabilidades” decorrente da concretização da escolha feita pela identidade profissional docente. Essa estabilização na profissão se constrói sobre os sentimentos de libertação e de emancipação, provenientes da sensação de pertença ao corpo profissional e a independência profissional dentro da sala de aula. Desse modo, segundo o autor, “estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento” (HUBERMAN, 1992, p. 40).

Gonçalves (1992) dedicou-se ao estudo sobre a carreira das professoras do ensino primário e, diante dos dados obtidos, conseguiu “(re) construir” alguns percursos profissionais e, também, identificar algumas etapas ou sequências da carreira docente. As etapas da carreira identificadas pelo autor, conforme pode ser observado no Quadro 2 abaixo, apresentam semelhanças com as fases trazidas por Huberman (1992).

Quadro 2 – Etapas da carreira, segundo o estudo de Gonçalves

Anos de Experiência	Etapas / Traços Dominantes
1-4	O “INÍCIO” (Choque do real, descoberta)
5-7	ESTABILIDADE (Segurança, entusiasmo, maturidade)
8-15	DIVERGÊNCIA (+) (Empenhamento, entusiasmo) DIVERGÊNCIA (-) (Descrença, rotina)
15-20/25	SERENIDADE (Reflexão, satisfação pessoal)
25-40	RENOVAÇÃO DO “INTERESSE” (Renovação do entusiasmo) DESENCANTO (Desinvestimento e saturação)

Fonte: Elaborado pela autora com base no livro *Vidas de Professores* (1992)

De acordo com as formulações de Gonçalves, a delimitação adotada na presente pesquisa compreende as duas primeiras etapas da profissão: o “início” e a “estabilidade”.

Sobre o início da carreira, de acordo com a pesquisa de Gonçalves (1992), a entrada na profissão “redundou numa autêntica luta entre a vontade de se afirmar e o desejo de

abandonar a profissão”, sendo que até mesmo para as entrevistadas⁵ que consideraram ter passado por menos dificuldades, reconheceram, mais tarde, que a facilidade que pensaram ter tido “tivesse sido menos real do que no momento lhes parecera” (p. 164). Já a fase da estabilidade, assim como apresentado por Huberman (1992), compreende o alcance da confiança, a consolidação da gestão do processo de ensino-aprendizagem e a satisfação por ensinar.

Cavaco (1991) também se ocupa em descrever os primeiros tempos da profissão e, quanto a isso, pontua que, de maneira geral, o início de uma atividade profissional sempre é um período contraditório, por remeter à confirmação da idade adulta e à construção da autonomia por meio da inserção pessoal no universo do trabalho. Para o autor, ao mesmo tempo, nem sempre é apresentado congruência com a identidade vocacional definida na época da escola que é influenciada pelas diversas atividades socioculturais e pelas expectativas familiares.

O início da docência marcado por momentos e situações de conflito que necessita resolver podem gerar no professor, como assinalado por Guarnieri (2009), o “choque de realidade” ou “curva do desencanto”. A autora ainda prossegue se apoiando nos estudos de Veenman (1988), o qual caracterizou que

os estágios de interesse do desenvolvimento do professor, envolvem diferentes fases, ou seja, sobrevivência e adaptação à instituição, interesse sobre a situação de ensino e a fase em que o professor se interessa pelos alunos e sua aprendizagem” (GUARNIERI, 2009, p. 138).

Silva (2000, p. 36) complementa que após se confrontar com o “choque de realidade”, “o que vai prevalecer é a rotina, a tradição, as regras rígidas do sistema (exemplo: não pode sair da sala de aula)”. Nessa perspectiva, é indiscutível que o professor que adentra a escola ainda terá uma longuíssima trajetória a percorrer e, no decorrer desse percurso, muitas serão suas incertezas e ansiedades, as quais poderão, inclusive, fazê-lo desistir da docência.

Cavaco (1991, p. 163) ressalta que “é no jogo de procura de conciliação, entre aspirações e projetos e as estruturas profissionais, que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo, o *sonho* que dá sentido aos seus esforços”.

Para Guarnieri (2000), o processo de aprender a ensinar se efetiva a partir da articulação entre o conhecimento teórico, aprendido na graduação, e o contexto escolar com a

⁵ Gonçalves (1992) identifica os sujeitos de sua pesquisa adotando o gênero feminino.

prática docente. Assim, o professor iniciante consolida seu processo de aprendizagem sobre a docência apoiando-se nos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, mas considerando as condições objetivas sob as quais se dá o exercício da profissão, no caso, dentro do ambiente escolar, em interação com os demais atores do processo de ensino-aprendizagem: alunos, pares, gestão, funcionários da escola e comunidade.

Para Abarca (1999), elementos de três ordens devem ser considerados para uma visão compreensiva do processo de inserção e iniciação do professor iniciante, numa perspectiva dinâmica e interativa:

“Pessoais”, relativos ao próprio professor iniciante; “formativos”, referidos ao seu processo e instituição de formação inicial para as tarefas docentes que deve encarar; “de prática profissional”, concernentes tanto ao exercício de seus papéis docentes atribuídos como aos assumidos e, mais, ao quadro institucional escolar em que deve exercê-los (p. 62).

Diante do quadro exposto até aqui, faz-se necessário abordarmos o conceito do processo de socialização, fenômeno intrínseco às investigações sobre o professor iniciante. Em relação a esse tema, Gonçalves (1992), ao apresentar os dois planos de análise – desenvolvimento profissional e desenvolvimento pessoal – sobre o percurso profissional docente, pautado nas investigações de Vonk e Schras (1987)⁶, salienta que o primeiro plano é o do “desenvolvimento profissional”, que traz consigo três perspectivas:

a do *desenvolvimento pessoal*, que concebe o desenvolvimento profissional como o resultado de um processo de crescimento individual; a da *profissionalização*, segundo a qual o desenvolvimento profissional é o resultado de um processo de aquisição de competências, tanto da eficácia no ensino como de organização do processo de ensino-aprendizagem; e, finalmente, a da *socialização*, também chamada *socialização profissional* ou *socialização do professor*, que se centra na adaptação do professor ao seu meio profissional, tanto em termos normativos como interativos (GONÇALVES, 1992, p. 169).

O mesmo autor diz que a construção da identidade profissional consiste na relação estabelecida pelo professor com a sua profissão e o seu grupo de pares, representada, ao mesmo tempo, pela construção simbólica, pessoal e interpessoal implicadas por ela, isto é, a socialização.

⁶ VONK, H.; SCHRAS, G. From beginning to experienced teacher: a study of the Professional development of teachers during their first years of service. IN: **European Journal of Teacher Education**. 10 (1), pp. 95-110, 1987.

Considerando esse contexto, uma vez inseridos na instituição escolar, os professores se veem envoltos em relações sociais com características particulares do ambiente profissional. Essa socialização consiste na adaptação do professor, não só em início de carreira, mas também em início numa nova escola ou em um novo ano letivo, à cultura escolar presente no meio profissional no qual se insere. Assim, a socialização pode ser considerada como um processo de apropriação da cultura escolar pelo qual os docentes, invariavelmente, são submetidos a passarem em sua profissão. Para Ambrosetti e Almeida (2009):

Nessa dinâmica de socialização profissional, alguns aspectos merecem destaque. As injunções institucionais e as relações com os alunos, suas famílias, pares e equipe de gestão promovem uma reconfiguração das concepções iniciais da profissão e, nesse processo, vão se delineando as diversas formas de identificação profissional (p. 606).

A adaptação do professor ao meio escolar compreende um padrão de conduta específico de cada instituição. O docente é levado, nesse sentido, a aderir ao conjunto de práticas, códigos e valores da instituição em que está atuando. Essa adaptação pode ser considerada fácil ou não, dependendo do posicionamento do profissional em aderir à cultura escolar vigente. Também pode ser marcada por rupturas, resistências e desenvolvimento de estratégias.

Abarca (1999) chama a atenção para o que considera como uma “socialização pouco favorável”. Para ele, os professores recém-formados, ao chegar à escola onde irão atuar, são deixados à sua própria sorte e recebidos com um escasso e “conservador” apoio de parte dos outros membros da instituição escolar.

Marcelo García (1999) relata os três tipos de estratégias, identificados por Lacey⁷ (1977), e utilizadas de forma consciente ou não pelos professores para se integrarem à cultura do ensino. Para eles, estas estratégias consistem no:

- Ajuste interiorizado: quando os “professores iniciantes assumem como próprios os valores, metas e limitações da instituição”, sendo que, nesta perspectiva, nenhum tipo de conflito é gerado durante o processo de socialização, pois o professor está em sintonia com os valores da instituição (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 13);

⁷ LACEY, C. **The socialization of teachers**. London: Methuen, 1977.

- Submissão estratégica: quando os professores reconhecem certas concepções e valores das autoridades da escola e até as assumem, no entanto, ainda mantém algumas crenças pessoais;

- Redefinição estratégica: é a menos comum, pois consiste em situações em que o professor consegue causar mudanças influenciando as pessoas que tem autoridade para tal dentro da escola.

De acordo com essa perspectiva, pode-se considerar que o “ajuste interiorizado” não representa uma estratégia formulada pelo professor, mas ocorre em situações em que o docente adere a cultura escolar de forma passiva, com pequena reflexão sobre os valores, crenças e práticas às quais passa a ser submetido, talvez como forma de defesa para não se envolver em embates. Ao mesmo tempo, a “redefinição estratégica” expõe a dificuldade do professor em submeter-se aos códigos e representações em voga na escola que está atuando, havendo autorreflexão e uma afirmação da identidade profissional do professor no cotidiano escolar. Já a “redefinição estratégica” pode ser compreendida como uma escolha consciente do profissional em analisar as características da cultura da escola em que se encontra e aderir a algumas concepções com as quais concorda, no entanto, mantendo alguns valores pessoais mais fortes, sendo que, neste caso, também pode buscar apoio em seus pares. Cabe refletir, quanto a esses três tipos de estratégias de integração do professor à cultura escolar, se há uma preponderante ou não utilizada por professores iniciantes, para isso, retomaremos essa discussão na seção 5.

Vê-se, portanto, que a postura do professor diante das variadas situações que ocorrem dentro da escola influencia seu processo de socialização profissional. Todavia, não são somente as ocorrências intraescolares que influenciam neste processo. Nesse contexto, Jordell (1987) identificou três tipos de influências sobre a socialização do professor iniciante:

- a) Dimensão pessoal: a qual aparece quando o professor se refere a si mesmo como pessoa, como professor, incluindo declarações sobre suas experiências passadas ou presentes e suas crenças pessoais;
- b) Dimensão da classe: inclui-se as referências dos professores às situações pré, interativas ou pós-interativas. Os alunos, a classe, o ensino, a avaliação ou o planejamento são aspectos que se incluem nesta dimensão;
- c) Dimensão institucional: inclui os comentários dos professores em relação, em primeiro lugar, à escola, ao instituto em redor, e ao sistema educativo em último lugar. É uma dimensão profissional e social da função docente.

Assim, antes de ser professor o indivíduo é uma pessoa que traz consigo uma história repleta de vivências específicas que, de certo modo, contribuíram para moldar sua identidade até aquele momento. Ao conceber-se como professor algumas características gerais da profissão já começam a lhe influenciar e, posteriormente, ao adentrar o ambiente escolar assumindo o papel de professor que lhe é incumbido pela formação inicial a sua identidade, agora profissional, como docente vai se adensando. Ou seja, é um processo de construção social.

Assim, a partir do diálogo entre pesquisas recentes e estudos mais antigos apresentados nesta seção, os quais abordam a situação do professor em início de carreira, é possível concluirmos que, apesar de estar sendo foco crescente de investigações, o professor iniciante ainda conta com pouca articulação dos resultados de pesquisa ao processo de inserção do docente na carreira e, conseqüentemente, na construção de uma identidade profissional sólida. Além disso, como foi apresentado na introdução deste trabalho, não foram encontrados, durante o levantamento de bibliografia realizado nesta pesquisa, estudos que focalizassem a triangulação entre formação inicial, a inserção do professor iniciante na docência e a identidade do professor iniciante. Da mesma forma, podemos inferir que os resultados também não são apropriados de forma eficaz pela escola e pelos cursos de formação de professores.

Diante de todo o exposto, pode-se considerar que os processos de socialização pelos quais o professor passa durante toda a sua trajetória pessoal e profissional influenciam sobre o processo de construção da sua identidade, confirmando a faceta inacabada e versátil da concepção de identidade desenvolvida por Dubar (2006) que será discutida na próxima seção.

SEÇÃO 3. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: CONCEPÇÕES EM TORNO DO TEMA

Nesta seção pretende-se apresentar algumas concepções mais difundidas sobre o processo de construção da identidade profissional docente. Dessa forma, após a apresentação do conceito de identidade adotado no presente estudo, serão enfocadas as características do processo de construção da identidade profissional do professor em início de carreira e a intrínseca relação com o seu desenvolvimento profissional.

Os estudos selecionados trazem como referencial central os conceitos discutidos por Dubar (2005, 2006, 2012), sendo que a escolha pela adoção desse autor como referência se deve ao fato de que ele apresenta, dentro da perspectiva sociológica, um panorama geral ligado, também, à Psicologia e à Filosofia, mas sem produzir uma miscelânea. Assim, o autor promove uma objetiva discussão entre as duas correntes do tema, a saber, a “essencialista” e a “nominalista” e, além disso, aprofunda-se em questões específicas referentes ao conceito de identidade que trata, dentre elas, do conceito de crise de identidade. A exploração desse tema da crise de identidade aproxima-se das dificuldades pelas quais muitos professores em início de carreira passam quando da sua inserção na docência, que desencadeiam, frequentemente, o choque com a realidade e até mesmo o abandono da profissão. Deste modo, acreditamos que há um estreito diálogo entre os estudos de Dubar e os resultados da presente pesquisa.

Dubar (2006), amparado na construção teórica de Norbert Elias sobre os processos de identificação, ressalta que este último defendeu que nas sociedades primitivas não era desenvolvida a identidade do Eu, sendo os indivíduos desprovidos de consciência individual, mas com reconhecidas incumbências coletivas. Ainda para Elias, foi durante o processo de constituição histórica da civilização ocidental moderna que surgiu a noção de pessoa, do Eu psicológico, sendo que “a forma identitária é inseparável duma forma de poder, de relação social e de alteridade” (DUBAR, 2006, p. 24).

Desse movimento entre o indivíduo e o social/coletivo surgiram as duas principais correntes atreladas ao pensamento filosófico e à intenção de conceituar a noção de identidade. A primeira diz respeito à ideia de “essência”, que nasce com o indivíduo e permanece imutável, denominada de corrente “essencialista”. Já a segunda noção de identidade e na qual nos embasamos no presente estudo, conforme já ressaltado na introdução deste trabalho, é a corrente “nominalista”, ou “existencialista”, que promulga que:

[...] a identidade não é aquilo que permanece necessariamente ‘idêntico’, mas o resultado duma ‘identificação’ contingente. É o resultado de uma dupla operação linguística: diferenciação [*o que faz a singularização de alguém ou de algo em relação a outro alguém/algo*] e generalização [*pontos comuns de uma classe de elementos diferentes*] (DUBAR, 2006, p. 8).
[grifos da autora]

O profissional vive processos de recusa, diferenciação e, também, de generalização – e é no momento de recusa que a identidade aparece, pois o sujeito toma distância da situação que o generaliza e se distingue pelas suas características próprias e individuais e, também, porque, de acordo com Woodward (2014, p. 9), a identidade é relacional e, assim, marcada pela diferença, ao passo que “a diferença é sustentada pela exclusão”.

Assim, Dubar (2006) apresenta o que denomina de paradoxo da identidade, ou seja, aquilo que existe de único, de singular, e aquilo que é partilhado resulta na identidade de um sujeito, ou seja, a identificação *de e pelo* outro constrói o que se conhece sobre o sujeito e como o próprio sujeito se reconhece. Para Proença e Mello (2009, p. 56), “para compreendermos a identidade na totalidade, faz-se necessário compreender o mundo e a humanidade em movimento, com suas contradições. Ao mesmo tempo em que o ser tem suas características que o individualizam, também possui as que o universalizam”.

Dubar prossegue esclarecendo que não acredita em “pertencas essenciais”, mas sim em “modos de identificação”. Quanto a esses modos de identificação, considera dois tipos: as identificações atribuídas pelos outros e as identificações reivindicadas por si próprio. Nesse sentido, “existe um movimento histórico, tão antigo quanto incerto, de transição dum certo modo de identificação para um outro” (DUBAR, 2006, p. 8).

Ainda sobre isso, ao se pautar em Kaufman (1994)⁸, Dubar (1998) denominou de *identidade biográfica* ou *identidade para si* o que o primeiro estudioso chamou de “processo identitário individual”, ou seja, as representações que a pessoa atribui a ela mesma (formas de identidade internas). Já para o que Kaufman designou como “quadros sociais da identificação” ou “quadros de socialização”, Dubar nomeou como *identidade para outrem*, ou ainda as formas de identificação culturais ou estatutárias atribuídas a um sujeito (formas de identidade externas). Aprofundando a compreensão sobre esses conceitos inerentes ao conceito de identidade é possível afirmar, ainda de acordo com Dubar (2006, p. 149), que é a partir das formas de identificação por outro que os indivíduos constroem “identidades para si”, sendo que, segundo o autor, de alguma maneira, essa identidade para si é o redobramento

⁸ KAUFMANN, J.C. "Rôles et identité. L'exemple de l'entrée en couple". IN: **Cahiers Internationaux de Sociologie**, XCVII, 1994, pp. 301-328.

da identificação para outrem e permite assim uma negociação entre o Eu atribuído e o Si reivindicado.

Nesse sentido, não é possível oposição entre as identidades individuais e sociais, uma vez que toda identificação individual traz referências socialmente identificáveis. Dessa forma, o mesmo autor prossegue acentuando que:

[...] a pessoa [...] se define (é definida) primeiro pelo seu papel profissional, o seu estatuto social: ela é identificada pelo tipo de atividade que cumpre, através de “uma função estruturada, rotineira, estandarizada” que se encaixa a uma pessoa. Como escreve Goffman⁹, a identidade pessoal resume-se a um “espelho de identidade social”, organizada a partir duma identificação principal (DUBAR, 2006, p. 149).

Para Moita (1992), o sujeito considera uma gama de características próprias que lhe possibilitam se diferenciar do exterior. Mas ao mesmo tempo em que tem noção de sua individualidade, também tem marcas de pertença a grupos sociais, enquanto categorias com as quais se relaciona. Para Dubar (2006), a principal categoria de pertença para a identificação social é a Categoria Socioprofissional (CSP). Em relação a isso, no livro “Socialização: construção das identidades sociais e profissionais”, Dubar (2005) define a identidade profissional, na perspectiva sociológica, como sendo “o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (p.136).

Ainda neste viés, Huberman (1992, p. 40) afirma que, de acordo com a tendência psicanalítica, “a escolha de uma identidade profissional constitui uma etapa decisiva no desenvolvimento e um contributo para uma mais forte afirmação do *eu*”, sendo que adiar essa escolha pode contribuir para uma dispersão do sentimento de identidade pessoal. Ou seja, a identidade profissional e a identidade pessoa estão intimamente relacionadas.

Em relação ao processo específico de constituição da identidade profissional docente, Nóvoa (1992) relata que a identidade não é um dado adquirido, uma propriedade ou um produto. Para o autor, “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, por isso, a forma adequada de referir-se a ela é como “processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*” (p. 16). O autor completa, ainda, que

⁹ GOFFMAN, E. *Stimates*: Les usages sociaux du handicap. Éd. De Minuit, 1963.

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de *tempo*. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (NÓVOA, 1992, p. 16).

Dubar, em seu estudo publicado no ano de 2012, expressa que “quer sejam chamadas de “ofícios”, “vocações” ou “profissões”, essas atividades não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social” (p. 354). Nesse sentido, o autor esclarece que para se tornar profissional em determinada área não se trata de, simplesmente, acumular conhecimentos, mas, prioritariamente, de incorporar uma definição de si e de uma projeção no futuro que deve envolver, antes de qualquer coisa, a partilha de uma cultura do trabalho profissional.

Prosseguindo, Dubar (2012) exemplifica que, o processo de tornar-se médico não ocorre imediatamente ao ingresso na universidade, mas sim durante o contato com a prática médica. Nessa prática acontece a importante transição entre o que o autor denomina de “mundo profano” para o “mundo profissional” que, simplificada, se traduz pela quebra dos estereótipos iniciais sobre a profissão para as atividades reais que envolvem o seu exercício. Neste ponto, o autor salienta que o “mundo profissional” abarca o conjunto da “cultura” específica da profissão.

Transpondo a teoria que conduz essa exemplificação para a profissão docente, encontramos o estudante de Pedagogia construindo, de fato, sua identidade profissional durante o contato com a sala de aula e com o ambiente da escola. Esse momento deveria ser representado, inicialmente, pela experiência do estágio, contudo, sabe-se que essa parte da formação do professor nem sempre acontece da melhor maneira.

Sob a luz das pontuações feitas por Dubar (2012), pode-se considerar que o pedagogo – admitindo-se, neste momento, o pedagogo que não exerce sua atividade laboral como professor da Educação Infantil e/ou dos anos iniciais – que não se inseriu na escola enquanto tal não desenvolveu sua identidade profissional, pois assim sucederia a um médico que nunca mais tivesse atuado após a universidade. Dessa mesma forma, podemos supor que há uma lacuna muito grande no processo de construção da identidade profissional do professor que chegou à escola sem ter contato efetivo com a prática escolar durante a formação. A dimensão teórico-prática da formação é fator decisivo para a condição de desenvolvimento profissional do docente, sendo que, de acordo com Gatti (1996, p. 87), “as condições de ingresso e permanência estão associadas às perspectivas [que possui] perante seus alunos e modos de

agir com eles, seus objetivos e metodologia de trabalho” que o professor desenvolve a partir da entrada no curso de formação inicial. A autora continua defendendo que:

O professor não é uma entidade abstrata, um protótipo idealizado [...]. Mas ele é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua ação profissional (GATTI, 1996, p. 88).

Considerando o panorama descrito nesta seção que retrata os conceitos de identidade, identidade profissional e identidade profissional docente, faz-se oportuno refletirmos, ainda que brevemente, sobre a condição do professor em início de carreira que, sem dúvida, está nos primórdios do processo de construção da sua identidade como professor.

3.1. Modos de identificação com a docência e construção da identidade profissional do professor

Dubar (2006) defende a existência de modos de identificação que corroboram com a construção e reconstrução contínuas da identidade de um sujeito. O mesmo autor ainda ressalta a importância da identidade profissional para a construção da identidade individual, pois ela transita entre o indivíduo e o meio social no qual ele está inserido. Assim, cabe questionarmos: qual é ou quais são os modos de identificação que o sujeito pode ter com a docência?

Numa tentativa de responder a esse questionamento, nos amparamos em Roldão (2007), quando escreve que “o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a *acção de ensinar*” (p. 94). A autora ainda prossegue ressaltando que “o professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que *ensina* não apenas *porque sabe*, mas porque *sabe ensinar*” (p. 101).

O estudo de Beijaard, Meijer e Verloop (2004) mostrou que não há uma definição explícita para o conceito de identidade profissional docente na maioria das investigações que eles analisaram. De acordo com os referidos autores, em alguns estudos a “identidade profissional era definida nos termos das noções dos professores e nas percepções de seus papéis ou características relevantes de sua profissão, ou em termos das percepções de si mesmos como um grupo ocupacional” (p. 118).

Dialogando com os resultados apresentados pelos autores supracitados, Gatti (1996) também chama a atenção para um conjunto de pesquisas realizadas no início da década de 1990 na América do Sul. A autora ressalta que, como resultados de alguns desses trabalhos, “quando se fala sobre professores [...], fala-se de generalidades, supondo-se sujeitos abstratos pertencentes a um conglomerado homogêneo” (p. 86). Assim, podemos concluir que, tanto Gatti na América do Sul, em 1996, quanto Beijaard, Meijer e Verloop na Europa, em 2004, salientaram que algumas pesquisas sobre a identidade profissional do professor são inconclusivas e, apesar de serem significativas para o campo de estudo em questão, apresentam nada mais que generalidades sobre o grupo profissional como um todo, deixando de discutir as singularidades deste grupo bastante heterogêneo.

Outro fator que deve ser considerado na investigação sobre a construção da identidade profissional é a diversidade de formas identitárias que podem ser encontradas dentro de um mesmo grupo profissional, como já exposto por Beijaard, Meijer e Verloop (2004) e Gatti (1996). Nessa perspectiva, segundo Dotta, Lopes e Giovanni (2011), é muito difícil padronizar a vida profissional de um indivíduo assumindo que ele irá ocupar um emprego e realizar uma mesma função sob condições idênticas durante toda a sua vida e que isso aconteça de igual modo para todos. De acordo com os referidos autores:

O desenvolvimento do sujeito pessoal em interação com as relações que estabelece com os outros e as condições institucionais para isso, garante ao ator social as capacidades de julgamento, comunicação e força social, o que pode introduzir a variabilidade profissional.

No caso dos professores, a diversidade de contextos profissionais pode estabelecer diferentes condições de apropriação de realidade, aumentando ou diminuindo as oportunidades de reflexividade individual ou grupal, com reflexos na construção identitária de cada ator social e do grupo profissional enquanto tal (DOTTA, LOPES e GIOVANNI, 2011, p. 575).

Contudo, no que tange à identidade docente, propriamente dita, Beijaard, Meijer e Verloop (2004) enfatizam, ainda, que os conceitos ou representações próprias que os professores formulam com relação à sua identidade profissional “determinam fortemente o modo como ensinam, a maneira como se desenvolvem enquanto professores e suas atitudes em relação às mudanças educacionais” (2004, p. 108). Corroborando essa ideia, Lawn (2001) salienta que a identidade pode ter mais influência na natureza do trabalho dos professores do que as novas tecnologias materiais (currículo nacional, design da escola ou organização das turmas) que lhe são apresentadas frequentemente.

Em consonância com a ideia de construção da identidade e dialogando, também, com o exemplo de Dubar (2012) de tornar-se médico apresentado no início desta sessão, Proença e Mello (2009) salientam que “o fato de passar por um curso de formação não faz com que alguém venha a ser professor”, ou seja, não é um processo gratuito e automático. Essa premissa é aprofundada a partir dos estudos de Marcelo García (2010, p. 18) ao afirmar que a identidade profissional docente “não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente”. Para o referido autor, a identidade do professor está relacionada à forma como ele vive subjetivamente seu trabalho e aos fatores básicos de satisfação ou insatisfação em relação ao seu exercício profissional.

Nessa perspectiva, o exercício da profissão influencia diretamente na construção da identidade profissional do professor. Diante de todo o exposto, cabe ressaltar o aspecto dialético existente na influência da identidade profissional sobre a prática docente e dessa prática constituída pelo exercício da profissão sobre a identidade do professor.

Nóvoa (1992, p. 17) salienta que o processo identitário também influencia na capacidade de agirmos autonomamente, uma vez que interfere a sensação de que, de fato, dominamos nosso trabalho. Dessa maneira, a forma como cada um ensina está intimamente ligada e dependente do que somos como pessoa ao exercermos nosso ofício de professor.

A identidade docente envolve, ao mesmo tempo, a experiência pessoal e o papel que é socialmente reconhecido/atribuído ao professor (MARCELO GARCÍA, 2010, p. 19). Endossando essa afirmação, Cunha (2013, p.614) salienta que, devemos entender “o professor dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual a identidade é concebida como uma construção social e cultural”.

Para Nóvoa (1992, p. 17), é impossível fazer uma separação entre o *eu* profissional do *eu* pessoal, pois cada um de nós tem de fazer opções como professor, “as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”. O autor ainda faz uma apresentação sucinta sobre os três “A´s” que sustentam o processo identitário dos professores.

Para o autor, ser professor necessita da Adesão a princípios e valores pré-estabelecidos. Da mesma maneira, há que se considerar, também, as melhores escolhas de Ação/agir, admitindo-se que o sucesso ou o insucesso das experiências pedagógicas que temos nos marcam positivamente ou negativamente enquanto profissionais. Juntamente a estes dois aspectos encontra-se, por último, o da Autoconsciência que diz respeito a uma

dimensão decisiva da profissão docente, pois, para Nóvoa, “a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo” que se origina sobre sua própria ação (NÓVOA, 1992, p. 16).

Continuando essa discussão e tomando as explanações de Dubar (2006) como referência é possível afirmar que se o docente não for capaz de criar uma identificação com a docência, a partir da aprendizagem de ser professor, ele não conseguirá alcançar esse nível de reflexividade necessário para a construção da sua identidade docente e, conseqüentemente, para o exercício da profissão. Entretanto, esse processo de apropriação das formas de identificação com a profissão docente não acontece somente durante o processo de formação inicial, como já foi exposto, tampouco acaba nos primeiros anos da prática profissional, mas “a aprendizagem experiencial permite por ela própria a implementação da reflexividade, isto é, a construção duma identidade reflexiva que devolve sentido a uma prática onde se tem sucesso” (DUBAR, 2006, p. 158).

Outro conceito desenvolvido por Claude Dubar (2006) e indispensável nas discussões sobre identidade é o de “crise de identidades”. Para o autor em questão, a crise que envolve as identidades pessoais é consequência das mudanças produzidas em três grandes âmbitos da vida social: família, trabalho e emprego (incluindo a formação e a escolarização) e, também, no Estado e na noção de democracia representativa.

Diante de todo o exposto, é possível considerarmos que as formas de identificação que os indivíduos podem desenvolver com relação à docência recebe influências de suas interações sociais, desde a infância com as experiências escolares, e com as representações sociais da figura do professor. A entrada no curso de licenciatura aumenta o leque de formas identitárias, mas o professor pode ou não se identificar com a docência, dependendo da natureza da formação que receber e das experiências de contato que tiver com a docência durante esse período. Contudo, é na inserção na prática docente na sala de aula que o professor licenciado terá oportunidades concretas de ampliar a construção da sua identidade profissional. Isso se dá, obviamente, se as formas de identificação que construiu até então forem positivas e se o choque com a realidade não o levar a abandonar a docência.

Considerando tal problemática, faz-se necessário despendermos maior atenção para a questão da formação inicial de professores e sua relação com o processo individual de constituição das identidades docentes dos licenciados por meio dos dados que foram coletados e analisados sob a luz de teóricos da área. É justamente neste sentido que se explicita a relevância teórica e social da presente pesquisa.

SEÇÃO 4. CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Na presente seção será apresentada a metodologia adotada no estudo, os procedimentos utilizados para a coleta de dados e os critérios para seleção dos sujeitos. Além disso, trataremos, também, das questões gerais relativas ao desenvolvimento da pesquisa.

4.1. Opção metodológica

O presente estudo é de abordagem qualitativa, na qual, segundo Ludke e André (1986, p. 12), “os dados coletados são predominantemente descritivos” e “todos os dados da realidade são considerados importantes”. Enfatiza-se, ainda segundo os autores, a preocupação com o processo diante do produto da situação pesquisada.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa foi feita em duas etapas: revisão de literatura (bibliográfica) e a de levantamento de dados empíricos. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (1991), é desenvolvida a partir da análise de materiais já elaborados, presentes, sobretudo em livros e artigos científicos, sendo possível melhor delineamento do tema e análise dos principais estudiosos da área. Nesta etapa, também foram identificados no banco de dados da CAPES e das principais universidades públicas paulistas, teses e dissertações, além de artigos indexados no SciELO, conforme apresentado na introdução desta pesquisa.

Diante dos dados necessários para a melhor compreensão da temática abordada na pesquisa – formação inicial de professores, professor iniciante e constituição da identidade docente – realizou-se a etapa de levantamento empírico, que se caracterizou “pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” (GIL, 1991, p. 56). Esta etapa permitiu a identificação das especificidades do processo de constituição da identidade profissional dos sujeitos da pesquisa e sua relação com a formação inicial.

Para a coleta de dados, foi aplicado, primeiramente, um **questionário** que teve a função de levantar as informações que subsidiaram a escolha dos professores que foram, posteriormente, entrevistados. Além disso, a utilização do questionário justificou-se, também, devido ao número de sujeitos que a pesquisa abrangeu: um total de 195 egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru.

De acordo com Gil (2008, p. 121), esse instrumento de coleta de dados tem o objetivo de “obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.”.

Num segundo momento foi realizada uma **entrevista semiestruturada** com professores egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru. Dessa forma, considerando a complexidade e o aspecto multifacetado da temática da presente pesquisa, a entrevista semiestruturada foi utilizada devido à sua natureza interativa, sendo que esse instrumento “permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade” (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 168).

Segundo Zago (2003, p. 294), a escolha pelo tipo de entrevista, assim como os demais instrumentos de coleta de informações para a pesquisa, não é neutra, pois “se justifica pela necessidade decorrente da problemática do estudo, pois é esta que nos leva a fazer determinadas interrogações sobre o social e a buscar as estratégias apropriadas para respondê-las”. A entrevista se desenvolve numa relação social, assim sendo, o pesquisador deve estar inserido no contexto enquanto indivíduo e compreendido pelos sujeitos da pesquisa como tal. Zago (p. 301) ainda esclarece que “a entrevista expressa realidades, sentimentos e cumplicidades que um instrumento com respostas estandardizadas poderia ocultar, evidenciando a infundada neutralidade científica daquele que pesquisa”.

Além disso, tendo em vista o objeto e a temática do presente estudo, a saber a construção da identidade, especificamente, profissional docente em professores em início de carreira, devemos considerar ao investigarmos tal objeto é necessário que:

Se escute o que os indivíduos dizem, que se observe o que eles fazem e sobretudo que se compreenda os seus contextos de vida. No atual contexto, observar, escutar e compreender os percursos biográficos é metodologicamente mais relevante do que a análise das pertenças sociais (CORREIA, 2006, p. 2).

Uma vez coletados os dados nos dois momentos da pesquisa empírica (que serão descritos nesta seção) procedeu-se a análise dos mesmos. De acordo com Brandão (2002), materiais de pesquisa, ou seja, os dados qualitativos ou informações e representações sociais que são coletados por meio de questionários e entrevistas, não constituem dados. As informações coletadas só constituirão dados por meio da análise embasada nas teorias pertinentes ao estudo.

Para tanto, segundo Lüdke e André (1986), a análise dos dados é constituída por dois momentos específicos, a saber:

1) organização do material coletado (divisão e relação entre as partes agrupadas por padrões); e,

2) reavaliação dos padrões, inferências em um nível de abstração mais elevado.

A abordagem da análise de conteúdo, teorizada por Bardin (1988), contribuiu no momento inicial de elaboração dos eixos de análise dos dados. Contudo, a fim de ampliar a abrangência da análise e, ao mesmo tempo, atingir um nível mais detalhado recorreu-se, também, à “análise de prosa”, estruturada por André (1983).

Dessa maneira, foi feita a divisão inicial dos dados em grandes eixos que, segundo André (1983), dizem respeito aos grandes temas da pesquisa, sendo que, na presente investigação foram elencados três:

1. A importância da formação inicial do professor;
2. Características referentes ao contexto da prática docente do professor iniciante;
3. Percepções sobre a identidade docente do professor iniciante.

Dentro de cada eixo foi feita a organização minuciosa dos dados, e estes dados foram confrontados entre si a fim de se identificar as particularidades que constituem o processo de constituição da identidade docente do professor iniciante das séries iniciais do ensino fundamental e da Educação Infantil.

4.2. Percorso metodológico: as etapas da pesquisa

Como já apontado, a primeira etapa da pesquisa envolveu o uso de um questionário enviado aos egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru. O contato inicial com os egressos se deu por meio de listas de e-mails cadastrados no sistema de graduação da universidade, e que foram fornecidas pela professora orientadora que é vinculada ao curso em questão. Elaborou-se um questionário com 24 questões (Apêndice 1) que foram enviados aos 195 endereços de e-mail dos formandos entre os anos de 2010 a 2014. A mensagem continha uma breve introdução à proposta do presente estudo e o *link* de acesso ao questionário que foi desenvolvido na plataforma de documentos do *Google – Google Docs* –, na modalidade formulário. O e-mail ainda apresentava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que fora aprovado pelo Comitê de Ética da FCLAr.

Do total de 195 questionários enviados no período de junho a agosto, 13 endereços de e-mail apareceram como inativos: sete da turma de formandos em 2010; quatro da turma de 2011; e, dois da turma de 2012. O número total de devolutivas durante os dois meses e cinco dias em que o questionário ficou habilitado para receber respostas foi de 26, indicando um percentual de 13,4% de respondentes.

A partir das 26 respostas ao questionário e considerando a necessidade de identificarmos egressos que estivessem inseridos no contexto da sala de aula, enquanto professores iniciantes e sujeitos ativos no processo de construção de sua identidade docente, foram descartados nove formulários por não serem considerados aptos para a entrevista, já que indicavam situações de respondentes que nunca atuaram como docentes ou que não estavam mais atuando, naquele momento. No quadro 3 é apresentada a caracterização dos 17 respondentes (R) ao questionário que consideramos nesta pesquisa.

A média de idade dos 17 respondentes que foram considerados no momento da análise do questionário foi de 30 anos, indicando que a maioria frequentou o ensino superior com cerca de 20 anos. Verificamos, também, que, no momento da aplicação do questionário, o tempo de atuação dos que estavam em efetivo exercício na docência variava entre 5 meses (1 professora), 1 ano e 2 meses (1 professor), 1 ano e 6 meses (4 professores), 3 anos (4 professores), 4 anos (4 professores), 5 anos (2 professores) e 6 anos (1 professora).

Do total de 17 respondentes, duas possuíam outra graduação anterior à Pedagogia e um outro estava cursando Educação Musical no momento da aplicação do questionário. Seis estavam cursando ou já haviam concluído pós-graduação em nível *lato sensu* em cursos de especialização e, destes, cinco optaram pela especialização em Psicopedagogia e uma respondente havia realizado especialização sobre Ética, Valores e Cidadania. Quatro egressos estavam matriculados ou já tinham concluído os estudos em programas de Pós-Graduação em nível *stricto sensu*. É interessante notar, nesse ponto, que outros cinco egressos, ao responderem se estavam cursando ou já concluíram o Mestrado e/ou Doutorado, assinalaram que estavam tentando ou que já tentaram e não conseguiram uma vaga, demonstrando, dessa maneira, interesse pela área acadêmica.

Quadro 3 – Caracterização dos respondentes ao questionário que estavam atuando em sala de aula no momento da coleta dos dados

Respondentes	Ano de conclusão do curso em Pedagogia	Possui formação anterior à Licenciatura em Pedagogia?	Formação após a graduação em Pedagogia	
			<i>Lato Sensu</i> (Especialização)	<i>Stricto Sensu</i> (Mestrado/Doutorado)
R1	2013	Não	Não	Sim
R2	2010	Não	Sim (Psicopedagogia)	Não
R3	2012	Sim (Gestão de Pessoas)	Sim (Psicopedagogia)	Não
R4	2012	Sim (Publicidade)	Não	Sim
R5	2012	Não	Não, mas está cursando graduação em Educação Musical	
R6	2012	Não	Não	Não
R7	2012	Não	Sim (Psicopedagogia)	Não
R8	2011	Não	Não	Não
R9	2010	Não	Sim (Psicopedagogia)	Não
R10	2011	Não	Não	Não
R11	2011	Não	Sim (Psicopedagogia)	Não
R12	2012	Não	Não	Não
R13	2010	Não	Sim (Ética, Valores e Cidadania)	Não
R14	2013	Não	Não	Não
R15	2014	Não	Não	Não
R16	2014	Sim (Biologia)	Não	Sim
R17	2012	Não	Não	Sim

Fonte: Elaborado pela autora

No projeto inicial de pesquisa havia a indicação de priorizar um professor egresso de cada ano do conjunto selecionado (2010, 2011, 2012, 2013 e 2014), sendo, de acordo com os estudos de Huberman, todos eles considerados iniciantes. No entanto, o número total de respondentes ao questionário das duas últimas turmas de formandos (2013 e 2014) foi pouco expressivo, totalizando sete devolutivas. Destes respondentes, duas nunca atuaram como

docentes, outras duas já atuaram, mas não estavam com aulas no momento, uma atuava no Ensino Superior e nos anos finais do Ensino Fundamental, outra oferecia atendimento individual a um aluno da Educação Especial, e, por fim, uma atuava como orientadora de estudos.

Devido a esta configuração e tendo em vista as características profissionais que correspondessem aos critérios estabelecidos nesta investigação, as respondentes supracitadas não se enquadravam no critério “estar trabalhando como professor (a) de turmas regulares da Educação Infantil e/ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental no momento da coleta”. Por este motivo, decidiu-se por um grupo formado por dois professores graduados em cada ano nas turmas de 2010, 2011 e 2012, já que julgamos ser uma amostra mais representativa para o alcance dos objetivos elencados para o presente estudo. Assim, a partir das respostas dos 17 questionários (desconsiderando os respondentes concluintes nos anos de 2013 e 2014) foram selecionados os sujeitos para a segunda etapa da pesquisa empírica.

Para a realização das entrevistas utilizou-se um roteiro semiestruturado. O roteiro foi elaborado e testado no primeiro semestre de 2015. À medida que as leituras sobre o tema e também sobre os princípios metodológicos foram se aprofundando, o conjunto de questões foi tomando corpo e decidimos por estruturá-lo em dois blocos de perguntas de acordo com as temáticas da pesquisa, além do bloco inicial de questões relacionadas à caracterização do entrevistado. Já com um roteiro pré-definido optamos por aplicá-lo com um sujeito não participante da pesquisa, a fim de avaliar seu potencial e suas falhas quanto à composição, linguagem e objetivos. Além disso, era importante analisar a postura da própria pesquisadora enquanto entrevistadora.

Após a aplicação e devida transcrição da entrevista-teste ocorreu a análise do roteiro, das respostas e da desenvoltura da entrevistadora. Nesse momento, foram realizadas alterações na estrutura do roteiro (Apêndice 2) quanto à inclusão de questões adicionais e ao agrupamento de outras questões para que a entrevista como um todo ficasse mais objetiva e conduzisse à temática que pretendeu-se explorar na pesquisa de forma que não fosse cansativo nem para o entrevistado, nem para a entrevistadora.

Para a realização das entrevistas foram utilizados um gravador portátil, um aparelho de celular no modo gravador de voz e um bloco de notas para possíveis registros. As entrevistas duraram em média 1 hora e 40 minutos e foram encerradas cordialmente.

Três entrevistas aconteceram nos espaços das bibliotecas de duas universidades da cidade de Bauru, sendo que as três professoras trabalhavam e/ou residiam na cidade. As outras três entrevistas ocorreram via *Skype*, devido a impossibilidade de um encontro

presencial pela localidade em que os professores residiam. Todos os momentos destinados aos encontros foram designados pelos próprios entrevistados, segundo suas disponibilidades.

4.3. Os sujeitos participantes da entrevista

Para melhor organizar e apresentar os resultados e as análises, apresentaremos os sujeitos da pesquisa como P1, P2, P3, P4, P5 e P6, sendo P – Pedagogo e a numeração a sequência da realização das entrevistas. Quanto à caracterização dos sujeitos:

Quadro 4 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Sujeito	Idade	Formação Profissional (Ano de conclusão do curso)		
		Formação anterior à entrada no curso de Pedagogia	Ano de conclusão do curso de Pedagogia	Formação posterior à Pedagogia
P1	36 anos	Gestão de Pessoas (2009)	2012	Especialização em Psicopedagogia (2013)
P2	26 anos	-	2011	-
P3	28 anos	CEFAM (2005)	2010	Especialização em “Ética e valores” (2013)
P4	35 anos	Publicidade e Propaganda (2004)	2012	Mestrado em Educação para a Ciência (2015)
P5	27 anos	-	2010	Especialização em Psicopedagogia
P6	27 anos	Técnico em Administração – ETEC (2007)	2011	Especialização em Psicopedagogia (2013)

Fonte: Elaboração da autora

Dentre os respondentes dos questionários, selecionamos seis egressos, sendo cinco mulheres e um homem. Destes, apenas uma residia na capital do Estado, os demais moravam e trabalhavam na cidade de Bauru onde se localiza a Faculdade de Ciências da UNESP, que oferece o curso de Pedagogia tratado no presente estudo, ou em cidades próximas.

Três professores concluíram curso tecnológico, técnico ou de graduação em nível *Stricto Sensu* antes de ingressarem no curso de licenciatura em Pedagogia da UNESP. O professor P1 fez um curso tecnológico de “Gestão de Pessoas” no ano de 2009 e a professora P6 obteve o título de “Técnico em Administração” em 2007. Além disso, P4 possui outra graduação em “Publicidade e Propaganda” anterior à Pedagogia e se pós-graduou recentemente pelo programa de Educação para a Ciência, da Faculdade de Ciências da UNESP – Bauru, iniciado logo após a conclusão do curso de Pedagogia. Já P3 cursou CEFAM antes da graduação.

Quanto à situação profissional dos sujeitos no momento da coleta de dados obtivemos os seguintes dados:

Quadro 5 – Situação profissional dos sujeitos

Sujeito	Tempo de experiência na docência	Ano (Nível) de atuação na Educação Básica		Rede de ensino em que atuou/atua
		Turmas nas quais já atuou em anos anteriores	Turma de atuação no momento da coleta de dados (ano letivo de 2015)	
P1	1 ano e 9 meses	5º ano (E. F.*)	3º ano - substituto e 5º ano – efetivo (E.F.)	Pública
P2	2 anos	3º ano (E. F.)	3º ano (E. F.)	Privada
P3	3 anos	1º, 2º e 3º ano (E. F.)	Maternal 2 e Jardim 1 (E. I.**)	Privada e Pública (atualmente)
P4	9 meses		Maternal 1 (E. I.)	Pública
P5	5 anos	1º e 3º ano (E. F.)	1º ano (E. F.)	Privada
P6	1 anos e 9 meses	1º e 2º ano (E. F.)	Creche	Pública

Fonte: Elaboração da autora

* Ensino Fundamental

** Educação Infantil

No processo de seleção destes egressos, também foi observado que, considerando-se o ano de conclusão do curso, somente P5, formada em 2010, está atuando como docente regular de sala de aula desde que se formou; P1 iniciou sua carreira em sala de aula um ano após a conclusão da graduação (2012); já P2, P3, P4 e P6 começaram a atuar como docentes em sala de aula somente após dois anos da formação.

P1, P2 e P5 lecionam no Ensino Fundamental, respectivamente, no 3º e 5º anos, 3º ano e 1º ano, o que constitui uma amostra que contempla os anos iniciais de forma bem distribuída. Como contraponto, P3, P4 e P6 lecionam na Educação Infantil. Além disso, temos P2 e P5 como professoras da rede privada do Ensino Fundamental, além de P3 que tem experiência em ambas as redes.

Os contatos com os entrevistados foram feitos por e-mail ou pessoalmente. O convite para o professor P1 participar da segunda etapa da pesquisa foi feito por e-mail, enviado no mesmo endereço em que o convidamos para participar da primeira etapa, do questionário. No

entanto, a efetivação do convite e seu devido aceite para a segunda etapa foi efetivado por rede social, mediado por minha orientadora. A entrevista, a seu pedido, foi realizada por Skype e durou uma hora e 40 minutos.

A professora P2 e a pesquisadora tem estreito contato, pois cursaram Pedagogia na mesma turma. O convite para participar desta segunda etapa da coleta de dados foi feito pessoalmente e prontamente aceito por ela. A entrevistada demonstrou preocupação com o que falaria durante a gravação, mas foi esclarecida sobre a dinâmica do momento e sobre a inexistência de respostas certas ou erradas, assim se tranquilizou. A entrevista foi a de duração mais curta, cerca de 60 minutos.

A professora P3 e a pesquisadora já se conheciam e o convite para participar da entrevista, bem como seu pronto aceite foi realizado via rede social. A professora demonstrou interesse na proposta da pesquisa desde o início do meu ingresso no programa de Mestrado e durante a entrevista trouxe situações condizentes com a temática. A entrevista durou cerca de 1 hora e 30 minutos como uma conversa bem-humorada.

A professora P4 e a pesquisadora não se conheciam, mas ela aceitou com entusiasmo o convite para a entrevista. O encontro aconteceu na biblioteca da UNESP/Bauru. Sua fala com tom de inquietude demonstrou claramente a ansiedade, fôlego e ânimo de uma professora iniciante no sentido estrito da expressão: sua necessidade de expor os acontecimentos do seu cotidiano profissional demonstrou o estado dos professores sem experiência profissional que adentram a sala de aula. Nesse contexto, a entrevista foi expressamente a mais longa, chegando a 3 horas de duração, o que influenciou até mesmo na rotina da entrevistada que trabalha em outra cidade.

Já a professora P5 e a pesquisadora se conheciam desde quando realizaram o estágio extracurricular durante a graduação, apesar de a primeira ter concluído a graduação antes. Como hoje ela reside na capital do Estado, nossa entrevista teve de ser realizada via *Skype*. A entrevista durou cerca de 1 hora e 20 minutos.

A professora P6 e a pesquisadora fizeram a graduação juntas, o convite e o aceite para a entrevista foi estabelecido via rede social. Devido aos horários disponíveis da entrevistada foi sugerido que a realização da entrevista se desse via *Skype*, para seu melhor conforto. A entrevistada demonstrou insegurança quanto à forma de gravação e foi esclarecida que somente o áudio seria gravado e que podia ficar tranquila sobre conversamos pela *webcam*, já que somente a pesquisadora a veria. Após uma semana de questionamentos sobre como seria a dinâmica e de desmarcar uma vez, enfim, a entrevista ocorreu. Esse momento durou cerca de 1 hora e 40 minutos.

A dinâmica das entrevistas ocorreu em todas as situações como uma conversa, um diálogo, no qual os entrevistados demonstraram entusiasmo e abertura ao responder aos meus questionamentos. Houve importantes desdobramentos. As falas dos professores P1 e P5 foram bastante estruturadas e concisas, o que facilitou o desenvolvimento das entrevistas e o alcance da proposta. As entrevistas com as professoras P2 e P3 aconteceram no espaço da biblioteca de uma universidade privada da cidade de Bauru, pois o campus da UNESP da cidade estava com todas as atividades suspensas naquele dia.

Ao final de todas as entrevistas citei que haveria devolutiva sobre os resultados da pesquisa, após sua conclusão, aos sujeitos participantes que tão generosamente contribuíram com um fragmento de seu tempo livre para me auxiliar neste processo. Vale salientar, também, que todos se colocaram voluntariamente disponíveis para um novo contato, caso houvesse necessidade de complementação de informações.

4.4. O curso de licenciatura em Pedagogia da UNESP/Bauru

Considerando que a formação inicial constitui um aspecto potencialmente importante para a construção da identidade profissional dos professores, como já discutido por Gonçalves (1992), Marcelo García (1999), entre outros autores, faz-se necessária a apresentação de uma breve caracterização do curso de graduação onde se formaram os sujeitos da pesquisa. Para isso, nos pautamos nas informações veiculadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso em vigência no ano de 2014¹⁰, que trata do currículo que foi desenvolvido durante o período de formação dos professores iniciantes que fazem parte da amostra desta pesquisa. O PPP em questão pode ser encontrado no site institucional da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru.

O curso de Pedagogia do campus de Bauru é identificado como o único da UNESP, entre os seis existentes, voltado desde sua criação para a formação docente do pedagogo, o que pode ser comprovado pelas informações presentes no PPP, segundo o qual o curso foi criado para formar professores para a Educação Básica e tinha, inicialmente, “por objetivo a ‘Formação de Professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental’”. No entanto, esse currículo que vigorou desde 2002 não contemplava a formação profissional para a Gestão Escolar. Por este motivo, nos anos de 2005 e 2006 houve a reestruturação curricular

¹⁰ Um novo currículo reformulado, o terceiro do curso de Pedagogia da UNESP de Bauru, entrou em vigor no ano letivo de 2015 para todos os graduandos que ingressaram no curso a partir deste ano.

do curso de Pedagogia, mantendo a articulação das disciplinas em quatro eixos como no primeiro currículo e adicionando a formação profissional, também, para a Gestão Escolar.

Os professores iniciantes que constituem a amostra desta pesquisa foram formados nesse novo currículo que vigorou entre o período de 2007 até o ano de 2014, quando foi publicada a Resolução que alterava a Deliberação CEE 126/2014, prevendo mais uma reestruturação dos cursos de licenciatura do Estado de São Paulo. Nesse currículo que vigorou de 2007 a 2014 foi adicionado o Eixo Articulador que contemplava a Prática Pedagógica, além da subdivisão do Eixo 4 em dois subtemas, como pode ser observado no Quadro 5 abaixo.

Quadro 6 – Organização das disciplinas do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru com base em Eixos Formadores

Eixo 1 (E1)	Educação e Desenvolvimento Humano
Eixo 2 (E2)	Educação e Sociedade
Eixo 3 (E3)	Educação e Comunicação
Eixo 4 (E4)	Educação e Saber Escolar:
(E4) i	Conhecimentos, conteúdos e métodos da Educação Infantil
(E4) f	Conhecimentos, conteúdos e métodos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Eixo Articulador	A Prática Pedagógica

Fonte: Retirado do PPP do curso

Ao analisarmos brevemente a organização curricular do curso criamos, com base nas categorias utilizadas por Gatti e Nunes¹¹ em estudo sobre o currículo das instituições formadoras de professores, quatro eixos temáticos (GATTI, 2010), são eles:

Eixo I - Fundamentos teóricos da Educação: as disciplinas que compõem este eixo são as destinadas aos conteúdos de base teórica que forjam a atividade do professor, bem com as destinadas à didática geral;

Eixo II - Sistemas educativos: abrange as disciplinas de políticas públicas e específicas sobre o funcionamento das unidades e sistemas escolares e, também, relativas ao desenvolvimento do trabalho da gestão na escola;

¹¹ GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. In: **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.

Eixo III - Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso: agrupa as disciplinas de metodologia do trabalho científico e aquelas destinadas ao desenvolvimento da pesquisa durante a graduação;

Eixo IV - Formação específica (Ens. Fundamental, Ed. Infantil, Ed. Inclusiva, EJA): disciplinas referentes aos conhecimentos específicos que o professor deve ter para desenvolver seu trabalho nos diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como todas as disciplinas que abordam conteúdos e metodologias.

Além das disciplinas organizadas nos eixos, encontramos o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, na Educação Infantil e de Gestão Escolar que compreende os três momentos propostos na organização curricular do curso. As disciplinas optativas, por mudarem de ano para ano, não puderam ser detalhadas neste trabalho.

Considerando a carga horária total do curso e as disciplinas organizadas por eixos, elaboramos uma tabela:

Tabela 2 – Carga horária por eixos temáticos das disciplinas do curso de Pedagogia da UNESP de Bauru organizados com base em Gatti (2010)

Eixos temáticos	Carga horária	%
Fundamentos teóricos da Educação	578	17,2
Sistemas educativos	476	14,1
Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso	170	5,1
Formação específica (Ens. Fundamental, Ed. Infantil, Ed. Inclusiva, EJA)	1700	50,5
Estágio supervisionado	306	9,1
Optativas	134	4
TOTAL =>	3346	100

Fonte: Elaborado pela autora com base em Gatti (2010)

Pode-se observar, na Tabela 2, que as disciplinas do curso tendem a priorizar conteúdos de base específica dos níveis de ensino, apresentando mais de 50% da carga horária do curso. Entretanto, é necessário nos atentarmos ao fato de que por mais que metade da carga horária total do curso seja constituída por conteúdos específicos, essas disciplinas são de natureza teórica, prioritariamente. Além disso, muitas das disciplinas que constituíam o eixo IV eram intituladas de “Conteúdos e metodologias do ensino” de Língua Portuguesa, Matemática, etc., contudo, assim como salienta Libâneo (2010, p. 569), estas disciplinas “referem-se a princípios básicos nos quais se deve apoiar o ensino das disciplinas, sem relacioná-los aos conteúdos específicos do ensino fundamental a serem ensinados nas escolas.

Com a segunda maior percentagem de oferta encontra-se a carga horária das disciplinas relativas aos fundamentos teóricos da educação, como as de Filosofia, Sociologia e História da Educação. Observa-se, também, que as disciplinas dedicadas à exploração dos conhecimentos sobre os sistemas educativos e seu funcionamento compõem menos de 15% do quadro geral da carga horária do curso.

A carga horária destinada às disciplinas referentes ao ensino da pesquisa compreendem 5,1%, o que representa uma significativa atenção a essa área de formação do profissional da educação. Observa-se, contudo, que o estágio supervisionado que abrange três disciplinas e a carga horária prática que deve ser desenvolvida dentro das instituições de Educação Básica compõem menos de 10% da carga horária do curso (9,1%).

Sobre a organização curricular dos cursos de formação de professores, no que se refere a articulação entre a teoria e a prática, Pimenta e Lima (2006, p. 7) salientam que a “contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada de ‘prática’”. Gatti (2010) complementa essa discussão quando afirma que os cursos responsáveis pela formação inicial docente não voltam a atenção para o cotidiano escolar. Tal afirmação foi confirmada nas respostas dos professores iniciantes e será trabalhada na seção seguinte.

SEÇÃO 5. RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL, O EXERCÍCIO PROFISSIONAL E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR INICIANTE: ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Nesta seção desenvolveremos a análise dos dados coletados pelas entrevistas semiestruturadas realizadas com os seis professores iniciantes envolvidos no estudo, objetivando investigar, de maneira geral, a situação profissional desses professores iniciantes enquanto pedagogos atuantes em sala de aula, no que concerne a relação entre a formação inicial desses professores e o processo de constituição de suas identidades como docentes.

A abordagem da “análise de conteúdo”, formulada por Laurence Bardin (1988), que é compreendida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38) contribuiu no momento inicial da elaboração dos eixos de análise dos dados. No entanto, visando ampliar os significados abrangidos pela análise utilizamos a abordagem da “análise de prosa” proposta por André (1983).

Na análise de prosa, substitui-se a ideia de um sistema imutável de categorias (que pode limitar a análise ao enquadramento das informações nessas categorias) pela formulação de tópicos e temas que são gerados a partir da própria análise dos dados e da sua devida contextualização. Nesse sentido, entende-se que os tópicos podem ser traduzidos em assuntos, ao passo que o tema apresenta uma ideia mais ampla e abstrata.

Dessa forma, considerou-se os três eixos ou temas relacionados a esta pesquisa e que embasaram os dois blocos de perguntas – “Formação inicial e Identidade docente” e “Prática docente” – nos quais foi organizada a entrevista semiestruturada.

A partir desses eixos organizamos os tópicos de análise que foram levantados por meio de um cuidadoso exame das informações coletadas a partir das falas dos entrevistados ¹² conforme serão apresentadas a seguir, complementadas, quando necessário, pelos dados dos questionários.

¹² As transcrições das falas dos entrevistados estão apresentadas de forma literal.

5.1. A formação inicial do professor

Neste eixo foram agrupadas as informações coletadas, principalmente, pelas respostas das questões do primeiro bloco da entrevista, denominado “Formação inicial e Identidade docente”. As questões desse bloco enfocaram explicitamente a dimensão da formação inicial para a docência e sua influência sobre o exercício da profissão nos primeiros anos de entrada na carreira.

Admitindo-se que “na análise qualitativa é a *presença* ou a *ausência* de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração” (BARDIN, 1988, p. 21) consideramos a frequência de determinados indicadores para a formulação dos tópicos a serem apresentados a fim de facilitar a análise sistemática das informações coletadas.

a) As referências iniciais dos sujeitos da pesquisa sobre a Pedagogia enquanto profissão e área de conhecimento

Neste tópico foram reunidas as declarações dos professores a respeito das concepções iniciais que possuíam sobre a Pedagogia como profissão e área de conhecimento antes da entrada no curso de licenciatura.

Duas professoras da nossa amostra afirmaram em suas falas que não sabiam ao certo, antes do ingresso na Pedagogia, o que era ensinado neste curso, demonstrando, dessa maneira, que o desenrolar da graduação foi a principal responsável pela descoberta da profissão, nestes dois casos:

Pra ser honesta pra você, eu não tinha essa noção da riqueza, da grandiosidade que era [a Pedagogia] (P4).

Confesso que quando eu prestei o vestibular, a Pedagogia, eu não sabia muito bem o quê que era assim, né? A gente sabe assim “Ah é professora”, mas a gente não sabe ao certo (P5).

Da mesma forma, o professor P1 destaca o processo de descoberta da profissão que ocorreu, para ele, também, durante o curso de graduação:

Quando eu fui pro curso de Pedagogia eu me apaixonei pela educação, porque a educação é gente e eu adoro trabalhar com gente [...] e o processo educativo ele é todo humano, né? (P1).

No trecho acima também é possível observarmos uma possível identificação do aluno com a futura profissão. Essa tentativa de identificação foi favorecida, segundo o próprio P1, pelo seu prazer em interagir com as pessoas, contudo, cabe salientarmos que este profissional cursou antes da Pedagogia a graduação em Gestão de Pessoas, o que pode ser responsável pelo seu gosto de “trabalhar com gente”. Salientamos, ainda, que “gostar de trabalhar com gente” é um fator importante para se identificar com a docência, mas, sem dúvida, não é o suficiente. Faz-se oportuno, ressaltarmos aqui, assim como escreveu Roldão (2007), que a ação de ensinar é a especificidade profissional do professor e, portanto, deve ser reconhecido como o principal modo de identificação com a profissão.

Já para a professora P2, o curso não favoreceu, por si só, esse processo de identificação com a profissão docente, sendo que somente após sua entrada na escola como estagiária sentiu alguma satisfação relacionada à docência e conseguiu validar os saberes que estavam sendo desenvolvidos por ela durante o curso:

No começo não gostava de Pedagogia, porque era tudo teórico o que a gente aprende né? E eu pensava “Eu não vou levar nada disso”. Mas quando eu fui pra escola mesmo, aí eu falei “Aqui mesmo que é o meu lugar”, porque você usa, sim, o que você aprendeu. Então, tudo que você vê na teoria você aplicava na prática (P2).

A professora P3 afirmou que possuía uma visão cristalizada sobre a profissão docente antes do seu ingresso no curso. Em sua perspectiva, o professor possuía um *status* social avantajado e, por isso, era valorizado e respeitado:

Era uma profissão até então valorizada e de respeito, porque eu lembro até do meu pai com a irmã e o cunhado dele [que eram professores], e o meu pai chamava eles de professores, entendeu? Então “Ó professor!”. Com um respeito muito grande. Dentro das conversas de família, também, eram pessoas extremamente respeitadas, porque tinha um conhecimento, tinha uma posição na sociedade importante (P3).

Para ela, essa visão que concebia a docência como uma profissão valorizada influenciou a sua escolha profissional, sendo importante lembrar, neste momento, que a professora P3 é a única dentre a amostra desta pesquisa que cursou magistério no CEFAM antes de ingressar no curso de Pedagogia.

b) As potencialidades e deficiências do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru para o exercício da docência

Neste tópico estão reunidas as declarações dos professores iniciantes sobre suas percepções a respeito do curso de Pedagogia em que se graduaram. Aspectos relacionados à valorização da teoria em detrimento da prática, bem como o desenvolvimento dos estágios, o trabalho de alguns professores substitutos em sala de aula e a falta de estrutura física adequada dentro da universidade foram destacados como pontos negativos do curso. A estrutura curricular do curso e o incentivo à pesquisa, assim como a seriedade e qualidade do ensino oferecido delinearão o que os professores desta amostra identificaram como potencialidades do curso, conforme apresentaremos a seguir.

Para começar a apresentar esses aspectos positivos resgatamos as respostas dos sujeitos da pesquisa ao serem questionados sobre qual foi a maneira que o curso de Pedagogia contribuiu para sua atuação profissional. Nessa resposta, três vieses foram salientados por dois professores cada, conforme apresentado no Quadro 7, a seguir:

Quadro 7 – Contribuição do curso de Pedagogia para a atuação profissional, segundo a percepção dos professores iniciantes

Aspectos gerais das respostas	Sujeitos
O curso de Pedagogia representa a base para a atuação profissional.	P4 e P6
O curso de Pedagogia contribuiu para a construção de um olhar diferenciado para o universo escolar (escola e processo de ensino-aprendizagem).	P1 e P2
O curso de Pedagogia forneceu o conhecimento e aprofundamento das teorias que envolvem a profissão docente.	P3 e P5

Fonte: Elaboração da autora com base nas respostas coletadas no questionário

Também em relação aos aspectos positivos encontrados pelos professores no curso de graduação, podemos observar o enaltecimento da qualidade do ensino oferecido:

A minha formação, a nossa formação, pelo menos pra mim, ela foi muito rica na parte humanística. Eu tenho várias lembranças. Eu acho que a grade curricular da Unesp é muito rica (P1).

[...] eu acho que a formação da UNESP é uma formação muito boa, não é uma formação mecânica. Eu acredito ainda que é uma formação que busca formar o futuro professor, no caso o aluno né? O que o aluno precisa refletir, ser atuante, ser ativo (P3).

Observou-se que elementos relacionados à formação humanística, à grade curricular do curso, bem como à formação de um profissional reflexivo foram citados para sustentar a avaliação dos docentes P1 e P3 sobre o curso de Pedagogia da UNESP de Bauru.

Já na fala da professora P4 foi possível constatar que sua justificativa ao avaliar positivamente a formação inicial docente que recebeu se pautou na importância dada por ela ao que denomina de “base teórica” e que foi satisfatoriamente desenvolvida na graduação, em sua perspectiva:

[...] a base teórica no sentido de educação, como um todo, no sentido de apresentar os teóricos, no sentido de trazer elementos pra te formar mesmo como professor teoricamente. Assim como a questão do desenvolvimento dessas crianças, das etapas que elas passam, até comentei que eu vi pouco Vygotsky, eu vi pouco, mas não deixei de ver. Eu acho que isso é importante, porque já é uma portinha, se você quer mais, vai procurar mais, vai ler mais (P4).

A professora P4 salientou, ainda, um ponto digno de análise que se relaciona ao perfil que o professor necessita ter diante de toda a formação profissional que recebe. Percebeu-se, na declaração da entrevistada, que ela reconhece que o curso não ofereceu aprofundamento no estudo de determinados teóricos, no entanto, ressalta que os principais conteúdos lhes foram apresentados e ficando o seu aprofundamento por conta do professor que também deve ser comprometido com a sua própria formação. Essa concepção encontra respaldo nas afirmações de Zeichner (1993) sobre a aprendizagem de professores em formação, à medida que, conforme o autor salienta, cabe ao professor responsabilizar-se pela sua própria aprendizagem e desenvolvimento profissional. Sobre isso, a professora P5, também, faz uma importante relação entre a postura do aluno da Pedagogia com a postura de professor que deverá ter:

[...] a questão da universidade, de fazer a graduação, é uma experiência que te faz crescer muito, você desenvolve responsabilidade, você é responsável pelo seu aprendizado, então não adianta nada um professor ótimo lá na frente com um material ótimo se você não dedica um tempo pra estudar (P5).

É fato que os conhecimentos adquiridos durante a graduação necessitam ser continuamente atualizados pelos docentes. É inegável, também, que a influência da formação inicial no desenvolvimento do trabalho do professor ocorre de maneira intrínseca ao exercício da sua profissão, conforme discutido por Guarnieri (2000), pois é no cenário de atuação do docente que os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial são postos à prova. Nesse contexto, alguns desses conhecimentos são comprovados, enquanto outros são descartados, assim como a autora supracitada afirma que “é a partir da prática e das condições por ela impostas que o professor avalia tanto a formação teórico-acadêmica, quanto a formação continuada” recebida (GUARNIERI, 2000, p. 10). Essa ocorrência é explicitada na fala da professora P4:

Então é inevitável: quando você pega na teoria, você vai querendo ver mesmo se o que tá acontecendo se encaixa [...]. Eu comprovo muitas coisas do que eu vi, do que eu estudei na Pedagogia, hoje, na prática (P4).

Todo esse processo contribui para a constituição das características profissionais do docente que, por sua vez, corrobora com o processo de construção da sua identidade enquanto profissional da educação, conforme discutido por Beijaard, Meijer e Verloop (2004). Nessa mesma linha, a professora P4 chama a atenção para a refutação de crenças durante e após a formação inicial:

[...] eu tinha a ideia do aluno ideal, que foi quebrada antes de ir para a prática, durante os anos da graduação ela foi quebrada. Então eu tinha essa visão que foi sendo quebrada, literalmente, durante o curso... Que isso foi fantástico no curso e mais ainda na realidade, quando você chega na realidade você vê que realmente não existe essa criança ideal (P4).

Outro aspecto importante relatado pelos professores iniciantes referiu-se ao contato dos graduandos com o processo de produção do conhecimento, aspecto que foi considerado nas suas falas como um diferencial do curso na instituição de Ensino Superior em questão:

[...] o que a UNESP possibilita pra gente, no sentido de palestras, de simpósios, de congressos, que a gente podia participar, porque eu entendo que em outras instituições, principalmente, as privadas, não tem. Mesmo em eventos da FAAC a gente era convidado e podia participar e era muito bom (P1).

[A universidade] oferece congressos, projetos, atividades acadêmico-científicas. Ela [a universidade] diz “Olha, tá aí!”. Ela te mostra os caminhos, ela te oferece algumas facilidades pra você continuar (P3).

Nesse sentido, vale considerar que a aprendizagem do futuro professor ocorre em diversas situações e instâncias durante o curso de graduação, não apenas durante o desenvolvimento das atividades propostas pelos professores do curso. Em relação a isso, P5 afirmou que:

Uma coisa muito interessante na Pedagogia era que eles avaliavam não só com provas, por exemplo. Então a avaliação era muito trabalho, muita leitura, resenha... Então a gente acabava aprendendo por outras maneiras, não só por decorar alguma coisa pra fazer uma prova, né? Então isso era legal. Aprendi bastante assim (P5).

Os entrevistados exprimiram nas falas destacadas acima que a aprendizagem do futuro professor durante a graduação acontece tanto dentro quanto fora da sala de aula, sendo que, às vezes, até situações de ensino-aprendizagem que não foram planejadas pelos docentes do curso oportunizaram momentos efetivos de aprendizagens para os graduandos.

Outra observação presente nas falas dos professores da amostra remete à qualificação do corpo docente, no que concerne à qualidade profissional dos professores efetivos do curso de Pedagogia da UNESP de Bauru e que confere, por sua vez, maior valorização ao curso:

A formação, também, dos professores que nós temos. A formação que eles têm, de serem só doutores, também, isso que garante uma qualidade muito superior ao curso (P1).

Os professores são muito bons (P2).

Entretanto, o corpo docente do curso no momento que os entrevistados estudaram não era constituído apenas por professores efetivos, mas contava com uma quantidade significativa de professores substitutos, dependendo do semestre e ano letivo:

[...] a questão do professor substituto, não é que ele não seja legal. Ele é legal. Mas ele vem pra um momento específico, ele não acompanha realmente a turma, porque eu tive professoras que me deram aula no primeiro ano que não deram mais aula no segundo, no terceiro e no quarto, mas a gente se encontrava e elas perguntavam o que tava vendo, o que tava acontecendo, quer dizer, eles se envolviam com o processo dos quatro anos de formação desse professor. [...] Não é por ser substituto, talvez até seja o perfil do professor que mesmo que ele seja efetivo, ele talvez fosse assim, que, tipo, era totalmente descompromissado, totalmente! Trazia um texto ou outro, um filme, que, às vezes, não era a questão de ser o filme, mas não tinha discussão, era assistir por assistir e o que isso contribuía realmente pra uma formação? (P4).

Para os docentes entrevistados, essa ocorrência tão comum prejudica o curso. E o problema se agrava ainda mais quando falta professor para ministrar disciplinas:

[...] a falta de contratação de professores, [...] é bem característico [do curso]. Acho que talvez agora tenha melhorado, mas começava o semestre e, às vezes, passava. Nós tivemos semestres de dois meses depois conseguir um professor para ministrar a disciplina (P1).

Algumas coisas que prejudicavam o curso era a falta de professores específicos do curso, então, muitas vezes, vinham professores de outras áreas (P5).

Quanto à abordagem dos aspectos destacados pelos professores iniciantes sujeitos da pesquisa como deficiências do curso de Pedagogia em questão, uma das pontuações destacadas nas falas dos sujeitos diz respeito à falta de estrutura física, dentro da universidade, que fosse apropriada para o desenvolvimento das atividades do curso:

Uma das lembranças que eu tenho, no começo do curso, é a Pedagogia não ter espaço físico dentro da universidade. Então as salas que eram aquelas salas emprestadas da engenharia, eram salas que não tinham muita estrutura. Tenho essa lembrança da parte física. A vontade que a gente tivesse, por exemplo, um laboratório que nós também não tínhamos. O laboratório de informática... Era uma queixa dos alunos e também dos professores, porque isso poderia enriquecer né? (P1).

Às vezes, faltava a estrutura de um laboratório [...]. E além dos laboratórios né? A gente, por exemplo, teve aula de jogos e brincadeiras, a gente fazia jogos e brincadeiras dentro da sala de aula. Não tinha um lugar específico, uma brinquedoteca, por exemplo. (P5).

A maioria dos professores da amostra citou que, durante os quatro anos da graduação, observou a valorização dada à teoria em detrimento dos conteúdos práticos ligados ao exercício da docência:

[...] eu acho que a UNESP oferece um curso legal pra nós, mas eu acho que ele é muito só teórico, acho que falta um pouquinho de prática [...] lógico que a teoria é importante, mas quando você vai pra escola... Você que fez um curso só teórico... Você fica perdida (P2).

Olha, eu acho que a graduação fica mesmo mais a questão da teoria. Eu acho que, infelizmente, não consegue passar muito mais, porque é realmente muito conteúdo pra ser trabalhado [...], então eu acho que fica resumido mais à teoria [...], fica mais na teoria mesmo, nessa busca pelo

conhecimento, na produção do conhecimento. E falta conciliar prática, infelizmente isso não é transmitido em sala, numa aula (P3).

Faltou um pouco da parte prática [...] (P5).

Sobre essa relação dicotômica entre a teoria e a prática na formação do educador, Candau e Lelis, em publicação de 1988, afirmaram que é “um dos problemas que mais fortemente emerge da análise da problemática da formação dos profissionais da educação” (p. 49). Ao considerarmos o ano em que as autoras supracitadas chamaram a atenção para esse fato e compararmos com as falas dos professores sujeitos desta pesquisa, é possível concluirmos que, mesmo após quase 30 anos, o problema perdura nos cursos de formação docente e representa uma preocupação significativa ainda hoje.

Os professores iniciantes consideraram essa dicotomia entre teoria e prática uma característica negativa do curso, visto que foi um dos fatores que dificultou o processo de aprendizagem da docência e a inserção na profissão, segundo os próprios exemplos que deram:

Outra diferença que fez muito: você tem que fazer uma rotina. Ótimo! Eu sabia totalmente da teoria! Lindo! Precisa de rotina, o porquê que precisa da rotina, pra criança entender os tempos, entender os limites, entender os processos, entender por onde vai passar. Facilita muito ela entender que ela chegou, mas que ela vai embora, que o pai vai voltar e tal. Mas como você monta uma rotina pra crianças de dois anos? Não tive esses exemplos na faculdade e fazem falta. (P4).

Fiz a primeira reunião de pais da minha vida, quase morri! Porque é muito difícil... Eu nunca tinha feito, parece assim, mas a gente não aprende isso na faculdade (P6).

Conforme pode ser observado nos excertos acima, há incumbências da profissão que as professoras somente descobriram durante o exercício da docência. Por mais que a professora P4 soubesse, ainda durante a graduação, da necessidade de se fazer uma rotina de aula e a professora P6 soubesse que teria de conduzir uma reunião com os pais dos seus alunos, essas tarefas não lhes foram devidamente ensinadas na formação inicial. Diante disso, podemos indagar: se não se ensina sobre essas atividades na graduação, em que momento, então, deve-se ensinar o professor a fazer uma rotina ou a forma como deve proceder durante uma reunião de pais? Essas atividades são/devem ser conteúdo de ensino?

E, em uma tentativa de resposta, podemos conjecturar que os conhecimentos levantados pela professora P6 são relacionados ao saberes da profissão, ou seja, os quais são adquiridos

durante a atuação profissional e, dessa forma, a maioria dos cursos de graduação não consegue abordar esses conhecimentos, pois não é possível que sejam devidamente ensinados durante a formação inicial.

Ainda sobre os limites da formação inicial para a preparação do professor para a prática, a professora P4 trouxe implícita em sua fala a ideia de que o curso de Pedagogia necessita considerar que o graduando nem sempre possui saberes experienciais significativos para prever situações do cotidiano escolar:

Eu acho que faltou muito exemplos de me dizer os perfis das crianças. As crianças de dois anos choram muito mais, não é que a de quatro não chora, algumas choraram [...]. Só que eu não tinha essa noção. Aí você vai falar “É porque você não conviveu com muitas crianças”. Pode ser! Mas você tem que contar com isso ao formar um professor (P4).

Entretanto, a professora P3 pareceu compreender as limitações da organização do curso em relação à formação prática para a docência:

Na faculdade o professor não consegue te transmitir essa prática, ele não vai te falar o que vai acontecer na sua aula. Ele vai, de repente, citar algumas passagens, algumas situações que aconteceram, mas isso aí é só quando você estiver lá na sala (P3).

A mesma docente, ainda, ressaltou a dicotomia já citada, entre a teoria e a prática, mas, dessa vez, relacionando-a as experiências de formação que recebeu no magistério e no Ensino Superior:

Eu saí de uma parte totalmente prática que era do magistério, que era onde a parte prática tava acima, infelizmente, saía com uma formação teórica muito abaixo no magistério e quando chega na universidade, no Ensino Superior é ao contrário né? Foca tudo no teórico e esquece da prática (P3).

Sua fala se articula às afirmações de Mello (2000, p. 100) a respeito do ensino nos cursos de magistério, ao salientar que, nesse tipo de formação técnica para a docência “aprende-se a prática do ensino, mas não sua substância”, contrapondo, portanto, ao comumente encontrado nos cursos de Pedagogia.

Diante das afirmações dos docentes entrevistados é possível considerarmos que grande parte do processo de ensino dos saberes da formação profissional (TARDIF, 2002) que são relacionados ao contexto da prática do ofício fica designado à realização dos estágios curriculares supervisionados, durante o curso de Pedagogia. Por este motivo, mais uma vez,

recorremos às respostas coletadas com a aplicação do questionário, na primeira etapa da parte exploratória da pesquisa. Neste instrumento de coleta de dados, perguntamos aos participantes sobre como eles avaliavam o Estágio Curricular (teoria e imersão na escola) que realizaram durante o curso de Pedagogia/Unesp com relação a formação profissional e atuação docente, seguindo pela justificativa da resposta:

Quadro 8 – Avaliação dos professores sobre o estágio curricular do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru

Sujeito	Resumo da resposta
P1	REGULAR. A formação de professores requer, necessariamente, uma residência, uma escola experimental, que infelizmente a Unesp não provê, bem como laboratórios, que também a Universidade não oferece.
P2	REGULAR. As intervenções durante a realização dos estágios são mínimas. O estágio proporciona como montar planos de aula e esquematizar uma aula, mas não como atuar em sala de aula. O que realmente me proporcionou certa experiência e maior conhecimento foi no Programa Bolsa Alfabetização, pois pude vivenciar de perto e intervir no processo de alfabetização de muitas crianças, também tive a oportunidade de vivenciar teoria e prática e o tempo em que fiquei na mesma sala de aula foi de quase um ano.
P3	INSATISFATÓRIO. O estágio é geralmente feito de forma corrida, cujo o enfoque maior é o relatório a ser entregue para o professor. Não há troca de experiências e reflexões.
P4	SATISFATÓRIO. O estágio curricular não foi ótimo por considerar que é necessário ter escolas disponíveis e fixas para atender esses alunos, como escolas da rede municipal que tenham consciência que receberão estudantes da licenciatura em Pedagogia para realizar os estágios e estejam preparados para recebê-los. Pois quando a escola recebe os graduandos por obrigação, esses fatos geram situações desagradáveis e o aluno não aproveita para se inteirar da rotina da escola, perceber as diferenças entre os anos de ensino e criar vínculo com professores experientes, pois estes são fontes preciosas de dicas, informações e aprendizagens.
P5	SATISFATÓRIO. Ajudou a presenciar a realidade escolar e analisar a prática de outros professores. Então pude refletir sobre atitudes e conceitos que concordava ou não.
P6	REGULAR. O estágio no curso fica muito preso a relatórios e cumprimento de horas que acabam sufocando a sua real função. Era preciso um campo de pesquisa, de aprendizagem prática de fato. De conversa, de troca com professores e não simplesmente assistir as aulas e ter fichas assinadas.

Fonte: Elaboração da autora com base nas respostas coletadas no questionário

A professora P4 e P5 consideraram que o estágio curricular supervisionado realizado durante o curso foi satisfatório. Sobre isso, P4 ressaltou que:

Quando eu fui pro estágio, aquilo já mexeu comigo, já me deu vontade de falar “Não... Eu acho que é isso que eu quero pra minha vida! Eu quero ser professora!” (P4).

Nesta declaração podemos observar uma forma de identificação positiva com o trabalho escolar, na medida em que P4 salienta que ao se inserir no ambiente escolar e participar de seu cotidiano, por meio da prática do estágio curricular, que decidiu ser professora, de fato.

No entanto, assim como as professoras P2, P5 e P6 trazem à tona, a experiência de realizar o estágio supervisionado durante a graduação não pôde ser considerada, por elas, como uma experiência efetiva de aprendizagem:

A gente teve os estágios, mas é aquela parte assim, que você não aprende muita coisa (P2).

Quando você tá no estágio, você observa algumas coisas, faz o relatório de estágio, mas depois não tem a devolutiva da professora sobre aquele relatório. Você dá a sua opinião, mas a professora não dá uma devolutiva do relatório de estágio (P5).

Quando eu lembro do estágio, uma correria pra preencher papel, mas não tem uma lembrança de que tenha sido efetivo, um estágio pra aprender mesmo ou pra ter conseguido (P6).

Nesses casos, observou-se que a maneira como esse momento da formação foi desenvolvido não favoreceu a construção dos saberes docentes necessários à prática e complementares da teoria. Para as professoras identificadas, a maior parte das horas do estágio eram ocupadas com tarefas burocráticas como o preenchimento de relatórios, mas não havia a devolutiva dos professores do curso responsáveis por esta atividade. A docente P2 fornece mais um detalhe importante de como era realizado o estágio durante o curso:

[...] O estágio da gente era você ir lá numa sala observar aquilo, fazer uma aula de intervenção e, quer dizer, você tá apto né? Eu acho que não (P2).

No trecho acima é possível destacarmos o aspecto do ensino por imitação de modelos, discutido por Pimenta e Lima (2006). Para as autoras, “o estágio, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica

fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 8).

Toda essa dinâmica descaracteriza a realização dos estágios curriculares do curso de Pedagogia em questão e, para contribuir ainda mais com essa descaracterização, as professoras P3 e P4 destacaram a falta de articulação entre universidade e escola na realização dos estágios, ressaltando, também, que essa atividade curricular não era supervisionada, de fato:

Os estágios na graduação é uma carga horária muito pequena, deveria ser mais acompanhado, mais direcionado [...]. Na graduação não é, você ia em qualquer escola e, de repente, alguém assina a sua ficha e tá tudo certo. Então, precisa, sim, desse envolvimento maior com o estágio, porque é aí que quem nunca teve contato com a escola, é ali que vai ser seu primeiro contato. E vai ser um contato sem orientação, sem uma professora ali pra te aconselhar, pra te guiar, pra estar ali. Então eu acho que a questão do estágio fica a desejar (P3).

Eu acho que os estágios são momentos importantíssimos, fundamentais, mas pra ele ser mais rico o professor que vai receber esses estagiários deveria ser preparado, o [professor] da escola. Porque eu tive momentos do meu estágio que eu cheguei na escola, conversamos, fui recebida e tudo, podia fazer o estágio. Ótimo. Pela coordenadora. Pela diretora. Quando ia pra sala de aula eu tive professores que me disseram “Você não vai entrar aqui! Não quero você mais aqui” [...]. Então eu acho que isso também falta um pouco na formação do professor (P4).

A professora P2 levanta, ainda, um aspecto crítico da formação de professores no curso em questão, relacionado à realização dos estágios curriculares:

Se você não tiver um estágio que não é o supervisionado, aquele... O extra [curricular], né?... Você acaba não levando muito na hora que você se forma, que você vai pra escola, você não tem nenhuma base, você não tem nada (P2).

Observa-se, no excerto acima, que a professora em questão relaciona a aprendizagem efetiva à condição de realizar um estágio extracurricular. Essa afirmação demonstra a condição alarmante do curso de formação inicial de professores abordado que acaba por depender de situações externas à organização curricular do curso para formar os futuros docentes.

Nota-se que os professores recorreram às suas experiências profissionais para afirmarem que o curso priorizou o ensino das bases teóricas da educação. Isso se deve ao fato

de que somente na atuação profissional os docentes conseguiram avaliar, mesmo que de uma forma superficial, o curso de Pedagogia em que se graduaram.

c) A formação docente para a pesquisa no curso de Pedagogia da UNESP de Bauru

Este tópico abrange a análise das declarações dos professores iniciantes sobre o âmbito da pesquisa presente no curso. Nesse sentido, constatou-se que três dos professores participantes da amostra escolheram seu tema de pesquisa para o TCC a partir das suas experiências práticas ao se inserirem no ambiente escolar durante os estágios curricular ou extracurricular. Já os professores P1, P4 e P6 declararam que a motivação para a escolha de seus temas de investigação foi proveniente, respectivamente: da influência da área profissional em que atuava, na época; da influência da professora do curso com a qual criou mais afinidade, segundo suas próprias palavras; e, da sua experiência pessoal.

O Quadro 6 abaixo apresenta os temas de investigação e as percepções dos professores sobre a influência do desenvolvimento da pesquisa para sua prática docente:

Quadro 9 – Relação entre o desenvolvimento do TCC e a prática docente dos professores iniciantes

Sujeitos	Tema do TCC	Influência sobre a prática docente
P1	Psicopedagogia institucional voltada para Educação Infantil	“O meu trabalho foi muito direcionado para Educação Infantil e [eu estou] no último ano do fundamental, lá no ciclo 2. E são realidades bem diferentes, então, não [ajuda] muito, posso dizer que não muito”.
P2	A aprendizagem dos números	“Ajudou bastante. Na prática agora [...]. Até hoje nesse projeto eu busco outras coisas. E muita metodologia que dá pra usar”.
P3	Como a escola trata a questão da identidade cultural?	“Olha, eu acredito que [tem ajudado] sim [...]. Eu vejo que isso que eu tenho estudado, que eu comecei na graduação e depois na pós-graduação eu também puxei um pouco pra esse lado da cultura, então eu acho que isso tem me ajudado a observar o quanto é importante o tratamento da escola, valorizar, voltar pra cultura do infantil, do brincar, do acesso à cultura erudita [...]”.
P4	O juízo moral de Piaget: noções de justiça e de injustiça pra crianças de seis a oito anos	“Tem [me ajudado]. Sabe o que me mostrou muito a minha monografia na minha prática? Que não há limites pras crianças”.
P5	O construtivismo em prática	“Ajuda sim, pelo conhecimento, mas na hora de colocar em prática mesmo, como eu trabalho numa escola particular, você acaba fazendo o que a escola quer, não o que você acredita”.
P6	Inclusão: recursos pra deficientes visuais no Estado de São Paulo	“Esse tema não. Eu fiz, foi interessante, tive até maior noção com essa questão de legislação e tudo, mas até eu não pretendo continuar”.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Como pode ser observado no Quadro 6, a maioria dos professores iniciantes (quatro deles) considerou que o desenvolvimento das pesquisas sobre as temáticas escolhidas fornecem, ou forneceram, em algum momento, contribuições para a prática profissional em sala de aula. E apenas o professor P1 e a professora P6 relataram que o tema investigado por eles durante o TCC não contribuiu em nenhum momento com sua atuação profissional docente, justamente aqueles cuja escolha do tema à época, foi mais pessoal ou ligada a questões momentâneas.

É interessante notar que, das quatro professoras que declararam que a temática pesquisada no TCC tem contribuído ou já contribuiu com sua prática profissional, P3 e P4 ressaltaram que conseguem confirmar na prática os resultados obtidos nas investigações que fizeram durante a graduação. Contudo, é necessário nos atentarmos para a declaração da docente P5: “*como eu trabalho numa escola particular, você acaba fazendo o que a escola quer, não o que você acredita*”. Nesse excerto fica evidente que por mais que sua temática de pesquisa tenha lhe auxiliado em sala de aula há a necessidade de ser aceito e igualar-se, no

âmbito da prática pedagógica exercida dentro da instituição escolar. Assim, é mais importante do que ser uma professora diferente e autônoma, o que tem mais a ver com a sobrevivência no emprego e a manutenção da remuneração salarial do que, infelizmente, com o desenvolvimento profissional e identitário do professor.

Já ao serem questionados sobre o que consideravam a respeito da dimensão da pesquisa desenvolvida durante o curso, objetivada na realização do TCC, a professora P2 associou a contribuição da experiência da elaboração ao uso de seu conteúdo temático em sala de aula e as professoras P3 e P5 salientaram detalhes do processo formativo pelo qual passaram:

É claro que a teoria tem que estar sempre ali junto, você pesquisou, você fez um levantamento e aí quando você vai pro campo ali, você debate o tempo todo, né. Você debate o que fala aquela teoria e o que acontece [...]. Você começa a comprovar ou não aquilo que você, no seu TCC, defendia com unhas e dentes, aí pode ser que no campo não é bem assim, ou é assim, de fato (P3).

Não é só pra você aprender a fazer um trabalho acadêmico de pesquisa, com uma orientação, um trabalho que você busca fontes seguras, porque você tem uma professora que vai te orientar, você não vai ler qualquer coisa, não vai buscar qualquer coisa (P5).

De acordo com as afirmações destacadas acima, para ser um professor-pesquisador supõe-se a realização de uma pesquisa com rigor, ao passo que as teorias que embasam sua investigação são cuidadosamente selecionadas a partir da orientação de um professor e os dados levantados durante o processo investigativo são submetidos à análise e avaliação de uma banca. É possível afirmar, também, que a concepção de pesquisa explicitada pela docente P3 traz os princípios da visão de unidade entre a teoria e a prática que deve, segundo Candau e Lelis (1988), ser a concepção difundida nos cursos de formação docente.

Para a professora P4 que, inclusive, fez mestrado após concluir o curso de Pedagogia, a influência da atividade de pesquisa durante a graduação permeia sua prática docente até hoje, devido ao que ela mesma denominou de “perfil de pesquisadora” que foi desenvolvido durante essa atividade e, posteriormente, ao realizar o mestrado:

Essa visão [de pesquisadora da minha própria prática], pra mim, é a mais importante, porque hoje eu to com uma ansiedade tremenda de escrever tudo o que eu vivi nesse ano, e eu sei que é por causa do meu perfil como pesquisadora. Porque senão eu não teria essa vontade (P4).

A maioria dos professores iniciantes entrevistados aferiu que a atividade de pesquisa durante a graduação foi e/ou ainda é muito importante para o seu processo de formação contínua, devido a múltiplos fatores, mas, principalmente, em razão da necessidade de, inclusive, o professor assumir uma postura de pesquisador da sua própria prática:

A monografia foi fundamental, a pesquisa... O olhar de pesquisa, o olhar de pesquisador, então eu considero muito importante, sim (P1).

Ajuda. Eu acho importantíssimo pra nossa formação como pessoa e como pesquisadora da sua prática (P4).

A professora P6 relacionou o desenvolvimento da atividade de pesquisa durante a graduação ao seu interesse em investir na carreira acadêmica, pois, segundo ela, apesar de ser uma atividade complexa, a prática de pesquisa é um aspecto da profissão docente que lhe agrada:

[...] eu tenho [interesse em continuar na parte da pesquisa], porque eu gosto. Toda essa parte de execução é interessante, eu gostei, apesar de ser cansativo eu gostei. Então isso sim. E eu tenho vontade, tô até tentando o mestrado agora, mas eu acho que é um pouco difícil (P6).

Observamos nas declarações reunidas neste tópico que, assim como pontuado por Cardieri e Rosa (2009), as noções de “professor-reflexivo” e “professor-pesquisador” têm sido recorrentes nos discursos sobre a relação entre a teoria e a prática no processo de formação e atuação docente. Contudo, essa constatação pode ser complementada por Lüdke e Boing (2012, p. 637) ao afirmar que há “falta de consensualidade a respeito do conceito de pesquisa e de como lidar com ele na situação de trabalho e de preparação do professor”. Nesse sentido, os professores iniciantes que participaram da presente investigação apresentaram suas percepções sobre a dimensão pedagógica e propriamente formativa da pesquisa dentro do contexto do curso de Pedagogia, indicando considerações sobre a articulação teoria e prática.

Em relação às análises feitas neste eixo, é possível concluirmos que apesar de a formação inicial recebida no curso de Pedagogia da UNESP/ Bauru apresentar algumas deficiências de ordem teórico-prática, contribuiu de forma significativa para a construção do eu profissional dos docentes entrevistados, visto que nem todos, ao ingressarem no curso, conheciam o campo de atuação da docência.

5.2. Características referentes ao contexto da prática docente do professor iniciante

Neste eixo analisamos os dados referentes ao contexto de exercício da docência dos professores iniciantes. Para tanto, a maioria das questões da entrevista que corroboraram com a temática deste eixo foram as do segundo bloco, o qual enfocava a prática docente e que visando apreender detalhes das percepções dos sujeitos entrevistados sobre o início de sua carreira, as principais dificuldades sentidas, as dimensões da aprendizagem docente após a formação inicial e os aspectos inter-relacionais dentro do ambiente escolar.

Dentro deste eixo foram identificados quatro tópicos que dizem respeito aos aspectos do exercício da docência observados pelos professores iniciantes referentes aos problemas relatados por eles, assim como a relação entre a gestão e o desenvolvimento do trabalho do docente em início de carreira, suas fontes de aprendizagem identificadas durante os primeiros anos da carreira e o âmbito da socialização do professor iniciante.

a) Os desafios vivenciados pelos professores iniciantes

Este tópico compreende as percepções em relação às dificuldades, complicações, conflitos e obstáculos encontrados pelos professores iniciantes durante seus primeiros anos de docência. Nota-se que este tópico sempre está associado a algum outro, observando-se a variedade de dificuldades encontradas por eles no início da carreira.

Os professores entrevistados trouxeram frequentemente lembranças de dificuldades que enfrentaram e/ou ainda estão enfrentando relacionadas aos aspectos didático-pedagógicos, ao trabalho em sala de aula e, também, aos processos de socialização profissional dentro do ambiente escolar. Aspectos referentes à estrutura física e oferta de materiais e recursos da escola, bem como os que dizem respeito às relações com os pais dos alunos e com a equipe gestora também foram citados pelos professores como dificuldades. Dificuldades relacionadas à organização do conteúdo e apreensão do currículo a ser desenvolvido, bem como referentes à impossibilidade de atender aos alunos de maneira individual e queixas relacionadas aos aspectos referentes à avaliação da aprendizagem dos alunos foram citadas pelos seis professores. É necessário ressaltar, desse modo, que a lista de dificuldades relatadas pelos docentes é longa e demonstra que os desafios enfrentados pelos por eles no início de suas

carreiras se sobrepuseram, algumas vezes, aos demais aspectos que marcaram sua entrada na profissão, conforme apresentaremos adiante.

A professora P4 foi a que citou um número mais abrangente de dificuldades durante seus relatos e, em contrapartida, a professora P5 a que pontuou um número menor de dificuldades que tiveram que ser superadas por ela ao longo de sua trajetória profissional inicial como professora.

As falas a seguir transparecem o choque com a realidade prática, enfrentado pela maioria dos professores iniciantes, ao terem pela frente a tarefa de organizar os conteúdos que serão trabalhados em sala de aula:

Eu não sabia, não tinha muita ideia do conteúdo, do currículo do 5º ano e tudo o mais. Então, isso foi uma coisa que me amedrontou (P1).

Pra organizar os conteúdos eu tive um pouco de dificuldade, também... (P2).

Eu pensei “E o que eu faço? Qual é a grade do 2º ano? O que eu vou ensinar pra essas crianças? Como funciona?!” (P6).

Observa-se que a dificuldade quanto à organização didático-pedagógica dentro da sala de aula, referente ao planejamento das aulas, é recorrente:

[Tive dificuldade de] Me organizar, em todos os sentidos! Organizar a aula entende? Em quanto tempo eu trabalho esse conteúdo, quanto tempo eu posso deixar pra criança fazer? Porque eu não tinha muita noção... (P1).

Organizar os conteúdos, eu senti [dificuldade], mas como eu tinha um pouco de prática no apoio, aí eu fui organizando né? Mas não que alguém ia me direcionando, você vai colocando (P2).

Eu acho que em organizar material de aluno eu tive muita dificuldade. Tenho um pouco, mas melhorou muito a questão organizacional, de plano de aula, de escrever tudo o que tem que fazer, de tempo, saber quanto tempo vai levar mais ou menos, a atenção da turma de uma forma geral, se aquilo que eu to fazendo é interessante, se é adequado pra idade (P3).

Para Gimeno (2000, p. 234), “o planejamento e o controle das tarefas é a forma simplificada que os professores têm de manter um certo controle das condições complexas nos ambientes de classe”. Esse controle parece fazer parte do conjunto de saberes que o professor vai desenvolvendo durante sua prática. Assim aparece implícito na fala da professora P3 o aspecto gradual da aprendizagem do professor, quando ela ressalta que ainda

tem um “pouco de dificuldade, mas melhorou muito a questão organizacional”. Quanto a isso, Migliorança (2010) esclarece que:

As principais tarefas dos professores em início de carreira são de adquirir conhecimentos sobre os estudantes, o currículo e o contexto escolar; ensinar o currículo adequadamente e começar a desenvolver um repertório de ações que lhes permitam enfrentar as dificuldades do dia-a-dia, como professor, criando sua identidade profissional (p. 38).

Todos os professores salientaram questões relacionadas ao manejo de sala de aula, ressaltando situações difíceis para um professor iniciante. Sobre o conceito de manejo, Marin e Gomes (2014, p. 81), embasadas nos estudos de Alexander¹³ (1971), afirmam que “se trata de um dos principais elementos englobando os registros e organização do ensino”. A organização dos conteúdos e do tempo, a indisciplina, a comunicação com os alunos, entre outros, foram citados como algumas das dificuldades referentes a esse aspecto. Sobre a indisciplina:

Era uma sala com um problema muito sério de indisciplina, então no começo, durante as três primeiras semanas foi complicado (P1).

Então no começo é sempre difícil né? Porque você não tem o domínio da sala de aula (P3).

A gente não sabe lidar com criança que não obedece, com criança que não faz a lição (P5).

Para Koff e Pereira (1988), o conceito de “disciplina” é inerente à toda ação educativa eficiente, contudo, não deve ser entendida apenas como uma questão de autoridade, do professor ou do grupo, mas deve estar comprometida com os princípios de participação e autoridade.

A organização do tempo e do conteúdo distribuído em atividades, ou seja, a formulação da rotina escolar dentro da sala de aula, também, foi um dos aspectos ressaltados como dificuldades pelos professores:

No começo eu senti assim, um desconforto... Porque você nunca sabe a rotina [...]. Eu tinha receio, por mais que eu trabalhei no apoio, mas era assim, uma horinha, não é igual a você ter uma sala sua (P2).

¹³ ALEXANDER, P. Classroom management. In: ALLEN, D.W.; SEIFMAN, E. **The teacher's handbook**. Glenview: Scott, Foreman and Company, 1971.

Considerando, ainda, o excerto apresentado anteriormente é possível notar que o tempo aparece como um fator difícil de ser calculado pelo professor iniciante, da mesma maneira que os conteúdos a serem ensinados geram muitas dúvidas nesse período da docência. A professora P2 salienta ainda que mesmo com uma prática anterior, como professora de reforço, sentiu dificuldades e não encontrou auxílio explícito, destacando o processo de “desbravamento” frequente no início da profissão, no qual o professor é sujeitado a se aventurar sozinho em tentativas de acertos e erros.

Outro tipo de dificuldade que pôde ser identificado pelos docentes em início de carreira se refere à utilização da linguagem diante dos alunos, que nem sempre favorecia uma comunicação assertiva no ambiente da sala de aula:

Dependendo da forma que você fala o aluno não entende, então você tem ali na mesma hora, que saber uma outra forma de falar (P2).

Eu entrei no primeiro dia sem saber o que eu fazia, que jeito eu falava, o que eu dava, como eu me portava, as crianças agitadas sem entender também [...]. Então tava todo mundo perdido (P6).

Segundo Dragone e Giovanni (2014, p. 62), “a comunicação oral utilizada na interação com os alunos é considerada um dos fatores básicos que regem o trabalho do professor em sala de aula” e, por isso, deve ser focalizado como um importante conhecimento a ser desenvolvido desde a formação inicial.

Nota-se o sentimento de angústia implícito nas declarações de todos os professores, diante do reconhecimento das dificuldades e dos embates vivenciados durante a apropriação da prática. Esse sentimento tende a dificultar a adaptação à nova profissão e a continuidade do processo de construção da identidade profissional docente que começou a ser desenvolvida por eles ainda no curso de licenciatura. Tudo isso faz parte dessa etapa de choque com a realidade. É fato que as dificuldades citadas pelos professores nos excertos acima destacados remetem direta ou indiretamente às dificuldades em manejar ou conduzir as atividades em sala de aula, como já exposto, bem como a manter a ordem entre os alunos. Sobre a ordem e o comportamento que são considerados aceitáveis, Gimeno (2000) afirma que estes são impostos por uma determinada dinâmica de trabalho, sendo que os esforços que o professor tem na tentativa de obter esse controle sobre o grupo de alunos relacionam-se com a forma que ele tem de organizar o trabalho.

Esse tipo de dificuldade pontuado por todos os professores entrevistados refere-se ao trabalho que ocorre dentro da sala de aula e fomenta o choque com a realidade discutido por

Guarnieri (2009), Huberman (1992), Marcelo García (1991), dentre outros autores. Para Marcelo García (1991, p 142), entende-se por choque com a realidade “aquelas referências concretas dos professores a respeito das dificuldades encontradas para adaptar-se à realidade das aulas, dos alunos, etc.”. Essas referências remetem aos dilemas que surgem na tentativa de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos à realidade prática vivida.

Para além da sala de aula, para quatro dos seis professores entrevistados o relacionamento com seus pares representou um problema significativo em algum momento da sua carreira. A professora P2, refere-se à sua dificuldade de inserção no grupo de professoras que atuavam em outras turmas do mesmo ano:

Na escola foi isso de, no início, de aceitação mesmo, mas não das professoras da escola, das minhas colegas de grupo do terceiro ano (P2).

A professora P3 também identificou o relacionamento com seus pares como uma dificuldade enfrentada até hoje, quando está em seu terceiro ano de exercício da profissão:

A dificuldade, na escola, eu acho que as relações pessoais é meio complicado, às vezes, eu tenho dificuldade em chegar e falar alguma coisa que não tá legal, que eu tô tendo dificuldade. Não falo. Eu tenho que pensar em alguma coisa, tentar resolver sozinha, do que levar pro meu superior ou levar pra pessoa que, de repente, tá causando aquela situação. Então eu prefiro fazer por mim mesma (P3).

Esta professora, no entanto, destaca fatores adicionais que contribuem para dificultar o exercício da profissão. Para ela, a docência é caracterizada pelo individualismo e, nesse contexto, o profissional é levado a resolver possíveis conflitos de forma independente. Além disso, a professora P3 apresenta um interessante contraponto entre as duas experiências que teve como docente na rede pública e na rede privada, conforme observado no excerto a seguir:

Eu acho que [o trabalho docente] é muito individualista [...]. No município é tudo muito individual, eu percebo que as professoras, os funcionários não tem aquela questão muito de equipe, o que é diferente na escola particular que tem mais essa questão da equipe, de poder contar com o outro. No município, dentro das experiências que eu tive, que eu tenho, é muito individual, é você por você mesmo, então não fica pedindo muito (P3),

Para ela, sair de uma escola de rede privada onde havia, em sua opinião, um ambiente de cooperação por parte dos colegas de trabalho advinda de uma visão de equipe, e ter que se adaptar a um novo ambiente profissional, desta vez fortemente marcado pelo individualismo,

gerou uma significativa dificuldade. Em congruência com a observação feita pela professora P3, a professora P6 apresenta a percepção do mesmo fator que fica implícito em sua fala:

De relacionamento mesmo assim, não tem problemas, não tem muito envolvimento, mas também não tem problema, sabe? Meio cada um na sua (P6).

Essa característica individual do trabalho docente na escola identificada pelas professoras P3 e P6, também foi discutida por Guarnieri (2000, p. 20) a partir de sua investigação sobre a aprendizagem da docência de professoras iniciantes. De acordo com a autora, “a cultura da escola se caracterizou como individualista – porque as professoras deviam aprender a trabalhar sozinhas”. Considerando que o estudo de Guarnieri foi realizado nos anos de 1990, podemos inferir que poucas mudanças ocorreram, indicando uma cultura escolar bastante sedimentada.

A professora P3 salienta um outro aspecto digno de análise que é corroborado pelo professor P1:

Tem o fantasma do tal do funcionário público, né? Porque você é funcionário público, você não vai perder seu emprego, você não precisa mostrar serviço, então tem essa sombra, sim, que anda junto, que interfere, que dificulta o nosso trabalho (P3).

O professor da rede pública tem alguns vícios, por exemplo, são os vícios do funcionário público mesmo, em relação às faltas, esse tipo de coisa [...]. Quando a gente passa por experiências anteriores que são privadas e que tudo conta, que você pode ser demitido a qualquer momento, o critério de eficiência é muito importante, [e] na escola pública, principalmente, esse critério da eficiência... Ele não existe. Então “Ah, eu já estou aqui mesmo, ninguém pode me mandar embora” [...]. A minha experiência anterior profissional fala “Não. Se eu não melhora, se eu não alcançar os objetivos, pelo menos, o máximo possível, eu posso ser demitido”, “Se eu não tenho uma [boa] conduta, eu posso ser demitido” (P1).

Os trechos acima não transparecem apenas mais uma faceta da dimensão alienante do trabalho docente, mas também chamam atenção para o choque com a realidade que o professor novo sofre, pois, conforme Silva (2000, p. 36), “o jovem professor, imbuído dos ideais pedagógicos aprendidos na formação e cheio de perspectivas de transformação da escola, encontra uma escola fechada, dominada por regras”. Essa situação faz surgir embates e conflitos internos no professor iniciante que podem levá-lo ao desencanto pela profissão e até mesmo ao seu abandono, ou à apropriação acrítica das orientações e hábitos difundidos na

escola, mas que também são características de uma cultura mais ampla relacionado a um agrupamento profissional público.

Fomentando o aspecto referente aos “macetes” de alguns professores da rede pública, se assim podemos denominar o comodismo e conforto diante do sistema que eles assumem na profissão, a professora P4 relata a situação em que se deparou após ser convocada em um concurso municipal e ao tentar assumir sua vaga conciliando com o mestrado em que acabara de ingressar:

Fui e conversei “Ah, é assim, a gente te aconselha a você ir e pegar a sala. Aí você faz assim: você pega atestado médico, você vai tirar sangue...”. Eu olhei pra ela e disse “Não tem condições! Tem semana que eu tenho aula segunda, terça e quarta. Eu vou tirar sangue de segunda, terça e quarta? Vou achar médico... Que médico que vai me dar atestado? Não tem!”, aí ela pegou e falou que então não tinha como (P4).

Este relato demonstra que a própria organização do sistema escolar contribui com a perpetuação do “vício do funcionário público” adquirido por alguns professores das redes públicas de ensino. Parece, nesta perspectiva, que o caráter burocrático, meramente formalizante da profissão, é valorizado em detrimento das preocupações didático-pedagógicas. Adensando essa questão, é possível conjecturar que o professor que sucumbe aos macetes dessa organização se esquece de suas genuínas responsabilidades profissionais como formadores, atendo-se, unicamente, às vantagens que pode ter na profissão. Essa ocorrência, podemos admitir, colabora com a desvalorização profissional da classe docente como um todo.

O professor não é preparado pelo curso de formação inicial para atuar em condições de falta de estrutura física e de materiais adequados, sendo que a perspectiva da formação de professores enfoca o cenário ideal para a atuação do profissional da educação, conforme o que Gauthier et al (2006) denomina de “saberes sem ofício”. Logo, toda a responsabilidade e a necessidade de adequar sua prática recai sobre o docente. A ele cabe “se virar nos trinta”, como pontuado pela professora P6, para conseguir dar conta dos conteúdos propostos em busca do alcance dos objetivos elencados para sua turma, mesmo sem ter materiais pedagógicos e apropriados para o desenvolvimento de seu trabalho dentro da sala de aula. Relacionado a isso, os aspectos que se referem às condições estruturais encontradas no ambiente escolar foram apontados, também, como dificuldades pelos professores:

A minha sala fica num lugar extremamente quente, que não tem ventilação, isso é muito ruim (P1).

O choque maior pra mim foi a sala [...], porque eu descobri depois, e aí o choque foi maior, que tem professores em outras escolas que não tem nem sala pro maternal, “porque eles não precisam” [...]. Quando vão os 14 é um grande problema, porque a mesinhas tem seis lugares, então cabem 12, mas aí eu tenho que apertar e pôr uma cadeira a mais em cada uma. Não tem as 14 cadeirinhas pequenas bonitinhas, tem a outra mais média e o pezinho fica balançando, mas é o que temos. (P4).

A maior dificuldade que eu encontro é a questão da estrutura física: falta laboratório, falta brinquedos, a sala de aula tem 25 alunos, então não são todas as atividades que eu consigo fazer com eles dentro da sala de aula, porque, como eu te falei, não tem uma estrutura, um espaço aberto, livre, que eu posso levá-los, que eu posso separar eles em grupos, por exemplo [...]. O parque é só pra crianças pequenas, não tem brinquedos assim, não é um parque que dá pra crianças de seis anos brincarem, por exemplo. O laboratório de informática tem cinco computadores pra 25 crianças, como eu vou fazer uma atividade num laboratório com cinco computadores? Não dá! Uma televisão pequena, uma televisão de 35 polegadas pra 25 crianças, é uma televisão pequena, eles não enxergam perfeitamente, né?... Então o recurso que eu acabo mais usando é o Datashow. Então, nessa escola que eu trabalho hoje eu sinto muita falta de estrutura física e de recursos assim... (P5).

A falta de mesas e cadeiras suficientes para o número de alunos da turma de Educação Infantil, relatada pela professora P4, apresenta uma situação polêmica que é o não reconhecimento do papel do ensino na Educação Infantil pela própria gestão da escola, uma vez que a iniciativa de requerer esses móveis partiu da própria professora iniciante.

Assim como as adversidades enfrentadas pelos professores quanto à estrutura física do ambiente da escola, a falta de materiais adequados para se trabalhar em sala de aula foi outro tipo de dificuldade sobre o qual os professores da amostra se manifestaram:

O material que o sistema adota não considera a realidade dos alunos, então é inadequado. Isso dificulta muito o trabalho (P1).

A dificuldade é: trazer materiais diferentes pra eles explorarem é por sua conta e risco! Porque na escola não tem [...]. Às vezes, aquilo é imprescindível, só que eu sinto falta, eu não tenho materiais pras minhas crianças manipularem, eu não tenho blocos geométricos pras minhas crianças manipularem, aliás, eu tenho: aqueles de madeira comum (P4).

Observamos, também, nos relatos de alguns professores que o material didático apostilado, considerado inapropriado por eles, é mais um fator que dificulta o trabalho pedagógico em sala de aula:

A maior dificuldade que eu sinto é em relação à adequação do espaço físico da sala de aula e do material didático à realidade dos alunos (P1).

Eles [a gestão] queriam mudar para apostilado, mas aí nós, professoras, não quisemos, porque achamos bem puxado pros alunos (P2).

A dificuldade [...] do material que você tem, porque aqui é apostilado também, então chega um material pra você que também não é da realidade e você tem que dar um jeito, que “se virar nos trinta” pra conseguir dar conta dele e dar conta do que você tem que fazer (P6).

Faz-se necessário relembrar, neste momento, que os professores P1 e P4 atuam na rede pública, no âmbito municipal, e a docente P5 atua desde o início de sua carreira em instituição de ensino privada. E, quanto a isso, é interessante notar que a professora que se queixou da quantidade elevada de alunos e da falta de espaço apropriado para desenvolver determinadas atividades com eles foi a que atua em uma escola da rede privada, ressaltando, assim, que é ilusório pensar que esse tipo de problema da educação é encontrado apenas nos ambientes escolares públicos, já conhecidos como “sucateados”. Portanto, independente da rede de ensino, problemas relacionados à infraestrutura e à falta de materiais e recursos podem ser identificados.

Por fim, a burocracia para a aquisição de novos materiais também foi salientado e revela a ainda existente falta de autonomia das escolas em alguns níveis:

Dentro da escola é a questão de material que a gente não tem pra trabalhar. Aqui como é prefeitura, então é aquela coisa né? Você depende de tal, de tal, então é essa hierarquia. Então isso acaba refletindo na escola e acaba refletindo ali na sua sala de aula. Mas é algo, como se diz, que não tá ao alcance das nossas mãos. (P6).

A professora P6, ao citar essa dificuldade, refere-se à “hierarquia” que há, em sua opinião, dentro da escola e que dificulta todo processo educativo. Quanto a isso, Paro (2000) afirma que as condições de trabalho presentes na escola pública, sobretudo, promovem fatores dificultadores para o estabelecimento de relações democráticas entre os sujeitos envolvidos na vida escolar e, nessa perspectiva, há a necessidade de superação do caráter formalista, burocratizado e centralista do poder e da autoridade da escola pública, em busca da participação autônoma de atores do processo educativo nas tomadas de decisão na escola, por exemplo, na compra de materiais escolares.

A docente P4 salientou que recorrer aos seus saberes experienciais, compreendidos segundo a concepção difundida por Tardif (2002) e Pimenta (1999), lhe auxiliou, mesmo que parcialmente, no processo de iniciação à docência e adaptação ao contexto de dificuldades com a falta de material na escola:

Então, o primeiro momento é aquele impacto, né?... Tem até autores que dizem isso, que é um choque. Pra mim não foi um choque com a realidade. Por quê? Primeiro assim, eu vim de escolas públicas então eu sei da realidade de uma escola pública (P4).

Em seu próprio ponto de vista, P4 possui certa familiaridade com as dificuldades encontradas na escola pública por ter sido aluna desta rede de ensino, contudo, salienta que o impacto negativo que sofreu no início de sua carreira foi decorrente do fato de constatar que não houve avanços significativos na educação e que os mesmos problemas ainda permanecem na escola pública:

Eu lembro das professoras, na minha época elas falavam que tinha falta de material adequado, reclamavam de falta de estrutura adequada, que infelizmente é o que vivenciei hoje. Isso, pra mim, foi um choque triste, não foi um choque, foi uma constatação. Foi triste, porque eu achava que algumas coisas já tinham melhorado (P4).

Sua fala explicitou, também, que as informações que lhe foram transmitidas durante a graduação sobre as políticas públicas de repasse de verbas para a educação no Brasil não eram totalmente verdadeiras:

A gente escuta em algumas aulas, até mesmo na graduação, que tá vindo mais verba pra educação, que estão tirando mais porcentagem do PIB e tudo o mais, então a gente achava que isso chegava na escola e o que a gente vê é que são falácias, na verdade (P4).

No entanto, podemos refletir se essas informações eram realmente equivocadas ou se a estrutura do curso de licenciatura não favoreceu o desenvolvimento de uma reflexão devida e coerente em relação a essa temática com os graduandos. Outro aspecto que pode ser levantado a partir da afirmação da professora P4 é o longo período que a maioria das mudanças leva para, de fato, se concretizar na escola pública e esse fator impede, muitas vezes, a implementação efetiva de novas práticas.

Apesar de quatro dos seis docentes entrevistados terem sido alunos de escolas públicas, a professora P4 foi a única a ressaltar que essa ocorrência, de certa forma, lhe ajudou em sua inserção profissional.

Marcelo García (1991), em sua investigação sobre o processo de socialização do professor iniciante, constatou que os professores do ciclo inicial e pré-escolar que fizeram parte de sua amostra possuíam uma percepção idealizada do ensino e ao chegarem às escolas e se depararem com problemas de falta de material, indisciplina, relacionamento com os pais dos alunos, sofriam grandes decepções. Percebemos, em relação a isso, que dentre os seis professores sujeitos da presente pesquisa apenas a professora P5 transpareceu uma visão idealizada, ou mesmo romântica, da educação e do ensino ao adentrar o ambiente escolar:

Eu acho que a graduação dá muitas utopias, muitos sonhos. Você sai de lá com aquele sonho de ser professora, de mudar o mundo, mas quando a gente realmente entra na sala de aula aí a gente se decepciona um pouco (P5).

Entretanto, mesmo dessa forma, os outros cinco professores que foram entrevistados demonstraram, em algum momento de suas falas, que sofreram grandes decepções no início de suas carreiras profissionais como docentes.

Para as professoras P2 e P4 o relacionamento com os pais dos alunos foi ou ainda é, em algumas situações, problemático, pois já tiveram que enfrentar situações embaraçosas com os pais de seus alunos. Porém, mesmo diante disso, as professoras declararam ter superado ou, como positivamente pontuado pela docente P4, concebem esse relacionamento como “uma construção”:

Eu percebi, também, um pouco de insegurança dos pais no começo, até pela idade. Tinha pais que falavam “Ah, mas tem professora aí com 15 anos de experiência...”. Até já atendi pais por conta disso e aí eles foram percebendo. Hoje são pais que já confiam, também, no final do ano né? Já confiam (P2).

Já ouvi críticas de pais, mas eu acho que a gente tem que enxergar como uma construção. Algumas são desnecessárias? São. Recebi críticas por causa que uma criança foi embora arranhada, então né? Você tem que ter calma nessa hora... (P4).

Já para a professora P3 essas relações representam um grande problema que, segundo a própria profissional, deverá acompanhá-la durante toda a sua carreira docente. Neste ponto, é interessante ressaltar que a docente P3 justifica sua visão devido à sua própria

“personalidade e, principalmente, pela clientela com que trabalha”. Vê-se implícito em sua constatação uma concepção de autoconhecimento sobre como percebe aspectos da sua personalidade e, ao mesmo tempo, expõe-se uma crença pessoal sobre a “clientela” com que trabalha.

Essa é uma dificuldade na minha vida, eu acho que eu vou carregar na minha profissão, durante toda a minha profissão até meu último dia de trabalho que é o meu relacionamento com os pais. Eu acho que ainda o de gestão não é tão grave quanto o de pais, pra mim, pela minha personalidade e, principalmente, pela clientela que eu trabalho, então [...] (P3).

Dificuldades advindas do tratamento da gestão e da falta de preparo das coordenadoras pedagógicas e das diretoras para receber o professor sem experiência foi um assunto amplamente abordado pelos docentes. Observou-se, entremeio aos diversos relatos que remeteram ao trabalho da gestão, dois tipos de situações vivenciadas pelos docentes: enquanto alguns relataram pontos positivos do trabalho da sua coordenadora pedagógica e diretora, das quais receberam algum tipo de auxílio e/ou apoio, outros professores relataram insatisfação quanto ao trabalho da gestão descrevendo situações em que não receberam auxílio ou apoio e em que até mesmo receberam críticas nada construtivas.

O professor P1 destacou que encontrou resistência da coordenadora da sua escola quanto ao seu gênero, por ser um professor do sexo masculino atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo ele:

Foi bem interessante a questão do gênero... Do homem chegando na escola de fundamental 1. Eu percebi, por parte da gestão, alguma resistência. Tanto que uma das falas da coordenadora pra mim foi assim “Você pense bem, porque [...] você não tem filhos, você não tem sobrinhos, você não tem contato com criança, como que você vai trabalhar com criança?”... Essa foi a fala da coordenadora, essa foi uma das falas, mas assim velado num ambiente que... Tentando me desanimar, nesse sentido (P1).

O professor ainda ressaltou o caráter implícito desse tipo de evento que tende a desmotivar o profissional. Nesse ponto, podemos questionar: será que esse tipo de comentário por parte da gestão aconteceria se no lugar do professor P1 se encontrasse uma professora?

Sobre as dificuldades na relação entre o trabalho da gestão escolar e o desenvolvimento profissional do corpo docente, principalmente, dos professores iniciantes, destacou-se a falta de apoio e de motivação:

Eu, pelo menos, acredito no elogio que motiva, ninguém precisa ficar também falando assim “Ah, como você é boa, como você é ótima!”, mas quando você tá fazendo o seu trabalho [...]e quando o aluno vai evoluindo [...] você fica feliz; agora, de repente, você vê o aluno caminhando com as próprias pernas, mas você vê uma oposição em cima daquilo, parece que o que você tá fazendo não tá dando certo, mas tá dando certo, você não quer um elogio, você quer apenas o apoio ao seu trabalho. Então assim, massacra essa cobrança... Acho que por parte da gestão (P3).

Mas eu não tenho, não sinto apoio, respaldo dela [da coordenadora], ela, em nenhum momento, me perguntou se eu tava tendo alguma dificuldade, se eu precisava de alguma coisa, nunca! Não posso dizer que alguns problemas que eu tive que eu fui perguntar pra ela que ela não me ouviu, ela me ouviu, mas não houve respaldo (P4).

Notamos nas declarações das docentes P3 e P4 a inexistência de colaboração por parte de suas coordenadoras pedagógicas para contribuir com o seu desenvolvimento profissional. A respeito disso, Santos (2012, p. 93) salienta:

[...] a importância de o coordenador pedagógico considerar e valorizar os sentimentos e os saberes dos professores, do mesmo modo que se recomenda a eles que valorizem os conhecimentos e sentimentos dos alunos. Tal princípio constitui o início de uma relação reflexiva mais efetiva porque permite aos professores reconhecerem em seus saberes os aspectos a serem superados e os aspectos a serem aperfeiçoados e preservados.

Também foi apontada a ausência de uma avaliação formativa por parte da coordenação pedagógica que pudesse amparar, guiar, quando necessário, e acompanhar a atuação dos iniciantes em suas atividades em sala de aula, conforme exposto nas falas a seguir:

Na rede particular a gestão não auxiliava muito, eu acho que ficava só na questão de observar, mas eu nunca tive feedback. Isso me intrigava um pouco, porque eu sempre ficava pensando “O que estão pensando de mim?!”. Eu nunca tive um retorno. Aí o que me chateava é que, às vezes, o retorno era por meio de conversas paralelas assim “Ah, ouvi falar que você é uma professora brava”. Na rede agora municipal eu também continuo sem ter feedback, até porque também não é a proposta da escola muito ficar refletindo em cima do professor (P3).

A fala acima, da professora P3, chamou atenção para a comunicação deficiente por parte da gestão que, ao invés de informar as “falhas” diretamente a ela, se omitia diante de “conversas paralelas” que expunham uma avaliação que deveria ter sido feita somente pela coordenadora, contribuindo para o desenvolvimento profissional da docente. Essas situações geravam um mal estar que poderia claramente ser evitado.

A professora P4 também destaca a falta de comunicação encontrada na escola em que atua, sua primeira escola como professora, no sentido de uniformização de conceitos e pontos de vista sobre a educação e o ensino entre a gestão e o corpo docente:

Quem, talvez, entre aspas, deveria falar no sentido de te defender que seria a coordenação, ela também parece que não tem essa noção de qual é o papel, qual é a importância [do ensino na Educação Infantil]. Nós fomos até conversar com ela, porque tem uma mãe do Jardim 2 que está revoltadíssima, porque a vizinha está lendo e o filho dela não e os dois tem cinco anos [...]. E ela foi reclamar com a professora e chamou a coordenadora [...], mas o problema é quando quem deveria fazer isso que seria a coordenadora, apoiar os professores, dizer que não e concorda com a mãe, diz que realmente já era pra ele estar lendo. Então isso são as dificuldades que desanimam dentro da profissão. Porque a mãe falar incomoda? Claro que incomoda. Mas a coordenadora falar? Incomoda muito mais, porque você vê que o que você acredita não é a mesma coisa que a da estrutura da escola e você tá ali e é ali que você convive diariamente (P4).

Pode-se afirmar, a partir do trecho acima, que na escola em que a docente P4 estava inserida não havia diálogos sobre as concepções de ensino e aprendizagem desenvolvidas na instituição, tudo já parecia dado, cabendo à professora se apropriar de algo não escrito, não partilhado. Sobre isso, Silva (2008, p. 53) ressalta a importância de haver um “processo de discussão coletiva, liderado pelo coordenador pedagógico, [no qual] cada escola, apoiada nas diretrizes oficiais, pode encontrar seu caminho”. Se esse processo de discussão coletiva ocorresse efetivamente no ambiente escolar, certamente, o relacionamento entre equipe gestora e corpo docente seria, de fato, eficaz e poderia, enfim, oportunizar o desenvolvimento profissional de todos os sujeitos envolvidos.

De maneira semelhante, a docente P6 também se referiu à divergência em relação à prática encontrada na relação com sua atual coordenadora. Contudo, nesta situação, isso se deveu pela falta de atualização profissional da coordenadora em questão, a qual, na verdade, nem ocupava a função com título, mas tinha a denominação de “chefe”:

Agora esse ano, por exemplo, a creche não tem coordenador, é chefe, é cargo de confiança. Ela tem Pedagogia e tal, mas ela tá há anos fora, então tem hora que ela fala umas coisas também que também tá fora do que tá acontecendo na minha sala, então você fica meio perdido ali sem ter aonde recorrer (P6).

É possível afirmar, a partir do relato acima da professora P6 sobre o trabalho de apoio e formação oferecido pela coordenação ao professor, que é indispensável que o próprio

coordenador pedagógico – ou o profissional que exerça função equivalente à dele – se mantenha atualizado para dar orientações coerentes e amparo aos docentes pelos quais é responsável.

A mesma professora P6, ainda, ressalta a falta de preparo da equipe gestora para receber o professor iniciante na escola. Nesse sentido, o coordenador pode até propor algum tipo de auxílio com vistas a facilitar essa inserção do docente no exercício da profissão, conforme salientado por Franco (2012), mas a ausência de um acompanhamento efetivo transforma o auxílio proposto mais em um fator adicional de dificuldade com que o professor necessita lidar:

Então tava todo mundo perdido, aí o que ela [a coordenadora] fez: ela colocou uma professora auxiliar antiga da escola junto comigo, e aí eu acho que foi pra piorar tudo, porque eles [os alunos] não sabiam quem eles atendiam: se eles atendiam a mim, que era a professora, ou à outra que era... Ela também ficou numa situação, tipo “O que eu faço? Fico aqui no fundo olhando ou vou aí te ajudar?!”... [A coordenadora] nem estava na escola. A diretora que só falou comigo e fui pra sala (P6).

Adicionado ao fator supracitado encontrou-se a falta de confiança que o coordenador deixou transparecer em relação ao novo professor que se insere na instituição de ensino:

Você sente, principalmente, da coordenação, sabe, fica sempre ali naquela desconfiança, parece que não confia, parece que alguma coisa que acontecer de errado recai sobre a sua falta de experiência ou porque você é nova. Qualquer coisa que acontecer (P6).

Diante de todo o exposto, é possível concluir que a relação da gestão escolar, especialmente, dos coordenadores pedagógicos com os professores iniciantes, que poderia facilitar expressivamente o processo de inserção profissional e iniciação na docência, na verdade, tem representado um agravante para as dificuldades já encontradas nesse período.

Observamos, a partir das dificuldades levantadas pelos professores entrevistados, que as fragilidades da formação inicial que receberam, bem como as situações adversas da realidade escolar representaram o grande leque de desafios que precisa ser superado pelos docentes em início de carreira.

b) A importância da gestão para o desenvolvimento do trabalho do professor em início de carreira

Buscou-se reunir neste tópico as declarações dos professores iniciantes a respeito da influência do trabalho da equipe gestora das escolas sobre o seu processo de ensinar. Expõem-se, neste tópico, características relativas aos pontos positivos do trabalho da equipe gestora e aspectos referentes ao papel que a gestão deve desempenhar, segundo a perspectiva dos professores iniciantes sujeitos da pesquisa.

Em relação às contribuições provenientes do trabalho da gestão para o desenvolvimento do trabalho do professor, foram destacados aspectos relativos à existência de apoio, auxílio e confiança por parte dos coordenadores pedagógicos e diretores de escolas:

Com a coordenação não [tive problemas], eu sempre tive orientação mesmo [...]. Eu não tenho o que reclamar dela, da coordenação, eles são bem presente sim. Minha coordenadora tem bastante experiência e ela defende muito o professor que tem dentro da sala (P2).

A gestão me oferece ajuda, as gestoras sempre me ofereceram ajuda nessa parte pedagógica (P3).

A professora P2 salienta, ainda, a confiança recebida da sua coordenadora, o que representa uma situação contrária à declaração feita pela professora P6 e exposta na subseção anterior, referente à falta de confiança em relação aos iniciantes:

Ela [a coordenadora] sempre fala isso nas reuniões: “Eu acredito no trabalho de vocês, por isso que vocês estão aqui!”. Por mais que o pai venha e reclame ou acontece alguma coisa, ela vai chamar o professor pra ver o que aconteceu, jamais ela vai falar “Ah, realmente...”. (P2).

É indiscutível que o suporte dado pela coordenação pedagógica facilita, e muito, a adaptação dos professores sem experiência ao contexto de exercício da profissão, pois além de forjar um ambiente de acolhimento, também, garante a esses professores a segurança necessária ao desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula e influencia até mesmo no relacionamento com os pais e colegas de profissão. Sobre a importância do acompanhamento do coordenador pedagógico, denominado, também como PCP (Professor Coordenador Pedagógico), Franco (2012, p. 36) salienta que o relacionamento entre esse membro da equipe gestora da escola e o professor iniciante deve se “apoiar numa relação de colaboração e confiança, sentindo o docente que tem no PCP uma pessoa que poderá ajudá-lo”.

A percepção de valorização do trabalho docente é, sem dúvida, um dos principais fatores positivos da relação gestão e corpo docente, pois ao se sentir valorizado pelo seu coordenador pedagógico, o professor, principalmente, em início de carreira, assimila que,

apesar das dificuldades que estão sendo vivenciadas por ele no cotidiano escolar, seu trabalho e esforço estão sendo reconhecidos e, por isso, valorizados. Essa valorização pode ser demonstrada de diversas maneiras e em diferentes situações, como pode ser observado no trecho da entrevista com a professora P4:

E a gente pediu, conversou com a diretora e foi muito interessante, porque ela não questionou uma coisa em momento nenhum, porque a gente queria e se realmente aquilo era importante ou não e ela comprou pra escola. Demorou um tempo? Demorou. É compreensível e tudo, mas ela trouxe? Ela trouxe! Ela trouxe as régua, os carrinhos, as cozinhas, tudo que a gente pediu. A gente explicou pra ela tudo o que tava faltando pras crianças da Educação Infantil e ela trouxe. Então isso é bom, isso te valoriza, te incentiva, te motiva. Claro, ela comprou tudo o que nós pedimos? Não, mas ela fez e isso pra mim, foi um apoio ao meu trabalho, à minha profissão e tudo o mais. É interessante porque ela é uma diretora que veio do Ensino Médio e ela nunca tinha tido contato com as crianças menores e ela foi honesta com a gente, porque juntou nós três professoras e fomos conversar com ela e ela falou “Olha, vou ser bem honesta pra vocês: eu não trabalhei nunca na minha vida com Educação Infantil nem com Ensino Fundamental. Tenho um pouco mais de experiência de Ensino Fundamental, porque eu dei aula no Ensino Fundamental 2, mas no infantil nunca tive contato” e ela tem 15 anos de experiência. Então ela disse isso “É ignorância mesmo!”, até ela disse, “Mas se sintam abertas pra vir pedir, pra vir falar. Vocês são os professores de lá, vocês sabem o que tá faltando ou não”. Então nesse sentido ela foi legal, ela teve consideração pelo nosso trabalho e ela comprou o que a gente pediu (P4).

Observa-se, no fragmento acima, que, além de sentirem-se valorizadas, a professora P4 e suas colegas da Educação Infantil experimentaram uma sensação de segurança e conforto diante da afirmação da diretora de que esta, por não possuir experiência nesse nível de ensino, necessitava do auxílio das docentes. Esse tipo de situação favorece um ambiente propício às trocas de conhecimento e, por conseguinte, ao aprendizado de todos os atores envolvidos no processo de educativo.

Outra pontuação feita pelas docentes P5 e P6 refere-se à oportunidade de aprender com as profissionais do grupo gestor:

A diretora que eu trabalho hoje ajuda muito mais, porque ela tem uma formação não só de pedagoga, ela já tem formação em neuropsicopedagogia, enfim, ela estuda bastante, então ela entende muito (P5).

Outra coordenadora, que já foi um pouco melhor, que já orientava é que me ofereceu [apoio]. Ela me deu dicas. Então isso é importante: ela me deu feedback, ela chegou a digitar pra mim, ela me deu textos sobre a questão de indisciplina (P6).

Essas declarações reafirmam, ainda, a importância de a coordenação pedagógica e a direção se manterem atualizadas para oferecer o suporte que os professores necessitam, contribuindo para se efetivar a prática desses profissionais. Para Franco (2012, p. 36), “é de fundamental importância que o PCP proporcione momentos de aprofundamento teórico, para subsidiar a prática pedagógica e de troca de experiências, relacionando as teorias com os problemas reais do dia-a-dia escolar”, sendo que essa formação tem até um momento específico para se realizar: no HTPC, embora não se limite apenas a ele.

Em contrapartida a tudo o que foi exposto até aqui nesta subseção, houve pontuações significativas que levantaram as percepções dos professores em relação ao trabalho da gestão e que, também, abordaram críticas sobre este trabalho. Algumas dessas pontuações ressaltam implicitamente a mesma necessidade de atualização dos conhecimentos pedagógicos por parte da gestão, assim como salientado anteriormente:

Acredito que também a gestão das escolas, principalmente da pública, é uma gestão muito deficitária, muitos diretores antigos com ideias que não correspondem... Não sanam as necessidades atuais. Então você precisa de uma gestão dinâmica, participativa, democrática e não tem ainda. O contato com os diretores são muito fechados, não querem a participação dos pais, da comunidade, são arredios, não aceitam ideias novas (P3).

A professora P3 destaca dois aspectos dignos de análise: o primeiro se refere às concepções ultrapassadas impregnadas nas raízes da escola pelos próprios gestores. Essas concepções impedem avanços e atrasam mudanças urgentes para a melhoria do ensino e, também, para facilitar o trabalho do professor. Um segundo aspecto levantado por P3, relacionado ao primeiro, diz respeito à resistência de alguns diretores, conforme afirma a professora, em exercer os preceitos da gestão democrática que prega, entre outros ideais, a abertura da escola para a comunidade e o aumento da participação dos pais nas decisões da instituição de ensino.

Outro preceito da gestão democrática é a concessão de maior autonomia do sistema de ensino às escolas (COSTA, 1997) e, por sua vez, maior autonomia pedagógica fornecida ao professor. Contudo, em relação a isso, a docente P5 revela que:

Quando você trabalha numa escola particular, você trabalha do jeito que a diretora quer que você trabalhe, não de acordo com as suas concepções (P5).

Nesse sentido, cabe refletir como a identidade profissional desse professor em início de carreira interfere na adoção de propostas pedagógicas decididas verticalmente que devem ser postas em prática sem questionamentos, conforme o conceito de *ajuste interiorizado* definido por Marcelo García (1999). Um desdobramento dessa mesma reflexão nos remete à possibilidade de a identidade profissional docente ser moldada por essas propostas e visões que são, na verdade, externas ao professor, mas provenientes do ideal de outras profissionais da educação ou do próprio sistema educativo.

Por fim, mas sem o intuito de finalizar essas necessárias reflexões sobre a atuação da gestão, o fragmento da fala da docente P6 pode sintetizar o que mais se ouviu dos professores entrevistados em relação à figura do coordenador pedagógico:

Eu pelo menos senti [...], o coordenador pedagógico, alguns não estão preparados pra exercer essa função de coordenador e dar apoio a esse professor, principalmente a esse novo que tá chegando ali, então meio que já te jogam na boca dos leões, sabe... Sem nenhuma orientação (P6).

Portanto, é urgente que se reflita sobre o papel que o coordenador pedagógico, ou mesmo o diretor de escola, exerce na inserção do professor iniciante na profissão. É fato que a intervenção desse profissional, se feita com vistas a auxiliar o docente, pode lhe ajudar, sendo o suporte que falta para favorecer o processo de construção de sua identidade profissional. Além disso, é necessário admitir que o professor novo já possui uma gama de dificuldades a serem superadas individualmente por ele e a gestão pode ampliar esse desafio se não tomar para si a responsabilidade de apoiar esse profissional em seus primeiros anos da docência.

c) As fontes de aprendizagem do professor iniciante

Este tópico abrange as declarações dos professores que destacam situações e pessoas com as quais aprendem ou aprenderam algo durante seus primeiros anos de exercício da profissão. Alguns fragmentos das falas dos entrevistados nos dão pistas sobre quais são suas fontes de aprendizagem, sejam estes voltados aos aspectos profissionais, didáticos, pessoais etc.

Conforme observado nos excertos a seguir, os professores iniciantes encontram significativas fontes de aprendizagem no relacionamento com os colegas de profissão, principalmente os que possuem mais experiência:

Os professores mais antigos, eu ouço demais os professores mais experientes, eles me ajudaram demais, mesmo no sentido do conteúdo (P1).

Porque assim, tudo o que elas [as professoras do mesmo ciclo] me ensinavam eu valorizo e uso até hoje, porque elas têm muita experiência (P2).

Contudo, é na própria vivência do cotidiano escolar, inseridos na sala de aula diante de suas turmas que está a parte mais significativa dessa aprendizagem, segundo as próprias afirmações dos professores entrevistados:

Acho que você se forma ali, também, na prática, não só no curso e você vai se formando ao longo do tempo. Você se prepara ao longo do tempo. (P2).

Eu acho que a prática na sala de aula vai te fazendo amadurecer, evoluir [...]. Com o passar do tempo você vai aprendendo a ser mais maleável, dessas primeiras dificuldades, de repente você age de um jeito e com o passar do tempo elas aparecem de novo, mas você já mudou, você já trata com mais naturalidade... (P3).

Eu dei aula na mesma turma no ano seguinte, aí eu já sabia mais ou menos como trabalhar [...]. Você vai tentando várias coisas até você perceber o que dá certo e o que dá errado! É um ano de experiência mesmo! Você vai experimentando tudo! (P5).

E aí foi indo, o dia-a-dia, você vai executando, muitas vezes sem saber como aplicar a didática de como aplicar aquilo... (P6).

Sobre esse aspecto, é importante salientar que “os egressos das licenciaturas, ao adentrarem na profissão, viverão experiências nas escolas que, em continuidade à sua formação inicial, lhes propiciarão ir completando sua condição de profissional do ensino” (GATTI, 2012, p. 436). Todavia, nota-se a valorização da aprendizagem proveniente do trabalho docente na prática, como é explicitada pela professora P2, em detrimento dos conhecimentos adquiridos no curso de formação inicial:

Lógico que, como eu falei, as teorias ajudam muito, sim, porque você vai buscar o que tá acontecendo... Tem nas leituras e a gente pode buscar né? Saídas que, de repente, dão certo. Mas não é toda hora que isso dá certo e não é todo tempo que você pode procurar (P2).

A professora P2 prossegue sua fala por um viés que revela sua opinião sobre a formação inicial que teve, explicitando que os conhecimentos recebidos durante a graduação foram insuficientes para dar suporte a sua prática diante de alunos com necessidades especiais:

Você pode buscar nos livros, nós aprendemos na faculdade, mas não é toda hora que tem resposta né? [...]. E por mais que a gente teve na faculdade disciplinas [relacionadas à Educação Especial], eu não sabia como trabalhar com ela [uma aluna com necessidades especiais]. Eu falo mesmo: eu não sabia! Eu fiz o que eu pude, eu tentei nesse ano passado, consegui com uma [...]. Ai depois eu fui conseguindo, mas foi difícil! Tive que buscar em várias pesquisas mesmo... O que a gente teve na graduação não foi suficiente (P2).

Assim como a professora P2 expressou no trecho destacado acima sobre o processo de ensino e aprendizagem, a professora P6, também, traz à tona uma situação fora da sala de aula na qual a formação inicial não foi suficiente para lhe ajudar no exercício da profissão:

Eu nunca tinha feito [reunião com pais de alunos], parece assim, mas a gente não aprende isso na faculdade, você aprende o jeito que você faz uma reunião de pais? Não! Então eu cheguei ali e eu tinha que ter uma base, eu tinha que ter uma pauta. (P6).

Pode-se considerar, dessa maneira, que a vivência do professor no cotidiano escolar forja aprendizagens inerentes ao exercício da sua profissão e que acontecem, exclusivamente, nesse ambiente que também é um espaço de formação para o professor, concordando com as afirmações de Guarnieri (2000).

A natureza da prática educativa também interfere na aprendizagem da docência pelo professor iniciante, pois, assim como salienta Gimeno (2000, p. 205), é difícil controlá-la ou prevê-la de modo consciente, sendo que “muitas decisões que o professor tem de tomar aparecem como instantâneas e intuitivas, mecanismos reflexos e, por isso mesmo, é difícil buscar padrões para racionalizar a prática educativa enquanto esta se realiza”. Sobre isso, a professora P2 afirma que:

Ali a realidade deles é muito dinâmica, então o que aconteceu ali você tem que resolver ali... São crianças... A gente não pode [dizer]: “Ah, perai que eu vou pegar o livro aqui, eu vou ler...”. Não dá! Então eu acho que é ao longo do processo mesmo [que ocorre a aprendizagem] (P2).

Também sobre a natureza dinâmica do processo educativo e da prática docente, Mello (2000) especifica que:

“O professor, como o médico, o cirurgião, o performer de palco, muitas vezes lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo, aguardando um insight ou discernimento de nova alternativa de ação.

Boa parte dos ajustes tem de ser feita em tempo real ou em intervalos relativamente curtos, minutos e horas, na maioria dos casos, dias ou semanas, na hipótese mais otimista [...]. Além do tempo, que limita a periodicidade dos ajustes, os resultados das ações de ensino são previsíveis apenas em parte. O contexto no qual se efetuam é complexo e indeterminado, dificultando uma antecipação exata do produto. A prática docente não tem a exatidão do experimento científico, e é por essa razão que seu *ethos* não é o do investigador acadêmico. Ao contrário: ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação mais pertinente e eficaz possível” (MELLO, 2000, p. 104).

Ainda nesse contexto de aprendizagem, identificamos conflitos e/ou reafirmações de crenças, sejam pessoais ou propriamente pedagógicas, que o professor iniciante traz de suas experiências de vida e da sua formação inicial, sendo que, quando o professor chega à escola submete os preceitos em que acredita sob a prova da prática. Dessa ação surge uma necessidade de reflexão que, na verdade, é inerente ao seu processo de desenvolvimento profissional.

Outra fonte de aprendizagem identificada nas falas dos entrevistados relaciona-se aos trabalhos de pesquisa realizados durante o curso de graduação, como o TCC, conforme identificado no trecho abaixo:

Eu lembro muito da questão cultural, por isso que sempre eu investiguei muito essa questão da cultura. Por quê? A criança quando tem uma cultura letrada, quando ela tá numa família que valoriza a educação, você ensina e ela vai melhorando; a criança que não tem isso, você ensina e de repente na escola ela vem de um processo bom e aprende, se ela ficar uma semana em casa ela volta pra escola sem saber nada. Por quê? Porque ela não vivenciou mais aquilo, na casa dela ninguém lê, ninguém valoriza a escola, ninguém conta uma história pra ela, ela fica de repente com babá, com alguém que cuida, de repente jogada num canto, não pratica uma atividade, não brinca direito com um brinquedo, então é por isso que eu sempre me interessei por essa questão da cultura, porque eu vejo que isso vai fortalecendo, vai dando uma continuidade pra aquilo que a gente faz na sala de aula (P3).

A partir da fala acima, da professora P3, é possível afirmar que ela confirmou em sua prática algumas das descobertas feitas a partir do desenvolvimento de seu TCC expondo, assim, que os conhecimentos adquiridos no curso de formação inicial acompanham o professor em seu exercício profissional.

Já na fala da professora P6 percebe-se, de forma implícita, a necessidade de o professor descobrir e explorar suas fontes de aprendizagem da docência, pois, conforme salientado pela professora, dominar certas estratégias e vivenciar certas experiências é

fundamental para que o professor consiga lidar com algumas situações que ocorrem no cotidiano escolar. A ausência desses aprendizados – o que é esperado do professor sem experiência – gera angústia no docente:

Então essas coisas [não saber como agir em sala de aula] começam a te angustiar, então eu acho que aí vai tomando uma proporção maior de dificuldade, porque aí aquele professor que já passou por isso, beleza, ele já tem estratégias, ele já tem um aparato que a experiência deu pra ele de conseguir lidar com essas situações, mas que eu não tinha (P6).

A docente P5 destacou a possibilidade de aprender com a equipe gestora:

Nas reuniões a gente acaba conversando sobre determinados alunos e ela acaba falando, ensinando... Então eu aprendo muito com ela (P5).

Diante de todo o exposto, pode-se considerar que o professor recorre, sim, aos conhecimentos teóricos adquiridos durante a graduação, mas o aprendizado que acontece durante o exercício de sua prática representa a parte mais significativa da construção dos seus saberes necessários à docência. Consideramos, a partir das declarações dos professores, que o aprendizado que ocorre após a formação inicial, já durante o exercício da docência, abrange a troca de informações com os professores mais experientes, a própria vivência do cotidiano escolar e a formação fornecida pelo grupo gestor, em alguns casos.

d) A socialização do professor iniciante e apropriação da cultura escolar

Neste tópico encontram-se reunidas as declarações dos professores referentes às ocorrências, dentro do ambiente escolar, que favorecem ou não o processo de socialização pelo qual estes professores iniciantes, invariavelmente, passam. Devido à natureza complexa desse processo, é necessário dimensionar que o conceito de “socialização profissional” referido no presente estudo está embasado nos estudos de Abarca (1999) e Marcelo García (1999) e diz respeito às formas de apropriação da cultura escolar e aprendizagem da docência pelo professor iniciante já inserido na profissão, após ou durante sua formação inicial. Nesse contexto, o processo de socialização se dá nas relações dos professores com todos os atores do processo educativo: seus pares, a gestão, os funcionários da escola, alunos e pais.

Quando o tema recaiu sobre o relacionamento dos docentes com seus pares na escola as percepções variaram. Alguns professores revelaram que receberam valoroso auxílio do corpo docente constituído nas instituições escolares onde trabalharam/trabalham:

Mas eu tive um acolhimento muito grande por parte dos colegas, dos professores. Tive um acolhimento muito grande. Então os professores das outras salas, os vizinhos, me ajudaram muito, me davam muita dica (P1).

Eu trabalhava a tarde e tinha essa professora que dava aula no primeiro ano de manhã. E ela me ajudou muito, muito, muito, muito... A fazer planejamento, a desenvolver atividades... Então a gente acabou fazendo tudo junto. Eu chegava mais cedo na escola pra sentar com ela e ela me passar [...]. Meu primeiro ano na sala de aula foi meio que guiado por essa professora que já tinha mais experiência [...]. Então no meu relacionamento com as professoras eu não tive dificuldade, meu relacionamento com a diretora, também não... Elas me ensinaram muito, aprendi muito com elas, com os outros funcionários, também... (P5).

Nesse sentido, ao passo que o professor sem experiência é recebido em um ambiente acolhedor e favorável ao desenvolvimento de suas capacidades profissionais, a apropriação da cultura escolar já cristalizada no interior da instituição por meio das práticas escolares e das relações constituídas é feita de modo a contribuir para a construção de uma identidade docente mais sólida (FURLAN, 2011). A constituição de uma relação saudável, ou seja, propriamente profissional, entre o professor iniciante e o professor experiente já inserido na docência faz-se vital, como exemplificado na fala do professor P1 abaixo, que relatou ter pensado em abandonar a profissão na primeira quinzena de trabalho:

O que me levou a permanecer foi mesmo o incentivo dos colegas. Foi o incentivo dos colegas [...]. Então eles foram me acalmando, mas foram os colegas que me ajudaram (P1).

Outras professoras descreveram detalhes de um relacionamento quase dramático com as professoras que a receberam na escola:

Tive dificuldade, também, porque eu sou a mais nova, e as professoras que estão no meu grupo do terceiro ano, elas não aceitavam muito a opinião né?... Esse ano que é o segundo ano, que acho que agora elas reconheceram o meu trabalho [...]. Então o que eu senti mais foi pelo meu grupo de professoras que não tinha essa aceitação, mas assim, foi o que eu senti. Nunca foi falado nada, mas você percebe (P2).

Aí você, como eu disse, começa a ser massacrado por ser novo, então tudo recai sobre você [...].você entende que parecia um bullying, porque você é

nova e, às vezes, a gente tá meio tímido e eu sou quieta, se o professor já é mais acuado, se não é um professor que bate de frente acaba acontecendo esse tipo de coisa, acaba levando bronca (P6).

Assim como ressaltado pelas professoras P2 e P6, a não aceitação e até exclusão do professor novo potencializa as dificuldades encontradas por ele que são inerentes ao exercício profissional da docência. Essa não aceitação e exclusão podem acontecer disfarçadamente, de um modo não declarado, ou mesmo de uma forma explícita no ambiente da escola e até nas relações extraescolares, como o aparente *bullying* citado pela professora P6. O professor iniciante que enfrenta essas situações de adversidade precisa desenvolver, em algumas situações, uma forma de agir diferente, mais firme e até rígida, se for tímido ou “acuado”, como pontuado pela professora P6 e necessita provar a qualidade de seu trabalho que, naturalmente, ainda não domina para conseguir conquistar o respeito dos seus pares e a aceitação deles. Neste sentido, a aprendizagem da docência envolve, também, o reconhecimento e a afirmação perante o grupo de professores.

Relacionado a essa não aceitação dos colegas de profissão, está o fato do professor novo pedir ajuda e não obter retorno:

Às vezes, você pede auxílio, mas o auxílio não vem... (P2).

[...] Você vai e pergunta, vai e pede, porque, de repente, você vai levar um não, como eu já levei “Ah, não sei não” e muda de assunto e se mostra pouco acessível (P3).

Além disso, às vezes, há falta de apoio da gestão para mediar as relações interpessoais e favorecer esse processo de socialização:

Até porque quando você leva pro seu superior, ele não vai resolver, você vai resolver sozinha do mesmo jeito, ele não vai, você só compartilhou, você não teve um apoio pra ajudar naquela parte (P3).

As percepções do professor iniciante sobre a forma como são recebidos no ambiente escolar é importante, sendo que tal fato pode facilitar o processo de socialização – se encontrar abertura – ou dificultar ainda mais esse difícil processo:

Você chega como professor novo na escola, já te encaram como assim: “Ah, ela ainda não tem experiência, ela não vai saber...”. E aí isso agrava ainda mais a situação, porque às vezes eu tenho uma visão de uma necessidade, de uma constatação do que eu estudei, do que eu acho que eu posso fazer, mas

existem raízes ali que não deixam também você trabalhar, então você acaba se amarrando naquele sistema, naquela situação, e aí fica mais difícil ainda... (P6).

A fala acima da professora P6 sinaliza para as raízes profundas que a cultura escolar possui e que, muitas vezes, parecem impenetráveis ao professor novo e sem experiência. Marcelo García (1991), amparado no estudo de Jordell (1987), ressaltou que a apropriação da cultura da escola é fator de influência sobre a socialização do professor no nível institucional e, portanto, diretamente relacionada ao processo de construção da identidade do professor iniciante. Diante de todas as considerações feitas até aqui se torna fundamental refletir sobre a influência que a socialização profissional exerce sobre o processo de constituição da identidade docente.

Ao final deste eixo, cabe ressaltar que os desafios vivenciados pelos iniciantes ao ingressarem na docência apareceram constantemente nas declarações dos entrevistados. Desse modo, as queixas referiram-se a aspectos inerentes ao exercício prático da profissão, como o planejamento pedagógico e a atuação em sala de aula diante da diversidade de alunos. A intervenção do trabalho da equipe gestora também foi destacada, em algumas situações, como sendo um desafio para a inserção na carreira docente, mas também foi salientada como uma das fontes de aprendizagem da docência para o professor sem experiência, assim como a troca de experiência com os pares. Neste ponto, a socialização profissional foi considerada um dos aspectos mais importantes tanto para o ingresso na carreira quanto para a construção da identidade profissional do professor iniciante.

5.3. Percepções sobre a constituição da identidade docente

Neste eixo analisamos os dados referentes aos elementos que contribuem para a construção da identidade docente do professor em início de carreira. Dentro deste eixo foram identificados três tópicos que dizem respeito aos aspectos intrínsecos que influenciaram na escolha do curso pelos professores iniciantes e as condições de permanência na profissão, as concepções pessoais referentes à identidade docente e os aspectos relacionados à construção dessa identidade.

a) As influências que motivaram a escolha do curso e a permanência na profissão

Buscou-se explorar neste tópico as declarações dos professores iniciantes que dizem respeito, direta ou indiretamente, aos fatores que influenciaram na escolha do curso de Licenciatura em Pedagogia. Da mesma maneira, procuramos contemplar nesta subseção os aspectos que contribuem para a permanência ou não dos sujeitos na profissão.

Para iniciarmos essa parte da análise, resgatamos a fala de Diniz-Pereira (2011, p. 47), já apresentada neste trabalho, a qual ressalta que “assumir-se enquanto educador e optar conscientemente por um curso que o credencie para o exercício da profissão é um dos primeiros passos na direção da construção da identidade docente”. Assim, é possível admitirmos que os fatores que motivaram a escolha pelo curso de licenciatura podem nos revelar muito mais do que inicialmente imaginamos sobre a identidade profissional dos professores entrevistados nesta pesquisa.

O professor P1 relatou que:

Eu gosto de gente, porque eu teria que trabalhar [...]. Então eu escolhi depois ser professor. E eu pude escolher. Eu fiz essa opção muito consciente, porque eu gosto de trabalhar com gente e a educação na sociedade, de um modo geral, acho que é o lugar onde a gente mais trabalha com as pessoas (P1).

Nas falas das professoras P3 e P6 notam-se marcas da idealização da profissão docente que influenciam na construção da identidade profissional desses indivíduos desde muito cedo:

[...] na minha família eu tenho tios que são professores, então eu tinha muito contato com livros didáticos, então desde a minha infância, que eu ficava muito na casa da minha “vó”, eu via muitos livros didáticos, atividades, e aquilo eu passava horas folheando. Então eu acho que isso foi despertando em mim [...], eu acho que eu fui desenvolvendo essa questão de ser professora com essas pequenas coisinhas que foram se juntando (P3).

Desde criança eu sempre gostei, brincava de escolhinha e tinha lousa e fazia as minhas aulas. Então eu sempre tive essa vontade (P6).

Observa-se que as duas professoras acima mencionadas indicaram a opção pelo magistério antes mesmo de chegarem à idade de ingresso em um curso superior. Contudo, a professora P6 revela um fator objetivo que foi decisivo para que escolhesse o curso de Pedagogia da UNESP de Bauru, especificamente:

[...] Na verdade, a vontade era ter feito História e não Pedagogia, porque no colégio uma professora de História me despertou muita vontade de fazer História que, na verdade, ainda pretendo fazer. Mas aí por condições de “Ah, não dá pra ir morar fora, o que eu vou fazer?!”, eu prestei vestibular pra Bauru pra fazer Pedagogia e gostei do curso, em si eu gostei (P6).

Essa ocorrência apareceu, também, na resposta da professora P5, porém, podemos admitir que a situação torna-se mais alarmante neste ponto, pois esta professora não expressou a opção pelo magistério como a P6 acima mencionada, cuja primeira opção não era a Pedagogia, mas outra licenciatura. A professora P5 relata que sua escolha pela docência ocorreu da seguinte maneira:

Ah, eu acho que foi assim: na hora de prestar o vestibular meu pai não queria que eu saísse de Bauru e dentro das opções da UNESP, de Bauru, foi a que eu mais me identifiquei (P5).

É inegável que as condições objetivas de vida dos indivíduos são fatores altamente decisivos na hora de optar por um curso superior. A possibilidade de se mudar de cidade ou estado para cursar a graduação, a oferta de cursos em universidades próximas de onde residem e as despesas financeiras geradas durante esse período influenciam densamente na escolha por um curso. Dubar (2006) salienta que essa situação é delicada, pois a opção, no caso, pela docência, ocorre envolta a uma “exclusão relativa” de determinados ramos e instituições de ensino:

A relação com a escola numa massa crescente de alunos é marcada, não tanto pelo insucesso escolar “em si” que não existe, mas pela experiência da “exclusão relativa” dos “bons” ramos e dos “bons” estabelecimentos da grande massa de alunos (mesmo que passem ao ensino superior) que se veem assim orientados de forma negativa. Esta experiência dificulta a experimentação desta forma de identidade: primeiro, porque eles raramente escolhem o ramo onde estão, depois porque eles retêm, sempre ao longo dos seus estudos, uma concepção puramente instrumental do trabalho escolar, finalmente, e sobretudo, porque eles dificilmente conseguem aplicar-se de forma subjetiva nestas aprendizagens de “saberes-objetos” que estão, para eles, desconectados da “verdadeira vida”, descontextualizados do seu “meio” e desprovidos de significado porque não estão ligados a uma prática social ou a uma “paixão” intelectual ou pessoal, um “projeto de vida seu” (DUBAR, 2006, p. 158-159).

Dessa maneira, o universitário não tem a oportunidade de experienciar a primeira forma de identificação com a sua futura profissão e esta não faz parte de seu contexto ou de um genuíno e próprio projeto de vida. Optar por um curso sob essas circunstâncias, mesmo

que não esteja ligado à docência, pode influenciar diretamente na construção da identidade profissional do indivíduo até durante as situações que sucedem o ingresso na profissão.

Isso foi exatamente o que ocorreu com a professora P4 logo após concluir o Ensino Médio. Após sete anos atuando em uma área que não havia sido sua primeira opção de escolha no vestibular ela decidiu cursar outra graduação, como relatado por ela abaixo:

Quando eu terminei o CTI a minha intenção era prestar jornalismo aqui na Unesp, só que eu prestei e tudo e eu não passei [...]. Aí ficou aquele dilema do que eu ia fazer. Aí eu pensei em publicidade e propaganda que, de certa forma, bem distante tinha um pouco a ver com jornalismo e tinha uma universidade particular daqui de Bauru [...]. E eu entrei e eu fui fazer e foi um grande dilema, eu lembro na época, que aí paga cursinho ou paga faculdade e aí eu optei por fazer [a faculdade]. Então era extremamente estressante, muito estressante [...]. Então eu chegava em casa muito estressada, chorando muito [...]. E aí eu sai, fiquei três meses parada em casa e foi um choque (P4).

É possível afirmar que devido a esta experiência decorrente da crise profissional houve uma maior consciência, determinada pelas condições objetivas, e cautela durante o processo de decisão para a escolha do curso de Pedagogia:

Eu falei assim “Ah, tô pensando em cursar outra faculdade...” [...]. Eu pensei muito que eu queria ser psicóloga, que eu queria estudar psicologia, mas eu tenho duas colegas que são psicólogas, então antes de prestar o vestibular eu fui conversar com elas [...]. Aí uma delas virou pra mim e falou “Nossa, você sempre se deu tão bem com criança e você sempre gostou... Então porque você não pensa na Pedagogia?”. Aí sabe quando você ouve aquilo e fala “Imagina... Pedagogia? Não tenho nada a ver com isso...”. Aí fui embora e tudo, mas aquilo ficou, sempre fica na cabeça [...]. Aí eu falei “Quer saber? Vou pesquisar um pouquinho sobre o que é Pedagogia.”. Aí fui pesquisar um pouquinho do que realmente era, o que se estudava e tudo (P4).

A professora P4 pensou inicialmente em cursar Psicologia, mas buscou a opinião de profissionais da área. Logo após levantar a possibilidade do curso de Pedagogia foi pesquisar sobre o campo de estudo e atuação dessa graduação:

E tinha a ver com o que gostava mesmo: eu gostava da parte do desenvolvimento do ser humano, de entender mais o que é o perfil da criança, quais são essas etapas. Então falei “Ah, eu acho que realmente tem mais a ver comigo!” (P4).

As descobertas sobre o objeto de estudo da Pedagogia representou um dos fatores primordiais para a professora P4 começar a se identificar com a profissão. Somente após obter novas informações sobre a profissão docente é que decidiu prestar o vestibular, demonstrando, assim, o cuidado que teve para fazer essa escolha, o que talvez se devesse também a uma maior maturidade:

Peguei e prestei. E aí fiz a Pedagogia e deu certo, passei tudo e eu amei o curso. Realmente me encontrei, adorei (P4).

Ainda assim, a professora revelou que descobriu novos vieses de atuação da Pedagogia enquanto estava na graduação. Um desses vieses foi justamente a docência, e isso lhe possibilitou novas formas de identificação com a profissão:

Na verdade eu me encantei quando eu fui pesquisar o que trabalhava na Pedagogia. Foi a partir disso. Então você vai falar “Então você não tinha o objetivo de atuar em sala de aula...”. Pra ser honesta pra você, eu não tinha essa noção da riqueza, da grandiosidade que era (P4).

Essa resposta nos leva a uma séria constatação: mesmo a professora P4 que tentou se aprofundar sobre o que tratava a Pedagogia foi surpreendida, em seu caso, positivamente, pela dimensão da docência. Ou seja, a opção pela Pedagogia pode não ter representado, necessariamente, a opção pela docência, por parte dos professores iniciantes entrevistados.

Na situação da professora P4, houve a clara motivação de mudar de profissão, lembrando que ela já havia cursado Publicidade e Propaganda, por isso buscou uma área com a qual realmente pudesse se identificar e que lhe forneceria uma perspectiva maior de realização profissional.

Deparamos-nos, também, com a justificativa da professora P2 sobre os motivos para a escolha da profissão docente. Observamos que ela não diz exatamente o por quê, mas esclarece o que lhe fez desistir de sua primeira opção, o curso de Direito:

[...] eu tive uma professora que, na época, eu pensava em Direito também, né?... E ela é professora de História e tinha a questão dos valores. E ela me falou “Como advogada, de repente, você tem que deixar seus valores de lado pra defender alguém que não tem os valores que você acredita...” Então eu pensei (P2).

No entanto, esta mesma professora nos forneceu indícios sobre os fatores motivadores da sua escolha pela Pedagogia ao responder as questões introdutórias durante a entrevista. Ao relatar brevemente sua trajetória escolar anterior à graduação, a P2 descreveu que:

[...] teve um projeto na escola, no Ensino Médio, a gente vinha na USC apresentar trabalhos. A gente teve que apresentar pra todas as turmas da escola, o que foi legal, as pessoas prestando atenção e a gente imagina que vai ser super legal [trabalhar ensinando] (P2).

Desse modo, nota-se que a docente não definiu por quê escolheu a Pedagogia quando questionada diretamente sobre isso, mas apresentou um fator preponderante para a identificação com a docência: gostar de ensinar e transmitir conhecimentos. Essa ocorrência explícita como são complexos e, aparentemente, intuitivos os motivadores da opção pela docência como profissão, em algumas situações.

Outro âmbito analisado neste tópico diz respeito aos fatores que influenciam na permanência ou não dos sujeitos na profissão. Nesse aspecto, apuramos que quatro (P1, P3, P5 e P6) dos seis professores iniciantes entrevistados já pensaram, em algum momento, em desistir da profissão:

[...] Nesse ano que é o meu quinto ano em sala de aula, eu penso mais em mudar de profissão, mas no início da carreira, não. Eu acho que eu gostava mais, era novidade, enfim [...] (P5).

Segundo o relato da professora P5, com o passar do tempo seu desejo de mudar de profissão aumentou. Já o professor P1 pareceu ter superado o choque inicial com a realidade que permeia a inserção na docência, sendo que, em seu caso, com o apoio dos professores experientes, assumiu para si que há dificuldades iniciais que são superadas com o exercício profissional:

Pensei. Quando passou 15 dias eu falei “Nossa, eu vou exonerar”. O que me levou a permanecer foi mesmo o incentivo dos colegas. Então eles iam retratando que é assim mesmo no começo, e na verdade é assim no começo do ano, esse período de adaptação do aluno com o professor (P1).

Todos os professores iniciantes atribuíram a vontade de abandonar a profissão aos aspectos objetivos do trabalho do professor na escola. Esses aspectos objetivos podem ser traduzidos pelo conceito do “choque da realidade” (VEENMAN, 1988; HUBERMAN, 1992; GUARNIERI, 2009) já apresentado nesta dissertação. Entretanto, notamos que os fatores que levaram as professoras P3 e P6 a permanecerem no exercício da docência estão relacionados a uma condição objetiva ligada ao exercício da profissão: a questão financeira traduzida em ter um salário proveniente de um emprego:

Pensei. Assim, por questões de me sentir muito massacrada [...]. Mas eu acho que o que segurou foi a questão financeira: você tem que ter um emprego (P3).

Sim, sim, pensei. Olha, eu acho que, na verdade, foi uma questão, eu vou ser bem clara e objetiva: eu precisava trabalhar. Então eu pensei em desistir e algumas pessoas “Não, vai dar certo, você vai conseguir!” e eu tive que respirar fundo e pensar: “Mas se eu desistir eu vou ficar sem emprego”, e então eu respirei fundo e falei “Vamos tentar, vamos ver até onde eu consigo” [...] (P6).

Dubar (2012) defende que a atividade profissional não deve se reduzir a uma troca econômica de um gasto de energia por um salário, pois ela possui uma dimensão simbólica diretamente influente na autorrealização do sujeito e do seu reconhecimento na sociedade. Dessa forma, podemos conjecturar que as compreensivas circunstâncias sob as quais as professoras P3 e P6 permanecerem atuando em sala de aula prejudicam as formas de identificação que estas elaboram continuamente com a profissão, podendo fazer com que o exercício da docência seja ainda mais penoso, pois elas não superaram totalmente o choque com a realidade da profissão, mas se forçam a continuar trabalhando para sobreviver.

A professora P6 ainda apresenta inseguranças em permanecer atuando como docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental:

Eu não sei se você vai me perguntar isso: eu ainda tenho dúvida, eu não sei se eu pretendo continuar dentro de sala de aula, principalmente com os pequenos assim, dentro do [Ensino] Fundamental, creche [...] (P6).

Entretanto, observamos que o mesmo fator financeiro que leva as professoras P3 e P6 a permanecerem na docência é o responsável por motivar a professora P5, a docente mais experiente de nossa amostra, a não querer mais prosseguir na profissão:

Mas esse ano, por exemplo, eu penso mais em mudar de profissão, mais por conta do salário, não porque eu não goste de dar aula, enfim [...]. Mas o motivo maior que eu penso em trocar de profissão é por conta do salário. Ah, é porque é a profissão que eu escolhi, que eu gosto, então tem me motivado a continuar enquanto eu não achar uma coisa melhor, enquanto eu não conseguir (P5).

Faz-se necessário salientar, neste ponto, que a professora P5 explicita que permanece na profissão que escolheu e que gosta, enquanto “não acha uma coisa melhor”. Essa afirmação é alarmante e nos dá pistas sobre o processo de construção da identidade profissional docente desta professora. Quanto a essa situação e, também, a das professoras P3

e P6 permanecerem na docência por questões financeiras, Luckesi (1991) afirma que a prática educacional não pode ser, uma prática burocrática, pois:

Ela tem que ser uma ação comprometida ideológica e efetivamente. Não se pode fazer educação sem “paixão”. Agir, em educação, como um burocrata é fazer o jogo das decisões alheias; [...] Neste caso, estar-se-ia trabalhando por um projeto exterior, que não fora forjado na prática dialética do dia-a-dia (p. 26).

E ser um projeto que vai além do puramente profissional, e que envolve, sobretudo, a realização pessoal, e a paixão, se constitui como fator importante para a construção da identidade profissional docente. Contudo, é necessário salientar que apesar de ser importante, ter paixão pela profissão, além de ser um aspecto, muitas vezes, subjetivo, não é fator preponderante para a o exercício comprometido e com sucesso na profissão. Daí a importância de políticas efetivas de acompanhamento e valorização profissional dos professores nos dias atuais no sentido de fomentar a atuação docente como projeto profissional com possibilidade de realização, também, pessoal.

As professoras P5 e P6, contudo, dizem que pensam em mudar de profissão, mas, na verdade, seus objetivos são mudar o nível de ensino em que atuam e não saírem da docência, de fato. P5 está “*buscando outras alternativas [...] Talvez no Ensino Superior, em outras áreas assim [...]*” (P5). As professoras P3 e P6 também revelam insatisfação por lecionar no nível de ensino em que estão, ambas na Educação Infantil:

Eu tenho muitas dúvidas em relação ao meu perfil e ao nível em que eu estou atuando, eu acho que o meu perfil não se encaixa muito nesse nível de educação, da Educação Infantil. Talvez eu me sairia melhor num outro, pela minha postura, pelo meu jeito. Então isso eu me questiono, isso me intriga muito “Será que eu to mesmo no que eu gosto, de fato?”. Eu gosto de educação, mas, de repente, eu to fazendo, às vezes, papel de babá, de cuidadora, não desmerecendo, mas porque não é o que eu quero (P3).

[...] Eu ainda tenho dúvida, eu não sei se eu pretendo continuar dentro de sala de aula, principalmente com os pequenos assim, dentro, assim, do [Ensino] Fundamental, creche. Educação Infantil acho que não... Não, provavelmente [não nessa faixa etária], pelo que eu to vendo e tal. Porque como eu te falei, motivou pra continuar, terminar o ano, entregar, fazer a minha parte. Vamos dizer assim, pensei “Foi meu trabalho”, mas não que seja “Nossa, to super realizada e é isso que eu quero e vou ficar muitos anos!”. Isso não (P6).

A vivência da realização profissional que é objetivada em cada processo de ensino-aprendizagem bem-sucedido representa um fator altamente motivador da permanência do

professor na sala de aula, já que traz novas perspectivas para a atuação docente mesmo que frente à complexidade do trabalho numa certa etapa da escolaridade. As falas de P4 e P6 indicam esse reconhecimento do trabalho que se dá simultaneamente à superação das dificuldades:

A menininha que subia cinco vezes em cima da carteira no mesmo dia, ela é uma criança extremamente ativa [...]. Hoje ela não sai mais da sala, pede pra sentar e ela senta bonitinha, mas foi uma construção (P4).

[...] Foi uma superação também pessoal, porque ano passado eu consegui, apesar de todas as dificuldades, alguns avanços. Então eu acho que aí entra também um pouco dessa dimensão do que é ser professor, pra definir: é você ver uma criança aprender, evoluir, por pouco que seja ali, você fala “Puxa, eu consegui alguma coisa!”, entendeu? Deu certo! Então quando dá certo você fica feliz, então vai indo. Na creche também, eu queria sair correndo “Não, vamos lá!”. Aí num mês melhorou, no segundo melhorou mais um pouco e aí eles vão criando vínculo e aí, que nem eu falei pra você, eles vão evoluindo no desenho, você vai ensinando. Hoje parece uma coisa, mas eles já pintam bonito, eles já pintam dentro do desenho, eles já sabem... A minha turminha, a maioria já tá sabendo todo o alfabeto. Aí você fica feliz, fala “Puxa, eu achei que daqui não ia dar nada, não ia sair nada, não ia fazer nada e olha quanta coisa eu consegui, quanta coisa eles estão fazendo e eles estão se desenvolvendo!”. Então eu acho que foi isso que me deu um gás de segurar mês a mês, ó já estamos em novembro, tá dando certo, vou concluir (P6).

É interessante notar que a satisfação no trabalho para essas duas professoras está presente na vivência do processo de ensino-aprendizagem com suas turmas de alunos. O relacionamento subjetivo com seus alunos e a atividade de ensinar, propriamente dita, caracterizam, nesse contexto, a principal forma de identificação com a docência que vai sendo construída durante o exercício da profissão. Para Dubar (2012), essas situações possibilitam uma identificação positiva com a profissão e refletem diretamente na construção de si por meio da atividade de trabalho.

Contudo, vale resgatar os resultados da pesquisa de Diniz-Pereira ¹⁴(1996) que revelou que a Pedagogia, assim como as demais licenciaturas, compunha o quadro dos cursos considerados de “menor prestígio”, ou seja, com menor relação candidato/vaga. Essa mesma pesquisa de Diniz-Pereira mostrou ainda que apesar do número significativo de matrículas nesses cursos (em torno de 20%) o número de graduados em licenciatura era muito baixo.

¹⁴ DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores nas licenciaturas: um estudo de caso sobre o curso de Ciências Biológicas da UFMG**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

Esses dados frente às falas dos professores iniciantes apresentadas neste tópico revelam que, mesmo após 20 anos da realização da pesquisa supracitada, as condições do trabalho docente e a ideia que se tem sobre a docência ainda refletem na escolha do curso de licenciatura, especificamente em Pedagogia, e na permanência na profissão docente.

Assim, as formas de identificação com a docência durante a infância e adolescência, ou mesmo já na idade adulta, ainda que de maneira idealizada, representam um fator de influência sobre o sujeito na escolha por um curso de licenciatura. Somado a este fator, estão as condições objetivas de vida que irão possibilitar o ingresso, a frequência nas aulas e a conclusão do curso escolhido.

Conjeturamos, também, que se o sujeito não teve oportunidades, seja durante a graduação ou durante o exercício da profissão, de construir sua identidade enquanto professor, essas condições influenciarão expressivamente na sua prática em sala de aula, ou mesmo na desistência da docência.

Como fatores de permanência na profissão, constatamos que condições externas ao exercício da docência (questão financeira) competem com a satisfação proveniente da realização profissional ao ver o processo de ensino-aprendizagem acontecer. Já como motivadores do abandono do professor encontram-se as condições objetivas do trabalho docente que geram crises, posteriores ao choque com a realidade inicialmente encontrada pelos professores ingressantes na sala de aula.

b) As percepções sobre a identidade profissional docente e os aspectos relacionados à sua constituição

Neste tópico, que é o último da análise da pesquisa, apresentamos as percepções pessoais que os professores iniciantes entrevistados possuem sobre a identidade profissional docente e que foram elaboradas a partir das experiências de vida, de formação e, também, do exercício profissional de cada um, ou seja, ao longo de suas vidas. Procuramos extrair os aspectos objetivos e os conceitos subjetivos e até mesmo inconscientes que os profissionais têm sobre a docência. Além disso, pretendemos, abordar os aspectos diretamente relacionados com a construção da identidade profissional docente que foram levantados pelos próprios professores entrevistados. Portanto, apresentamos aqui as diferentes fontes de influências pelas quais a identidade profissional destes professores passou e tem passado em seu processo contínuo e infindável de construção.

Ao serem questionados sobre o que é ser professor, um aspecto recorrente observado nas respostas dos professores iniciantes entrevistados foi a responsabilidade da profissão que traz consigo a possibilidade de contribuir para a mudança da sociedade:

[...] eu acho que ser professor é possibilitar pro meu aluno, pra aquela família, a mudança [...]. Um agente que leva o conhecimento, não só o professor, né? Mas um deles é o professor (P1).

Eu acho que o ser professor é ensinar. Você vai ensinar conteúdos [...]. Você vai mostrar o mundo pra eles [...]. (P6).

Acho que, principalmente, é uma profissão que exige muita responsabilidade, uma profissão importante, que contribui pra sociedade de forma significativa (P5).

Pra mim, particularmente, ser professor é contribuir com a construção e o desenvolvimento da humanidade em cada ser, similarmente [...]. Então pra mim o professor é o professor, esse sujeito que tem toda uma responsabilidade, seriíssima [...]. (P4).

Como notamos nas pontuações feitas pelos professores iniciantes que foram destacadas acima, a profissão docente extrapola o mero comprometimento profissional, na medida em que o professor é entendido como um agente de mudança na sociedade que, para além de ensinar conteúdos aos seus alunos, possui a tarefa de desvendar o mundo para eles, conforme pontuado por P1 e P6. Daí a responsabilidade delegada a essa profissão, como salientado pelas professoras P5 e P4.

Quanto a isso, Freire (2008) defendeu que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo e, assim, o professor deve conceber que fazendo seu trabalho não está somente transferindo conteúdos/conhecimentos aos seus alunos, mas sim, ao admitir a educação como experiência especificamente humana, ele está atingindo vários indivíduos social e politicamente. As atividades de trabalho dão sentido à existência individual e, também, dispõem-se a colaborar com a organização da vida coletiva da população (DUBAR, 2012). Portanto, pode-se dizer que a docência, ao proporcionar a possibilidade de interferir beneficentemente no mundo, oferece aos seus profissionais fontes de identificação não apenas profissionais, como, também, e, às vezes, principalmente, pessoais e subjetivas.

Contudo, amparados nas pontuações de Gatti (1996), chamamos a atenção para a intrínseca relação entre o comprometimento do professor com sua profissão e mudança

proporcionada pela educação e, por conseguinte, com uma postura reflexiva da sua própria atividade profissional:

Sem o envolvimento direto dos professores no repensar seu modo de ser e sua condição de estar numa dada sociedade e em seu trabalho – o que implica análise de sua identidade pessoal e profissional –, as alternativas possíveis na direção de uma melhor qualidade da educação e do ensino não se transformarão em possibilidades concretas de mudança (p. 89).

Contudo, de acordo com as afirmações de P4, os professores, de um modo geral, tem deixado de se comprometer com o seu trabalho. A docente entrevistada chama a atenção para uma gradativa perda de responsabilidade e comprometimento no exercício profissional do corpo docente, em geral:

[...] Então pra mim o professor é o professor, esse sujeito que tem toda uma responsabilidade, seriíssima, complexa e muito importante, que, infelizmente, tem perdido, eu acho, por n motivos [...] (P4).

A professora P3, também, salienta essa questão ao questionar justamente a identidade docente:

A gente reclama muito do governo: é o governo, é o Estado, é o gestor, é não sei quem... Sempre o professor acaba colocando a culpa em alguém, mas, às vezes, ele esquece de olhar pra si mesmo, olhar as próprias posturas, suas atitudes. Então, nessa busca pela identidade, o professor precisa saber quem ele é, o que ele tá fazendo (P3).

De acordo com as afirmações de P4 e P3, o professor tem deixado de se comprometer com o seu trabalho, o que implica numa tentativa de transferência da sua responsabilidade profissional para outros setores da sociedade, como o governo, a família, a equipe gestora, entre outros. Para Rios (1995, p. 52):

Na avaliação que fazem de seu trabalho, em geral, os educadores, os professores, afirmam-se comprometidos com os interesses dos alunos, mas não têm clareza quando à implicação política desse seu “comprometimento”. Eles o vêem como fazendo parte de uma provável “essência” do educador, referindo-se à responsabilidade que deve estar presente em seu trabalho.

Ainda segundo a autora, essa ocorrência diz respeito ao entendimento equivocado que os professores possuem sobre a dimensão da ética e da competência do seu próprio trabalho, e sobre o que ele entende por ética no exercício da profissão. Rios (1995) prosseguiu afirmando que o ato de ensinar é um ato político e que, por isso, deve ser feito com compromisso.

Assim, por mais que o professor, em sua vida pessoal, escolha não envolver-se com a política partidária necessita compreender que o exercício de sua profissão como docente é permeado pela noção política que possui sobre a sociedade. Sobre isso, entretanto, o professor P1 afirmou que o curso de Pedagogia da UNESP/Bauru forneceu uma formação política:

Eu acho que a formação na UNESP te dá esse suporte social, essa função política, principalmente, ali dentro... Dentro da educação que não é só a escola (P1).

Talvez por este motivo, os professores entrevistados demonstraram possuir discernimento quanto ao comprometimento com a ética e a política dentro e fora da escola, assumindo uma “postura de professor”. Também foram capazes de identificar as falhas existentes em sua classe profissional quanto ao compromisso com a prática pedagógica social e política, como pode ser observado na fala da professora P3 que relatou acreditar que para ser professor é necessário assumir a postura ética que corresponde à profissão:

Ser professor envolve, além de você buscar todos os dias conhecimento, você ter uma postura de professor. Uma postura ética [...]. Às vezes, as pessoas falam em separar: em fora da escola eu sou uma coisa e dentro da escola eu sou outra. Eu vou ser bem sincera e vou dizer que eu não acredito nisso. Eu tenho uma postura de professora dentro e fora da escola. Então eu não quero que eu esteja na rua e meu aluno me veja pichando um muro, me veja fazendo alguma coisa errada. Eu tô fora da escola, mas eu ainda tenho uma postura de professor, de zelar pela cidadania, pelos bons costumes, pelo próximo (P3).

Endossando a perspectiva defendida por P3, Freire (2008, p. 103) ressalta, enquanto professor, que “tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço”. Cabe conceituar, aqui, que “a ética consiste na análise consciente e na reflexão dos valores que influenciam o pensar e o agir humanos” (SILVA, FARIAS e COELHO, 2008, p. 4814) e, dessa maneira, o professor, enquanto profissional da educação e agente social ativo, necessita refletir continuamente sobre seu modo de agir e estar no mundo. Vemos, também, na conceituação feita pela professora P3 a clara influência do curso de especialização em Ética, Valores e Cidadania concluída por ela no ano de 2013.

A partir das discussões apresentadas, é possível entendermos, portanto, que a transferência da responsabilidade de ensinar que é feita, às vezes, pelo professor, conforme

destacado pelos próprios iniciantes entrevistados, contribui para uma crise da identidade profissional dos docentes e para um adensamento da crise da educação como um todo.

Diniz-Pereira (2011), ao apresentar os principais fatores que levaram à crise profissional do professorado no Brasil, salientou que a participação cada vez menor do professor na execução do seu próprio trabalho explicita a existência de um processo gradual de proletarização do magistério brasileiro. Dessa forma, não é o sujeito profissional do professor que se encontra em crise de identidade, mas, antes disso, toda a classe docente.

E, ao falar sobre o conceito crise de identidade profissional no âmbito educacional, observamos que ele apareceu nas declarações das professoras P3 e P6. Nesse viés, as professoras salientaram a “crise de identidade” e a “perda da identidade” do professor que não sabe, claramente, quem é ou qual é o seu papel dentro na sala de aula, o que revelou uma aparente fragilidade nas formas de identificação com a docência provocada, em partes, pelas mudanças sociais:

A nossa profissão ainda tá em crise de identidade, então o professor, às vezes, não sabe quem ele é, não sabe o papel que ele tem (P3).

A escola tá tentando manter um foco tradicional, mas que foi perdido em meio a tudo isso que tá acontecendo, com todas essas mudanças. Acaba, na verdade, perdendo a identidade, você não sabe ali ao certo o que você tá fazendo (P6).

A professora P6 prosseguiu argumentando sobre a confusão de papéis exercidos na educação. Para ela, o professor tem a função de educar no sentido de ensinar ao aluno novos conhecimentos, bem como as maneiras com que deve se relacionar com eles para a promoção do desenvolvimento do indivíduo enquanto cidadão, não tendo a função de educar como os pais devem fazer em casa:

[...] Eu acho que o ser professor tá sendo confundido hoje em dia com a função de pais, pai e mãe. Eu acho que aí a gente tem que tirar isso: a nossa função é educar, é levar o conhecimento de mundo, de vida, o científico e de tudo o que tá ao redor dele ali, pra que ele cresça, pra que ele se desenvolva, pra que ele vá trabalhar, pra que seja um cidadão (P6).

Essa ocorrência corrobora com a crise pela qual a docência passa já há um longo tempo, e é agravada, ainda, pelas constantes mudanças às quais é submetida, assim como P6 afirmou ao dizer que “a escola tá tentando manter um foco tradicional, mas que foi perdido em meio a tudo isso que tá acontecendo, com todas essas mudanças”. A professora P3,

também, ressaltou a relação entre a dinâmica que acontece nas relações interpessoais, as formas de trabalho e os contextos de formação do professor:

O conteúdo não muda, mas a dinâmica da sociedade muda, as situações mudam, os alunos mudam, tudo muda. Então ele [o professor] precisa estar ali vendo tudo o que tá acontecendo, buscando, sem se acomodar e assim que ele vai se formando professor, vai se construindo cada vez, vai se aprimorando, né? (P3).

As afirmações de P6 e P3 chamam a atenção para as ininterruptas mudanças pelas quais a educação e, por conseguinte, o trabalho do professor passa e suas influências objetivas sobre o profissional, com implicações para a constituição da identidade.

Assim, é possível afirmarmos que a influência do dinamismo da sociedade sobre o processo de construção da identidade profissional docente é fator que deve ser considerado, pois, conforme escreveu Esteve (1991), ao enfrentar circunstâncias de mudanças abruptas e provenientes de decisões verticalizadas, sem espaço para discussão e análise sobre essas circunstâncias, o professor é obrigado pela situação a fazer mal o seu trabalho e, posteriormente, é considerado como responsável pelas falhas do sistema de ensino.

Essa culpabilização do corpo docente pelo fracasso do ensino ocasiona o crescimento do denominado *mal-estar docente*:

A expressão mal-estar docente emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada (ESTEVE, 1991, p. 98).

Nesse contexto, o exercício profissional docente forja algumas formas de identificação negativas com a profissão e todas essas formas contribuem de maneira direta sobre a construção do eu profissional e pessoal do professor.

Outra afirmação notória presente nas declarações dos professores referiu-se à especificidade do contexto de formação do professor:

Acho que o professor se aprimora até o último dia de trabalho dele da vida, e se ele continuasse trabalhando ele ia continuar se aprimorando, porque nada tá acabado e o professor eu acho que é uma profissão ali no dia-a-dia, é luta, é dificuldade... É isso!(P3).

Sobre isso, Marcelo García (1999) salienta que o professor passa por diferentes fases durante o processo de aprendizagem da docência, como ele denomina de “aprender a ensinar”.

Para o autor, essa aprendizagem se inicia antes da entrada na graduação e perdura até a aposentadoria da profissão. Também, em consonância com as pontuações de P3, Dubar (2012) esclarece que “a aprendizagem de uma atividade profissional é um processo que dura por toda a vida ativa, e mesmo além dela”, à medida que a formação profissional adquiriu as características de uma formação “ao longo da vida” (p. 356). Adicionado a essa condição estão as especificidades do exercício da docência, que necessita de constante atualização sobre a didática e as teorias de desenvolvimento humano, além do próprio conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.

A professora P6 afirmou que saiu da faculdade sem conseguir se definir como docente e ressaltou que essa definição também se deu como um processo que dependeu muito da sua atuação profissional:

De um modo geral, você sai da faculdade “Ah, sou professor”, mas você não consegue vestir essa camisa e chegar ali na escola e executar o seu trabalho. Você chega sem ter aquela condição: “Ah, professor novo que não tem experiência” e depois você vai conquistando espaço e as dificuldades na sala de aula, principalmente a prática, que depois você tem que [...], você tem que se virar, você tem que perguntar, você tem que dar um jeito pra dar conta daquilo ali e pra criar suas estratégias, sua forma... eu não consegui me definir ainda como um todo, eu acho que eu to construindo isso ainda (P6).

Observamos que os conflitos do início da carreira, como a insegurança e as dificuldades de encarar a sala de aula e os alunos estão intrínsecos na fala de P6 quando justifica que não conseguiu definir-se ainda como professora. Essa declaração evidencia o aspecto relacional do processo de construção da identidade profissional do professor com a atuação prática em sala de aula, conforme afirma Diniz-Pereira (2011, p. 48):

[...] É a partir do momento que se assume a condição de educador – ou seja, quando a pessoa se coloca diante de outras e estas, reconhecendo-se como alunos, identificam-na como professor – que se inicia efetivamente o processo de construção da identidade docente. Mesmo que essa pessoa já tenha se imaginado nessa condição anteriormente, é só a partir da experiência concreta que esse processo será desencadeado.

Prosseguindo nessa tentativa de se definir como professor, alguns iniciantes entrevistados não pareceram muito seguros ao tentar responder a esse questionamento. As docentes P2 e P6 relataram que:

Eu acho que eu “to” numa fase um pouco de insegurança de falar “É isso mesmo, eu tô fazendo certo!”, mas a gente busca o tempo todo ver se é isso mesmo que a gente tá tentando fazer. Assim, eu acho que uma professora que está no caminho certo. Assim, eu acredito né [...] (P2).

Eu acho difícil ainda conseguir me definir, porque hoje em dia tá difícil. Comecei no ano passado e já peguei uma sala difícil, uma sala complicada. Então por várias vezes eu tive vontade de desistir no ano passado [...] (P6).

As duas professoras tentaram buscar suas definições enquanto docentes nas condições de trabalho e no retorno de sua prática em sala de aula, mas ressaltaram a insegurança e dificuldade de elaborarem uma definição, o que também é indicativo de um processo de construção da identidade, já que esta não se dá naturalmente, dependendo das relações estabelecidas no trabalho.

Observamos que o professor P1 também se pauta na realidade do seu ambiente profissional para responder ao questionamento. Ele apresentou um contraponto entre a forma como é definido enquanto professor pelos alunos e pelos colegas de trabalho, logo após se autodefinir como exigente:

Exigente, eu sou muito exigente. Eu acho que os alunos diriam isso. Já os meus colegas diriam que eu sou comprometido, porque, de fato, eu sou um pouco “Caxias” mesmo, as pessoas talvez diriam isso. E então como professor eu me defino como exigente por parte dos alunos e comprometido, sistemático, por parte dos colegas (P1).

Para concluir sua resposta, o docente P1 ainda fez uma importante afirmação ao salientar que “*eu acho que eu sou bem assim mesmo, sem dúvida, eu sou. Eu acho que eu sou na vida*”. Essa expressão ressalta claramente a não diferenciação entre o eu profissional e o eu pessoal do professor P1. Essa conjunção de identidades nem sempre é algo consciente, mas ocorre frequentemente, sendo que Silva (2000) salienta que, muitas vezes, o professor age a partir da sua personalidade.

A professora P4 também transpareceu em suas declarações o aspecto intrínseco da personalidade individual e profissional do indivíduo. Afirmou que é uma professora, uma pessoa, inquieta e insatisfeita consigo mesma e definiu-se numa busca constante diante dos conflitos que tem de enfrentar, frequentemente, na profissão:

Eu sou super inquieta no sentido de insatisfação comigo mesma. Então eu me defino como uma busca constante, por tudo. Eu tenho conflitos no sentido até... Às vezes, eu fico pensando se eu dei bronca demais, se eu deixei livre demais, se... Aquilo que eu te disse... Se eu ensino algo e fico

naquela inquietude de querer saber se o aluno conseguiu se apropriar ou não e por que ele não conseguiu? Será que foi a palavra que eu usei? O jeito que eu expliquei? Então eu me sinto uma busca mesmo [...]. Eu acho que sempre tem motivos a mais, tem coisas a mais e eu sempre acho que eu posso fazer algo a mais. Então essa inquietude é a minha definição como professora. Mas acho que eu sou uma pessoa inquieta mesmo. (P4).

Sobre isso Nóvoa (1992, p. 17) esclarece que não é possível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal, porque cada professor tem de fazer escolhas enquanto tal e essas escolhas cruzam “a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”.

Da mesma forma que P1 se pautou na sua atuação pedagógica, a professora P5 apresentou características de seu perfil enquanto professora dos anos iniciais:

Eu acho que eu sou muito exigente com meus alunos, apesar deles terem só seis anos. Às vezes, eu acho que eu esqueço que eles tem seis anos e eu quero cobrar muito a autonomia, muita responsabilidade deles [...]. Sou brava, quando precisa, mas assim amorosa também, na maioria do tempo. Eu procuro não ter que alterar a voz, por exemplo, quando eu to dando aula, claro que, às vezes, tem a necessidade disso, mas eles vão se acostumando com o nosso jeito (P5).

Já a professora P3 tentou definir-se como professora baseando-se nas teorias e nos princípios em que acredita como profissional e pessoa: preza por alunos disciplinados, pelo conteúdo e pelos valores morais e éticos em sua atuação profissional:

Eu sou uma professora que eu gosto muito de disciplina, então eu não acredito numa educação sem disciplina, eu não acredito numa educação sem respeito, eu acho que o professor ainda tem que ter esse papel de respeito [...]. É claro que eu valorizo muito o conteúdo, eu acho essencial, ainda sou conteudista, acredito nessa importância, porque é o papel da escola, o conteúdo. E também na questão dos valores, dos valores morais, valores éticos que eu também prezo muito nas minhas aulas, quando eu vou pensar em alguma coisa olhando pro título eu lembro o conteúdo [...] (P3).

A professora P6 relatou o quão difícil é se definir enquanto professora devido às adversidades que teve e ainda tem que enfrentar em sua experiência profissional. Contudo, sua fala também chama a atenção ao declarar que “*nunca tinha feito isso de me definir como professora na sala de aula*”. Essa constatação nos leva a admitir a necessidade de o professor refletir sobre a sua prática e sobre como se vê enquanto profissional da educação:

Eu nunca fiz essa análise [...]. Eu nunca tinha feito essa análise na verdade, nunca tinha feito essa reflexão, nunca tinha pensado nisso. A gente fala tanto da auto-avaliação, mas é a coisa mais difícil que tem... Às vezes você para, pensa, mas eu nunca tinha feito isso de me definir como professora na sala de aula (P6).

Observamos que os professores trazem para a escola elementos de sua personalidade e esta, juntamente com as influências que ocorrem no ambiente escolar, lapidam constantemente sua identidade profissional que, na verdade, começou a ser construída antes da entrada na graduação. Isso se confirma nas falas de P1, P4 e P6 diante do questionamento sobre como e/ou com quem aprenderam a ensinar da forma como o fazem hoje, ou seja, de que maneira aprenderam a ser professor:

Com todos os professores que passaram pela minha formação, acho que desde lá. Pra falar a verdade, eu não tenho muita lembrança dos meus anos iniciais da escola. Engraçado, eu acho que eu apaguei, mas eu tenho, por exemplo, uma lembrança muito viva da minha professora da quarta série, então ela é uma referência muito forte pra mim, muito forte mesmo. Nossa muito forte! [...] (P1).

Acho que eu aprendi com as experiências que eu vivenciei, que é o que eu te disse, eu lembro sim de vários momentos das minhas aulas do Ensino Fundamental, eu lembro dos rostos dos meus professores, lembro de atividades que eles davam que hoje é bem diferente. Eu lembro de eu riscando tracinho, eu fazendo bolinha, lembro de vários momentos assim. Eles com certeza contribuíram (P4).

[...] Eu acho assim... De uma visão que eu tinha já do que eu aprendi na minha escola, de como deveria ser [...]. Me inspirando em alguns professores, em algumas concepções, em algumas técnicas que funcionam e que eu achava que tinha que ser dessa forma (P6).

Como pode ser observado nas falas mencionadas, os três professores iniciantes creditaram às experiências de formação no Ensino Fundamental elementos de influência sobre sua forma de ser professor e de ensinar. Contudo, a declaração de P6 nos chamou a atenção, pois a mesma salientou que se inspirou em professores que teve durante a Educação Básica, em concepções e técnicas que, em sua opinião, “funcionavam” naquela época e que, por isso, se apropriou e as praticou de alguma forma como professora em sala de aula. Tal posicionamento expressa o que Nono e Mizukami (2006, p. 383) afirmaram “o professor transita pelo sistema educativo e assume uma determinada visão da educação, marcada, por vezes, por estereótipos e imagens da docência difíceis de serem superados”. Essa questão diz respeito, ainda que de forma velada, também, à rotinização da prática pedagógica que pode levar o professor à falta de reflexão sobre sua prática, sobre o que Libâneo (1986) pontua:

Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos (p. 19).

Contudo, Esteve (1991), ao retratar o período de adaptação do professor iniciante no trabalho profissional observou que é importante que o professor adquira segurança na execução de seu trabalho e isso envolve a passagem por modelos observados em outros professores até a possibilidade de inovação sobre sua própria prática:

Quando um professor principiante supera o “choque com a realidade”, mesmo que seja através de uma aprendizagem por tentativas e erros, as tensões iniciais tendem a reduzir-se [...]. Começa então a possibilidade de auto-realização no trabalho profissional, encetando o professor o ensaio de inovações que lhe permitirão dar uma expressão mais pessoal ao papel que desempenha na instituição escolar (1991, p. 119).

Diante deste excerto, é salientada que a identidade profissional do professor vai sendo construída à medida que esse vai se sentindo confortável em seu ambiente de trabalho, diante de sua complexa função docente. Esta fase da carreira docente é denominada por Huberman (1992) como a de “estabilização”.

A professora P4 identificou, ainda, a colaboração proveniente da criação que recebeu de sua mãe em casa. Ela salientou um aspecto da personalidade da sua mãe – ser paciente – que afirma ter lhe influenciado enquanto professora:

Eu [também] acho que um pouco a maneira como eu fui criada, acho que no sentido de paciência, eu lembro que a minha mãe tinha muita paciência com a gente, no sentido de não criticar, não exigir demais, sabe [...] (P4).

É inegável, portanto, que as formas com que o sujeito vai se identificando com a docência perpassa caminhos, muito singulares e isso, sem dúvida, influencia no processo de construção da identidade profissional.

As experiências de formação no Ensino Superior, também foram, frequentemente, apontadas pelos sujeitos entrevistados como importantes para a aprendizagem da docência:

Eu ouço muito no meu ouvido dentro da sala de aula, na hora que eu tô ensinando, a voz da Maria José, professora da faculdade, dos conselhos que ela dava que eram conselhos muito práticos mesmo. Eu ouço demais e, às vezes, eu tenho a impressão que na sala eu me pego falando como ela,

porque na sala de aula ela era muito didática na explicação, na organização do quadro, na explicação do trabalho [...] (P1).

[...] E é assim, o curso com algumas contribuições que a gente vai aprendendo, então acho que aí eu comecei a desenvolver de uma forma que eu acho que vai de encontro com os meus alunos, com as necessidades deles (P6).

[...] Eu acho que são as somas das experiências, então soma-se desde lá do magistério, com as professoras do estágio, com as professoras da sala que a gente vivenciava, passando também pelo estágio que é bem breve na faculdade, mas contribui de alguma forma [...] (P3).

Nota-se que, ao passo que P1 e P6 citam as contribuições do curso e de seus professores para o exercício da docência, a professora P3 refere-se a um conjunto de experiências anteriores à sua entrada na sala de aula que repercutem na sua prática docente. Assim, a mesma ressalta a importância de ter tido contato com professoras da Educação Básica durante a realização do estágio.

Ao serem questionados, especificamente, sobre o que a graduação lhes ensinou sobre ser professor, um aspecto recorrente levantado pelos professores iniciantes foi justamente a colaboração para a construção da identidade profissional:

[...] A graduação [me formou] quase que uma personalidade profissional, um caráter profissional (P1).

Eu sei [por causa da graduação] qual é o perfil, eu sei o que eu preciso trabalhar e o que eu não preciso [...]. A graduação deixou isso muito claro pra mim. Eu sei a minha importância, eu sei por que eu to ali, eu sei a responsabilidade que eu tenho na minha mão [...]. A graduação também me deu esse embasamento (P4).

Ajudou a ter essa identidade mesmo, como professora, a identificar métodos, a identificar dificuldades de aprendizagem, deficiências... (P5).

Nesse mesmo ponto, a professora P4 salientou o aspecto inacabado e de contínua construção da profissão do professor e, por conseguinte, de sua identidade profissional:

[...]. O professor tem que estar em constante construção: eu ouvi isso desde o primeiro ano até o quarto ano do curso (P4).

O P1 prosseguiu frisando que a graduação lhe transmitiu a intencionalidade do trabalho do professor ligando-o à função política e social:

A graduação, a formação, me formou professor no sentido da intenção profissional. A intencionalidade do meu trabalho [...], esse suporte social, essa função política (P1).

Prosseguindo na discussão sobre a intencionalidade da atuação docente, a professora P4, também, esclareceu que o curso em questão desenvolveu uma importante valorização da profissão, ainda que em uma sociedade que a despreza:

A primeira coisa que eu acho fundamental: ele [o curso de graduação] me ensinou da importância de ser professor, mesmo numa sociedade em que infelizmente despreza muito, desconsidera muito [...]. Essa importância o curso me deu muito: eu sei qual é a minha importância, eu sei qual é o meu papel, eu sei qual é minha função, eu sei quais as etapas da Educação Básica que eu tenho que atuar (P4).

Diante das falas acima destacadas, é possível conjecturarmos que mesmo passando por uma longa e devastadora crise de identidade profissional docente em nosso país, conforme afirma Diniz-Pereira (2011), os professores iniciantes entrevistados possuem uma clara noção da responsabilidade social, política e, propriamente, educativa e pedagógica de sua profissão e atribuem o desenvolvimento dessa noção à formação recebida na graduação. Diniz-Pereira (2011, p. 47) destaca que mesmo entre os licenciandos que participam de projetos de iniciação à docência “encontraremos estudantes que põem em dúvida a opção pelo magistério, devido fundamentalmente à desvalorização social, salarial e, digamos, acadêmica da profissão”. Todavia, podemos considerar que o mesmo fato não ocorreu com os professores participantes desta pesquisa, muito embora, posteriormente, pelas dificuldades vivenciadas tenham apresentado o desejo de abandonar a profissão.

Nesse ponto, faz-se oportuno ressaltarmos que o fato de os alunos de cursos de licenciatura se reconhecerem ou não como professores é:

elemento fortemente influenciado pela significação social do magistério e provavelmente pelo status das atividades relacionadas às atividades de ensino no campo acadêmico, [e] parece ser uma característica bastante significativa na construção de uma determinada identidade profissional – seja ela docente ou não (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 47).

Desse modo, a formação recebida nesses cursos necessita, assim como pontuado por P1 e P4, trabalhar a função docente e a valorização da profissão junto aos futuros professores na intenção de possibilitar modos de identificação com a profissão, mesmo reconhecendo as adversidades das condições objetivas da inserção e do exercício da docência.

Quando indagados sobre os aspectos que mais lhes traziam satisfação na docência, as respostas dos entrevistados foram unânimes – o aprendizado de seus alunos:

Quando você pega um aluno que não sabia nada de alguma coisa e você percebe o avanço, você percebe que ele se apropriou daquele conhecimento, que ele se apropriou, que ele internalizou, que ele construiu, usem aí o termo que vocês quiserem... Isso é uma grande realização [...] (P1).

Ver que o aluno aprendeu, porque hoje eu consigo perceber o avanço, porque você pega as atividades lá do começo do ano até o meio e do meio até o fim e você percebe, sim (P2).

Quando você vê o sucesso do aluno[...]. Quando você vê a evolução, você vê que no começo do ano a criança entrou perdida e hoje ela já faz sozinha, ela já tá num nível bom, ela conversa, ela fala, ela conta, ela lembra, então ela tá andando (P3).

O desenvolvimento das crianças. O ver o quanto eles mudam, o quanto eles evoluem, quanto eles aprendem. Coisas simples até. Eu peguei todos eles rabiscando totalmente, alguns até nunca tinham rabiscado nem em casa [...]. Na semana passada eu dei uma atividade e pedi pra eles se auto-desenharem. Levei o espelho, pedi pra eles se verem no espelho e tudo. Dos 11 que estavam presentes, 10 desenharam de fazer realmente (P4).

Ah, com certeza é ver os meus alunos aprendendo, se desenvolvendo... Ah, é muito bom![...]. você vê que eles chegam e não sabem nada, sabe, só sabem o alfabeto [...] . E aí, chega no final do ano, eles já estão escrevendo cartinhas, vêm com gibi pra escola “Olha, pró! Eu trouxe esse gibi e to lendo”[...] (P5).

Ver a criança aprender [...]. Ver isso acontecer ali dentro da minha sala de aula e ver que é eu que to contribuindo pra isso acontecer, porque eu to fazendo o meu papel de professor (P6).

André (2015) afirma que a satisfação proveniente dos resultados obtidos na aprendizagem dos estudantes têm sido, frequentemente, pontuada nas pesquisas sobre o trabalho do professor. Alves, Azevedo e Gonçalves (2014, p. 370) também publicaram um estudo sobre a satisfação e a situação profissional dos professores em início de carreira e constataram que a satisfação profissional é o elemento que determina mais fortemente a permanência na profissão docente.

Como pode ser observado nas respostas apresentadas, todos os professores referiram-se ao aprendizado e desenvolvimento de seus alunos como fator principal de satisfação na profissão. Porém, outros fatores positivos também foram destacados pelos entrevistados:

Outra coisa que também é gratificante, não posso dizer que não, é o reconhecimento do seu trabalho pela equipe gestora, pelos colegas, até

pelos próprios alunos. Isso também me gratifica demais. Eu acho isso muito gostoso (P1).

E é muito legal quando você percebe que eles aprenderam e os pais começam a mandar bilhetes (P2).

Novamente, assim como mostraram os resultados da coletânea de investigações apresentadas por André em sua publicação (2015), as declarações acima retratam que o reconhecimento social, ou seja, a valorização do trabalho docente pela equipe gestora e pelos pais dos alunos é fator de satisfação profissional. E ter satisfação no exercício da docência contribui, sem dúvida, para a criação de formas de identificação positivas com a profissão, por isso os fatores que levam o professor a ter consciência de que alcançou sucesso em determinadas situações do cotidiano escolar fortalecem a identidade profissional que está sendo construída por ele a todo o momento.

Contudo, a menor satisfação dos professores parece ser gerada pelas condições sociopolíticas de trabalho, como salários, falta de infraestrutura da escola, as condições de trabalho e a formação insuficiente para enfrentar os desafios do ensino (ALVES, AZEVEDO & GONÇALVES, 2014; ANDRÉ, 2015). Esses aspectos também foram encontrados nas falas dos professores iniciantes sujeitos desta pesquisa:

É a burocratização demais, no trabalho docente, isso é uma coisa que me incomoda demais [...] (P1).

O que eu analiso que me incomodou muito no ano passado foi eu não ter conseguido ajudar mais essas crianças que tinham dificuldade, que eu falei pra você, de inclusão. Difícil né... Eu consegui até certo ponto, mas eu queria mais, porque assim a gente se cobra, se culpabiliza muito né. Eu ainda tô nessa fase de culpabilização, às vezes (P2).

É que me cansa muito, eu gostaria de trabalhar menos, eu trabalho o dia inteiro, é uma carga horária alta. Infelizmente o professor, se não trabalhar o dia inteiro, o salário é baixo [...] (P3).

Esse ano o que mais assim me incomoda... São essas crianças que são indisciplinadas (P5).

Entre as pontuações feitas pelos professores entrevistados como fatores de insatisfação no trabalho docente, destacou-se a burocratização do trabalho (relacionados à relatórios de encaminhamento de alunos para outros profissionais como psicólogo e fonoaudiólogo), o insucesso quanto à aprendizagem dos educandos, a indisciplina em sala de aula, a

infraestrutura do ambiente escolar, a intensificação e a desvalorização do trabalho do professor vindos tanto dos pais dos alunos, quanto do baixo retorno financeiro.

Observamos que a questão da indisciplina citada por P5 relaciona-se à questão estrutural da escola que ela também mencionou, pois, para ela, as crianças não têm aonde “gastar energia”, por isso fazem isso dentro da sala de aula. Portanto, esse foi mais um fator de incômodo citado por três dos professores entrevistados: os aspectos estruturais das escolas, como a falta de ambiente adequado para a sala de aula e atividades físicas respeitando as diferentes faixas etárias dos alunos:

[...] São alguns aspectos estruturais da escola, da rede [...] (P1).

[...] Eu não tenho parque na escola e eu não consigo proporcionar pra eles esse momento de brincar, de gastar energia mesmo, não de brincar com jogos, essas coisas... Mas brincar de correr, de pular. A aula de Educação Física é uma vez por semana. Então, atualmente, o que me incomoda é isso (P5).

[...] Nesse sentido me incomoda, não é o que fazer, o ato mecânico que me incomoda, é o pensar e refletir sobre: esse ambiente tem que estar preparado (P4).

O relato da docente P4 diz respeito ao fato de que o ambiente e móveis de sua sala de aula da Educação Infantil era utilizado, também, por uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, alunos cerca de quatro anos mais velhos que os seus do Maternal e, por este motivo, todos os dias P4 necessitava chegar mais cedo à escola para “montar” sua sala. Para isso, ela removia todas as carteiras e cadeiras grandes para o fundo do ambiente e posicionava as carteiras menores que seriam utilizadas por seus alunos. E foi ainda sobre esse fato que a professora discorreu:

E foi muito chocante na primeira reunião, porque os pais chegaram e eram as carteiras grandes que estavam lá e nenhum pai me perguntou. Nenhum. Aí chegou uma mãe [...] que é professora [...] e falou “Nossa, as crianças ficam com essas carteiras?” aí os outros pais olharam meio... Não entenderam muito bem... Eu peguei e falei assim “Não, eu empurro elas todos os dias e coloco as mesinhas sextavadas...”, ela olhou pra mim “Todo dia?”, eu falei “É!”. Mas os outros pais nem perguntaram, não se tocaram. Ela percebeu, porque ela é professora, ela teve a formação [...]. Eu estranhei, porque eu lembro que eu até comentei com meu marido “Ah, duro é explicar aquelas carteiras...” eu falei. Eu já estava preparada, o que foi a minha frustração (P4).

Para P4, a situação da reunião de pais transpareceu a desvalorização do seu trabalho e, conseqüentemente, da sua profissão, e o desinteresse dos pais em saber o que ocorre dentro da escola:

[...] Eu acho que a desvalorização desse profissional professor também vem daí, é o desconhecimento, não ter noção do que a gente faz lá, do porque se faz, de que envolve muitas outras coisas, não é só o bendito alfabetizar (P4).

Essa mesma sensação de desvalorização é sentida pela professora P3 e, segundo ela, se sobrepõe à baixa remuneração:

Ah, essa desvalorização enquanto profissional, sabe? Eu acho que o que me desanima na educação não é nem, às vezes, o salário, não é nem a desvalorização financeira, mas é a desvalorização da sociedade, que eles não levam a sério o seu trabalho [...] (P3).

A professora P3 ainda esclarece o que entende por valorização do trabalho que realiza na sua profissão e o conceito que apresenta dialoga com o que P4 disse que sentiu falta: o interesse dos pais pelo trabalho pedagógico realizado na escola:

Não é que a gente quer o elogio, a gente quer a valorização. É diferente. Valorizar. Aquele pai que leva a criança, que pergunta o que aprendeu, que lê o livro que você manda pra casa, que participa da reunião, que vem te perguntar “Professora, como é que tá o meu filho? E aí, o que ele fez? Ele melhorou?”. Isso é a valorização (P3).

Assim, é possível compreendermos que todas as declarações feitas sobre os aspectos de insatisfação com a docência também ofereceram significativo contributo para as formas de identificação com a profissão, porém, desta vez, são formas negativas. Essa ocorrência desfavoreceu a identificação com a profissão e pode conduzir, muitas vezes, ao abandono da docência logo nos anos iniciais de seu exercício.

Outra influência sobre a construção da identidade profissional docente do professor refere-se às situações em que o profissional abdica das suas formas de diferenciação (seus pensamentos e posturas ideológicas e teóricas) ao aderir a propostas pedagógicas da instituição escolar na qual atua – que pode pertencer à rede privada ou pública. Esse fato foi explicitado na fala da professora P5:

[...] Mas na hora de colocar [os conhecimentos pesquisados durante o TCC] em prática mesmo, como eu trabalho numa escola particular, você acaba fazendo o que a escola quer, não o que você acredita (P5).

Ao refletirmos sobre esta situação voltamos ao questionamento feito por Huberman e apresentado na introdução deste trabalho, no qual argumenta “será que as pessoas, como insinua a sociologia institucional, acabam por se aproximar cada vez mais da instituição em que trabalham?” (HUBERMAN, 1992, p. 36). Diante da fala de P5 é possível concluirmos que sim, o professor, especificamente, se aproxima gradativamente mais da instituição de ensino aonde atua e isso acontece mesmo contra a sua vontade. Dessa forma, a escola que recebe o professor iniciante influencia no processo de construção da identidade profissional docente, talvez até mais do que a própria formação inicial recebida na graduação, podendo fornecer formas de identificação tanto positivas, quanto negativas, como no caso de P5 que identifica a situação como uma maneira de limitar a autonomia de sua atuação pedagógica.

Arelada às condições de influência sobre a permanência ou o abandono da profissão docente apresentadas no tópico anterior, também se encontram as diversas crises pelas quais o professor, em específico, passa ao longo de sua atuação profissional e que compõe, de alguma maneira, a construção da identidade profissional docente:

Então chega em final de ano eu passo por várias crises, eu acho que junta o estresse, o cansaço, a cobrança se não é em uma coisa cobra em outra, então sempre tem uma cobrança, não adianta, o professor desgasta muito. Então, principalmente nessa época, é uma época de questionamento que dá vontade de falar “Não, não é isso que eu quero...!” (P3).

Pode-se observar que as condições objetivas do trabalho do professor conduzem à um esgotamento do profissional, levando-o, muitas vezes, à questionar se está na profissão certa e se deve se manter nela. Para P3, o final do ano letivo representa uma época de questionamentos, talvez por ser o final do ciclo anual do trabalho docente, considerando que ao final do 4º bimestre o trabalho do professor com sua ou suas turmas de alunos é concluído. Entretanto, a mesma docente refletiu sobre o que nos pareceu ter sido uma forma de resolver o drama da docência:

Eu sei que as condições são difíceis, os recursos são poucos, a profissão é desvalorizada, o salário é baixo, a carga horária é alta, é tudo isso. Concordo plenamente. A gente tem tudo isso mesmo, mas eu acho que o primeiro passo é o professor buscar quem ele é, assumir uma postura de professor, dentro e fora da escola, em qualquer lugar [...] (P3).

Assim, na opinião de P3, o professor necessita, antes de tudo, resgatar sua identidade profissional e assumi-la com seriedade e comprometimento. Relacionando essa ideia com a declaração da professora P4 apresentada a seguir, podemos conjecturar que esta, assim como P3, tem noção da sua identidade profissional enquanto docente e a assumiu para si, e que mesmo diante de todas as adversidades relatadas por ela, não se sente desmotivada a continuar atuando:

E hoje tudo o que faço é pelas crianças, não é pelo salário, não é pela escola, não é. É por acreditar naquele sujeito, naquele ser, naquele homem, acreditando na construção de um homem melhor pra esse mundo, porque eu acho que só assim que a gente terá um mundo melhor, então é essas que são as crianças, que me motivam, que me satisfaz, que me faz acordar todo dia e dizer “Não, vamos lá de novo hoje com todas as dificuldades, todos os problemas!” eu não fico pensando nos problemas, pra ser sincera (P4).

Outro aspecto inerente à fala de P4 refere-se à relação com os seus alunos e a motivação advinda da possibilidade de contribuir positivamente com a mudança da sociedade por meio das crianças que por ela passam.

Diante de todo o exposto, conjecturamos que os professores entrevistados possuem concepções profundas sobre a identidade docente. Eles realmente possuem opiniões sobre as formas de identificação positivas e negativas com a docência e posicionam-se sobre a situação atual do trabalho docente. Portanto, é possível afirmarmos que o curso de Pedagogia no qual se graduaram lhes forneceu as formas iniciais de identificação profissional positivas com a docência e acentuou as que já existiam. Depois disso, o contexto da prática pedagógica, também, foi fundamental para a elaboração de formas de identificação positivas e, além disso, para fortificá-las diante das situações adversas que permeiam o exercício prático da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos, finalmente, à conclusão desta pesquisa que se iniciou formalmente há dois anos e meio, mas que resultou de inquietações despertadas desde muito antes quando da minha iniciação na docência. Portanto, este trabalho teve o objetivo de investigar a situação profissional de professores iniciantes que se graduaram no curso de Licenciatura em Pedagogia, pela UNESP - Bauru, enquanto pedagogos atuantes em sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou da Educação Infantil. Especificamente, dentro dessa investigação, pretendíamos analisar a relação entre a formação inicial desses professores e o processo de constituição de suas identidades profissionais como docentes.

Para a realização do presente estudo realizamos uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa. Assim, a coleta de dados foi feita em dois momentos distintos: com a aplicação de questionário e com a realização de entrevistas semiestruturadas. Os referidos instrumentos de coleta de informações favoreceram a identificação de importantes aspectos sobre a concepção da identidade profissional docente e, isso se deve, a nosso ver, ao fato de termos utilizado questões abertas, o que nos possibilitou captar as percepções dos sujeitos e compreender os seus contextos de vida, já que compreender os percursos biográficos, para Dubar, “é metodologicamente mais relevante do que a análise das pertenças sociais” (CORREIA, 2006, p. 2).

Buscando analisar as lacunas identificadas ao longo do levantamento bibliográfico, tivemos como objetivos específicos identificar diferenças e similaridades do processo de constituição da identidade docente de professores com a formação inicial recebida na mesma instituição de ensino e analisar as principais características do processo de constituição da identidade docente desses sujeitos. Com o intuito de cumprir com os objetivos elencados, pretendemos responder às duas questões-norteadoras apresentadas na introdução deste texto.

A respeito da formação inicial de professores muito se diz, no âmbito acadêmico e escolar, sobre o fato de não condizer com o contexto social que é mutável e, também, por não acompanhar o contexto de desenvolvimento prático das atividades dos professores. Esse modelo de formação tradicional foi explicitado diante das situações relatadas pelos seis professores ao expressarem suas opiniões a respeito do curso de Pedagogia e das dificuldades encontradas no exercício da profissão. Ficou claro que, assim como Gauthier et al (2006) defendeu, os cursos de formação tendem a focar uma realidade ideal e não, exatamente, a

real na qual os futuros professores irão, de fato, atuar, o que o autor denominou de “saberes sem ofício”.

Ao analisarmos as respostas coletadas sob a luz do quadro teórico apresentado nas Seções 1, 2 e 3 e considerando os objetivos e a temática da presente pesquisa, foi possível chegarmos a importantes conclusões. A formação de professores, conforme salientamos na Seção 1, é nitidamente o tema mais difundido no panorama das pesquisas brasileiras e internacionais até os dias atuais. Contudo, tê-lo como objeto de pesquisa não é suficiente para responder às novas demandas da educação.

Observamos que, apesar das pesquisas, pouco se faz para alterar na prática o cenário da formação, pois, todos os anos, escolas das redes pública e privada recebem professores novos na carreira docente que, invariavelmente, passam repetidamente pelos mesmos processos penosos e contraditórios que as pesquisas mais antigas como a realizada por Abarca (1999) e Marcelo García (1991, 1999) já constataram, com a observação de que há quase 20 anos atrás, e atualmente esse panorama pôde ser, mais uma vez, confirmado pelos resultados desta investigação.

Assim, dos resultados mais significativos levantados no primeiro eixo “*A formação inicial do professor*”, destacaram-se que alguns dos entrevistados não sabiam com exatidão o que iriam aprender durante o curso de Pedagogia e, em um caso específico, o *status* da profissão, mesmo em crise, representou um fator de motivação para a escolha do curso.

Além disso, explicitou-se que as primeiras formas conscientes de identificação com a profissão ocorreram enquanto cursavam a licenciatura e, talvez, proveniente dessa ocorrência, observou-se a existência de alguns questionamentos sobre os conteúdos ensinados no curso e sua aplicação na prática, feitas por eles enquanto ainda eram licenciandos.

Já quanto à análise que fizeram sobre o curso de formação de professores, suas deficiências, os professores iniciantes entrevistados salientaram a presença de grande quantidade de professores substitutos desinteressados e a frequência com que faltavam professores para ministrarem disciplinas. Ademais, a estrutura física inadequada e inexistência de materiais pedagógicos importantes para o desenvolvimento de algumas disciplinas específicas foram consideradas pelos entrevistados como características negativas do curso de graduação.

Relacionado também aos aspectos negativos do curso de Pedagogia da UNESP de Bauru, agora referente à sua organização pedagógica, os professores relataram a valorização da teoria em detrimento da prática e a descaracterização do estágio curricular supervisionado,

decorrente da falta de articulação entre escola e universidade e o devido acompanhamento (supervisão) dos professores responsáveis pela atividade.

Contudo, ao delinear os aspectos positivos que permeavam o curso, os professores iniciantes entrevistados ressaltaram sua importância para a solidificação da docência, ao passo que, de acordo com suas declarações, serviu como base para a atuação profissional fornecendo conhecimentos teóricos indispensáveis para o exercício da docência, além de contribuir para a construção de um olhar diferenciado para a educação, como um todo.

Na opinião dos entrevistados, a qualificação do corpo docente que compunha o curso e a oportunidade de ter tido contato com a produção do conhecimento pela realização do TCC e pela participação em atividades acadêmico-científicas curriculares e extracurriculares também contribuíram para a inserção na carreira docente.

Outra dimensão da formação inicial levantada pelos entrevistados referiu-se à formação docente para a pesquisa, sendo que o tema investigado durante o TCC auxiliou, ou ainda os auxilia, em sua prática pedagógica. Além disso, a influência positiva da atividade de pesquisa na prática docente fomentou a formação de professores-pesquisadores, profissionais reflexivos, que se interessam em pesquisar sua própria prática, o que motiva uma parcela dos sujeitos a continuarem os estudos acadêmicos em nível *stricto sensu*.

No segundo eixo de análise “*Características referentes ao contexto da prática docente do professor iniciante*”, constatou-se que os desafios encontrados na prática docente que foram citados pelos professores entrevistados remeteram-se, principalmente ao manejo da sala de aula, ao relacionamento interpessoal com os pares e com os pais de alunos e ao tratamento recebido por parte da equipe gestora.

Quanto ao manejo da sala de aula, destacou-se como dificuldades a postura que deveriam ter diante dos alunos, como deveriam lidar com a indisciplina, como se comunicar com as crianças, entre outros aspectos. A organização dos conteúdos curriculares durante o planejamento pedagógico e o uso de material didático apostilado também foram citados como pontos nevrálgicos do período da inserção na docência.

A socialização profissional foi caracterizada, em algumas situações, nas falas dos entrevistados como um desafio, sendo que alguns aspectos levantados foram a resistência do grupo de professores mais experientes em aceitar o iniciante, bem como a acomodação de alguns colegas de profissão devido à estabilidade profissional em cargos públicos que contribui, na opinião dos entrevistados, com a desvalorização da profissão. Também foi destacada por alguns a falta de apoio e de preparo de coordenadoras pedagógicas e diretoras para receber o professor iniciante na escola.

Em contrapartida, outros docentes salientaram a importância da gestão para o desenvolvimento do trabalho do professor em início de carreira traduzido pelo apoio, auxílio e confiança das coordenadoras e diretoras ao valorizarem o trabalho docente.

Além disso, a oportunidade de aprender com as profissionais da equipe gestora foi ressaltada, bem como a importância da atualização profissional constante da equipe e a necessidade de o professor receber uma devolutiva sobre o modo como a coordenação/direção veem seu trabalho e o que pode melhorar.

Por fim, os aspectos levantados no último eixo de análise “*Percepções sobre a constituição da identidade docente*” referiram-se, entre outros, aos fatores de maior influência sobre a escolha do curso. Sobre isso, foi destacado que as representações sociais que os futuros professores possuíam sobre a docência, na época da escolha do curso, expressavam formas de idealização da profissão que foram construídas, inclusive, desde a infância e, somado a esse fator estavam as experiências profissionais anteriores à entrada no curso. Novamente, foi constatado que o processo de descobertas positivas sobre o campo de atuação da Pedagogia ocorreu durante a fase da graduação.

Outro relevante resultado destacado neste eixo referiu-se às formas de identificação com a docência anteriores à entrada no curso. Apareceu nas falas dos professores entrevistados formas de identificação relativas desde trabalhar com pessoas até a gostar de ensinar, salientada por Roldão (2007) como a característica distintiva do trabalho do professor.

No que diz respeito aos fatores que influenciaram no desejo dos sujeitos de permanecerem ou não na profissão na profissão, destacou-se as dificuldades iniciais enfrentadas pelos professores manifestadas no choque com a realidade, em algumas situações. Essas dificuldades referiam-se aos aspectos objetivos do trabalho do professor relacionados à adaptação e apropriação da cultura escolar e à socialização profissional, como também, à desvalorização da profissão expressada pelos baixos salários e falta de apoio da equipe gestora e dos pares.

Um fator adicional salientado por três das professoras entrevistadas foi a insatisfação em lecionar nos níveis de ensino em que estavam no momento da entrevista. Essa ocorrência, assim como as demais apresentadas acima, endossava, na metade dos professores iniciantes desta investigação, a dúvida em permanecer ou não na profissão docente.

Entretanto, a possibilidade de realização pessoal, tendo a profissão como um projeto que extrapolava o âmbito apenas profissional, adicionado aos fatores de satisfação no trabalho, vivenciadas durante o processo de ensino-aprendizagem representavam, para os

docentes entrevistados, os aspectos positivos de efetivação de seu trabalho. Esses aspectos os mantinham na profissão, à medida que cultivavam nos professores iniciantes uma perspectiva positiva para a realização de seu trabalho.

Em relação, propriamente, às percepções dos professores iniciantes sobre os aspectos relacionados à construção da identidade profissional docente, apareceu, frequentemente, nas declarações a função social da profissão do professor, no sentido de contribuir com a mudança da sociedade, tendo o docente como o agente especial dessa mudança e a educação como forma de intervenção no mundo. Para isso, a dimensão da ética e da competência do exercício profissional foi ressaltada como indispensável pelos entrevistados, ao assumirem que o ato de ensinar é um ato político.

Sobre isso, foi salientado, também, que a formação recebida no curso de licenciatura contemplou a formação política e reflexiva tão indispensáveis para a atuação docente. E as contribuições do curso não se resumiram somente a isso, mas também no que concerne à transmissão de valores primordiais para a formulação de formas de identificação positivas com a docência, relacionados, muitas vezes, à intencionalidade e importância da profissão.

Os docentes demonstraram reconhecer os fatores que levam à crise profissional da classe de professores no Brasil e à crise da identidade docente, advinda da fragilidade nas formas de identificação com a docência, ao analisarem o contexto de mudanças desenfreadas e constantes na sociedade atual. Na percepção dos docentes, o contexto social e econômico constantemente mutável influencia diretamente sobre o trabalho do professor e sobre a forma como ele se vê enquanto profissional. Adicionado a isso, encontra-se a necessidade que o profissional da educação tem de se comprometer e se responsabilizar pelo seu trabalho, compreendendo a função de sua profissão. Contudo, assim como os professores entrevistados destacaram, a perda gradativa desse comprometimento e transferência da responsabilidade de ensinar para outros setores da sociedade contribui para um adensamento da crise identitária do professorado.

Outro aspecto recorrente nas falas dos docentes referiu-se à insatisfação mediante a desvalorização profissional e as condições adversas que têm para realizar o trabalho, além da cobrança dos gestores e o sentimento de incapacidade e impotência frente aos desafios da docência. De igual modo, a satisfação profissional proveniente do sucesso do aprendizado dos alunos, reconhecimento e valorização por parte dos pais, da equipe gestora e dos colegas de profissão representaram um grande endosso à permanência na profissão e, conseqüentemente, contributo para a constituição de suas identidades enquanto professores.

Nessa perspectiva, a entrada na carreira foi compreendida por eles como um momento decisivo para a identificação gradual com a docência, sendo que declararam que a identidade profissional se constitui em um processo que não finda com os anos iniciais é permeado por avanços e retrocessos, dependendo de aspectos objetivos e subjetivos do exercício profissional. Relacionado a isso, encontra-se o fato de que a pessoa do professor é direta e estritamente relacionada à sua identidade profissional.

Convém destacarmos que, amparados nos resultados da presente pesquisa, o processo de constituição da identidade profissional docente não ocorre de forma idêntica com todos os professores, independentemente da formação inicial recebida. Podemos dizer, também, que esses diferentes processos não seguem um movimento linear, mas são constantemente modificados e reformulados ao longo da vida profissional do indivíduo. Isso se deve ao fato de que a identidade é, marcadamente, mutável e influenciada pelas representações e acontecimentos sociais que produzem formas de identificação positivas e/ou negativas com a profissão, nesse caso, com a docência.

Sem dúvida, a primeira diferenciação que incide diretamente sobre os processos de constituição da identidade profissional do professor iniciante é o contexto de *pré-formação*. Durante a infância e a juventude o indivíduo passa pela educação escolar, durante a qual ocorrem experiências significativas para a formulação de formas de identificação com a docência. Essa circunstância é, inclusive, um diferencial, quase que uma exclusividade da docência sobre as demais profissões existentes, pois a criança e o jovem não têm, normalmente, tanto contato com o trabalho de um advogado ou de um médico, por exemplo, quanto têm com o trabalho do professor, mesmo que conte com algum dos profissionais citados na família.

Portanto, o curso de graduação em Pedagogia recebe pessoas com variadas formas de identificação com a docência, e esse fator influencia na maneira como o graduando se insere no curso e vai se identificando com a futura profissão. Dessa maneira, a formação inicial relaciona-se à construção da identidade profissional do professor na medida em que até esse período são produzidas as formas de identificação com a profissão, que são incondicionais para a constituição de uma identidade propriamente dita.

Contudo, é inegável admitir, a partir das análises feitas na Seção 5, que as abordagens sobre a profissão e as experiências práticas que são apresentadas durante a formação inicial produzem formas de identificação decisivas para o ingresso e a permanência na docência, ou o abandono. É necessário ressaltar, também, que tão importantes quanto os conhecimentos sobre a profissão em si, ou seja, os conteúdos específicos da educação escolar, são também os

conhecimentos relativos ao desenvolvimento cognitivo e infantil, às teorias da aprendizagem, entre outros, obtidos ao longo da licenciatura. Isto, porque todos esses conteúdos de ensino oportunizam a formulação de identificações entre o graduando e a futura profissão.

Assim, é possível admitir que a formação inicial seja fundamental para o processo de construção da identidade profissional do professor, ao passo que marca o início da passagem entre o “mundo profano” para o “mundo profissional” (DUBAR, 2012), fornecendo alguns saberes necessários à docência, os principais, mas não todos.

Diante disso, cabe salientar que o curso de licenciatura em Pedagogia da UNESP de Bauru, enfocado no presente estudo, representou uma base significativa para a formação dos professores entrevistados, conforme ressaltado pelos próprios sujeitos. Apesar de não ter formado integralmente para a prática devido a dificuldade ainda existente em sua estrutura em considerar a dimensão da docência, foi constatado que o curso em questão contribuiu solidamente para os modos de identificação com a profissão docente. Nessa perspectiva, pode-se dizer que ele forneceu conhecimentos importantes sobre a docência ao valorizá-la e difundir suas dimensões ética e política, não somente a pedagógica.

Entretanto, é inegável que a iniciação na carreira representa fator primordial para a construção da identidade profissional do professor, pois mesmo tendo formulado identificações preponderantemente positivas com a docência durante os períodos de pré- formação e formação inicial, o indivíduo vivencia as adversidades do trabalho somente após o ingresso na profissão.

Diante de todo o exposto, desde as falas dos professores iniciantes sujeitos desta pesquisa até as análises feitas com acuidade respeitando o vasto panorama teórico apresentado, convém concluirmos que o processo de construção da identidade docente se inicia mesmo antes do ingresso do professor em seu curso de graduação em Pedagogia e não termina após os cinco primeiros anos de exercício da docência. A identidade docente é construída nos vieses dos fatores motivadores pela escolha do curso, pelas vivências acadêmicas de formação durante os anos da formação inicial e continua durante o exercício cotidiano de seu trabalho pedagógico em sala de aula. Ela se faz e refaz constantemente, reivindica saberes, abdica de crenças ultrapassadas dependendo do grau de desenvolvimento profissional da pessoa do professor.

Desta forma, a constituição da identidade profissional nos instiga a pensar em outras possibilidades, o que exige novos investimentos para a pesquisa mediante o surgimento de novas perguntas.

REFERÊNCIAS

ABARCA, J. C. Profesores que se inician em La docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. Nº 19, págs. 51-100, 1999.

ALVES-MAZZOTTI, A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno. In: **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 81, p. 53-60, 1992.

_____. A. J. GEWANDSZNAJDER, F. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Thomson, 2002.

ALVES, M. G.; AZEVEDO, N. R.; GONÇALVES, T. N. R. Satisfação e situação profissional: um estudo com professores nos primeiros anos de carreira. In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 2, pp. 365-382, abr./jun. 2014.

AMBOSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. In: **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativo. In: **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n.45, pp. 66-71, maio. 1983.

_____. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. In: **Ensaio: avaliação de políticas públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers professional identity. In: **Teaching and Teacher Education**, v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. São Paulo: Loyola, 2002.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1988.

CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1991.

CARDIERI, E.; ROSA, S. S. da. Processo de pesquisa e formação de educadores: reflexões a partir do curso de Pedagogia. In: **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 624-635, set./dez. 2009.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

CORREIA, J. A. Prefácio. In: DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

COSTA, Vera Lúcia Cabral (org.). **Gestão educacional e descentralização**: novos padrões. São Paulo: Cortez/Fundap, 1997.

CRUZ, G. B. da. Teoria e prática no curso de pedagogia. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p.149-164, 2012.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas. Papirus, 1989.

_____. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. In: **Educação em Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. In: **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

DOTTA, L. T.; LOPES, A.; GIOVANNI, L. M. Educação superior e formação de professores: o papel da investigação na constituição identitária profissional docente. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 561-594, jul./dez. 2011.

DRAGONE, M. L. S.; GIOVANNI, L. M. O professor iniciante e a comunicação oral em sala de aula: algumas reflexões em direção a políticas de inserção profissional docente. In: GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. (Orgs.). **Professores iniciantes**: diferentes necessidades em diferentes contextos. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. In: **Educação e Sociedade**, vol. 19, n. 62. Campinas, 1998.

_____. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais; Porto: Porto Editora, 2005.

_____. **A crise das identidades:** a interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

_____. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.146, p.351-367, maio/ago, 2012.

DUARTE, A.; AUGUSTO, M. H. Trabalho docente: configurações atuais e concepções. In: **Cadernos da ANPAE**, n. 04, p. 02-25, 2007.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Ed. Loyola, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Paz e Terra: São Paulo, 2008.

FURLAN, E. G. M. **O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor de Química**. 2011. 262 f. Tese (Doutorado). PUC, São Paulo, 2011.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago, 1996.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez, 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. In: **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 423-442, maio/ago. 2012.

GAUTHIER, C. et. all. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Ijuí, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto Editora: Porto, 1991.

_____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto Editora: Porto, 1992.

GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M. R. (Org.) **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. O professor iniciante e o trabalho com as diferenças dos alunos. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papyrus, p. 133-152, 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

JORDELL, K. Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. In: **Teaching and Teacher Education**, pp. 165-177, 1987.

KOFF, A. M. N. S.; PEREIRA, A. B. C. Disciplina: uma questão de autoridade ou de participação? In: CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1988.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 117-130, Jul/Dez 2001.

LIBÂNEO, **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. In: **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

LIMA, S. M.; REALI, A. M. M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores**: práticas pedagógicas e escola. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

LUCKESI, C. C. O papel da didática na formação do educador. In: CAUDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. Vozes: Petrópolis: 1991.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

_____; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. In: **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 426-451, 2012.

MARCELO GARCÍA, C. **Aprender a enseñar: um estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes**. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C. I. D. E, 1991.

_____. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. In: **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE**. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado). UFSCar, São Carlos, 2006.

_____. A aprendizagem da docência no início da carreira: Qual política? Quais problemas? In: **Revista Exitus**. Volume 02. N. 01, Jan./Jun. 2012.

MARIN, A. J.; GOMES, F. O. C. Da absoluta necessidade de manejar a classe para que o manejo do ensino aconteça. In: GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. (Orgs.). **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. In: **São Paulo em Perspectiva**, 14(1), 2000.

MIGLIORANÇA, F. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes**. 2010. 349 f. Tese (Doutorado), UFSCar, São Carlos, 2010.

MOITA, M. da C. Percursos de formação de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. O buraco negro entre o conhecimento científico e o mundo real: um objeto essencial de pesquisa. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. In: **Reunião Anual da ANPED**, 29, Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-1868--Int.pdf>>. Acesso em: setembro 2016.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto Editora: Porto, 1992.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ed. Xamã, 2000.

PAPI, S. de O. G. MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.03, p.39-56, dez. 2010.

_____. **Professoras iniciantes bem-sucedidas: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional**. 2011. 302 f. Tese (Doutorado). PUC, Curitiba, 2011.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes, 1999.

_____; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. In: **Revista Poíesis**, vol. 3, n. 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

PROENÇA, M. G. S.; MELLO, L. S. Ser professor: identidade histórica que se constrói no desempenho de papéis. In: **Série Estudos** - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 28, p. 53-64, jul./dez. 2009.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. Cortez: São Paulo, 1995.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

SANTOS, M. I. M. Saberes e sentimentos dos professores. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Ed. Loyola, 2012.

SILVA, R. de C. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M. R. (Org.) **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, M. da. O trabalho articulador do coordenador pedagógico: a integração curricular. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Ed. Loyola, 2008.

SILVA, L. R. C. da; FARIAS, M. I. S. de; COELHO, L. C. A. O QUE PENSAM OS PROFESSORES SOBRE ÉTICA E EDUCAÇÃO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES. 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/721_711.pdf. Acesso em: setembro de 2016.

SILVA, T. T. da.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Vozes: Petrópolis, 2014.

SOUZA, N. C. A. T. de. **As ações do PIBID Pedagogia e suas relações com o preparo prático para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado). UNESP, Araraquara, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Campus de Bauru. Departamento de Educação. Reestruturação do curso de licenciatura em Pedagogia formação de professores para a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional. Bauru, 2006.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Vozes: Petrópolis, 2014.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.).

Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. pp. 287-309.
Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

Apêndice 1

Questionário

O presente questionário faz parte da pesquisa intitulada "Como nos tornamos professores: da formação inicial à constituição da identidade docente". A pesquisa empírica, de base qualitativa, tem como objetivo geral investigar a atuação de professores em sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa está voltada a professores que se graduaram há, no máximo, cinco anos, no curso de Licenciatura em Pedagogia, pela UNESP – Bauru.

Os dados obtidos durante a realização da pesquisa serão analisados à luz do referencial teórico adotado e os resultados serão divulgados em eventos e/ou revistas científica, além de compor a dissertação final. É assegurada a privacidade dos respondentes.

Informo que a participação é voluntária e que você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento.

1. Nome completo

2. Idade

3. Cidade e Estado onde reside

4. Em qual ano você concluiu a graduação em Licenciatura em Pedagogia na UNESP/Bauru?

Marcar apenas uma oval.

() 2010

() 2011

() 2012

5. Sobre sua atuação como docente:

() Já atuou

() Está atuando

() Nunca atuou

6. Há quanto tempo está atuando ou atuou como docente?

7. Atua ou atuou na rede pública ou privada?

() Pública

() Privada

() Em ambas

8. Se está atuando, ou já atuou, em qual ano/série e etapa de ensino?

() Educação Infantil (creche ou pré-escola),

() Ensino Fundamental Ciclo I(1º, 2º, 3º, 4º ou 5º ano), EJA

9. cursou CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério)?

Sim

Não

10. De que maneira o curso de Pedagogia contribuiu para sua atuação profissional?

11. Como você classifica as disciplinas que foram oferecidas durante o curso de Pedagogia/Unesp com relação a sua formação profissional e atuação docente?

Ótimas

Satisfatórias

Regulares

Insatisfatórias

Insuficientes

12. Justifique sua resposta

13. Como você avalia o Estágio Curricular (teoria e imersão na escola) que realizou durante o curso de Pedagogia/Unesp com relação a sua formação profissional e atuação docente?

Ótimo

Satisfatório

Regular

Insatisfatório

Insuficiente

14. Justifique sua resposta.

15. Qual (is) disciplina(s) você considera que foi (foram) fundamental (is) para sua formação inicial? Por quê?

16. Na sua opinião, o que o curso de Pedagogia poderia ter oferecido para melhorar sua atuação profissional?

17. Você está fazendo ou já fez algum curso de pós-graduação em nível de lato sensu (especialização) após a conclusão da graduação? Qual? Por quê?

18. Você está fazendo ou já fez algum curso de pós-graduação em nível de stricto sensu (mestrado/doutorado) após a conclusão da graduação? Qual? Por quê?

19. Você possui outra graduação?

Sim

Não

Apêndice 2

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Aline Diniz de Amorim
ORIENTADORA: Prof^ª Dra. Maria Jose da Silva Fernandes

Projeto: Como nos tornamos professores: da formação inicial à constituição da identidade docente

Objetivo geral: Investigar a situação profissional de professores iniciantes que se graduaram há, no máximo, cinco anos, em Licenciatura em Pedagogia, pela UNESP - Bauru, enquanto pedagogos atuantes em sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou da Educação Infantil, no que concerne a relação entre a formação inicial desses professores e o processo de constituição de suas identidades como docentes.

Roteiro de Entrevista

Caracterização pessoal:

Qual o seu nome completo e idade?

Em que ano se formou no curso de Licenciatura em Pedagogia na UNESP?

Onde estudou antes da universidade? Conte um pouco de sua trajetória escolar.

Fez outro curso de graduação antes?

Onde você está lecionando, atualmente (no Estado, no município ou na rede privada)?

Sua(s) turma(s) são de que ano/nível de ensino (de qual etapa da Educação Infantil ou de qual ano do Ensino Fundamental)?

Há quanto tempo está lecionando?

Fez ou está fazendo pós-graduação ou outra graduação depois da licenciatura em Pedagogia? Qual? Onde?

Bloco 1- Formação inicial e Identidade docente

1. A escola em que você estudou se parece com a de hoje? O que mudou?
2. Por que você escolheu ser professor (a)?

3. Para você, o que é ser professor?
4. Como você se define como professor?
5. Fale um pouco, de forma abrangente, sobre as lembranças que você tem da sua formação inicial?
6. O que você considera mais significativo em relação ao curso de graduação que você cursou? Por quê?
7. Qual foi o tema da sua monografia? Por que você escolheu esse tema? Ele lhe ajudou em algum momento da sua atuação docente?
8. Você considera que a dimensão da pesquisa durante a graduação, objetivada no TCC, foi importante para sua formação?
9. O que a graduação ensinou para você sobre o “ser professor”?
10. No início de sua carreira docente, o curso de formação inicial foi importante? Como ele lhe ajudou?
11. Algumas disciplinas, em específico, lhe ajudaram mais no início da sua atuação? Quais foram? Por quê?
12. O que o curso de Pedagogia poderia ter oferecido para facilitar sua inserção na docência?

Bloco 2 - Prática docente

13. Como foi o início da sua carreira docente?
 14. Quais foram as dificuldades que você encontrou no início da sua carreira docente?
 15. Diante das dificuldades sentidas, em algum momento você pensou em abandonar a profissão? Se sim, o que o motivou a permanecer?
 16. E atualmente, quais são suas maiores dificuldades na sala de aula? E na escola?
 17. Pensando no seu trabalho como professor(a) dos anos iniciais do Ensino Fundamental/ Educação Infantil, como e com quem você aprendeu a ensinar da forma como o faz hoje/ aprendeu a ser professor(a)?
 18. A formação continuada esteve/está presente no seu trabalho? Foi importante? Ajudou-lhe? De que forma?
 19. As relações estabelecidas com seus pares na escola ajudaram no processo de constituição da docência? De que forma?
 20. Você recebeu algum tipo de auxílio durante a sua iniciação profissional? Esse auxílio foi obtido a partir da sua solicitação?
 21. Quem lhe auxiliou? Como foi?
 22. No exercício da docência, o que traz satisfação? E o que incomoda?
 23. Há alguma outra questão que você queira colocar? Ou complementar alguma resposta?
-