



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PÁDUA

**PROFISSÃO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE O PROFESSOR INICIANTE E A
APRENDIZAGEM DA CULTURA ESCOLAR**

TERESINA – PI

2017

CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PÁDUA

**PROFISSÃO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE O PROFESSOR INICIANTE E A
APRENDIZAGEM DA CULTURA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: A. Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Antonia Dalva França Carvalho.

TERESINA – PI

2017

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

P125p Pádua, Carlos Alberto Lima de Oliveira
Profissão docente: um estudo sobre o professor iniciante e a aprendizagem da cultura escolar / Carlos Alberto Lima de Oliveira Pádua. – 2017.
139 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Antonia Dalva França Carvalho.

1. Profissão Docente. 2. Cultura Escolar. 3. Professor Iniciante. I. Título.

CDD: 370.71

CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PÁDUA

**PROFISSÃO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE O PROFESSOR INICIANTE E A
APRENDIZAGEM DA CULTURA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: A. Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Antonia Dalva França Carvalho.

Aprovado em: Teresina (PI), 18 de dezembro de 2017.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Antonia Dalva França Carvalho
Orientadora / Presidente – PPGEd / UFPI

Prof. Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti
Examinador Interno – PPGEd / UFPI

Prof. Dr. Armstrong Miranda Evangelista
Examinador Externo – PPGGEO / UFPI

Dedico...

A Deus, Divino Espírito Santo, Jesus Cristo da Divina Misericórdia, Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, Santos, Santas e Anjos, por iluminar eu e a minha orientadora durante todo o percurso de discernimento do nosso trabalho.

Aos meus pais – Antonio de Pádua e Maria de Jesus Lima de Oliveira Pádua, pelo amor e carinho de todos os dias.

Aos meus irmãos – Antonio Francisco Lima de Oliveira Pádua e Paulo Roberto Lima de Oliveira Pádua, pelo companheirismo fraterno.

À minha orientadora – Prof.^a Dra. Antonia Dalva França Carvalho, por “pegar” e segurar forte às minhas mãos, pelas inúmeras orientações e por acreditar no meu potencial.

Com afeto.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Divino Espírito Santo, Jesus Cristo da Divina Misericórdia, Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, Santos, Santas e Anjos, pela dádiva da minha vida e pela vida dos meus pais, irmãos, minha orientadora, meus familiares e amigos.

Aos meus pais Antonio de Pádua e Maria de Jesus Lima de Oliveira Pádua, que me ensinaram o que é educação e pelos incentivos de colocá-la diariamente em prática.

Aos meus irmãos Antonio Francisco Lima de Oliveira Pádua e Paulo Roberto Lima de Oliveira Pádua (juntamente com minha cunhada Enilda), sendo o primeiro um espelho para que eu buscasse cada vez mais os estudos e o segundo por me ensinar que devo trabalhar.

À minha orientadora, a ilustríssima Prof.^a Dra. Antonia Dalva França Carvalho, pela acolhida, pelos ensinamentos ofertados nas disciplinas, no núcleo de pesquisa e nas bancas examinadoras, por me aconselhar que eu sempre posso mais, pelos e-mails, mensagens, ligações, presentes, carinho, disponibilidade e amor. A senhora foi, é e sempre será um presente de Deus para minha vida pessoal e profissional. Gratidão, gratidão e gratidão.

À banca examinadora, composta também pelo Prof. Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti e Prof. Dr. Armstrong Miranda Evangelista. Obrigado pela atenção, disponibilidade e excelentes contribuições para o aprimoramento do trabalho. Gratidão pela ajuda na qualificação e na defesa.

Aos Professores Doutores – Antonia Edna Brito, Antônio de Pádua Carvalho Lopes, Bárbara Maria Macêdo Mendes, Carmen Lúcia de Oliveira Cabral e Neide Cavalcante Guedes, pelas trocas de conhecimentos durante as disciplinas obrigatórias e optativa do mestrado.

Ao Prof. Mestrando Alberto Junior, pela produção do *abstract* para a qualificação e defesa.

As amigas Suênya e Patrícia que me ajudaram antes e durante o mestrado, como também a Mayara, pela contribuição durante o mesmo.

Aos amigos da 26ª turma do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI: Anderson, Camila, Cristiane, Desterro, Emerson, Enayde, Kelly, Laurilene, Luana, Marcelo, Marta, Marília, Natália, Núbia e especialmente a Jucyelle que me ajudou com carinho e amor durante os vários momentos de estudos.

Aos amigos, Cleide, Marcos, Gislane, Amsterdam, Carol, Denis, Verônica, Stênio, Amanda, Márcia Luciana, Washington, Cláudia Lima, Cacilda, Adailson, Lorena, Jaqueline, Cláudia Silva, Mazé, Isis, Simone, Eduardo, Márcia Raquel, Isabel, Fran Gerson, Suelen, Sâmia, Nathália, Jordana e Laryane pela amizade e por entenderem os momentos em que estive ausente devido os constantes estudos.

A todos que fazem o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional – NIPEEPP, que me ensinaram muito sobre a educação, e em especial a Suely, Marcus, Luana, Rosa, Helena, Tizziana, Lia, Raimundinha e Ágata.

As diretoras da escola que trabalho, Celina Luz e Socorro Madeira, pela ajuda diária.

Aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC / Teresina (Piauí), em especial ao Secretário Municipal de Educação Prof. Dr. Kleber Montezuma Fagundes dos Santos, a Secretária Executiva Prof.^a Ma. Irene Nunes Lustosa, a Prof.^a Ilenyldes Leal e a Prof.^a Luisa Solano, por liberarem 20h do meu trabalho para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

A todos que fazem a Universidade Federal do Piauí – UFPI. Parabéns pelo trabalho que desenvolvem com qualidade.

Aos professores e amigos da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, instituição que cursei minha graduação (Licenciatura em Pedagogia) e em especial a Prof.^a Dra. Regina Maria Teles Coutinho, que muito me ensinou a ser um profissional.

Aos participantes da pesquisa, pela contribuição ímpar. O meu reconhecimento pelo trabalho desenvolvido por vocês.

Com respeito, o meu muito obrigado!

13 *Acima de tudo o amor*

¹Ainda que eu falasse línguas,
as dos homens e dos anjos,
se eu não tivesse o amor,
seria como sino ruidoso
ou como címbalo estridente.

²Ainda que eu tivesse o dom
da profecia,
o conhecimento de todos os mistérios
e de toda a ciência;
ainda que eu tivesse toda a fé,
a ponto de transportar montanhas,
se não tivesse o amor,
eu não seria nada.

³Ainda que eu distribuísse
todos os meus bens aos famintos,
ainda que entregasse
o meu corpo às chamas,
se não tivesse o amor,
nada disso me adiantaria.

⁴O amor é paciente,
o amor é prestativo;
não é invejoso, não se ostenta,
não se incha de orgulho.

⁵Nada faz de inconveniente,
não procura seu próprio interesse,
não se irrita, não guarda rancor.

⁶Não se alegra com a injustiça,
mas se regozija com a verdade.

⁷Tudo desculpa, tudo crê,
tudo espera, tudo suporta.

⁸O amor jamais passará.
As profecias desaparecerão,
as línguas cessarão,
a ciência também desaparecerá.

⁹Pois o nosso conhecimento é limitado;
limitada é também a nossa profecia.

¹⁰Mas, quando vier a perfeição,
desaparecerá o que é limitado.

¹¹Quando eu era criança,
falava como criança,
pensava como criança,
raciocinava como criança.
Depois que me tornei adulto,
deixei o que era próprio de criança.

¹²Agora vemos como em espelho
e de maneira confusa;
mas depois veremos face a face.
Agora o meu conhecimento é limitado,
mas depois conhecerei
como sou conhecido.

¹³Agora, portanto, permanecem
estas três coisas:
a fé, a esperança e o amor.
A maior delas, porém, é o amor.

1 Coríntios 13, 1-13
(BÍBLIA SAGRADA, 2002, p. 1474)

PÁDUA, Carlos Alberto Lima de Oliveira. **Profissão docente**: um estudo sobre o professor iniciante e a aprendizagem da cultura escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). 139 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

RESUMO

A profissão docente apresenta um campo de estudo que pode ser refletido a partir da chegada do professor na instituição de ensino. Esse professor iniciante ao desenvolver suas atividades no contexto da Educação Básica passa pelo processo de aprender a cultura escolar. Com base nessa contextualização, o referente trabalho aborda o seguinte problema de pesquisa: Como ocorre a aprendizagem da cultura escolar no início da profissão docente? Em decorrência desse questionamento é apresentado como objetivo geral compreender como ocorre a aprendizagem da cultura escolar no início da profissão docente, sendo os objetivos específicos descrever a cultura escolar, caracterizar o início da profissão docente no contexto da cultura escolar e identificar os aspectos que facilitam e/ou dificultam a aprendizagem da cultura escolar no início da profissão docente. A investigação está fundamentada no referencial teórico acerca da profissão docente e professor iniciante, tendo como exemplo a participação das ideias de Gonçalves (2000), Huberman (2000), França-Carvalho (2007) e Tardif (2008), já no tocante a cultura escolar, por meio do aporte de Viñao Frago (1995), Julia (2001), Silva (2006), Faria Filho (2007) e dentre outros. A organização metodológica está respaldada na pesquisa qualitativa, com abordagem etnometodológica e do tipo estudo de caso. Os instrumentos de produção de dados têm em sua composição a observação, questionário, entrevista e diário de campo. O *locus* da pesquisa foi 01 (uma) escola pública da rede estadual de ensino localizado no município de Teresina-PI, sendo os participantes, o professor iniciante, a diretora e a coordenadora pedagógica. Para compreender os achados da investigação foram utilizadas ideias referentes tanto da análise de conteúdo por meio de categoria explicitada por Bardin (1977), quanto da Hermenêutica-Dialética discutida por Minayo (1998) e outros. Os resultados principais mostram que a inserção do professor iniciante na escola ocorreu em decorrência de sua relevante formação na graduação, contribuindo para ser aprovado no processo seletivo. Indicam, também, que o professor iniciante aprende a cultura escolar no solilóquio, uma aprendizagem por meio das experiências diárias. Além de que, mesmo diante de aspectos desafiantes durante a ação pedagógica, mas devido a uma racionalidade técnica referente ao domínio de conteúdo, o professor iniciante consegue desenvolver uma versatilidade em administrar as situações durante o processo de ensino e aprendizagem. A análise aponta ainda que embora existam as dificuldades de cunho institucional, mas devido um clima organizacional favorável e a inteligência social o professor iniciante consegue manter-se motivado a desenvolver sua carreira profissional enquanto professor. Nesse sentido, o estudo contribui com um relevante conhecimento por meio de uma reflexão teórica atualizada, sobressaindo um entendimento contextualizado acerca do início da profissão docente no âmbito da cultura escolar.

Palavras-chave: Profissão docente. Professor iniciante. Cultura escolar.

PÁDUA, Carlos Alberto Lima de Oliveira. **Profissão docente**: um estudo sobre o professor iniciante e a aprendizagem da cultura escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). 139 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

ABSTRACT

Teaching profession presents a field of study which can be reflected from the moment when the teacher arrives at the school. This beginning teacher when developing activities in Primary and Secondary Education the stater faces the teaching profession and the learning of school culture. Based on this context this study addresses as the problem of the research: How does the learning of school culture occur at the beginning of the teaching profession? As a result of this questioning, the general objective of the research is to understand how the learning of school culture occurs at the beginning of the teaching profession; the specific objectives are to describe the school culture, to characterize the beginning of the teaching profession in the context of the school culture, and to identify the aspects that make easy or difficult the learning of school culture at the beginning of the teaching process. The research is theoretically supported in accordance with the teaching profession and beginning teacher, taking as an example the ideas of Gonçalves (2000), Huberman (2000), França-Carvalho (2007) and Tardif (2008); while related to school culture, one based on Viñao Frago (1995), Julia (2001), Silva (2006), Faria Filho (2007), and others. The methodology is structured with the focus of qualitative research, through the approach of ethnomethodology and the case study. The data were collected through observation, interviews, questionnaires, and field journal. The locus of the research was a State public school, located in Teresina-PI, being the participants the beginning teacher, a school Principal and a pedagogical coordinator. Some ideas were used in order to understand the findings of the research, such as ideas of: Bardin (1977), related to the analysis of content through the category, as well as Hermeneutics-Dialectics discussed by Minayo (1998) and others. The main results show that insertion of the beginning teacher in the school happened due to his or her relevant training during the graduation, contributing to be approved in the selection process. One also found that the beginning teacher learns the school culture in the soliloquy, this learning occurs with daily experiences. In addition, even facing some challenges during the pedagogical action, but due to a technical rationality regarding the domain of the content, the beginning teacher gets certain versatility in managing the situations in the process of teaching and learning. The analyses still shows that despite the institutional difficulties, the beginning teacher can keep himself or herself motivated to develop a career as teacher, since the favorable organizational environment and social intelligence. In this sense, the study contributes with the relevant knowledge through an updated theoretical reflection emphasizing a contextualized understanding of the beginning of the teaching profession within the school culture.

Keywords: *Teaching profession. Beginner teacher. Learning of school culture.*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Caracterização da coleta de dados.....	31
QUADRO 1	Rotina de horários da escola.....	32
QUADRO 2	Estrutura física da escola.....	32
FIGURA 2	Pátio da escola.....	33
FIGURA 3	Sala de aula.....	33
FIGURA 4	O perfil dos participantes da pesquisa.....	36
QUADRO 3	As etapas da análise de conteúdo.....	37
QUADRO 4	Síntese das categorizações existentes sobre os saberes docentes.....	45
FIGURA 5	Relações exitosas para a sociedade.....	47
FIGURA 6	Ação para o exercício profissional na sala de aula.....	47
QUADRO 5	A carreira profissional.....	53
QUADRO 6	Etapas da carreira.....	53
QUADRO 7	As dimensões da cultura escolar.....	68
QUADRO 8	Categorias, subcategorias e inferências da pesquisa.....	72
FIGURA 7	Início da carreira docente na Educação Básica.....	73
FIGURA 8	Elementos facilitadores.....	76
FIGURA 9	Elementos dificultadores.....	80
FIGURA 10	Desafios.....	84
FIGURA 11	O professor iniciante e o processo de ensino e aprendizagem.....	86
FIGURA 12	Papel do professor.....	88
FIGURA 13	Conteúdos curriculares.....	91
QUADRO 9	Conteúdos desenvolvidos em sala de aula.....	92
FIGURA 14	Planejamento e metodologia.....	98
FIGURA 15	Avaliação.....	103
FIGURA 16	A escola e o professor iniciante.....	104
FIGURA 17	A gestão escolar e o professor iniciante.....	108
FIGURA 18	O clima organizacional na escola.....	109
FIGURA 19	Relação professor iniciante e comunidade escolar.....	112

LISTA DE SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
HP	Horário Pedagógico
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NIPPEPP	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional
PI	Piauí
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA: ENFOQUE METODOLÓGICO....	22
1.1 Discorrendo sobre a pesquisa qualitativa.....	22
1.2 Conhecendo a etnometodologia.....	23
1.3 Apresentando o estudo de caso.....	24
1.4 Instrumentos de produção de dados.....	26
1.4.1 Observação.....	27
1.4.2 Questionário.....	28
1.4.3 Entrevista.....	30
1.4.4 Diário de campo: relatando as ações.....	31
1.5 O <i>locus</i> da pesquisa.....	32
1.6 Descrevendo os participantes da pesquisa.....	34
1.7 Análise de conteúdo.....	37
1.8 Hermenêutica-Dialética.....	38
2 A PROFISSÃO DOCENTE: CONHECENDO A TRAJETÓRIA DE SUAS VIVÊNCIAS.....	40
2.1 Princípios da profissão docente.....	40
2.2 A carreira do profissional docente: desafios, perspectivas e ações.....	48
2.3 O perfil docente durante o prelúdio profissional.....	54
2.4 As circunstâncias no trabalho educativo e as ações do docente.....	58
3 O PROFESSOR INICIANTE E A APRENDIZAGEM DA CULTURA ESCOLAR.....	61
3.1 Considerações sobre o processo cultural.....	61
3.2 Os elementos culturais e sociais da profissão docente.....	64
3.3 Conceito e caracterização de cultura escolar.....	66
4 DESVELANDO O INÍCIO DO CAMINHO DA PROFISSÃO DOCENTE FRENTE A CULTURA ESCOLAR.....	71
4.1 Profissão docente.....	72
4.1.1 Início da carreira docente na Educação Básica.....	72
4.1.1.1 Elementos facilitadores no início da carreira docente.....	73
4.1.1.2 Elementos dificultadores no início da carreira docente.....	76
4.1.1.3 Desafios no início da carreira docente.....	80
4.1.2 O professor iniciante e o processo de ensino e aprendizagem.....	85
4.1.2.1 O professor iniciante como mediador do processo de ensino e aprendizagem.....	86
4.1.2.2 Os conteúdos curriculares: o livro didático como referência.....	88
4.1.2.3 Planejamento e metodologia.....	92
4.1.2.4 A avaliação no processo de ensino e aprendizagem.....	98
4.2 Cultura escolar.....	103
4.2.1 A escola e o professor iniciante.....	103
4.2.1.1 A gestão escolar e o professor iniciante: um trabalho colaborativo.....	104
4.2.2 O clima organizacional.....	109
4.2.2.1 Relação escola, gestores, professores, professor iniciante, funcionários, alunos, famílias, moradores e demais.....	109

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICES.....	125
APÊNDICE A	
Observação.....	126
APÊNDICE B	
Questionário para o professor iniciante.....	133
APÊNDICE C	
Questionário para a diretora e coordenadora pedagógica.....	135
APÊNDICE D	
Entrevista para o professor iniciante.....	137
APÊNDICE E	
Entrevista para a diretora e coordenadora pedagógica.....	139

INTRODUÇÃO

As razões que encontramos para afirmar um pressuposto, uma proposição, uma idéia constituem, em si, a validação dos saberes que dispomos para firmar nossos argumentos (FRANÇA-CARVALHO, 2007, p. 13).

O processo educativo remete à sociedade uma busca por transformação do pensamento e das ações, numa constante relação de reciprocidade entre as pessoas em distintos espaços. É nesta perspectiva que a educação, como mola propulsora social, tem ganhado nas últimas décadas novas roupagens e constante valorização, mesmo não sendo o suficiente e abrangente para a atual realidade do povo brasileiro. O Brasil nos anos de 2016 e 2017 tem sido afetado por uma crise financeira e política que se arrasta e perdura, ocasionando algumas consequências sobre a educação e outros campos sociais, como a perda das condições previdenciárias, fruto de lutas e conquistas dos trabalhadores. Nesse contexto, o trabalho nos mais diversos setores – seja ele educacional, social e entre outros, merece ser repensado, partindo da ideia que a mão de obra necessita de valorização independente do cargo ocupado ou da posição na pirâmide social. Surge, também, o princípio da aceitação humana, da formação pessoal e profissional, bem como ultrapassando as faltas de condições mínimas para a sobrevivência e para o exercício de suas atividades laborais. Nesse limiar de contribuições sociais e éticas, o resultado do agir do profissional poderá ser possivelmente alcançado, ultrapassando consideravelmente as metas, finalidades e prazos estabelecidos e obtendo patamares que antes não foram arriscados, refletidos ou até mesmo não imaginados pela sociedade atual.

Neste aspecto, a reflexão e a criticidade são elementos diferentes que devem ser utilizados além de meros discursos, mas que impreterivelmente presume-se que deva estar no cotidiano do pensar e fazer de todo profissional. Tais elementos oferecem base sistemática a toda profissão tornando-a efetiva e indispensável para a realidade social brasileira em vigência, em que necessita de cidadãos conscientes pela busca incessante das mudanças sociais.

Um tempo que, dentre outros aspectos, apresenta a corrupção, queimadas florestais, a violência e diferentes outros crimes ocorridos na tecedura da vida social, também, marcada em seu meio educacional pelo analfabetismo, repetência e evasão, caracterizando o fracasso escolar. Se a sociedade atual vive crise de valores e de definição de paradigmas que possam norteá-la, “a educação brasileira passa por um momento de crise, reforçando ainda mais o descrédito da sociedade a esse bem comum” (COUTINHO, 2002, p. 43).

No entanto, observa-se que as escolas continuam abertas, lotadas de alunos, denotando que a educação apesar da crise que vive, ainda é a esperança da sociedade para formar os cidadãos. Adentrando especificamente no contexto da comunidade escolar, ou seja, de vivências entre professores, alunos, famílias, gestores, funcionários e moradores dos bairros que circundam a escola, percebe-se que as relações são plurais e que cada um desses segmentos está intrinsecamente relacionado ao outro numa interdependência necessária. Essa parceria é importante para que os resultados sejam satisfatórios e a sociedade sinta-se confortável pela aprendizagem e formação dos cidadãos, sendo necessário que todos os que estão vinculados à dinâmica escolar se identifiquem como coparticipante de tais responsabilidades e benefícios. “A questão da participação, em especial a partir de 1968, está permanentemente presente na discussão a respeito das formas de administrar” (GUTIERREZ; CATANI, 2013, p. 76). Todavia, o processo educacional em uma escola necessita diariamente de ações democráticas e ativas.

É nesse ambiente pedagógico, onde habita uma cultura escolar, e por vezes exclusivamente nela, que a criança, o jovem e o adulto, têm a oportunidade de conhecer as normas necessárias para a vivência em comum, em que o compartilhamento vai além das ideias e saberes, mas também do que é perecível. A escola pode fomentar a ocasião favorável e pertinente para as trocas de conhecimentos e aprendizagens entre os alunos e os professores, sendo utilizado para tal, o currículo. O currículo segundo Santos (2011) tem sido refletido na atualidade como uma escolha de saberes advindos da cultura macro. A esse respeito, devem ser socializados aos alunos no afã de torná-los cidadãos éticos conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9.394/96.

Mesmo diante de muitas ações que contribuem para o desenvolvimento escolar, essa instituição necessita de conhecimentos atualizados e relacionados aos processos inerentes a educação e que visem às mudanças necessárias e urgentes. Entretanto, para que seja possível a efetivação na prática do processo, torna-se imprescindível que a profissão docente esteja subsidiada por fundamentos científicos, recursos pedagógicos, auxílio profissional (da secretaria de educação e Conselho Tutelar) e entre outros aspectos.

A profissão docente – uma das mais nobres profissões que tem perdurado há vários séculos, torna-se a cada ano essencial e atemporal mesmo diante de algumas faltas de investimentos financeiros que são fundamentais desde a sua base de concepção, adentrando na sua atividade e finalmente na aposentação do professor. “De fato, em um contexto do movimento de profissionalização, a profissão docente passa por questionamentos no sentido

de constituir-se como profissão, a partir da legitimação de seus conhecimentos ou de sua base epistemológica” (FRANÇA-CARVALHO, 2007, p. 37).

Na universidade, a formação inicial desse profissional tem o objetivo de ser desenvolvida, diferente do sentido de ganhar forma / moldar, mas com a ideia de adquirir novas abordagens, de quebrar os variados paradigmas e galgar amplos voos. Já no decorrer da sua atividade laboral na escola, o professor pode ensinar e aprender através de uma dialética com todos ao seu redor (não sendo ele o único no centro da educação), bem como em diversos momentos ele está a observar as dificuldades e desempenhos dos alunos. No dia a dia do exercício profissional, o professor poderá encontrar-se necessitado de uma intervenção da gestão escolar para que o fazer pedagógico aconteça de forma exitosa, onde o intuito seja o conhecimento trabalhado em conjunto entre docente e discente. E, os desafios com os quais a profissão docente se depara atualmente podem deixá-la “debilitada” em relação às outras categorias profissionais, é inarrável tentar qualificar com adjetivos este profissional que contribui na formação da sociedade, cabendo assim reconhecê-lo desde o início do seu trabalho na escola.

Durante os primeiros anos da profissão, busca-se colocar em prática muito do que foi apreendido no período dos estudos na licenciatura, com o apoio das aprendizagens advindas na maioria dos casos das disciplinas teóricas e das demais disciplinas da graduação comumente identificadas por estágio curricular, pois pelo fato de encontrar-se em um espaço repleto de novidades, é necessário que a equipe gestora – diretor, vice-diretor ou diretor-adjunto, pedagogo ou coordenador pedagógico e secretário, bem como os demais da comunidade escolar e o governo público, possam contribuir coletivamente com o suporte físico, estrutural e apoio didático. Esse momento é de grande relevância para a constituição da identidade profissional, com o propósito de suavizar o início da carreira e para que não se torne um profissional desamparado e conseqüentemente frustrado. Para Giovanni e Guarnieri (2014), os professores no início da profissão tem na sua chegada a escola um aprendizado a construir, como conhecer os arredores da instituição, as orientações que regem o trabalho, as pessoas que repassam os informes, o espaço de atividade, o público e como agir.

No início das suas atividades pedagógicas ao se defrontar com a dinamicidade da escola, este profissional poderá desconstruir algumas concepções preestabelecidas e redefinir seu planejamento, com estratégias que se adequem a realidade encontrada. Todavia, mesmo sendo uma profissão de destaque na escola, ainda assim, exige do professor uma maturidade para que as tomadas de decisões sejam elencadas de forma ética e responsável. Essa primeira etapa e as demais requerem do docente um olhar crítico, que deve ser mantido o respeito, o

cuidado com o outro e com as próprias dificuldades. É nesse momento destacado da profissão, o professor aprende a cultura escolar.

A cultura escolar constitui um complexo de intenções, ações e processos desenvolvidos pela comunidade que constrói a instituição. Esse espaço educacional está inserido num bairro que apresenta suas marcas, registros, modos de vida e costumes que influenciam diretamente e indiretamente no funcionamento da mesma. Esse ambiente de aprendizagem e de pulsação tem suas metas, planos, programas e projetos didáticos estruturados de acordo com o Projeto Político-Pedagógico – PPP, que é um dos documentos maiores da escola e que tem o objetivo de direcionar o seu funcionamento e organização. Nesse universo de conhecimentos, encontram-se: professores com pensamentos e opiniões diferentes, a existência de uma orientação para o desenvolvimento do currículo, do planejamento e da avaliação da aprendizagem, entre várias temáticas implícitas, mas que fazem parte do conjunto de ações da escola que através do passar dos anos, torna-se histórico. “Vários desses aspectos não são abordados na formação inicial, que não entrelaça componentes da trajetória de vida e escolarização com elementos presentes na cultura escolar” (GIOVANNI; GUARNIERI, 2014, p. 37).

Na escola, além da comunidade escolar, existe a visita dos pesquisadores, estagiários dos mais diversos cursos superiores e de funcionários provenientes de órgãos públicos, como os da secretária de saúde, entre outros. Toda essa atmosfera de situações que compõe a escola está relacionada com o professor, um dos participantes essenciais para o progresso e divulgação do conhecimento no interior dela, para enfim ser devidamente propagado para a sociedade. É neste contexto que Farias et al (2014, p. 62) afirmam que “transpondo o grupo familiar, o professor está situado em um contexto político, econômico e cultural onde cresce e se desenvolve. As diferentes pessoas com as quais convive nos diferentes lugares que frequenta, na igreja, na escola, [...], ampliam seu aprendizado.” Através desses processos interativos, o professor constrói conhecimentos e concebe novas ideias.

Estas reflexões acerca da profissão docente, do professor iniciante e da cultura escolar, são desenvolvidas durante as discussões realizadas pelo grupo de pesquisa: Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional – NIPPEPP, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, através da liderança da Prof.^a Dra. Antonia Dalva França Carvalho, educadora que há vários anos vem contribuindo com o desenvolvimento da Educação Básica e Educação Superior no estado do Piauí – PI. O referido núcleo é composto por muitos pesquisadores interessados em investigar a epistemologia da prática profissional, sendo esses:

graduandos, graduados e professores de diversas licenciaturas da UFPI, pós-graduandos do mestrado e doutorado em Educação da UFPI, professores da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC / PI e pedagogos da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC / Teresina-PI, como é o nosso caso. Nossa inserção no NIPEEPP decorre da nossa participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid. A época exercemos a função de co-formador de 06 (seis) alunos bolsistas de diversas licenciaturas da UFPI, trabalhando o eixo gestão escolar em uma escola do município de Teresina. Pelo fato de ser um grupo heterogêneo, com integrantes que estão na formação inicial e outros que vivenciam na prática o dia a dia na instituição escolar, é possível correlacionar as teorias e os momentos experienciados, com as devidas e pertinentes trocas de conhecimentos, tornando os encontros semanais repletos de informações atualizadas e passíveis de discussão entre todos os participantes.

No decorrer destas vivências, e enquanto professor e pedagogo, surgiram algumas inquietações, e despertado pela curiosidade referente a um assunto novo e recorrente, buscou-se cursar o Mestrado em Educação no intuito de investigar uma possível realidade. Após a aprovação no curso e com as consequentes reflexões sistematizadas entre orientadora e orientando, decidiu-se em desenvolver uma investigação decorrente de uma pesquisa macro sobre a inserção do profissional docente, coordenado por Marli André, na qual a Prof.^a Dra. Antonia Dalva França Carvalho é partícipe do projeto. No entanto, foi buscada uma vertente diferenciada, pois ao contrário da pesquisa que envolvia o egresso do Pibid, optamos analisar um professor iniciante que não tivesse sido bolsista do referido programa, dentre outros aspectos.

Nesse sentido, a pesquisa apresenta como base o seguinte problema: Como ocorre a aprendizagem da cultura escolar no início da profissão docente? Pelo nível de complexidade do questionamento, houve a necessidade da organização do cronograma do trabalho, no intuito de estruturar cada etapa, levando em consideração *a priori* o estudo da bibliografia pertinente e a busca dos dados. Por conseguinte, para melhor sistematizar a pesquisa, delimitamos nosso objeto de estudo – a aprendizagem da cultura escolar no início da profissão docente. Tal organização proporciona uma percepção sobre cada ação a ser deliberada pela investigação, não permitindo a fuga da temática e dos objetivos, mas facilitando o engendramento das ideias. A questão citada remete ao trabalho uma consistência científica e orienta o caminho a ser percorrido e conhecido durante a busca dos dados e de outros momentos, possibilitando assim a observação além do espaço educacional, devido o mesmo está inserido numa zona macro da sociedade.

O referido trabalho tem objetivo compreender como ocorre a aprendizagem da cultura escolar no início da profissão docente. Sendo que a partir dessa consideração, nos interessam descrever a cultura escolar, caracterizar o início da profissão docente no contexto da cultura escolar e identificar os aspectos que facilitam e / ou dificultam a aprendizagem da cultura escolar no início da profissão docente. Esse conjunto de intenções configurou-se como necessário para desenhar o trajeto em busca dos resultados favoráveis à indagação da investigação, possibilitando *a fortiori* de um arcabouço de pensamentos em que se destacam a criticidade e a reflexão sobre os achados. Cada um dos objetivos citados é concomitante, pois se entrelaçam e evidenciam os elementos que concedem sustentáculo ao estudo, tornando-se nesse sentido todos relevantes perante a pesquisa.

A pesquisa tem uma ação organizada para encontrar novas respostas ou conhecer o novo. O autor Meksenas (2011, p. 22) informa que “pesquisar diz respeito à capacidade de produzir um conhecimento adequado à compreensão de determinada realidade, fato, fenômeno ou relação social.” Nessa perspectiva, a presente investigação propõe uma apresentação teórica para o desenvolvimento educacional. Através dessa orientação, as contribuições dos pensamentos elencados durante o trabalho tornam-se múltiplos fundamentos para os demais estudiosos e como subsídio para ampliar a concepção temática do estudo. É uma abordagem para aqueles que trabalham com a formação de professores e para toda sociedade que busca conhecer um pouco sobre a educação apresentada na instituição pedagógica, ou melhor, a escola. Com esse pressuposto, busca-se proporcionar uma discussão histórica e atual sobre as particularidades da profissão docente, o trabalho efetivado pelo professor iniciante e suas aprendizagens referentes a cultura escolar, mesmo sendo um assunto ainda recente.

Dessarte, trata-se de uma investigação que busca expandir novos conhecimentos no campo da epistemologia da prática docente (TARDIF, 2008). O estudo foi realizado utilizando os fundamentos da pesquisa qualitativa segundo Gil (2010), Brasileiro (2013) e outros, na perspectiva da etnometodologia descrita também por Coulon (1995a; 1995b), aliada ao estudo de caso de acordo com Meksenas (2011), André (2008) e outros. Apresenta-se como *lócus* da investigação 01 (uma) escola pública que é integrante da SEDUC, em que encontra-se os participantes da pesquisa, ou seja, 01 (um) professor, 01 (uma) diretora e 01 (uma) coordenadora pedagógica. Os instrumentos de produção de dados utilizados foram tanto o diário de pesquisa para descrever os achados da realidade investigada, quanto a observação, entrevista e questionário. Para analisar os conteúdos utilizou-se da proposta de

Bardin (1977) e interpretar os achados através de ideias advindas da Hermenêutica-Dialética (MINAYO, 1998) e outros.

O trabalho aqui apresentado segue essas considerações introdutórias da investigação. A seguir mencionaremos como o estudo encontra-se estruturado.

Assim, no Capítulo 1 – Organização da pesquisa: enfoque metodológico, é destacado o caminho elencado para o desenvolvimento da investigação, abordando desde a base teórica do trabalho, seguida também pela produção de dados necessários e culminando na proposta de análise e compreensão.

No Capítulo 2 – A profissão docente: conhecendo a trajetória de suas vivências, são enfatizados os conhecimentos históricos sobre a profissão docente, o percurso da carreira do referido profissional e a situação que o professor se depara durante o fazer pedagógico.

No Capítulo 3 – O professor iniciante e a aprendizagem da cultura escolar, inicialmente reflete-se sobre cultura e, apresentando em seguida o conceito e caracterização de cultura escolar.

No Capítulo 4 – Desvelando o início do caminho da profissão docente frente a cultura escolar, são elencadas as categorias e subcategorias a partir dos dados advindos dos participantes da pesquisa e da contribuição dos teóricos que respaldam o embasamento do estudo.

Nas Considerações finais, apresenta-se a resposta ao problema da pesquisa, sendo a mesma obtida por meio da relação com os objetivos da investigação, culminando assim numa reflexão atualizada e inacabada.

Para orientação de como as respostas foram encontradas, apresentamos a fundamentação teórico-metodológica do estudo nas Referências, assim como os instrumentos de produção de dados empíricos nos Apêndices (com observação, questionário e entrevistas).

1 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA: ENFOQUE METODOLÓGICO

Orientados por tais objetivos definimos o *lócus* de estudo e caminho a ser percorrido, ou a metodologia utilizada na investigação (FRANÇA-CARVALHO, 2007, p. 27).

Neste capítulo evidenciamos a estruturação da metodologia abordada durante o estudo, no sentido de organizar cada componente que se faz importante para evidenciar a investigação, os achados e o relato do trabalho, sendo observados os devidos cuidados com o embasamento teórico que melhor se adequasse a proposta, ou seja, ao objeto de estudo. Iniciamos a discussão abordando o primeiro suporte da averiguação, isto é, descrevendo a pesquisa qualitativa conforme a proposta de Brasileiro (2013) e outros. Logo após esclarecemos as contribuições da etnometodologia segundo Garfinkel (1996) [1967] e Coulon (1995a; 1995b) para o possível delineamento das ideias a serem investigadas. Posteriormente o estudo de caso, utilizando como referência Meksenas (2011) e outros. Após essas condições, pudemos ir ao encontro do espaço escolar, contendo em mãos o diário de campo para registrar as informações, como também utilizando os demais instrumentos de produção de dados (observação, questionário e entrevista), sendo cada um importante para a pesquisa. Concluimos, assinalando os elementos sobre a análise de conteúdo descrita por Bardin (1977) e interpretando os resultados por meio da Hermenêutica-Dialética (MINAYO, 1998) e outros.

1.1 Discorrendo sobre a pesquisa qualitativa

Esta pesquisa expõe uma abordagem qualitativa cuja intencionalidade é compreender as ocorrências sem as considerações dos meios valorizados pelos estudos da estatística, pois ela descreve e busca os elementos diretamente da origem, atuando essencialmente com a oralidade e o olhar atento (BRASILEIRO, 2013).

De acordo com Bogdan e Biklen (1999) a mesma apresenta as seguintes especificidades: o pesquisador vai ao encontro do espaço a ser investigado em busca dos fatos e para ter uma relevante compreensão; é descritível, onde os achados têm o formato de vocábulos ou ilustrações, com notoriedade de um conjunto de detalhes para demonstrar a exposição do que foi encontrado; existe um maior interesse pelo desenvolvimento / meio em relação aos simples efeitos; os pesquisadores que utilizam dessa investigação avaliam as informações pela indução; e a significação é considerada essencial até mesmo para conhecer como os participantes explicam / analisam tais significações.

“A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, [...]” (MINAYO, 1994, p. 21-22). Ainda de acordo com a obra da autora citada, essa abordagem investiga no âmbito dos sentidos / interpretações das atitudes e convivências entre as pessoas, um espaço não compreensível pelos cálculos.

Tal pesquisa foi adotada durante o decorrer do estudo, pela justificativa em que a base de critérios que regem sua intencionalidade se adequa a proposta da investigação, onde se propõe conhecer o trabalho desenvolvido pelo professor iniciante e suas relações com os demais participantes da pesquisa – diretora e coordenadora pedagógica, bem como, a sua vivência com a comunidade escolar. Definida a escolha da pesquisa, nos posicionamos sob a perspectiva que utilizamos, ou seja, o enfoque etnometodológico.

1.2 Conhecendo a etnometodologia

“Eu uso o termo ‘etnometodologia’ para me referir à investigação das propriedades racionais de expressões indexicais e outras ações práticas como realizações contínuas e contingentes de práticas engenhosas da vida cotidiana” (GARFINKEL, 1996 [1967], p. 118). Para Coulon (1995b, p. 15) “trata-se da análise das maneiras habituais de proceder mobilizadas pelos atores sociais comuns a fim de realizar suas ações habituais.” De acordo com essas colocações, pode-se entender que essa perspectiva possibilita conhecer / criticar a atividade exercida pelas pessoas no dia a dia.

A partir dessas considerações iniciais, é relevante compreender a caracterização da etnometodologia considerando os seguintes princípios apresentados por Coulon (1995a) com base em Garfinkel:

- **Prática, realização:** busca conhecer as atitudes realizadas do cotidiano, observando os costumes e desempenhos habituais. Tal pesquisador procura ficar bem próximo do que está sendo investigado socialmente, diferente de outros investigadores. A etnometodologia se interessa em saber como as pessoas desenvolvem uma deliberação;
- **Indicialidade:** está relacionada à língua / vocabulário das ações diárias, em que cada vocábulo tem um sentido diferente de acordo com a circunstância utilizada. Para a

palavra ser entendida, é necessário conhecer com relevância a comunicação, sendo que essa parte da mensagem apresenta significado quando desenvolvida no âmbito de sua criação. Valorizam-se a atenção sobre os movimentos, gesticulações, expressões e outras atitudes;

- Reflexividade: diferente de reflexão. O ser humano utiliza o exercício reflexivo, ao refletir a respeito de suas atitudes;
- *Accountability*: entende-se que as ações da sociedade estão acessíveis, podendo ser descrita, compreendida, passíveis de relato e também pensada;
- Noção de membro: conhecimento referente à comunicação / código próprio. Constitui está junto com uma equipe, uma organização, necessitando da compreensão da comunicação. Diante das relações com o grupo, não configura-se como um desconhecido.

No entanto, devido à complexidade, foram utilizadas algumas concepções norteadoras da etnometodologia, buscando-se compreender o objeto de estudo – a aprendizagem da cultura escolar no início da profissão docente, pois a mesma permite uma maior proximidade com as ações sociais no espaço da escola e possibilita conhecer tanto a língua utilizada quanto a reflexividade que não são percebidas pelos participantes (professor iniciante, diretora e coordenadora pedagógica). Ela permite, também, descrever os acontecimentos, bem como envolver o investigador no dia a dia da cultura escolar, ao utilizar-se de um método de estudo da pesquisa empírica, ou seja, o estudo de caso.

1.3 Apresentando o estudo de caso

O estudo de caso é um meio de pesquisa, que investiga uma situação, sendo também, muito usado para expressar as práticas de um conjunto de pessoas, instituição e outros a qual utiliza uma variedade de dispositivos de coleta de dados (BRASILEIRO, 2013). Trata-se, no entanto, de um caso de pesquisa empírica que nos interessa por ser um método da pesquisa qualitativa e ir ao encontro com o problema, objeto e objetivo do estudo em questão, pois busca conhecer apenas um profissional docente iniciante (e suas relações sociais) de uma escola pública estadual localizada no município de Teresina-PI.

Meksenas (2011, p. 110) considera que “[...] os métodos em pesquisa empírica referem-se às maneiras de o pesquisador abordar seu objeto de pesquisa. Os vários métodos em pesquisa empírica indicam diferentes caminhos e técnicas de investigação na realização de estudos monográficos.” Dentre esses está o estudo de caso, em que o autor anterior apresenta a seguinte definição: “o estudo de caso é definido como um método de pesquisa empírica que conduz a uma análise compreensiva de uma unidade social significativa” (p. 118-119). Relacionado à análise compreensiva, buscou-se entender as diversas relações entre o professor iniciante e a cultura escolar de uma unidade social, a escola pública. O autor supracitado destaca os seguintes geradores / elementos de investigação, ou seja: “1) entrevistas dirigidas [...]; 2) entrevista semidirigidas [...]; 3) diário de campo ou de observação [...]; 4) registro de conversas informais [...]; 5) produção textual ou de imagens elaboradas pelos sujeitos pesquisados [...]; 6) gravações sonoras ou de imagens [...]; 7) documentos de qualquer espécie [...]” (p. 121-122).

Diante dessa orientação, buscou-se utilizar a observação para identificar o desenvolvimento do trabalho na escola, as relações entre a comunidade escolar e a sistematização pedagógica; o questionário para conhecer o perfil dos participantes (professor iniciante, diretora e coordenadora pedagógica); a entrevista para verificar o processo histórico de inserção do docente na escola e seu trabalho desenvolvido; e o diário de campo para as anotações, sendo que ambos constituíram os instrumentos de produção de dados. Nesse sentido, a pesquisa em foco, apresenta-se como um exemplo de estudo de caso, pois se utiliza das orientações elencadas pelo método para conhecer a aprendizagem da cultura escolar pelo professor iniciante.

Yin (2015, p. 4) acrescenta que: “como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, [...]. Seja qual for o campo de interesse, [...] surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos.” Através do exposto, este método se apresentou como recorrente em propiciar um relevante desenvolvimento relacionado à pesquisa.

Para Gil (2010) as fases do estudo de caso não tem um prosseguimento fechado, sendo sua organização ajustável à medida que o trabalho é desenvolvido. Contudo, pode-se ter um passo a passo, não se limitando a sua utilização de forma retilínea, podendo ser apresentados conforme esse autor, por meio da seguinte exposição: “a) formulação do problema ou das questões de pesquisa; b) definição das unidades-caso; c) seleção dos casos; d) elaboração do protocolo; e) coleta de dados; f) análise e interpretação dos dados; g) redação do relatório” (p. 117).

Contudo, a investigação considerou a ideia que no estudo de caso é importante: a análise aprofundada do que foi encontrado ligado ao ambiente e a interpretação realizada pelos participantes da pesquisa (ANDRÉ, 2008).

A partir dessas considerações foi possível sistematizar o percurso da pesquisa, e avaliar os possíveis momentos que a investigação iria vivenciar. Valorizou-se então um encadeamento de ações que seriam necessárias, iniciando pela procura do professor iniciante que preenchesse todos os pré-requisitos e aceitasse participar da investigação, seguida pela importância da cooperação da diretora e coordenadora pedagógica em contribuir com o estudo.

E para conhecer cada participante envolvido e o *lócus* da pesquisa, eram necessários os instrumentos de produção de dados, sendo que cada um foi pensado na intenção de obter um conhecimento relevante e encontrar as possíveis particularidades, semelhanças e diferenças de percepção e conhecimento.

Para o início e processo da pesquisa, a observação foi pensada como meio de entender a dinâmica social e profissional do professor iniciante em sala de aula e com os demais da comunidade escolar, utilizando para tal finalidade o roteiro de observação. Também, podendo ser aplicado de acordo com a disponibilidade dos profissionais, o questionário foi construído para alcançar uma análise pessoal de cada participante, em que a ação não fosse cansativa, mas prazerosa, conduzindo-os a uma reflexão.

Já a entrevista, sistematizada por meio de questionamentos, foi elencada com o intuito de ser colocada em prática em diversos momentos, sem a ruptura de pensamento e perda na qualidade das respostas, pois a mesma foi dividida através de temáticas. E, o diário de campo foi indispensável, pois nele houve a ideia de serem relatados todos os momentos da pesquisa, seguindo uma ordem cronológica de acontecimentos, ainda sim, como suporte para detalhar o que não fosse descrito pelos demais instrumentais. Com esse entendimento prévio, se faz necessário detalhar cada instrumento de produção de dados.

1.4 Instrumentos de produção de dados

“Chama-se de ‘coleta de dados’ à fase do método de pesquisa, cujo objetivo é obter informações da realidade” (RUDIO, 2014, p. 111), e segundo o mesmo, “chama-se de ‘instrumentos de pesquisa’ o que é utilizado para a coleta de dados” (p. 114). Esse complementa que para tais instrumentos produzam respostas seguras, é necessário que eles tenham uma relevância de legitimidade e autenticidade.

Meksenas (2011, p. 122) informa que “lidar com diversas fontes de informação constitui, no estudo de caso, um procedimento qualitativo porque não há preocupação com a generalização das conclusões obtidas a partir do exame da realidade abordada.” Neste caso o investigador segundo Moroz e Gianfaldoni (2006) necessita organizar de que maneira vai fazer a condução para conseguir os dados, podendo criar um roteiro, sendo que não existe um formato próprio para esse momento, cabendo o investigador ponderar a sua questão estudada e definir com relação a essa o principal caminho para conseguir os resultados, tendo em foco o perfil da pesquisa, o cronograma, entre outros.

Nesse sentido, para conhecer a realidade da cultura escolar e o trabalho desenvolvido pelo professor iniciante, pela diretora e coordenadora pedagógica na instituição, utilizamos os seguintes instrumentos de produção de dados: a observação sistemática e observação participante, segundo Gil (2010); questionário semiestruturado como descrito por Brasileiro (2013); entrevista dirigida e o diário de campo ou de observação orientado por Meksenas (2011). Esse conjunto de arcabouço teórico e metodológico permitiu uma melhor descrição sobre o objeto de estudo, bem como proporcionou uma relevante análise dos dados.

1.4.1 Observação

O processo de observação utilizado no desenvolvimento da pesquisa foi de acordo com as considerações de Gil (2010) em que o mesmo apresenta três modalidades, sendo somente utilizada à sistemática e a participante.

Segundo o mesmo autor, a observação sistemática é indicada levando em consideração o nosso meio de pesquisa enquanto descrição, sendo que nessa o observador conhece os elementos da sociedade ou da equipe que são importantes de acordo com os propósitos almejados. Através dessa proposta foi possível compreender vários elementos didáticos utilizados pelo professor iniciante em sala de aula. Entretanto, o professor está inserido numa sala, que por sua vez está dentro de uma escola e que por fim está localizada em um bairro que apresenta uma vivência, ou melhor, uma identidade.

Ele continua explicando que dessa forma, o investigador apresenta condições de produzir um protocolo de investigação que conduz a busca, apreciação e compreensão dos achados. Com esse propósito foi utilizado em sala de aula um roteiro de observação em que foi possível conhecer a desenvoltura do professor em seu espaço de trabalho, assim como a estruturação física do ambiente e as ações desenvolvidas pelos discentes inseridos no processo pedagógico escolar.

Com relação à observação participante, o autor supracitado explica que o investigador vivencia a realidade da equipe, alcançando com limites a função de componente da equipe. Durante o período de observação do profissional docente, tornou-se habitual o pesquisador está junto ao professor na sala de aula, corredores e demais espaços da escola, contribuindo para que os alunos, docentes e demais funcionários percebessem o investigador como um participante do processo educativo e não como um estranho. Entretanto e infelizmente durante o tempo analisado não houve nenhuma reunião ou festividade na escola para o enriquecimento dos dados.

É interessante ressaltar que a descrição da observação foi construída além da sala de aula, compreendendo o caminho percorrido até a instituição, o entorno da escola, a receptividade, o momento de lanche dos alunos, a convivência na sala dos professores regada a risos e comidas, os momentos de decisões entre a equipe gestora e os docentes, o trabalho do secretário e dos auxiliares da secretaria, a dinamicidade em que a diretora, a diretora adjunta e as coordenadoras pedagógicas estavam a desenvolver suas funções, os jogos trabalhados pelos alunos no pátio e também o zelo pela instituição pública que é perceptível em todo o prédio.

Para a sistematização das observações, foi utilizado um roteiro com as dimensões a seguir: identificação; organização da sala de aula; gestão da sala de aula; comportamento do professor; relação entre os alunos – sentimento de comunidade; clima de sala de aula e atividades didáticas, no entanto, inicialmente no manual de observação, apresentam-se as orientações para serem realizadas durante a utilização deste instrumento, destacando a: chegada à aula; apresentação ao grupo; postura do observador e instrumentos de observação. E, logo em seguida, algumas sugestões. De acordo com a ficha de observação, as perguntas ou solicitações, eram de assinalar ou descrever, sendo todas detalhadas no **Apêndice A**. Aliado a organização da observação, utilizou-se também durante a investigação, o questionário.

1.4.2 Questionário

Para conhecer o perfil dos 03 (três) participantes da pesquisa, foi utilizado o questionário semiestruturado, com perguntas objetivas variadas e subjetivas (BRASILEIRO, 2013). Ainda de acordo com esse autor “o uso do questionário requer algumas condições: o pesquisador deve ter segurança sobre o objetivo de cada questão; as questões devem ser compreensíveis ao informante; o questionário deve seguir uma estrutura lógica, evoluindo da questão mais simples para a mais complexa” (p. 51).

Tal instrumento foi precedido por uma folha explicativa que apresentava as informações básicas da instituição da pesquisa, o título do estudo, uma breve explicação sobre o pesquisador, o objetivo do trabalho e a sua finalidade, pois a intenção era que o professor iniciante, a diretora e a coordenadora pedagógica sentissem confiança na atividade a ser realizada (Ver **Apêndice B**). Em seguida, o documento convidava o leitor a responder cada pergunta informando a preservação de sua identidade, ou melhor, estaria em sigilo. A folha finaliza com os agradecimentos cordiais pela colaboração em contribuir com o trabalho em questão. O questionário em si contempla três eixos informativos, sendo estruturado no seguinte formato:

- Dados pessoais: é válido destacar que o nome dos participantes não foi solicitado para não expô-los;
- Formação acadêmica: identificando a graduação, a possível pós-graduação e o tempo de carreira docente;
- Dados socioprofissionais: com o intuito de conhecer melhor o profissional fazendo uma relação com a vida pessoal.

Cada momento da pesquisa era previamente agendado com os participantes cujo assentimento foi efetuado *a priori* de acordo com a disponibilidade de cada um, sendo que não foi encontrado nenhum empecilho que desvirtuasse o percurso da investigação. A relação entre o pesquisador e os participantes foi prazerosa, contribuindo para que o questionário fosse respondido de imediato, sendo logo após devolvido e comentado pelos próprios profissionais.

Esse momento foi também possível, devido o instrumental ter sido organizado de forma clara e com poucos pontos abordados e serem respondidos, não perdendo sua originalidade e riqueza pela busca de informações. Nesse sentido, tornou-se um momento significativo da pesquisa, pois foi relevante no sentido de conhecer sobre a carreira profissional dos participantes da investigação.

Tal instrumental veio somar com a observação, permitindo um olhar reflexivo e crítico sobre os profissionais da educação que estão inseridos no contexto escolar e proporcionando uma análise atual da vivência docente, porém necessitando ainda da contribuição da entrevista.

1.4.3 Entrevista

A entrevista foi escolhida com a finalidade de construir um conjunto de informações pertinentes que corroborasse com o processo da pesquisa, sendo sua escolha aliada aos demais instrumentais da investigação utilizados. Para tanto, foram escolhidas as entrevistas dirigidas em que Meksenas (2011, p. 121-122) explica dois tipos desse procedimento, sendo que optou-se pela que apresenta-se “com roteiro de temas, questões e assuntos sobre os quais o entrevistado responde, um a um.” Essa entrevista foi estruturada a partir de blocos com temas variados e em cada tema havia um conjunto de perguntas (Ver **Apêndice C**).

A entrevista dirigida com o professor iniciante foi efetivada na própria escola, sendo o ambiente a sala de aula. O espaço foi organizado para que o profissional envolvido sentisse tranquilidade e que não houvesse nenhuma interrupção exterior. Nesse sentido, o instrumental era aplicado uma hora antes do início das aulas, podendo assim haver uma atenção no que era solicitado e nas devidas respostas. Antes de iniciar as perguntas eram dadas as instruções, em que permeava a total liberdade para responder e sempre havia a solicitação de autorização para gravar o áudio, mesmo já tendo havido o consentimento do participante no início da pesquisa. Os encontros para desenvolver esse momento produtivo foram no total de 03 (três) dias não sequenciados, com duração em média de 40 (quarenta) minutos cada gravação.

O desenvolvimento da entrevista envolveu as seguintes temáticas: professor, escola, gestão, clima organizacional, planejamento, conteúdos, aprendizagem, avaliação e início da carreira (elementos facilitadores, elementos dificultadores e desafios no início da carreira). Ao final de cada etapa agradecíamos ao docente pela participação ímpar na pesquisa, em que até mesmos os encontros não foram difíceis de serem agendados.

Nesse mesmo modelo, aconteceu a entrevista individualmente com a diretora da escola e com a coordenadora pedagógica, mas através das seguintes especificidades: o momento ocorreu na sala dos professores a pedido da diretora, sendo que houve a necessidade de apenas uma sessão desse instrumental em decorrência da quantidade de perguntas serem inferior a do professor e por fim às questões versavam sobre a gestão da escola (relacionadas ao professor iniciante). Já o que difere esse contexto de aplicação do instrumento com a coordenadora pedagógica, foi o fato de ser sugerido pelo pesquisador o espaço da sala dos professores para o referido diálogo.

Assim, a produção de dados através da entrevista, ajudou a compreender os objetivos da pesquisa, sendo relevante durante o processo de investigação. Para relatar todos esses acontecimentos e outros, utilizou-se o diário de campo.

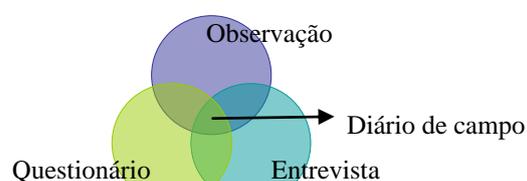
1.4.4 Diário de campo: relatando as ações

Meksenas (2011, p. 122) define: “diário de campo ou de observação – caderno com o registro de tudo aquilo que o pesquisador presenciou e experimentou no decorrer de seu contato com a unidade investigada.” O diário de campo foi utilizado com a finalidade de registrar todos os detalhes da pesquisa que não seriam possíveis de serem compilados com o uso dos demais instrumentais. É importante destacar que cada informação foi anotada numa folha, onde era mencionada a agenda diária da pesquisa, com as atividades a serem propostas durante o dia, a previsão do horário que deveria estar na escola, os materiais que seriam necessários naquela data e até mesmo como seria a alimentação durante o período de investigação. Essa atividade era realizada durante às segundas-feiras e quartas-feiras, período em que o professor iniciante desenvolvia seu trabalho na instituição educacional.

Ao chegar na escola eram descritos se o agente de portaria estava na recepção e se haviam novos comunicados fixados no mural. Comumente analisava-se a chegada dos professores, alunos e funcionários. Observava-se o movimento na secretaria e diretoria da escola, como também as atividades desenvolvidas na sala dos professores, onde um estudava conteúdo de Direito, outros preenchiam o diário de classe, a coordenadora pedagógica e diretora relatavam algum aviso, outros lanchavam, enfim, era uma sala com dinamicidade.

Outros locais de inspiração para a escrita no diário de campo eram o pátio e as salas de aulas. O pátio está localizado no centro da instituição, sendo possível visualizar o prédio numa relevante extensão. Nesse espaço os alunos aguardavam as aulas iniciarem, se divertiam através de jogo de *ping pong* e lanchavam. As salas de aulas eram os espaços que cada detalhe era copiosamente relatado. Todas as ações e fatos foram registrados para ser possível alcançar os objetivos da pesquisa, pois “a versatilidade dos procedimentos de coleta de dados faz o investigador deparar-se com um número muito grande de informações, diante das quais poderá perder-se” (MEKSENAS, 2011, p. 123). Tais instrumentos utilizados podem ser representados através da **Figura 1**, para então ser conhecido o *lócus* da pesquisa.

Figura 1 – Caracterização da coleta de dados



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

1.5 O *locus* da pesquisa

Partindo da ideia que “o ato de pesquisar sempre constitui um recorte da realidade, [...]” (EVANGELISTA, 2007, p. 199), a pesquisa desenvolveu-se em uma unidade escolar estadual pertencente a SEDUC / PI e que possui 40 anos de fundação a serviço da sociedade. Está situada na zona urbana da cidade de Teresina e foi eleita como campo de pesquisa por apresentar em seu quadro docente um professor iniciante que preenchia todos os pré-requisitos exigidos pelo estudo. A instituição no ano passado, ou seja, em 2016 atendeu a 279 alunos no Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano, 82 alunos no Ensino Médio – 1º ao 3º ano e 128 alunos na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Contando para o devido funcionamento com 06 gestores, 60 professores e 12 funcionários. Em 2017, conta com 273 alunos no Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano, 76 alunos no Ensino Médio e 262 alunos na EJA, e com 06 gestores, 92 professores e 18 funcionários. Para tanto, a escola apresenta uma organização referente a rotina de horários (**Quadro 1**) e uma estrutura física relevante como é demonstrada no **Quadro 2**.

Quadro 1 – Rotina de horários da escola

TURNO	HORÁRIO	
	ENTRADA	SAÍDA
MANHÃ	7h10min	12h10min
TARDE	13h10min	17h40min
NOITE	7h	22h20min

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Quadro 2 – Estrutura física da escola

02 entradas, sendo uma delas com jardim decorado
01 pátio coberto
01 secretaria
01 diretoria
01 sala de professores
03 banheiros
01 sala de leitura
12 salas de aula com dois ar condicionado em cada uma delas
01 sala de arquivo
01 laboratório em fase de estruturação
01 quadra de esportes não coberta

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A organização física da escola é apresentada como um espaço propício para ação educativa, podendo ser perceptível através da **Figura 2**, como um ambiente limpo, com coleta seletiva para o lixo, mesas e outros componentes que representam um pouco a identidade da instituição.

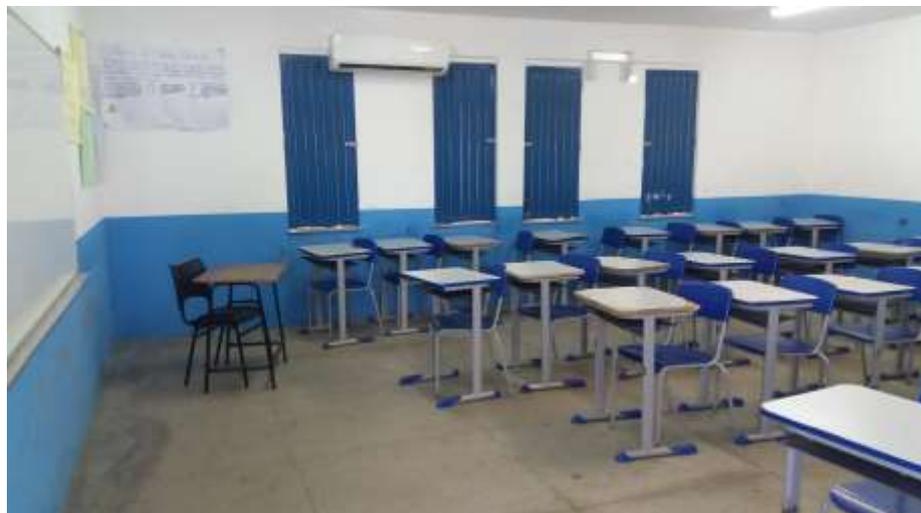
Figura 2 – Pátio da escola



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Na **Figura 3**, observa-se a sala de aula, sendo possível visualizar a sua composição espacial, com ar condicionado, quadro de acrílico, cartaz e outros objetos que ajudam a desenvolver um trabalho por meio do exercício profissional dos participantes da pesquisa que serão apresentados a seguir.

Figura 3 – Sala de aula



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

1.6 Descrevendo os participantes da pesquisa

Para realizar o estudo era necessário a princípio um professor iniciante. No entanto, o principal desafio da pesquisa foi localizar / encontrar o profissional que correspondesse aos pré-requisitos estabelecidos pela investigação, sendo requerido um participante que:

- Tivesse até 02 (dois) anos de experiência docente independente do tempo de conclusão da formação inicial – licenciatura;
- Houvesse participado exclusivamente do estágio curricular do curso de graduação, ou seja, sem o exercício em estágio docente remunerado;
- Não tivesse participado do Pibid, podendo ter sido acadêmico do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC;
- Fosse professor efetivo ou substituto na Educação Básica de escola pública (municipal, estadual ou federal) no estado do Piauí.

A busca por esse professor iniciou através de contatos com amigos, na rede social *WhatsApp*, onde foram buscadas informações nos seguintes grupos: dos colegas da graduação, da escola em que se mantém vínculo, e dos Pedagogos da SEMEC. Em seguida visitando 04 (quatro) escolas da zona sul de Teresina-PI, sendo 01 (uma) localizada no bairro Parque Piauí e outra na Vila da Paz, ambas reconhecidas como participantes do conjunto de instituições que apresentam as maiores quantidades de salas de aula, e as demais localizadas nos bairros Macaúba e Cristo Rei. Depois de uma semana percorrendo essas escolas, decidiu-se ir pessoalmente no sábado falar com os professores em cada sala de encontro do Centro de Formação de Professores Odilon Nunes, localizado no bairro Marquês (zona norte de Teresina), naquele dia estava ocorrendo formação para inúmeros docentes.

Posteriormente com o auxílio da *internet*, foram buscados os diários oficiais de convocação dos últimos concursos e seletivos realizados pela Prefeitura Municipal de Teresina e Governo do Estado do Piauí. Depois de impressas as listas dos documentos mais atuais, foi realizado o envio de mensagem através do *Facebook* para dezenas de perfis dos que eram encontrados, sendo que o retorno foi além do esperado. Porém, nos casos em que os profissionais se disponibilizaram para participar da pesquisa, havia o empecilho de preencher todos os critérios, em grande parte dos pesquisados já haviam realizado o estágio remunerado.

Após várias semanas em busca do profissional, houve a preocupação em minimizar os pré-requisitos, pois a situação já estava preocupante, foi quando uma coordenadora pedagógica de uma escola pública estadual indicou um professor que supostamente apresentaria todas as características almejadas e necessárias. Ao entrar em contato, percebeu-se que o mesmo não completava todas as especificidades, mas prontificou-se a indicar três amigos do mestrado em Física da UFPI que poderiam ajudar. E finalmente um deles apresentava todas as condições básicas, assim, se disponibilizando a participar e contribuir com a pesquisa.

Em seguida, foi agendada com o professor uma reunião na própria escola para conhecê-lo e o *locus* da investigação. Passado alguns dias e já no encontro pessoal entre pesquisador e docente, foi possível esclarecer as prerrogativas do estudo, sendo apresentado oralmente o projeto de pesquisa, a ética envolvida no trabalho e a quantidade de encontros necessários, ou seja, 10 (dez) turnos analisando as suas aulas. Após todo esse processo, o educador reafirmou a aceitação em participar da pesquisa e na oportunidade apresentou ao pesquisador os seus horários de trabalho na escola, os professores presentes e a equipe gestora.

Através do contato com a diretora da instituição, foi possível explicar toda a sistemática ora já apresentada ao professor iniciante, acrescido do pedido de autorização para que fosse possível a realização do trabalho na escola, bem como a sua própria participação na investigação. Após os esclarecimentos necessários, a diretora aceitou contribuir com a atividade. Considerando também importante a participação da coordenadora pedagógica na pesquisa e por meio de uma conversa, foi explicado o passo a passo da investigação e elucidação das dúvidas. Logo em seguida ela confirmou a sua disponibilidade para participar da pesquisa.

Devidamente apresentado os detalhes da contextualização do estudo, evidencia-se a seguir de acordo com as respostas do questionário o perfil de cada participante da pesquisa, ou seja, do professor iniciante, diretora e coordenadora pedagógica.

O primeiro profissional apresentado é o professor iniciante, sendo o mesmo do sexo masculino e com faixa etária entre 25 a 30 anos. O docente iniciou a graduação em Licenciatura em Física na UFPI em 2010, concluindo a formação em 2015, sendo mestrando em Física desde 2016 pela mesma universidade e com previsão de obtenção do título de mestre em 2018. De imediato em 2015, começou a carreira na docência como professor substituto na escola pública do estado do Piauí com carga horária de 20h/a. O mesmo

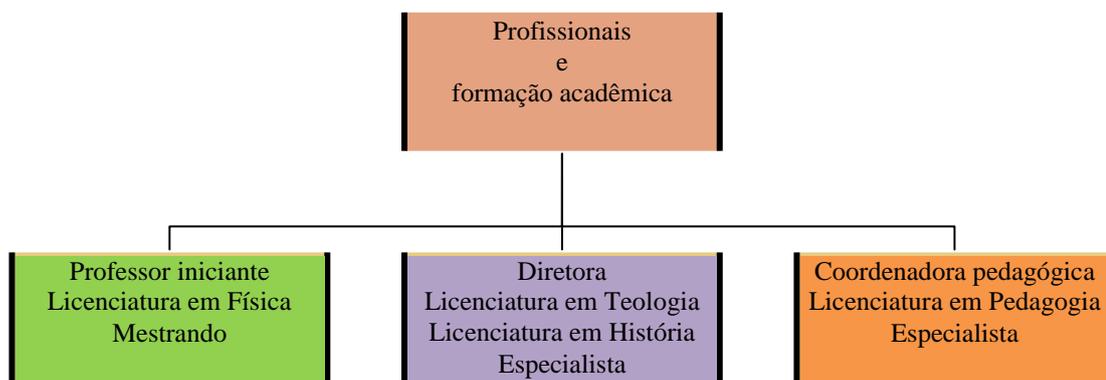
apresenta uma faixa salarial entre R\$ 1.000,00 a R\$ 1.500,00, com renda familiar entre R\$ 4.000,00 a R\$ 4.500,00.

Já a segunda profissional destacada é a diretora (que é do sexo feminino) e com faixa etária ente 55 a 60 anos. A diretora (como é identificada no trabalho) iniciou a sua primeira graduação em 1989 no curso de Teologia da UFPI e concluiu em 1991. A segunda graduação foi realizada entre os anos de 2000 a 2004 através da Universidade Estadual do Piauí – UESPI no curso de Licenciatura em História. A mesma tem Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão Educacional e exerce a carreira docente desde 1986, ou seja, é uma profissional com 31 (trinta e um) anos dedicados ao magistério. Ela é efetiva com 40h/a, distribuindo seu horário na organização do processo administrativo e pedagógico da escola. Sua faixa salarial está entre R\$ 3.000,00 a R\$ 3.500,00, sendo a renda familiar entre R\$ 4.500,00 a R\$ 5.000,00.

E a terceira profissional é a coordenadora pedagógica, sendo do sexo feminino e com faixa etária entre 45 a 50 anos. A coordenadora pedagógica (como está denominada no estudo) iniciou a graduação em 1999 no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, concluindo em 2001. A sua Pós-Graduação *Lato Sensu* é em Gestão e Supervisão Escolar, sendo que o início da sua carreira docente iniciou em 1994. A mesma possui vínculo empregatício, sendo efetiva 20h/a na escola. A sua faixa salarial permeia entre R\$ 5.000,00 a R\$ 5.500,00 e a renda familiar entre R\$ 6.500,00 a R\$ 7.500,00.

O perfil dos participantes da pesquisa pode ser representado através da **Figura 4** em que cada profissional é destacado por meio de uma sinopse com a formação acadêmica correspondente. Enfatiza-se o quanto esses contribuíram livremente e diretamente com a investigação, tornando a disponibilidade de cada um essencial para a produção dos dados e posteriormente para a análise de conteúdo.

Figura 4 – O perfil dos participantes da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

1.7 Análise de conteúdo

Identificados os participantes e definidos os instrumentos de produção de dados, chega-se a etapa de colocar estas informações em matrizes de análises. Estamos falando de fase da sistematização, dos dados e do seu tratamento, para que possam ser interpretados. Definimos que a análise de conteúdo era a metodologia que mais se adequava aos nossos objetivos por se tratar de um método empírico de análise de discurso e que para tanto utilizamos o aporte teórico-metodológico de Bardin (1977).

A análise de conteúdo é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 1977, p. 9). Trata-se de “[...] um método muito empírico, dependente do tipo de «fala» a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo. [...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 1977, p. 30 e 31). Nesse sentido, a autora esclarece as três etapas representadas no **Quadro 3**, que orientam o desenvolvimento que constitui a análise de conteúdo.

Quadro 3 – As etapas da análise de conteúdo

ETAPAS	DESCRIÇÃO
“1) a pré-análise”	A etapa em que se inicia esse processo é composta pela ação de organizar os registros que serão trabalhados, como também, a elaboração de pressupostos e o que se pretende conseguir.
“2) a exploração do material”	“[...] consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas [...]” (p. 101).
“3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”	E na última, os dados são apurados / lapidados e explicados.

Fonte: Bardin (1977, p. 95).

Nessa acepção, foram utilizadas algumas ideias segundo Bardin (1977), primeiramente foi lida toda a transcrição da entrevista, como também os demais documentos produzidos (material da análise) e logo após selecionados os escritos. Em seguida, foi realizada a estruturação das categorias, compreendendo que, “as categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (BARDIN, 1977, p. 117). Para finalizar, considerou-se que diante dos dados obtidos, foi viável analisar o contexto, considerando o que era pretendido, para compreender como ocorre a aprendizagem da cultura escolar. Assim, dando continuidade ao processo de análise, abordaremos a seguir a Hermenêutica-Dialética.

1.8 Hermenêutica-Dialética

“Proposta por Habermas no seu diálogo com Gadamer (1987) como uma metodologia de abordagem da comunicação, a hermenêutica-dialética supera o formalismo das análises de conteúdo e do discurso, indicando ‘um caminho do pensamento’” (MINAYO, 1998, p. 199). Por meio desse entendimento, buscou-se utilizar não somente certas vertentes da análise de conteúdo, como também algumas ideias sugeridas pela Hermenêutica-Dialética, sendo nesse sentido, um suporte a mais para ser possível alcançar um discernimento diante dos dados encontrados pela investigação.

Para Aurélio (2016) a hermenêutica é a “interpretação do sentido das palavras”, sendo que a definição optada pela autora citada anteriormente em seu trabalho, é formulada pelo estudioso Gadamer (1987) e explicitada no diálogo com Habermas, em que Minayo (1998, p. 220) continua a explicar que:

Para Gadamer, a hermenêutica é a busca de compreensão de sentido que se dá na comunicação entre os seres humanos: “ser que pode ser compreendido é linguagem”. Portanto a linguagem constitui o núcleo central da comunicação: a linguagem ordinária do homem comum no seu dia-a-dia. Seus pressupostos são que o homem como ser histórico é finito e se complementa na comunicação.

Ainda considerando o diálogo entre Gadamer e Habermas (1987, apud MINAYO, 1998), metodologicamente é importante que o estudo dos dados decorrente da comunicação considere: que o investigador busque conhecer o espaço do participante ou bem como o material que será estudado; que o pesquisador deve ser ético com o material produzido, sem desconfiar, mas buscando entendê-lo; e dentre outros pontos. Com essas considerações, foi realizado um estudo de acordo com as observações e os depoimentos dos participantes, valorizando o *locus* profissional e comunitário.

Referente à Dialética, a autora cita que sua definição é ligada à história e estruturada por diversos pensadores e destaca o seguinte pensamento de Habermas: “[...], a tradição cultural que se expressa na linguagem está marcada pelo caráter ideológico das relações de trabalho e de poder” (MINAYO, 1998, p. 224). Tal informação indicou os indícios da postura social existente na escola investigada. Cabendo ainda destacar que:

A união da hermenêutica com a dialética leva a que o intérprete busque entender o texto, a fala, o depoimento como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expresso em linguagem) ambos frutos de múltiplas determinações mas com significado específico. Esse texto é a representação social de uma realidade que se mostra e se esconde na comunicação, [...] (MINAYO, 1998, p. 227-228).

Segundo Minayo (1992 apud GOMES, 1994), para interpretar é preciso inicialmente conhecer a situação estrutural dos participantes, dentre esse o social. No outro momento devem ser analisadas as ações que são realizadas, envolvendo as observações sobre o espaço e os modos, ou melhor, a cultura de vivências.

Nesse sentido, optamos seguir as seguintes etapas destacadas pela autora:

- Organizamos todos os dados produzidos, sejam eles escritos, gravados, dentre outros;
- Em seguida houve a necessidade de várias leituras, e relacionando com o referencial teórico, organizamos as categorias;
- E por fim, a análise, em que buscamos propor um diálogo entre a teoria que fundamenta o trabalho e os achados da pesquisa, para assim propor respostas a investigação. “Assim, promovemos relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática” (GOMES, 1994, p. 79).

Após entender o percurso metodológico da pesquisa considerando a comunicação, necessita-se assim de um embasamento teórico referente a profissão docente.

2 A PROFISSÃO DOCENTE: CONHECENDO A TRAJETÓRIA DE SUAS VIVÊNCIAS

Quando o professor reflete sobre seu trabalho, sua prática, e descobre, por si próprio, está sendo criativo (FRANÇA-CARVALHO, 2007, p. 57).

Neste capítulo, iniciamos refletindo sobre princípios da profissão docente, contemplando os conceitos de profissão, docente e profissão docente, destacando o trabalho do professor desde o século XVIII até os anos atuais. Em seguida mostramos as implicações da LDB, Lei 9.394/96 para a profissão em destaque. Com o intuito de conhecer cada momento da trajetória profissional, é abordada a carreira do profissional docente: desafios, perspectivas e ações, detalhando desde a inserção do professor iniciante na instituição escolar até o seu afastamento por decorrência da aposentadoria. *A posteriori*, é caracterizado o perfil docente durante o pré-lúdio profissional, em que desenvolvemos uma abordagem sobre a aprendizagem do professor iniciante ao encontrar-se nos primeiros contatos com a comunidade escolar e sua visão crítica ao se deparar com o novo. Finalizando o capítulo, discorreremos sobre as circunstâncias no trabalho educativo e as ações do docente, onde são apontadas as diversas situações em que o professor enfrenta para desenvolver uma atividade educativa de qualidade. Para o desenvolvimento constitutivo do texto, empregamos o subsídio teórico a partir de Gonçalves (2000), Huberman (2000), França-Carvalho (2007) e outros.

2.1 Princípios da profissão docente

A Educação Básica brasileira, compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, tem passado por inúmeras mudanças nos últimos anos, como a utilização da Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, a Reforma do Ensino Médio e entre outros. Essas e outras situações têm proclamado debates entre os variados setores sociais e incidido diretamente sobre a Universidade, como instituição formadora da profissão docente.

Imbernón (2016, p. 107), destaca um dos conceitos que aborda o sentido desse estudo, ou seja, “o que é profissão? Uma profissão é uma atividade especializada do trabalho. O conceito de profissão evoluiu com o tempo.” Analisando “profissão, etimologicamente, significa declaração de crença religiosa ou de convicções” (MONTEIRO, 2015, p. 25). A profissão é o exercício sobre uma determinada ação, com o objetivo de alcançar um resultado satisfatório dirigido para a sociedade, onde essa realização deve ser praticada com base nos

princípios éticos e valores morais. Nesse contexto, é através do respeito que deve ser pautado o trabalho profissional, para que juntos constituam um grupo reconhecido e indispensável para o desenvolvimento do cidadão.

Já o conceito de docente para Aurélio (2016) é “relativo a professores; que ensina.” Sendo que “o vocábulo docente veio do latim *docens, docentis* que era o particípio presente do verbo latino *docere* que significa ‘ensinar’. [...]” (MARTINS, 2005, p. 34). A palavra docente tem como sinônimos: educador, pedagogo, “tio” e outros. Entretanto, independente dos nomes, o seu desempenho envolve várias vertentes, sendo canalizado principalmente para a condução do processo de ensino em prol do outro. Esse profissional é formado atualmente e inicialmente em nível de graduação / licenciatura em Instituição de Educação Superior – IES, para poder exercer suas atribuições que lhe competem nas escolas ou em outros centros educativos que necessitam do seu trabalho relacionado a docência.

A profissão docente é a atividade autorizada para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem na escola e em outros ambientes. Esse profissional é um dos responsáveis por formar o homem para exercer a sua cidadania. Mas para conseguir essa formação e o patamar de profissão docente, foram necessárias várias lutas que marcaram a sua biografia. Para Lessard e Tardif (2014) o processo de ensinar constitui como uma profissão histórica, assim como as ciências jurídicas e médicas. Para esses “[...] o ensino foi durante muito tempo apresentado como uma vocação, um apostolado, um sacerdócio leigo; seu exercício se baseava então, antes de tudo, nas qualidades morais que o bom mestre tinha de possuir e exibir a todos aqueles que controlavam, [...]” (p. 255). Tais autores destacam ainda que nas décadas anteriores, o sindicato dos professores e organizações foram persistentes na intenção de legitimar o ensino enquanto ofício e um adequado tratamento para o referido trabalhador.

Para Penin (2009, p. 16) “a profissão docente nasce e se desenvolve paralelamente ao crescimento da atividade de ensino e em sintonia com as características culturais de países específicos.” Essa esclarece que a ação de ensinar é remota como a humanidade e que somente no século XVIII que o começo dessa profissão é constatado, no entremeio de avanços da sociedade e na discussão pela educação formal para as pessoas.

Apesar da longa história da docência e do aparecimento do professor como sujeito do ensino, a sua profissionalização ocorre bem depois da de outras áreas. No Brasil, os primeiros cursos de formação de professores para o ensino primário se estabeleceram em algumas capitais a partir de 1835, em nível secundário, com duração máxima de dois anos. Apenas no início do século XX essa formação ampliou-se para cidades do interior dos principais estados, sempre em nível secundário até a LDB de 1996, que propugna a formação em nível superior (PENIN, 2009, p. 19).

Penin (2009) informa sobre o surgimento na década de 80 de grupos da sociedade que discutem a atividade docente, a escola, o educador e a ação do trabalho no território brasileiro. Essas discussões desenvolveram-se concomitantemente com o surgimento e revigoração dos seguintes movimentos: “a democratização da escola”: melhorias para os menos favorecidos conseguiram ter vez na escola pública; “pauperização da profissão docente”: em decorrência da anterior, sendo que houve a entrada de grande quantidade de discentes nas instituições financiadas pelo governo ou particular, conseqüentemente possibilitou o aumento da necessidade de uma relevante quantidade de docentes, o que corroborou para que os estudantes prosseguissem seus estudos na educação superior, já relacionado ao processo de formação inicial dos professores, houve o aumento de faculdades que ofertavam cursos de licenciatura, possibilitando a entrada de pessoas além da classe de poder aquisitivo maior que eram os que ocupavam as vagas anteriormente.

É possível levantar a hipótese de que esse deslocamento da classe social prioritária entre os professores tenha contribuído para o aparecimento de representações sociais de desvalorização da profissão, mas parece ser mais plausível encaminhar uma explicação com base na baixa remuneração oferecida aos professores das diferentes redes de ensino público *vis-à-vis* outras profissões, fazendo emergir o fenômeno denominado “pauperização” da profissão (PENIN, 2009, p. 22-23).

O próximo movimento, ou seja, “implementação dos sistemas de avaliação externos”: que é associado ao processo de aprendizagem dos discentes, sendo que houve exigências para os docentes e para os órgãos do governo.

Porém, houve mais mudança, “durante o século XX, o conceito de mestre perdeu essa característica de sabedoria e não apenas continuou com um baixo prestígio social, mas perdeu o nome; assim, desde o último terço daquele século passou-se a falar de professor e professora” (IMBERNÓN, 2016, p. 33). Para ser professor ou professora é necessário ser estagiário ou estagiária – ainda cursando a licenciatura, substituto – que passou por um teste de conhecimento e com aprovação, ou efetivo – que através de um concurso público de provas e títulos, obteve êxito, sendo convocado para assumir o trabalho. Todas essas classificações têm suas legalidades, de acordo com as normas da profissão.

“Ao estudar essa profissão, é obrigatório lançar um olhar para trás, para o século XX, em busca das raízes sobre como ‘fazer escola’ e ‘ser professor’. Não é possível entender a educação, nem tampouco a cultura, sem este olhar para trás” (IMBERNÓN, 2016, p. 34-35). É através da compreensão dos fatos ocorridos durante as décadas anteriores, que existe o viés de interpretação para as mudanças atuais na educação.

Nos dias atuais, a profissão docente tem sido desafiada por várias responsabilidades. Os números de alunos em muitas salas de aula da escola pública têm aumentado, assim como o respeito pelo professor tem adentrado em crise. É necessário resgatar os valores perdidos ao longo do tempo para com os educadores e valorizá-los como agentes capazes de transformação do conhecimento. Entretanto, em pleno século XXI ainda é possível encontrar instituições escolares sem o laboratório de informática e *internet*, bem como a falta de biblioteca, sala de leitura e quadra de esportes. Essa lacuna é ampliada muitas vezes pela falta de condições de acompanhamento da aprendizagem dos filhos, pelos pais ou responsáveis.

Os problemas atuais para a profissão aumentam, a partir do momento em que o professor não é atendido em suas demandas de trabalhos, quando não existe uma cooperação da gestão escolar buscando estratégias e subsídios para melhorar a dinâmica na sala de aula e ao perceber que seus esforços não apresentam resultados devido aos inúmeros fatores. Esses podem ser justificados pelos alunos que não levam o livro correspondente a aula para a escola e pelos altos índices de indisciplina e ausência dos mesmos diariamente. Outro agravante é a discussão sobre reforma trabalhista envolvendo a aposentadoria e que vem gerando insatisfação pelos profissionais, podendo acarretar uma série de problemas futuros.

Segundo o autor Rankel (2009, p. 27) “a história da profissão docente está intimamente ligada às transformações sociais, políticas e culturais da modernidade.” Paralelos aos desafios são possíveis encontrar tentativas de melhorias para a prática educativa, dentre essas está o Horário Pedagógico – HP, ou seja, um tempo disponível para o professor poder organizar o planejamento, criar estratégias de ensino, corrigir provas e dentre algumas ações.

Outro benefício é a garantia explicitada na LDB, Lei 9.394/96, especificamente no artigo 67, inciso VI, em que destaca as “condições adequadas de trabalho” (BRASIL, 1996). Para que o ensino aconteça é importante também, salas de aula arejadas e com ventilação, cadeiras suficientes para a quantidade de alunos matriculados e suporte material para desenvolver uma aula.

A aula planejada previamente e com uma dinâmica fundamentada, apresenta um retorno e um resultado qualitativo para o aluno. Aliada a essa estrutura, tem-se o acompanhamento pedagógico fomentado pelo coordenador da escola que poderá auxiliar com sugestões de ações a serem praticadas de acordo com os desafios encontrados. Através desse conjunto de iniciativas é possível melhorar o processo de ensino e aprendizagem e como consequência, elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. “Ensinar é perseguir fins, finalidades. Em linhas gerais, pode-se dizer que ensinar é empregar determinados meios para atingir certas finalidades” (TARDIF, 2008, p. 125).

Para o desenvolvimento do trabalho pedagógico é necessário que o professor se perceba como agente de transformação, assumindo uma identidade de compromisso que é própria da educação. Neste aspecto, a identidade docente é uma construção histórica do educador, a partir das vivências, aprendizagens e atividades envolvidas com a comunidade escolar. Entende-se por comunidade escolar todos aqueles que fazem a dinâmica da escola acontecer, ou seja, os gestores, professores, alunos, funcionários, pais, os moradores do bairro e outros. A identidade profissional docente é também cultural, pois apresenta características referentes àqueles que se dispõe a conjugar o verbo ensinar na prática.

Nóvoa (2000, p. 15) entende que: “a crise de identidade dos professores, objecto de inúmeros debates ao longo dos últimos vinte anos, não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional.” É necessária e com urgência uma reflexão por parte dos professores, dos gestores da escola, dos governantes, dos alunos e dos seus responsáveis sobre o processo de condução do ensino em que seja revista a importância para com o profissional docente.

Segundo Marcelo (2009, p.118), “uma das chaves de identidade profissional docente é proporcionada, sem sombra de dúvida, pelo conteúdo que se ensina. Isso é especialmente verdadeiro à medida que avançamos no nível educacional: menor na educação infantil e maior no ensino médio e universitário.” A partir do momento em que o professor se responsabiliza pelo ato pedagógico, ele está contribuindo para a construção do ser professor.

França-Carvalho (2007, p. 14) alerta “[...] que a formação inicial é responsável pela formação da identidade profissional.” É durante a graduação que o professor conhecerá os subsídios teóricos e metodológicos inerentes a profissão. Ao cursar uma licenciatura, o profissional começa a adquirir uma maturidade para iniciar a sua futura carreira, pois através do currículo oferecido pela IES, o professor poderá refletir as suas ações, objetivos e propósitos, sendo na prática escolar a consolidação da sua identidade. Portanto, é na sala de aula que o professor seleciona os conteúdos a serem trabalhados e a metodologia a ser seguida, considerando várias situações. Esse conjunto de ações é vivo e compõe o identitário docente.

Nesse sentido, “[...] a identidade docente se define também como lugar de lutas e de conflitos, pois as determinações sociais e históricas são alvo de confronto e de negociações complexas que requerem a produção de justificação e de sentido à sua recusa ou aceitação” (FARIAS et al, 2014, p. 60). O professor é um cidadão que busca a transformação social, e como ser político e crítico, está sempre a educar os alunos para o bem comum através do seu inconformismo com determinadas causas e situações.

Pelo intermédio de suas iniciativas por mudanças, o professor trabalha para construir uma nova história para o homem, buscando ressignificar os conhecimentos, vivências e ações de si próprio e dos outros. É nessa constante busca por conhecimentos e por mudanças é que o professor vai se estruturando enquanto agente social.

Com base em Penin (2009), compreende-se que a aliança entre as expressões profissão e personalidade resulta no nome profissionalidade. Ainda de acordo com a autora, “o termo profissionalização indica o processo de formação de um sujeito numa profissão, que se inicia com a formação inicial e atravessa todos os momentos de formação continuada” (p. 25).

Todavia, “os professores não buscam somente realizar objetivos; eles atuam, também, sobre um objeto. O objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo” (TARDIF, 2008, p. 128). Ao trabalhar para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, o professor procura inicialmente conhecer a vivência de cada educando para em seguida reorganizar seu planejamento com o intuito de obter um *feedback* almejado. Durante o processo de desenvolvimento da aula, o docente analisa e avalia suas próprias ações, dispondo sua atenção focada no aluno, para poder conduzir o ensino. Essa prática reflexiva é possível a partir dos saberes docentes construídos durante a formação inicial e as experiências cotidianas.

Esses saberes docentes representam um conjunto de conhecimentos que o professor constrói durante vários anos, podendo ser observado / analisado na síntese do **Quadro 4** a seguir:

Quadro 4 – Síntese das categorizações existentes sobre os saberes docentes

Autores	Tipologias
Tardif, Lessard e Lahaye (1991)	Saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes da experiência.
Gauthier (1998)	Saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes das Ciências da Educação; saberes da tradição pedagógica; saberes experienciais; saberes da ação pedagógica.
Shulman (1986)	Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada; conhecimento pedagógico da matéria; conhecimento curricular.
Saviani (1996)	Saber atitudinal; saber crítico-contextual; saber específico; saber pedagógico; saber didático-curricular.
Pimenta (1999)	Saberes do conhecimento; saberes pedagógicos; saberes da experiência.

Fonte: (FARIAS et al, 2014, p. 75).

É válido refletir, que tais saberes foram identificados através de estudos de teorias e práticas *in loco* durante anos, diferentemente de alguns conhecimentos que são apreendidos somente com uma simples observação. Ser professor é desenvolver diariamente competências e habilidades em prol da formação humana, cidadã e ética do aluno, é saber que mesmo com os instrumentos eletrônicos modernos, ele se faz atemporal e essencial no interior e exterior da escola, criando possibilidades e reinventando ideias.

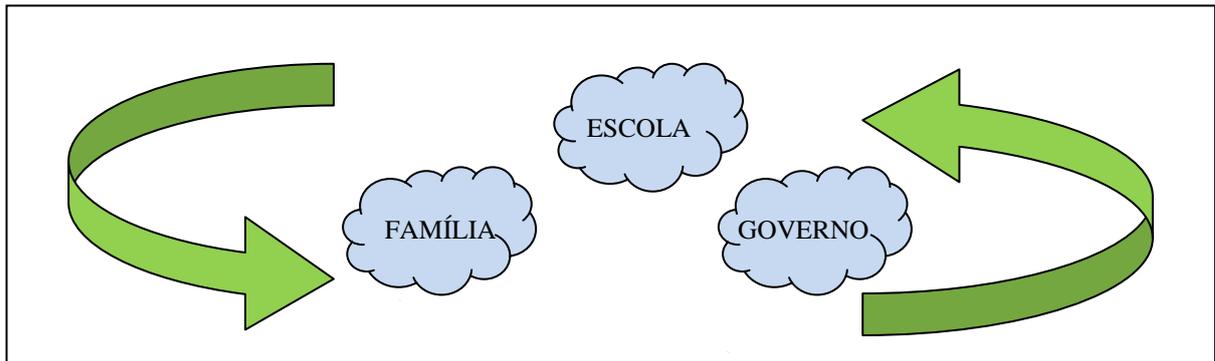
Porém, “ainda estamos em uma época que considera a profissão docente como uma semiprofissão ou uma profissão restrita, mais próxima de um ofício; afirma-se que ainda não reúne todas as características que os teóricos das profissões consideram características profissionais” (IMBERNÓN, 2016, p. 110). Apesar disso, a profissão docente como uma das mais completas profissões, pelo fato que o professor conduz os ensinamentos primordiais para a formação da sociedade, bem como possui respaldo científico para dialogar com as variadas ciências.

De fato quando o professor desenvolve o planejamento, ele o faz através dos estudos das diversas disciplinas existentes na licenciatura podendo direcionar seu trabalho com sistematização, dispondo aos alunos a oportunidade de conhecer um determinado conteúdo previamente estruturado. Sendo que “[...] o ensino requer habilidades básicas, conhecimento de conteúdo e habilidades pedagógicas gerais” (SHULMAN, 2014, p. 203). A estruturação de uma aula é precedida por todo um rigor técnico para posteriormente ser efetivada, sendo que por meio dessa metodologia é possível conduzir o conteúdo, destinando aos alunos uma oportunidade a mais de aprendizagem e conseqüentemente um relevante prazer pelos estudos abordados.

Neste aspecto, o trabalho do professor é científico, nem sendo simples e nem fácil, embora “a impressão de que o trabalho de ensinar parece fácil carrega uma série de conseqüências sobre o desafio de preparar futuros profissionais para o magistério” (LÜDKE; BOING, 2012, p. 432). O trabalho diário do professor é desafiador, ou melhor, as dificuldades iniciam durante a educação superior, pois muitos alunos trabalham, faltando-lhes o tempo suficiente para um estudo com qualidade. As dificuldades continuam no ambiente escolar, com salas em que a quantidade de alunos é superior para o desenvolvimento de resultados satisfatórios, sem a disponibilidade de espaço adequado para práticas esportivas e entre outras situações.

Além disso, o trabalho corporativo do professor implica nas seguintes tríades, expostas na **Figura 5** e **Figura 6**, respectivamente.

Figura 5 – Relações exitosas para a sociedade

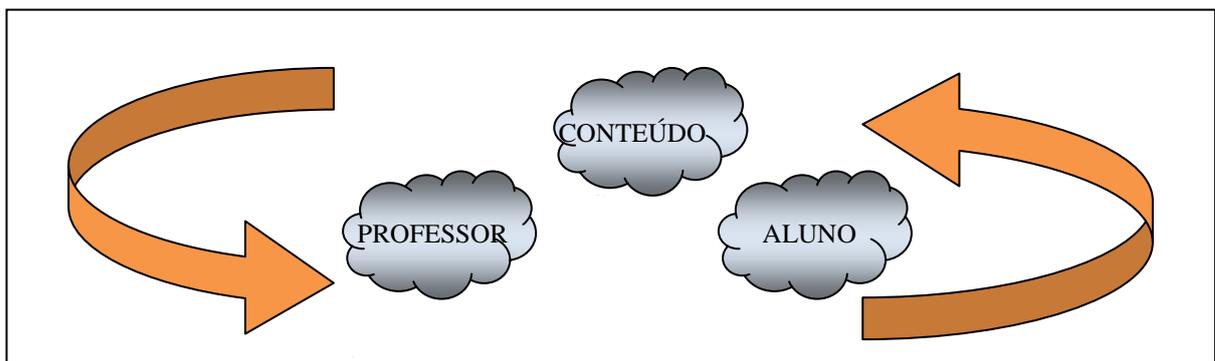


Fonte: Elaboração do Autor. Teresina, 2017.

A **Figura 5** expõe a importância das relações exitosas entre escola – família – governo, em que juntas podem melhorar muitas situações conflituosas existentes no interior da instituição educacional, conseqüentemente, no espaço social. Sendo que o compromisso e os direitos / deveres de cada componente descrito na figura, ajudam no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, bem como na construção do ser ético.

Essa estrutura quando organizada, reflete diretamente sobre cada componente existente na sala de aula, como está demonstrado na **Figura 6**. Pois quando as instituições sociais descritas anteriormente desenvolvem ações em equipe, passa assim a existir maiores possibilidades do professor efetivar em sala de aula a abordagem do conteúdo com qualidade, e o aluno encontra mais oportunidades em aprender o assunto, dando-lhe significado.

Figura 6 – Ação para o exercício profissional na sala de aula



Fonte: Elaboração do Autor. Teresina, 2017.

Todo esse contexto auxilia o professor durante as suas atividades diárias, contribuindo no seu desempenho profissional. Sendo que nesse dia a dia, ou melhor, durante a carreira docente, existem variadas situações, como serão descritas a seguir.

2.2 A carreira do profissional docente: desafios, perspectivas e ações

“O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos” (HUBERMAN, 2000, p. 38). A carreira docente é uma atividade desenvolvida durante um determinado período, iniciando com a inserção do profissional na instituição educacional e finalizando sua contribuição social em decorrência de alguma situação ou através da aposentadoria. Durante esse entremeio, o professor tem a oportunidade de obter mais conhecimentos, bem como construir novas experiências e traçar novas metas relacionadas ao trabalho e a vida pessoal. Nesse contexto, que envolve algumas surpresas diárias, o professor vai, também, se estruturando profissionalmente.

A carreira docente envolve ações que vão além do trabalho realizado em sala de aula, acrescidos das diversas conquistas e pelos desafios que por muitas vezes são inevitáveis.

“Os estudos sobre a carreira dos professores inserem-se no quadro mais vasto dos trabalhos de pesquisa e das teorizações sobre os ciclos de vida humana, em geral, e do adulto, em particular” (GONÇALVES, 2000, p. 145). As pesquisas que apresentam em seus resultados as inquietações vivenciadas pelos professores e os desafios ocasionados pela responsabilidade profissional, ajudam aos demais estudiosos e a comunidade escolar a obter um olhar mais humano e profissional para com aquele que constrói o conhecimento com / para a sociedade. São através dessas trocas de relação que todos (pais, professores, alunos e outros) podem desenvolver as suas atribuições com satisfação. O autor destaca que “o desenvolvimento profissional é um processo que, como todos os processos de «crescimento», se faz de forma não linear, em que os momentos de crise surgem como «necessários», antecedendo e preparando os momentos de progresso” (p. 158). No decorrer do dia a dia da profissão, diante das frustrações, conflitos, erros e acertos, o docente se desenvolve, pois ao ir buscar a ajuda de outro professor, dos gestores da escola e da família do aluno, ele encontrará *a priori*, respostas ou caminhos para uma determinada situação. Também, nesse contexto de ir ao encontro de possíveis respostas, o professor adquire senso crítico e experiências para o trabalho em sala de aula.

Para Huberman (2000, p. 38), “o conceito de ‘carreira’ apresenta, entretanto, vantagens diversas. 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.” Conceituar a carreira docente, é destacar o trabalho desempenhado para a construção do cidadão e até mesmo dos futuros professores. Essa etapa da vida profissional apresenta um histórico de situações em que os professores passam ao longo do seu serviço

desde as situações muitas vezes preenchidas de alegrias, diversões, trocas de carinho e emoção, mas também aquelas sem a presença da afetividade. O autor supracitado menciona que a ordem das fases da carreira é experienciada por uma relevante quantidade de pessoas, mas não englobando a todos. Essa informação é importante, pois destaca a possibilidade das exceções existentes.

O estudioso Michaël Huberman se destaca ao desenvolver uma significativa e densa contribuição sobre o caminho em que o docente percorre durante a sua trajetória profissional, sendo que o aporte do mesmo fundamentou a sua compreensão (GONÇALVES, 2000). Nesse sentido, os dois autores apresentam uma riqueza de detalhes sobre o assunto em questão, sendo posteriormente apontada uma relação sobre as contribuições existentes entre ambos.

Gonçalves (2000) avalia que na gênese da carreira estão situados os anos inapropriados / difíceis para o profissional. Esse período se origina com a presença de uma indisposição física, sensação de ação corriqueira e habitual, os discentes sem um comportamento relevante e também os motivos escolares, como a realidade vivenciada e o relacionamento fragilizado com os demais profissionais. O início da profissão exercida pelo professor é desgastante, pois o mesmo ainda encontra-se em processo de adaptação para a realização das novas atividades que se configuram ainda difícil e trabalhosa durante esse momento.

Mesmo com todas as dificuldades existentes, é interessante que o professor continue a experimentar a profissão, como processo de aprendizagem e superação dos desafios, sendo importante nesse momento uma reflexão para que não exista uma desistência imatura do exercício docente e que o mesmo permaneça somando com todos da escola, com suas contribuições pedagógicas, pensamento inovador, ideias contextualizadas e buscas por mudanças da realidade que enfrentam a escola.

Como estamos tratando da fase inicial da carreira docente, dialogaremos com estes dois autores: Huberman (2000) e Gonçalves (2000), pois os mesmos são referências sobre o estudo no que diz respeito a carreira docente, sendo assim foi buscado fazer um paralelo de ideias entre ambos.

A descrição sobre o acesso, ou melhor, a entrada na carreira (como é nomeada pelo autor) é destacada pelo mesmo, ou seja, por Huberman (2000, p. 39) sendo “os que procuram descrever esta ‘fase’ na óptica de uma sequência de fases que balizam a carreira (cf. Fuller, 1969; Field, 1979; Watts, 1980) falam de um estágio de ‘sobrevivência’ e de ‘descoberta’.” Para esse estudioso, a sobrevivência é sinônimo de espanto com a realidade, onde se depara inicialmente com os desafios da profissão, as dúvidas e inquietudes sobre si mesmo, a

discrepância entre o que foi sonhado diferentemente do que é encontrado no *locus* específico de ação entre professores e alunos, esfacelamento da atividade, desafios com os discentes problemáticos, recursos pedagógicos inapropriados e outros, já na descoberta tem-se a felicidade, gás presente no início, a apreciação, a euforia de estar na condição de comprometimento com o que se designa ser dele – seu espaço de trabalho, e por fazer parte de uma equipe.

Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro. Mas verifica-se, igualmente, a existência de perfis com uma só destas componentes (a sobrevivência ou a descoberta) impondo-se como dominante, ou de perfis com outras características: a indiferença ou quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção a formação ou a motivação iniciais) (HUBERMAN, 2000, p. 39).

O autor finaliza explicando que no tocante a esse contexto de peculiaridades, tem-se a “exploração”, ou seja, a escola definirá as ações a serem realizadas a mais do que já é proposto ao professor.

Gonçalves (2000) denomina esta primeira fase de início, em que a admissão na carreira varia pela superação de ter sido impactado pela realidade e pela revelação de um novo contexto a disposição docente, sendo que para aqueles¹ que encontraram desafios, esse momento da profissão foi marcado pelo interesse de continuar e o anseio de deixar a atividade docente, já para os que não apresentaram desafios, foi devido a condição de sentirem-se preparados para o trabalho, ao contrário dos anteriores.

No primeiro momento do exercício profissional de alguns docentes, é perceptível o medo e a ansiedade em exercer suas atividades em sala de aula, pois a realidade é cheia de novidades.

Na outra fase, isto é, na estabilização, Huberman (2000, p. 40), questiona e em seguida explica:

Em que é que consiste a estabilização no ensino? Em termos gerais, trata-se, a um tempo, de uma escolha subjectiva (comprometer-se definitivamente) e de um acto administrativo (a nomeação oficial). [...]. Na quase totalidade dos estudos empíricos, a estabilização precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de “competência” pedagógica crescente.

¹ O estudo de Gonçalves (2000) foi realizado com professoras. Durante o texto optou-se pela utilização dos termos: professoras, docentes ou outros.

Esta fase Gonçalves (2000) denomina de estabilidade, onde “[...], os pés assentaram no chão, a confiança foi alcançada, a gestão do processo de ensino-aprendizagem conseguida e a satisfação e um gosto pelo ensino, até aí, por vezes, não pressentido, afirmaram-se” (p. 164).

Através de um paralelo com o momento anterior, é perceptível um amadurecimento, onde o que antes era sentido pelo professor foi possível passar por uma mudança, ou seja, o que era medo e ansiedade deram lugar para uma convicção do trabalho a ser desempenhado e desenvolvido.

Na outra fase, ou seja, de diversificação, Huberman (2000) descreve que no trabalho do professor existe a presença de uma variedade de: recursos pedagógicos, maneiras de avaliar, reunir os discentes, processo dos estudos e outros, sendo que esses são os mais entusiasmados, eficientes e aplicados, e que os mesmos vão a procura de algo que os desafiem.

Gonçalves (2000) considera esta fase com a da divergência, em que alguns docentes prosseguiram na sequência do crescimento / envolvimento profissional, sendo comprometidos e buscando progredirem. Já outros demonstraram cansaço e exaustão.

Os dois autores identificaram a presença de professores que buscam o diferencial para que aconteça o desenvolvimento qualitativo em sala de aula.

Na próxima fase a ser detalhada, isto é, pôr-se em questão, na qual Huberman (2000, p. 42) aponta que “[...] as suas origens e características são difíceis de apreender.” O autor continua a descrever que os indícios são apresentados através de pensamento de algo habitual / usual continuando até uma instabilidade de existência frente ao prosseguimento de suas atividades docentes, todavia, já é possível perceber em outro grupo essa ideia de mesmice desde a fase de estabilização. Em seguida ele faz um paralelo entre os professores, sendo que, para alguns, as tarefas de trabalho desenvolvidas durante uma sequência de períodos ocasiona essa interrogação e, sendo que em outros docentes é destacado pelos momentos desagradáveis ou que se dedicaram, causando essa instabilidade, sendo que na fase em discussão os professores estão em um momento de dúvida, se continua ou se segue outro caminho. “Por outro lado, é evidente que os parâmetros mais sociais – as características da instituição, o contexto político ou económico, os acontecimentos da vida familiar – são igualmente determinantes” (p. 43). O autor conclui que essa fase é mais frequente em homens que estão no momento da juventude.

No entanto, o referido estudo não identificou / encontrou em Gonçalves (2000) um possível questionamento que pudesse ser relacionado a esse momento que foi descrito anteriormente.

A outra fase destacada por Huberman (2000) é chamada de serenidade e distanciamento afetivo, em que esse informa que na serenidade os professores demonstram estar menos emotivos ou suscetíveis sobre que os demais profissionais e discentes relatam sobre seu trabalho, “com efeito, o distanciamento afetivo entre os professores mais velhos e os seus jovens alunos pode provir, em parte, da sua pertença a gerações diferentes e, portanto, das suas diferentes ‘subculturas’, entre as quais o diálogo é mais difícil” (p. 45).

Os estudos de Gonçalves (2000) identifica esta fase de serenidade, na qual caracteriza-se com a brandura, resultado de um rompimento com o contentamento, o afastamento sensível e por momentos de pensamentos / discernimentos, sendo “a satisfação pessoal de se saber «o que se está a fazer», acreditando-se que se está a fazer bem, confunde-se já, por vezes, com um certo «conservadorismo»” (p. 165).

Através da descrição de ambos, percebe-se que o professor já não está com a mesma motivação pelas suas atividades, como já foi possível verificar. Torna-se importante que exista nesta fase um maior envolvimento dos gestores da escola no trabalho do docente na tentativa de instigá-los a desenvolver as suas ações.

Huberman (2000) apresenta na fase de conservantismo e lamentações o estudo de Peterson e Prick, sendo que o primeiro destaca que os professores reclamam sobre o desenvolvimento dos alunos problemáticos, com a política ligada a educação e com os professores com menos idade. O segundo enfatiza que “as professoras” lamentam sobre o desenvolvimento dos alunos e já “os professores” entendem que as mudanças causam poucas diferenças na instituição. Todavia, não foi reconhecida no estudo de Gonçalves (2000) uma fase que se assemelhasse com a fase em destaque.

A última fase anunciada por Huberman (2000) é o desinvestimento, caracterizando-se pela existência de um voltar para dentro já no fim da profissão. Eles ficam livres sem as lamúrias, para destinar mais disponibilidade de horas para desenvolver ações particulares, que não fazem parte da instituição educacional, bem como uma relação com mais contemplação / pensamento. “Este mesmo perfil encontra-se nos professores em fim de carreira? Sim, em parte, uma vez que se trata do desenvolvimento de tendências já manifestadas” (p. 46). No final da profissão, o docente tem apresentado um grande legado cultural para a sociedade, pois através das suas atividades, tem-se o desenvolvimento dos cidadãos. Ainda de acordo com o autor, “outros estudos (cf. Becker, 1970) identificam grupos de docentes que, não tendo podido chegar tão longe quanto as suas ambições os teriam conduzido, desinvestem já a meio da carreira, [...]” (p. 46).

Gonçalves (2000, p. 165) finaliza com a “fase 5: Renovação do «interesse» e desencanto”, em que o mesmo descreve os docentes que estão no final da profissão, sendo que alguns professores em quantidade menor, aparentavam ter revigorado as suas perspectivas pela instituição educacional e pelos discentes, deferentemente, os demais já estavam exaustos e no aguardo pela aposentadoria. “É a aposentação que, nestes casos, se perspectiva como fim imediato, e profundamente desejado, a atingir” (p. 165).

A aposentadoria docente é o momento da finalização dos trabalhos do profissional no âmbito escolar. Em síntese, o processo de desenvolvimento profissional do professor ao longo dos anos, pode ser visualizado através do **Quadro 5** e do **Quadro 6** enfatizados a seguir:

Quadro 5 – A carreira profissional

Anos de Carreira	Fases / Temas da Carreira
1-3	Entrada, Tacteamto
4-6	Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico
7-25	Diversificação, “Activismo” → Questionamento
25-35	Serenidade, Distanciamento afectivo → Conservantismo
35-40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Fonte: Huberman (2000, p. 47).

Quadro 6 – Etapas da carreira

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: Gonçalves (2000, p. 163).

De fato, a carreira do professor tem em seu cotidiano várias tarefas a serem cumpridas, ao iniciar pelo planejamento das ações em que necessita de várias horas de estudos dos conteúdos, organização do plano de aula e a confecção do material a ser desenvolvido em sala de aula. É quase rotina para os professores, a produção da aula em casa, pois mesmo com o HP, muitas vezes na escola o tempo é comprometido com reuniões, atendimentos aos pais e outros.

O trabalho do professor poderá ter resultados concretos e com menos dificuldades a partir de uma formação inicial que direcione para a realidade e que as teorias sejam elencadas com casos que de fato ocorram na escola. Em se tratando de professores que está adentrando a profissão, é preciso ir além, com salas de aulas em que o espaço físico esteja apropriado para receber o profissional e os alunos, materiais pedagógicos mínimos como livros didáticos, paradidáticos e recursos concretos indispensáveis para o desenvolvimento da leitura e escrita. No entanto, é preciso, também, perguntar quem é este professor? Qual o seu perfil?

2.3 O perfil docente durante o prelúdio profissional

O docente ao iniciar sua carreira é inserido na escola, sendo a ele destinado um ou vários grupos de alunos para que seja realizado um trabalho pedagógico de ensino. “Sua evolução, de estudantes a professores, de aprendizes a professores iniciantes, expõe e ilumina os complexos corpos de conhecimento e habilidades necessários para funcionar eficazmente como professor” (SHULMAN, 2014, p. 201).

A princípio, a escola passa a ser o espaço de trabalho para o novo professor, apesar de que o mesmo tenha realizado suas atividades pedagógicas exigidas no curso de licenciatura através das disciplinas de estágios supervisionados, mas que nessa qualidade, não se configura ainda como trabalho. Entretanto, ao ser inserido nessa instituição após a conclusão do curso superior, o professor passa a conhecer diversas situações, pois o que antes era espaço de aprendizagem enquanto aluno, passa a ser o local de trabalho, de relação profissional, de conhecer alguns princípios, de desenvolvimento de práticas pedagógicas, de trocas de sentimentos, mas também como espaço de apresentar as suas atividades.

Nesse momento inicial de sua carreira, o professor busca apoio na direção da escola para conhecer a(s) turma(s) que irá trabalhar, bem como os conteúdos a serem abordados. A coordenação pedagógica busca subsidiar seu trabalho docente através da organização do planejamento, sendo apresentado *a priori* o PPP e o regimento escolar, bem como as normas gerais que orientam o dia a dia da instituição. De posse dos conteúdos a serem abordados, o

professor no início de suas atividades profissional, procura estruturar as suas aulas, bem como utilizar uma variedade de recursos. De modo geral, o professor aprende através dessa dinâmica a ser um líder para poder trabalhar juntos com seus alunos no intuito de desenvolverem a aprendizagem em conjunto.

A literatura, porém, concorda que “o início da actividade profissional é, para todos os indivíduos, um período contraditório” (CAVACO, 1999, p. 162). As divergências no início da profissão podem ser vista quando alguns professores iniciam suas atividades logo após a conclusão da graduação e não sabem estruturar um plano de aula ou até mesmo se sentir perdido diante de algumas situações em sala de aula. Eddy (1971, apud TARDIF, 2008) descreve três estágios que são encontrados no começo da profissão. No primeiro, tem a passagem do que foi imaginado para o que de fato se encontra na prática, sendo que um dos pontos destacado é o encontro organizado que precede o começo das aulas. De certo modo, caracteriza-se como uma mudança, pois antes ele era aluno, sendo que agora encontra-se na condição de docente. Todavia, o professor iniciante percebe que no ambiente da escola reservado para os professores, não são relevantes as temáticas que envolvem determinados contextos da educação.

O próximo estágio decorre do momento em que o professor conhece as normas não formais e a organização de acordo com a subordinação distribuída na escola, onde uma equipe de docentes informa aos professores iniciantes para internalizar tais regras e entender que existem as posições dos professores. Esses docentes mesmo não legitimados pela escola apresentam uma autoridade sobre a rotina de atividade da instituição. Logo, os professores iniciantes com menos idade, reconhecem que a posição ocupada entre os docentes é aquém, devendo seguir as orientações. Ao interagirem, ficam sabendo qual vestimenta devem ser utilizadas, quais temáticas podem ser abordadas e como devem agir diante das situações. Essa normatização leva o professor a ter um segundo impacto com o real. Entretanto, o *lócus* dessas transposições de ideais é o ambiente destinado aos professores para os seus estudos e intervalos.

No terceiro estágio, os docentes descobrem os seus verdadeiros discentes, em que esses não eram os idealizados, tais como os que gostam de estudar, que necessitam do outro, com intenção de obterem mais conhecimentos e outros.

Através da caracterização desses três estágios iniciais da profissão docente, é possível compreender as dificuldades enfrentadas pelo professor, seja de submissão aos seus próprios colegas de trabalho, seja pela inexperiência / imaturidade que são orientados a seguir o que os demais ditam como correto e aceitável.

No transcorrer dos primeiros anos da profissão, o docente busca encontrar de acordo com o contexto, uma resposta para solucionar cada situação, sendo que durante essas aprendizagens, o professor desenvolve muitas habilidades e competências, continua a ser ético, pois busca a verdade, firma parcerias com a escola, distribui ações a serem desenvolvidas entre a família e o aluno, e se fortalece perante os seus resultados, fazendo que a comunidade escolar veja nele uma pessoa competente e comprometida.

“Uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor” (GUARNIERI, 2005, p. 9). O que foi conhecido pelo professor na universidade, tem sua relevância para poder organizar um trabalho pedagógico coerente em sala de aula. Nesse espaço o professor vai aprendendo a profissão, pois através das experiências ele desenvolve muitas aprendizagens que são recorrentes no dia a dia da instituição escolar.

Para Darling-Hammond (2014, p. 232), “ensinar a resolver problemas, criar e aplicar o conhecimento requer professores com conhecimentos profundos e flexíveis do conteúdo, [...]”. O professor é um agente de mudança de realidade para muitos alunos, pois a ele é confiada a educação formal de uma sociedade, onde o seu potencial é visto como parâmetro / exemplo para todos os que estão em contato com ele, muitas vezes cabendo ao professor gestos simples para que a aprendizagem aconteça, tais como, um olhar benevolente com a família do discente, um gesto sensível para seus alunos, um sim dado com alegria para os gestores da escola e uma atividade diferente realizada num espaço distinto da sala de aula. Todas essas ações quando somadas fazem a diferença no trabalho do docente e reflete na aprendizagem dos seus educandos.

Mariano (2006) informa que cada início é complexo, pois algumas vezes não é conhecido o que irá acontecer durante o percurso. Comumente, o advento na realização de uma ação é delicado e principalmente quando essa atividade está relacionada a uma profissão, pois exigirá rigor técnico e científico, bem como uma desenvoltura dinâmica para lidar com as adversidades surgidas. No campo da educação, o professor é instigado a romper com seus limites e conseguir realizar a proposta pedagógica com um grupo que está a conhecer, sendo esse período importante para o crescimento do professor iniciante. Todavia, “o início da carreira docente também não é simples - como pode parecer aos ‘não iniciados’” (MARIANO, 2006, p. 17). Nela o professor necessita de uma base teórica adquirida na formação inicial e de apoio estrutural da comunidade escolar, entre outros.

“O professor que busca realizar um bom trabalho necessita superar-se e reinventar-se constantemente” (LÜDKE; BOING, 2012, p. 443). Durante a rotina inicial em sala de aula, o docente sente-se primeiramente desafiado pelas suas próprias tensões, pois está no exercício de uma profissão que pressupõe conhecimento, “jogo de cintura”, delineamento de prioridades e uma segurança nas palavras lançadas em sala de aula. Entretanto, o professor com o passar dos anos desenvolve estratégias que dinamizam suas prerrogativas sobre a prática pedagógica e obtém com esses benefícios o reconhecimento próprio de está no caminho correto. São essas iniciativas que o professor busca realizar juntamente com seus alunos para culminar num processo de ensino e aprendizagem com singularidade, a cada momento, a cada aula, afinal é:

[...] no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar. Tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente (GUARNIERI, 2005, p. 5).

Entretanto, é curioso apresentar o enfoque de Darling-Hammond (2014, p. 235) ao mencionar que:

Infelizmente, os professores novatos menos preparados são designados desproporcionalmente para os alunos mais carentes, nas escolas de baixa renda e com grande incidência de minorias populacionais (Comissão Nacional do Ensino e do Futuro da América [NCTAF, na sigla em inglês], 1996). No agregado, isso pode fazer uma diferença substancial sobre o que as crianças aprendem.

É relevante que o docente ao iniciar suas atividades pedagógicas, seja apoiado em suas necessidades para que ele possa desenvolver um trabalho inerente a sua profissão e juntos com seus alunos, criarem estratégias de aprendizagem.

Para Mariano (2006, p. 25), “nós, professores iniciantes na carreira, iremos vivenciar situações inusitadas a cada dia. Serão estas situações e a maneira como lidamos com elas que ajudarão a formar nossa identidade profissional.” Rotineiramente o professor em início de carreira, vivencia novas experiências, sendo que durante tais momentos ele desenvolve competências e habilidades necessárias para melhorar sua prática com os alunos. Nessa lida cotidiana, o docente poderá se deparar com alunos que não conseguem fazer uma atividade ou não permanecem sentados por um período necessário, alunos que não possuem material escolar ou que não estão motivados a estudarem. É através de conjunturas como essas que o professor constrói novos conhecimentos, aprende a lidar com seu público, desenvolve

estratégias inovadoras para envolver o discente durante a aula e busca suporte na gestão escolar e informações básicas com a família do educando para poder criar estratégias diferenciadas no intuito de ser realizado o processo de ensino e aprendizagem.

O ensino e aprendizagem com qualidade é o início, meio e fim esperados por todos – profissionais escolares, família, alunos e governo (não necessariamente nessa ordem), mas essa prerrogativa não é somente do professor, apesar de que esse esteja no ápice da ação. Uma atividade quando realizada em conjunto tem a tendência de resultar em uma variedade de produtos e com a educação não é diferente, pois quando o governo apresenta o financiamento, a gestão escolar oportuniza o uso dos recursos de forma que a necessidade básica seja correspondida, o professor “assume a responsabilidade” por cada aluno, a família se dedica em prol da causa e os discentes estejam sedentos pelo saber, os frutos não poderão ser diferentes da satisfação e da sensação de tarefa cumprida, pois estarão no caminho correto.

Para tanto, “a capacidade para entender o outro não é inata: ela é desenvolvida por meio de estudo, reflexão, experiência guiada e investigação” (DARLING-HAMMOND, 2014, p. 239). Nesse sentido, toda ação planejada é necessária e que durante o desenrolar das atividades sejam analisados o processo evolutivo e se as práticas estão sendo o suficiente para conduzir os alunos ao conhecimento de novas situações e assim ampliem a sua visão de mundo. É durante essa atividade de análise que o professor poderá aprender a lidar com as necessidades, pois o mesmo está diretamente acompanhando o processo e buscando entender as causas e motivos que determinados alunos não conseguem aprender, bem como ter o suporte básico de entendimento para buscar com a ajuda da família um novo caminho através de uma variedade de especialistas. Por meio dessas ideias, a educação é um processo que se desenvolve quando assumida por todos e quando o foco não é perdido ao longo do caminho. Ao contrário, quando o professor sente-se só durante a atividade profissional, poderá haver na vida profissional e pessoal algumas circunstâncias.

2.4 As circunstâncias no trabalho educativo e as ações do docente

O docente em início de carreira está vulnerável a uma variedade de acontecimentos / casualidades. Inicialmente ele enfrenta o seu próprio eu por se encontrar apreensivo logo nos primeiros dias de trabalho. Até que esse medo seja amenizado e sinta-se mais seguro das suas ações, é preciso uma demanda de tempo que não é igual para todos que iniciam na profissão, pois cada pessoa possui um ritmo e uma subjetividade diferente. Externamente ele tem receio da violência que assola os prédios públicos de forma descontrolada, onde os estabelecimentos

são invadidos seguidos por assaltos e com temor em ir de contra o pensamento de muitos alunos, pois se sentem amedrontados com os casos de violências direcionados aos docentes que são amplamente divulgados nos noticiários jornalísticos.

No entanto, os problemas que os profissionais se deparam são ainda mais variados, ou seja, alunos que chegam a escola sem um direcionamento para as relações sociais com ética; salas de aula com estrutura defasada; falta de material pedagógico para estruturar o ensino acometendo a aprendizagem dos alunos; índice relevante de evasão, reprovação e migração escolar; violência familiar que são refletidas no espaço educacional e outras situações em que o profissional não sente-se preparado para resolver ou até mesmo por muitas dessas situações fugirem de suas responsabilidades.

“Uma questão em destaque na consideração das más condições de trabalho do professor refere-se à grande carga de trabalho deste e à falta de assessoramento de outros profissionais” (PARO, 2016, p. 285). Na atualidade, as escolas tem se deparado com uma grande quantidade de atribuições. São inúmeras as tarefas a serem cumpridas dentro de um prazo estabelecido, mas que a quantidade de recursos humanos ou tecnológicos são insuficientes para serem realizados com sucesso ou dentro do tempo vigente. Os professores iniciantes se deparam com uma grande quantidade de turmas para lecionar, com um relevante número de alunos que se encontram aglomerados em uma sala de aula, vários diários a serem preenchidos, assim como uma infinidade de fichas em que cada uma tem-se uma situação diferente para cada aluno.

Essas organizações didáticas são importantes para o desenvolvimento da escola, do professor e do educando, mas para que seja possível é necessária uma revisão sobre a quantidade de tempo disponibilizado para o trabalho do professor, na intenção de serem produzidas as atividades e corrigidas as provas, assim como outras produções. Todavia, inerente a essa demanda de ações, o professor pode se sentir incapaz para resolver todas as circunstâncias e se preocupar por não está correspondendo ao profissional que a escola e a sociedade desejam possuir em seu quadro de trabalhadores.

Através dessa carga de trabalho que necessita ser repensada pelo poder público, o professor poderá enfrentar situações desafiadoras podendo ser agravada, caso não seja acompanhada por um profissional, *a priori*, da própria escola, como por exemplo, os profissionais da gestão escolar. Não são raros os casos de afastamento de trabalho por intermédio de atestados médicos, em que a maioria das causas são os fatores de doenças ocasionadas pelo cansaço físico e psicológico. No Brasil, destacam-se os estudos ao relatarem que “[...] o *burnout* refere-se a uma reação de *stress* crônico, uma condição de mal-estar

psicológico, indisposição que decorre de uma situação de trabalho vivenciada como *estressante*” (FRANÇA-CARVALHO; ROAZZI, 2011, p. 52). Tal *stress* tem estado presente no cotidiano de muitos professores da atualidade, segundo os autores.

Isso significa que, são necessários novos olhares para a profissão docente na intencionalidade de dividir tarefas e fazer com que o professor esteja mais tranquilo no espaço escolar. Lamentavelmente muitos professores se sentem rejeitados profissionalmente, diminuindo internamente seu potencial e desejo de melhorar a sua prática, resultando em transtorno ou déficit de continuar na profissão.

Lima e Carvalho (2012, p. 4), apresentam que “o *burnout* é um tipo de estress emocional. Em geral, mal-estar e *burnout* são palavras utilizadas de maneira indistinta em estudos sobre os sentimentos dos professores.” A quantidade de atestados que chegam às escolas poderá ser a comprovação / reflexo que alguns professores estão adoecendo, levando os mesmos a serem afastados das suas funções, conseqüentemente, onerando os cofres públicos pela necessidade de contratar outro profissional para ser possível a garantia da quantidade de horas e dias estabelecidas pela LDB 9.394/96, sendo direito resguardado a todos os educandos.

A sensação de não está satisfeito para os docentes, a grande quantidade de atividades e o desânimo, podem ser considerados devido aos comprometimentos que estão no bojo da ação do professor, sendo que na instituição escolar os mesmos desenvolvem muitas demandas (FRANÇA-CARVALHO; ROAZZI, 2011). As demandas dos professores podem ser interpretadas como o desempenho da profissão relacionada ao planejamento pensado pela escola e o seu desenvolvimento em particular.

O planejamento deve ser pensado pela comunidade escolar, como um processo pedagógico que facilite e promova através das melhores formas, um relevante desempenho docente, buscando desenvolver uma aprendizagem da cultura escolar pelo professor iniciante. Assim, cabe-se questionar: o que é cultura escolar?

3 O PROFESSOR INICIANTE E A APRENDIZAGEM DA CULTURA ESCOLAR

[...], em uma perspectiva de formar um profissional cujas competências atendam às demandas tecnológicas, culturais e, sobretudo, sociais. Uma formação, diga-se, de passagem, direcionada para a construção de uma nova cultura escolar, dentro do movimento amplo de transformação da sociedade (FRANÇA-CARVALHO, 2007, p. 17).

Neste capítulo, construímos a princípio um colóquio, apresentando as considerações sobre o processo cultural, onde é abordado primeiramente o conceito de cultura, sendo posteriormente destacada a sua importância para o contexto histórico do homem até o momento vigente. Depois é apresentada a correspondência / vínculo da cultura com o capitalismo e a educação. A seguir, ressaltamos sobre os elementos culturais e sociais da profissão docente, sendo possível conhecer os costumes e modos do professor desenvolvidos ao longo do tempo, bem como às questões sociais que envolvem o profissional no início de suas atividades pedagógicas. Sucedendo a abordagem, é debatido o conceito e caracterização de cultura escolar, e sua influência no desenvolvimento da escola e especificamente do professor. É abordado em seguida o histórico sobre a cultura escolar, a função, os diversos conceitos segundo renomados autores e os termos cultura escolar e cultura da escola. Para fundamentar a discussão, agregamos os conhecimentos de Faria Filho (2007), França-Carvalho (2007), Sacristán (2008) e outros. Tal compilação no encadeamento das ideias é essencial para o entendimento da temática, desenvolvendo assim as possibilidades de conhecer o processo de aprendizagem da cultura escolar pelo professor iniciante.

3.1 Considerações sobre o processo cultural

Habitualmente tem-se denominado cultura como “[...] conjunto de características humanas que são adquiridas, preservadas ou aprimoradas por meio da comunicação, da interação dos indivíduos na sociedade. Conhecimentos, técnicas, tradições, características, de uma sociedade ou grupo. Civilização, progresso” (QUEIROZ, 2011, p. 81). A cultura é um processo dinâmico desenvolvido a partir das relações entre os homens, considerando como resultados os seus modos, costumes, história, legitimação, conceitos e vivências. É a partir da socialização entre as pessoas que os objetos conseguem chegar a uma forma, que é descoberta a solução para uma doença, que o conhecimento sobre determinadas causas são revistas e que a ciência se torna contínua. Todos esses aspectos em destaque servem para demonstrar que a

sociedade vive numa constante relação, que uma pessoa sobrevive em detrimentos a outras e que um povo direto ou indiretamente orienta, sugere ou serve com suas ações ou produtos para as demais sociedades.

Santos (2012, p. 7) compreende a cultura como “[...] uma preocupação contemporânea, bem viva nos tempos atuais. É uma preocupação em entender os muitos caminhos que conduziram os grupos humanos às suas relações presentes e suas perspectivas de futuro.” Através do processo cultural, uma coletividade tenta continuamente buscar o desenvolvimento social, recorrendo às situações passadas, no intuito de analisar o processo e lançar um estudo ou proposta recorrente.

A partir do reconhecimento social de uma ação, poderá ser que uma cultura local seja assentida, podendo muitas vezes tornar-se uma regra ou até mesmo uma lei. Ela é consequência da tradição de uma população, onde os ensinamentos são repassados as gerações através da linguagem, gestos comunicativos, ensino formal e outros. Por meio, também, da observação, as crianças e adultos internalizam os saberes e efetivam suas práticas precedidas pela liberdade ou obrigação. Sendo que a liberdade é o primeiro ato de viver conforme os próprios princípios e como fator de criação. O homem é, portanto “[...] cultural à medida que se produz pela relação com o meio, com o outro, com os participantes de uma cultura, o que o torna histórico, contextualizado”, como afirma França-Carvalho (2007, p. 41). Através desse entendimento, compreende-se que o homem aprende e ensina devido ao contato experiencial com o ambiente e com a sociedade.

Nesse sentido, é importante destacar a necessidade dos princípios éticos no eixo da cultura de um povo, sendo imprescindíveis as suas vinculações no contexto da vivência atual. A ideia de contato social envolve, também, o respeito que serve como um divisor de ações no interior de uma cultura, sendo necessário um olhar humano para o modo de vida do outro. Mas, infelizmente no limiar do século XXI ainda é possível existir a discriminação social e racial, o infanticídio, o estupro, a limitação de determinadas atividades para a mulher, o abuso de poder e a negação da ética. Todas essas ações são amplamente divulgadas pelos meios de comunicação, onde esses têm ajudado a compreender tamanha situação e divulgar o desvirtuamento social ainda escolhido por muitos.

Através dessas considerações, a responsabilidade das atitudes tem sido discutida como forma de sensibilizar as pessoas na sua integridade, pois não é mais cabível nos dias atuais “amordaçar” uma cultura pelo fato de não entendê-la ou simplesmente por não “achá-la correta”. É imprescindível um resgate da escuta, da relação palpável entre as pessoas, da ajuda

social e da pluralização da cultura, onde o desejável seja perceber “as culturas” no interior de uma cultura macro.

“As culturas, de modo geral, diferem umas das outras em relação aos postulados básicos, embora tenham características comuns” (LAKATOS; MARCONI, 2013, p. 135). Na diversidade dessas culturas que enriquecem a sociedade de conhecimentos, desde o senso comum ao sistematizado, com conceitos e orientações, repassando muitas vezes o saber de geração em geração e contribuindo para o desenvolvimento dos estudos científicos.

Expandido a um contexto mais detalhado, Sacristán (2008) ressalta três conhecimentos sobre a cultura. No primeiro fundamento, a mesma é caracterizada com o entendimento de ser “cultura”, sendo relacionada a cientificidade, as artes e entre outras. Na segunda concepção, ela é um agrupamento das vivências, maneiras e hábitos de uma população, usada desde Kant. “Nesta segunda acepção, ampliam-se os âmbitos ou conteúdos da cultura, englobando traços e aspectos muito diferentes (entre os quais cabem os de cultura culta, visto que tudo o que não é natureza no ser humano é cultura)” (p. 33). Em seguida, o autor, lista os contextos ligados a globalização cultural, sendo eles: em decorrência das tecnologias comunicativas e de trocas de objetos, as várias sociedades interagem num processo de permutação de conhecimentos e materiais, não precisando se dirigirem; na seguinte, têm-se as viagens em que as pessoas poderão relacionar-se com outras culturas e na última, com o advento da indústria houve a saída da população da zona rural para a urbana, onde foi necessário que essa entendesse os conhecimentos referentes do povo já existente.

A globalização cultural, neste sentido, tem consequências ambivalentes que implicam chamadas de atenção contraditórias para a educação. Supõem possibilidades de aceder e enriquecer com o alheio, de rever e relativizar o próprio, de adquirir novas competências e estímulos que complementem e melhorem a cultura escolar, etc. A recomendação seria fazer tudo o que é necessário para ampliar o conhecimento sobre o outro e aprofundá-lo (SACRISTÁN, 2008, p. 35).

Na terceira, ou de massas, isto é, a que está mais propagada entre as pessoas, tais como, código, peças / utensílios, ações relacionadas a cultura, livro admirado pelo povo e produto feito pelas mãos das pessoas. Entretanto, esses três conhecimentos sobre cultura não são separados por barreiras, pois os mesmos “dialogam” entre si.

Para Sacristán (2008, p. 37), “a globalização, configurando realidades mais complexas e novas fontes de desigualdade, necessita de mais intervenção para ser ‘domesticada’ em benefício de todos, [...]”. Através dessa prerrogativa, é importante a existência de novas ideias frente a atual situação mundial.

Todavia, as informações sobre o processo cultural são instigantes, cabendo ainda destacar que:

Se os elementos culturais desaparecem, tem-se o declínio cultural. Muitas vezes, condições religiosas, sociais e ambientais levam ao desaparecimento ou mudança de um complexo cultural. Por um lado, se um simples traço ou toda uma cultura pode desaparecer, por outro lado, o renascimento cultural pode ocorrer, em consequência de fatores endógenos ou exógenos. Quando os elementos novos, acrescentados a uma cultura, forem menos significativos em relação aos anteriores, desaparecidos, a cultura permanece estacionária ou declina (LAKATOS; MARCONI, 2013, p. 144).

Porém, é importante um estudo sobre os elementos culturais, acrescidos dos elementos sociais da profissão docente, sendo refletidos a seguir.

3.2 Os elementos culturais e sociais da profissão docente

Todo processo constitutivo do fazer pedagógico do professor, tem como base os elementos que dão suporte a ação na sala de aula, bem como nos demais espaços da escola. Tais elementos podem ser divididos em: elementos culturais da profissão docente e elementos sociais da profissão docente, sendo que através desses, o professor desenvolve uma relação de consolidação de suas atividades no interior da instituição.

Para tanto, o desenvolvimento profissional do professor também é construído a partir dos estudos ao longo da formação na graduação, complementado pelo início do exercício da docência, sendo assim dinamizado um processo de expansão de suas práticas e conceitos, sendo notória a presença de novos pensamentos e abordagens. Entretanto, o que era simples, agora se torna complexo, pois o professor utilizará além da imagem e do que é palpável, também, as suas ações, comunicação e socialização.

“Para compreender a escola e seu resultado é preciso recorrer ao sentido amplo da palavra cultura, isto é, o conjunto de costumes, dos modos de viver, [...], das maneiras de pensar, das expressões de linguagem, dos valores de um povo ou de diferentes grupos sociais” (KRUPPA, 1994, p. 32). A partir desse entendimento é possível conceituar elementos culturais da profissão docente como um conjunto de ideias e ações que são colocadas em prática pelo professor desde um determinado tempo histórico, tornando-se parte integrante do dia a dia da escola e amplamente reconhecido pelos alunos, demais profissionais e pela sociedade.

Fazem parte desses elementos: o caráter do professor, seu compromisso, a responsabilidade, o modo de abordar um conteúdo, a educação dirigida aos responsáveis dos

alunos, o modo como trata os discentes, o respeito para com todos independentes de qualquer situação, a sua linguagem e comunicação, e entre outros. É interessante observar que “O professor fará a mediação entre o coletivo da sociedade (os resultados da cultura) e o individual do aluno. Ele exerce o papel de um dos mediadores sociais entre o universal da sociedade e o particular do educando.” (LUCKESI, 1994, p. 115).

O professor ao ter contato com a academia e com a escola realiza uma troca cultural, onde ele também incorpora conceitos, fazendo uma ressignificação da sua prática num constante devir. O professor passa a conhecer novas teorias, pensamentos e visões diferentes, abandonando muitas vezes o senso comum e validando o bom senso e o saber elaborado.

Já os elementos sociais da profissão docente podem ser compreendidos a partir da contribuição de Cunha (1989, p. 39) ao apresentar que:

O conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é só fruto da vida na escola. Ele provém, também de outros âmbitos e, muitas vezes, exclui de sua prática elementos que pertencem ao domínio escolar. A participação em movimentos sociais, religiosos, sindicais e comunitários pode ter mais influência no cotidiano do professor que a própria formação docente que recebeu academicamente.

É através do contato, convívio e experiências com as pessoas, que o professor desenvolve os elementos sociais da profissão. A relação de socialização amadurece os conhecimentos, fazendo que o profissional aprenda e desenvolva suas ideias. E nesse vai e vem de informações, ele adquire saberes e reinventa novas concepções e princípios.

Entretanto, “o ser humano é prático, ativo, uma vez que é pela ação que modifica o meio ambiente que o cerca, tornando-o satisfatório às suas necessidades; e enquanto transforma a realidade, constrói a si mesmo no seio de relações sociais determinadas” (LUCKESI, 1994, p.110). Por meio do contato do professor iniciante com outros profissionais de variados setores e de outras equipes, ele passa a ter conhecimento sobre determinados casos, sendo enriquecedor para as suas aulas devido a esse momento de interação. É, também, nas relações formais de eventos ou em outros contextos que, o professor passa a ter familiaridade com diferentes públicos, tentando muitas vezes encontrar respostas para suas dúvidas em sala de aula e também melhorar o ensino.

É na sala de aula que muitas das aprendizagens do professor advindas de outras realidades e do dia a dia, são utilizadas como fonte de inspiração e de exemplos para iniciar um conteúdo e contextualização do fazer pedagógico. O professor é um agente comunicativo, em que observa, pesquisa e apresenta uma sugestão, mesmo diante de contextos conflituosos.

São nas suas inquietações do cotidiano, que o mesmo recorre a outros profissionais que detém um juízo de valor e se informa sobre algumas temáticas.

Assim, observa-se que a prática do professor no início de carreira é desafiadora, mas que o mesmo busca através do apoio advindo dos demais componentes da escola e da família do educando uma possível solução ou ajuda para melhor desempenhar suas atividades educacionais no contexto da cultura escolar. No entanto, é importante conhecer o que é a cultura escolar.

3.3 Conceito e caracterização de cultura escolar

A escola é uma instituição educacional formal, que tem por objetivos principais – a socialização e o ensino, e como justificativa – a convivência e a aprendizagem. Nesse espaço de troca de saberes que se forma o aluno / cidadão que a sociedade deseja: íntegro, ético, capaz, humano e educado.

As instituições escolares mudam. São uma combinação – entre outras muitas possíveis – de tradição e mudança, consequência de decisões relativamente limitadas por fatores externos, condicionantes tecnológicos e uma série de práticas sedimentadas no tempo que geralmente são agrupadas sob a denominação de cultura escolar (VIÑAO, 2000, p. 9, tradução nossa).

Os estudos sobre cultura escolar são recentes, poucos autores preconizam um conceito sistêmico com pesquisas aprofundadas que representem as nuances do cenário educacional, observando o que de fato acontece e o que está relacionado no contexto extra e intra institucional. Sendo que a maioria dos trabalhos elencados são encontrados através de artigos autorais em livros organizados e em artigos científicos.

Esta literatura é consensual ao afirmar que na instituição escolar, existe uma cultura peculiar e exclusiva, e mesmo que os estudos foram iniciados em 1980, somente em 1990 que a concepção de cultura escolar se ampliou, sendo observada na atualidade por variadas vertentes, no entanto, os docentes, diretores, discentes e seus responsáveis, os diálogos, a estruturação institucional e o modo de agir solidificado que é desenvolvido durante o período, são os princípios essenciais que delineiam essa cultura (SILVA, 2006). Para essa, “a cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre os seus ritos ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares” (p. 204).

Os costumes e modos estão imbricados e relacionados nos diferentes grupos da instituição escolar, bem como na sua ideia de conceber a educação, refletindo assim na formação do cidadão que é desejado. É possível conhecer que tipo de aluno a instituição pretende formar, através do desenvolvimento do seu trabalho ou explicitamente apresentado no PPP da escola.

Para tanto, “a função da cultura escolar não seria promover uma incorporação de valores outros que não os objetivos escolares, ou mesmo de servir de ferramentas para a inculcação de valores. Pelo menos não são apenas essas as resultantes promovidas pela cultura escolar” (SILVA, 2006, p. 204). Nesse sentido, para conhecer a cultura escolar, tem-se a ideia de lançar um olhar sistematizado sobre o contexto educacional.

Para Vinão Frago (1995, p. 68-69, tradução nossa),

O problema radica em que a cultura escolar enquanto conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização, tem várias modalidades ou níveis. [...]. Por último, a expressão anterior — “conjunto de aspectos institucionalizados” — inclui práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos — a história cotidiana de fazer escola —, objetos materiais — função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento... —, e modos de pensar, então como significados e ideias compartilhadas. Alguém dirá: todo. E se, é certo, a cultura escolar é toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer.

A escola enquanto espaço propício para o processo de ensino e aprendizagem, abriga também uma organização social postulada através de regras que necessita de condutas aprovadas para o seu desenvolvimento diário. Para cada componente da comunidade escolar são orientados os seus respectivos deveres, não menos importantes, cada equipe possui os seus devidos direitos.

Especificamente sobre o professor, o mesmo apresenta dentre tantas responsabilidades, a organização do planejamento das aulas, como suas atividades e objetivos pretendidos; a manutenção de um ambiente propício para que sejam efetivadas diariamente as estratégias educativas; e o zelo pela sua dinâmica profissional como também pela evolução da aprendizagem dos alunos. Para uma maior reflexão, observa-se a contribuição de Julia (2001, p. 10),

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Na instituição escolar acontecem os contatos sociais entre os professores e os mais diversos grupos, sejam desses com os alunos, com os demais professores, com os funcionários, os responsáveis pelos alunos e entre outros.

Por meio do próximo pensamento, é viável um entendimento a mais pela temática em construção, onde se observa:

[...], a categoria cultura escolar é aqui entendida como a forma como em uma situação histórica concreta e particular são articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares. [...], pensar um conceito de cultura escolar implica, necessariamente, abraçar uma certa definição de cultura [...] (FARIA FILHO, 2007, p. 195-196).

A cultura se desenvolve pelas expressões de uma sociedade, em que o homem explora suas potencialidades, desejos e inquietações para dialogar com os demais que estão inseridos no próprio grupo social como nos outros grupos. Sendo que através do respeito pelas pessoas, poderão haver as relações amistosas internamente e com as diversas sociedades, no intuito de que não existam conflitos ou até mesmo rupturas entre si ou com determinados povos. E no contexto escolar, também, existe uma dinâmica a ser vivenciada por todos, onde cada participante da comunidade são orientados a seguir uma organização educacional, desde que não atinja a dignidade humana e seus princípios morais.

Para tanto, é importante analisar também a cultura escolar por meio da exposição do **Quadro 7**.

Quadro 7 – As dimensões da cultura escolar

DIMENSÃO	DEFINIÇÃO
Antropológica	A cultura escolar é passada para as pessoas sucessivamente.
Sociológica	A cultura escolar busca alcançar as mais diversas pessoas e camadas sociais.
Pedagógica	A cultura escolar é inerente ao currículo e ao processo de ensinar.

Fonte: Araújo e Araújo (2010).

Tais princípios elencados permitem perceber que a cultura escolar envolve uma ideia de sequência de ideias e ações a serem consideradas e propagadas na comunidade escolar, podendo ser acrescentada uma quarta dimensão, ou seja, a afetividade, em que envolve o clima organizacional.

Faria Filho (2007, p. 196) corrobora sobre o conhecimento abordado, dispondo a seguinte ideia:

[...], a cultura escolar poderá sinonimizar-se com a noção de cultura da escola (daquela escola em particular), ou mesmo com a de cultura institucional. Mesmo assim, é preciso que se considere que as culturas escolares vistas desde o lugar de uma escola singular, ou sob essa escala microanalítica, não podem ser compreendidas em sua singularidade e generalidade se não se realizarem as necessárias mediações com os processos sociais mais amplos.

Fazendo um paralelo com o autor citado anteriormente, Silva (2006, p. 206) enfatiza que: “seja cultura escolar ou cultura da escola, esses conceitos acabam evidenciando praticamente a mesma coisa, isto é, a escola é uma instituição da sociedade, [...]”. Sobre cultura escolar, “todavia, na nossa opinião, o âmbito do conceito é praticamente ilimitado” (POL et al, 2007, p. 75).

Na busca de outras informações que somem com as caracterizações anteriores, é possível apresentar os seguintes conhecimentos de variados autores, isto é:

Procurando perceber a dinâmica interna do funcionamento escolar, a investigação histórica em educação no Brasil, especialmente a partir dos anos de 1990, vem interrogando-se acerca da propriedade em conceber a escola como produtora de uma cultura própria e original, constituída por e constituinte, também, da cultural social. Nesse sentido, vem ganhando importância no campo a divulgação dos trabalhos de André Chervel (1990), pois destaca exatamente essa originalidade da cultura escolar, de Dominique Julia (2001) que, por sua vez, dá relevo à idéia da cultura escolar como conjunto de normas e de práticas, e de Antônio Viñao Frago (1995) que sublinha a importância dos estudos sobre o espaço e o tempo escolares e a alfabetização como integrantes da cultura escolar e como conformadores de aspectos cognitivos e motores dos sujeitos sociais (VIDAL, 2005, p. 5).

Soma-se com essa informação o seguinte pensamento: “[...] a questão já vinha sendo tratada, com anterioridade, pelo menos desde os anos de 1980, por André Chervel e Forquin, com trabalhos traduzidos no Brasil, em 1990 e 1992, respectivamente, [...]” (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p. 34). No Brasil, mesmo ainda atrasado sobre as discussões relacionadas a cultura escolar, já tem-se a possibilidade de conhecer alguns poucos estudos que envolvem essa significativa discussão.

A escola enquanto instituição histórica, apresenta um labirinto de informações a ser desvendado e conhecido, não somente pela comunidade científica, mas por todos, para que sejam providenciadas as novas comunicações entre os diversos públicos que se utilizam dos seus serviços. Nesse contexto, os professores necessitam conhecer a dinâmica diária do trabalho pedagógico, com seus desafios, porém com possibilidades que são incansavelmente buscadas pelos mesmos.

Os autores Gonçalves e Faria Filho (2005, p. 39) reiteram que:

Guardando as especificidades dos vários campos disciplinares de cada um dos autores mencionados, quer pela natureza própria de cada um na construção do conceito, quer pelo campo em que se encontram comprometidos, todos contribuem, de uma maneira ou de outra, para a compreensão do processo de construção da cultura escolar. Ao explicitarem o conceito, e isso dentro dos aspectos aqui recortados, eles apresentam características e interpretações distintas em alguns casos, mas isso não exclui a possibilidade de serem todos utilizados, por meio do diálogo entre si, como uma opção auxiliar na compreensão do objeto cultura escolar. E isso pelo fato de permitir ângulos variados do olhar sobre a cultura da escola.

E nós, nesta pesquisa, entendemos por cultura escolar, como conjunto de ações que dinamizam o cotidiano da escola através da participação de cada equipe – gestores, professores, demais funcionários, alunos e outros, e a relação entre todos que compartilham da comunidade escolar, destacando-se também a liderança, organização, profissionalismo, convivência, ajuda mútua, responsabilidade, bem comum e o respeito.

É desta cultura a que falamos que nos interessa ao pesquisar sobre sua aprendizagem pelo professor iniciante como veremos no capítulo 4.

4 DESVELANDO O INÍCIO DO CAMINHO DA PROFISSÃO DOCENTE FRENTE A CULTURA ESCOLAR

Nossa metodologia de análise descreve as categorias encontradas para cada indicador, [...] (FRANÇA-CARVALHO, 2007, p. 142).

Neste capítulo, evidenciamos os dados da pesquisa produzidos a partir da observação, entrevista, questionário e diário de campo desenvolvidos no espaço escolar por meio da participação do professor iniciante, diretora e coordenadora pedagógica. Para tanto, o estudo e explicação dos achados da pesquisa tiveram como fundamentos / embasamentos as contribuições de vários autores.

É interessante destacar que o professor iniciante é um profissional que apresenta um trabalho relevante em busca de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem. Aliado a esse trabalho, alguns dos gestores da escola, comumente chamado de diretor e coordenador pedagógico, são uns dos profissionais aptos a estarem juntos ao docente que inicia a sua carreira, ajudando-o na realização das suas atividades em sala de aula e na escola – espaço institucional que apresenta uma cultura. Nesse *lócus*, são importantes os componentes físicos – humanos e materiais, para que ocorra uma educação de qualidade, mesmo não sendo possível na sua totalidade, mas que seja um projeto a seguir para a obtenção de resultados contínuos e relevantes.

No intuito de desvelarmos os objetivos definidos na pesquisa e para a elucidação de respostas reflexivas e críticas, foi imprescindível uma metodologia na perspectiva da etnometodologia e no estudo de caso. Já a leitura das informações foi proveniente da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977, p. 95), que utiliza “a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”, e a Hermenêutica-Dialética também discutida pelo intermédio das reflexões de Minayo (1998), sendo todas essas etapas importantes para a investigação, e com a intenção de conhecer melhor o objeto da pesquisa.

O capítulo está estruturado com base na metodologia empírica descrita por Bardin (1977), ou seja, em categorias, sucedidas pelas suas subcategorias. Para uma melhor sistematização do trabalho, em cada subcategoria é realizada sua interpretação, acompanhada por uma figura autoexplicativa, em seguida é descrito o produto da pesquisa e logo após é desenvolvida a discussão à luz da fundamentação teórica. Nesse sentido, para uma demonstração de todos os elementos contidos no capítulo, é apresentada a seguir no **Quadro 8** a ideia geral do estudo em foco, ou seja, com as categorias, subcategorias e as inferências.

Quadro 8 – Categorias, subcategorias e inferências da pesquisa

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INFERÊNCIAS
PROFISSÃO DOCENTE	INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA	Elementos facilitadores
		Elementos dificultadores
		Desafios
	O PROFESSOR INICIANTE E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	Papel do professor
		Conteúdos curriculares
		Planejamento e metodologia
		Avaliação
CULTURA ESCOLAR	A ESCOLA E O PROFESSOR INICIANTE	A gestão escolar e o professor iniciante
	O CLIMA ORGANIZACIONAL	Relação professor iniciante e comunidade escolar

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

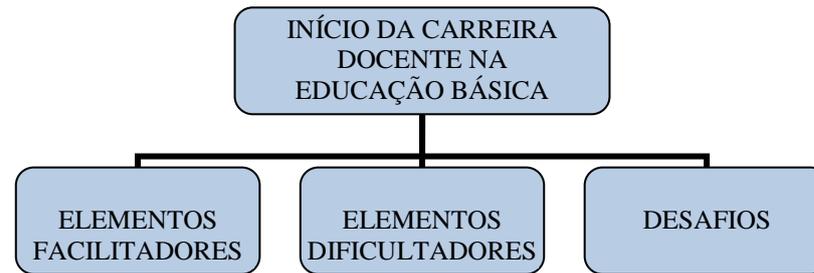
4.1 Profissão docente

Considerando que categorias são usadas com instrumentos para se compreender regularidades na fala dos participantes, identificamos a primeira categoria analisada como sendo a profissão docente, que surgiu a partir da análise de conteúdo e apresenta em seu contexto a chegada na escola.

4.1.1 Início da carreira docente na Educação Básica

Ao iniciar a carreira docente, o profissional é convidado a conhecer a dinâmica da escola através das orientações iniciais dos gestores, mas com o passar dos anos e das relações sociais, o professor percebe os problemas durante o exercício da ação educativa. “O ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas” (TARDIF, 2008, p. 118). Nesse processo de interatividade, buscou-se desvelar o exercício do professor iniciante através da subcategoria – Início da carreira docente na Educação Básica, e tratando especificamente dos elementos facilitadores no início da carreira docente, dos elementos dificultadores no início da carreira docente e dos desafios no início da carreira docente, conforme dispõe a **Figura 7**, a seguir:

Figura 7 - Início da carreira docente na Educação Básica



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

4.1.1.1 Elementos facilitadores no início da carreira docente

A carreira docente é também constituída por momentos prazerosos que incitam o professor a ir a busca de conhecimentos especializados, de conviver com os demais profissionais e alunos, e está disposto a ajudar no que for necessário e dentro de suas possibilidades. Guarnieri (2005, p. 9) entende que “uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor.” Nesse sentido, o cotidiano e suas vivências são importantes para o desenvolvimento do profissional na escola, como discorre o professor iniciante sobre os elementos que favorecem o seu desenvolvimento no início da carreira:

No sentido de convívio e no sentido de ingresso. Aqui é concurso, eles me achando bom ou ruim a tendência de eu ficar era muito grande, só se eu fizesse uma besteira muito grande pra eles conseguirem me devolver. Em termos gerais, eu procuro não faltar, eu não faltei nenhuma vez, eu já vim precisar me ausentar depois que vocês começaram a me acompanhar, aí eu avisei, fiz uma atividade, contornei toda situação, [...]. Essa questão de assiduidade, de pontualidade, vocês são testemunhas de aconteceu vezes em que eu era o último na escola, [...]. Pronto, isso é um ponto, essa questão de assiduidade e pontualidade. Com relação a convívio, não sei o que o povo pensa de mim, eu me considero uma pessoa muito fácil de lidar, sou muito na minha, embora seja muito simpático, e tenha facilidade de fazer amizades. Respeito todo mundo, trato todo mundo do mesmo jeito. Eu entro na escola, falo do porteiro ao pessoal da coordenação, os alunos, a merendeira, todo mundo, normal por igual. “Ah! Porque é a diretora eu vou tratar melhor, não, trato todo mundo do mesmo jeito.” Não gosto de criticar ninguém (PROFESSOR INICIANTE).

Continuando sobre a sua chegada na escola, ele explica que:

Eu cheguei na escola, a primeira pessoa que eu conheci foi a professora de matemática e ela estava responsável para ajeitar o horário. Com relação a minha carga horária, eu pedi que distribuisse as minhas aulas somente em dois dias. Eu fui muito bem recebido pela diretora, pela professora que estava fazendo o horário, por todos os outros professores e o pessoal é muito gente boa (PROFESSOR INICIANTE).

O professor continua a relatar outros princípios que possibilitaram o exercício no início da carreira docente sem muitos problemas, ou seja:

Eu acho que esse relacionamento, a gente tem uma relação de amizade muito boa, eu com os outros professores, a coordenação, a direção, todo mundo, com os alunos eu em parte eu sou muito rígido, mas por outro lado, tento entender a situação deles, a realidade deles, alguns trabalham, às vezes faltam aulas, a gente tenta levar, [...], eu acho que tenho um bom convívio, um bom relacionamento com os alunos, eu acredito que eles gostam de mim. Assim eu acho que tudo isso facilitou a minha permanência porque a entrada se deu por meio de concurso, mas a permanência eu acredito que esses fatores são cruciais para que ela exista, [...]. Eu sempre dou o assunto todo, minha aula normal, não fico enrolando, se eles têm dúvidas eu respondo, de mil e uma maneira diferente que eu consiga imaginar, eu tento responder, assim eu acho que isso tudo tem facilitado minha permanência, se alguém tem algo contra eu não fiquei sabendo e se alguém criticou foi pelas costas eu também não fiquei sabendo, então não tem como eu mudar sem eu saber o que estão criticando (PROFESSOR INICIANTE).

Especificamente, os elementos que facilitaram a sua carreira no espaço da sala de aula, tem-se a seguinte contextualização:

Eu costumo dizer que eu não sou frustrado, eu não sou professor frustrado, [...]. Inclusive tem professores que priorizam pesquisa do que ensino, e eu não, eu já gosto mais da parte do ensino. Eu já gosto mais de dar aula. Teve um cara que deu uma palestra eu pensei seriamente fazer o doutorado em Ensino de Física, seriamente mesmo, então assim, eu gosto de dar aula, e eu gosto mais ainda quando o aluno tem interesse de aprender, que a gente não fica falando e todo mundo disperso, [...]. Então assim, o que me faz permanecer mesmo é a vontade, eu gosto, eu gosto do que eu faço, eu acho legal (PROFESSOR INICIANTE).

Percebe-se que alguns contextos contribuíram para que o início da carreira fosse com menos desembaraços, assim como permitisse uma maior tranquilidade durante o fazer das suas atividades docentes, sendo desse modo apresentável: o ingresso que foi por meio de seletivo, a sua busca em está presente na escola, sendo pontual, assíduo e utilizando o tempo que de fato pertence à aula, evidencia se relacionar bem com os gestores, professores, funcionários e alunos, e sobretudo o amor pela profissão escolhida, desejada e realizada. Nesse sentido, as relações desenvolvidas no espaço da ação educacional são importantes para a constituição do professor (FURLAN, 2014).

É perceptível no trabalho diário do professor iniciante, um relevante prazer em exercer a profissão docente, sendo destacados os momentos das atividades realizadas em conjunto com os alunos, oportunizando assim, uma troca de aprendizagem entre ambos. Essas ações corroboram para uma prática dinâmica em sala de aula, pois se utiliza do compartilhamento de ideias, destacando-se um profissionalismo ascendente.

As gestoras da instituição também pontuam elementos que facilitam o trabalho do professor, mesmo estando no começo da docência, isto é, “porque ele já vem com bagagem, ele tá aberto ao diálogo, ele conquista os alunos, conquista os outros professores, conquista todo mundo é um profissional excelente, se depender de mim ele continua na escola. Eu tiro o chapéu pra ele e boto tapete vermelho” (DIRETORA). Sendo que a coordenadora pedagógica complementa que:

Na questão do manejo da sala de aula, na questão de ter como lidar com o aluno né, ele não demonstra insegurança com o aluno, ele sabe lidar com o aluno, porque eu acho que a diferença de um professor..., eu vejo que poderia ser que o professor ainda não soubesse lidar com o aluno, porque isso é uma coisa que vem de experiência, não é, mas o [nome suprimido] não demonstra essa insegurança não.

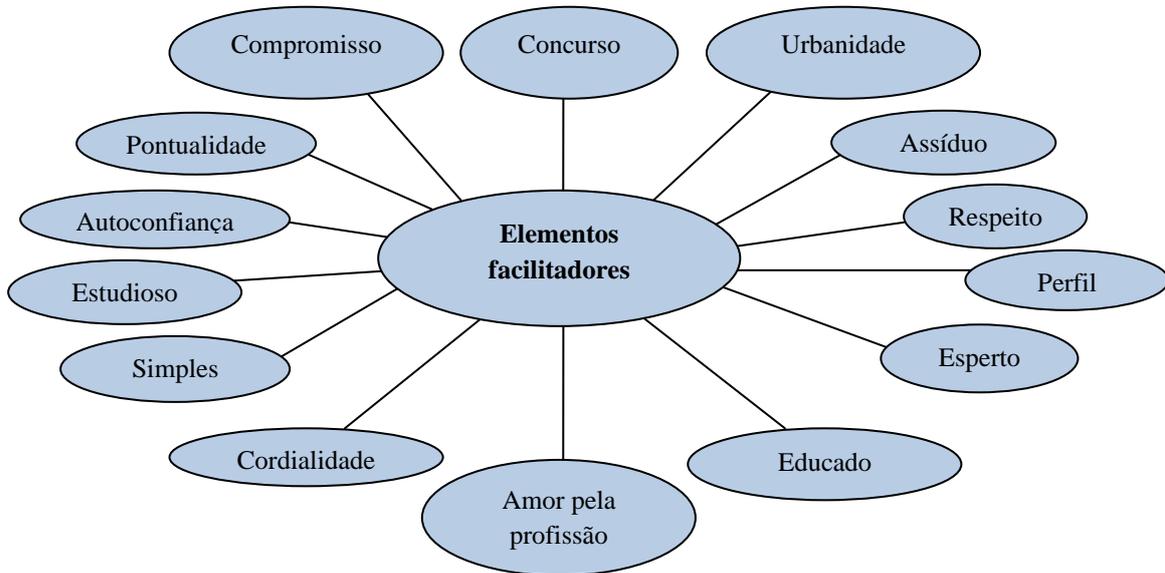
Entende-se que o docente apresenta uma boa formação, valorizando também um convívio saudável com os profissionais da escola e os discentes, o que colabora para desenvolver com qualidade suas estratégias de ensino em sala de aula, atraindo a atenção de todos nos momentos da explicação dos conteúdos.

Todavia, a segurança demonstrada em sala de aula pelo professor, advém também do conhecimento sobre a matéria trabalhada. O modo em que ensina Física – por meio de exemplo e contextualizado, facilita a sua própria aprendizagem em trabalhar com os alunos, numa relação amistosa e profissional.

Notadamente percebe-se que se a entrada na carreira decorre da competência técnica, uma vez que foi o concurso o meio de entrada, a permanência na profissão requer entre outros saberes a competência humana, sendo que esta permanência é ratificada pelo amor pela profissão, pelo gosto de dar aula e entre outros, como pode ser observado no comentário logo abaixo:

Pra mim as possibilidades que eu vejo, não específico nada, mas pra mim eu vejo como meio de vida, vejo como algo que eu gosto, algo que eu tenho prazer. Faz parte de mim. Eu sinto como se eu nasci pra isso. Eu podia fazer qualquer coisa, podia exercer qualquer função. Mas eu gosto de ensinar e eu gosto ainda mais quando os alunos prestam atenção. Sem precisar chamar toda hora atenção, eu não acho muito legal, mas enfim, faz parte (PROFESSOR INICIANTE).

De acordo com o professor iniciante, percebe-se o quanto está satisfeito pela atividade que exerce, mesmo estado diante de algumas situações desagradáveis. Ainda, desta primeira subcategoria, é concebível especificar os seguintes elementos facilitadores no início da carreira docente, como demonstra a **Figura 8**. Todavia, tem-se também a existência de elementos que dificultam o início da carreira docente.

Figura 8 – Elementos facilitadores

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

4.1.1.2 Elementos dificultadores no início da carreira docente

As dificuldades são inerentes a todas as profissões, e relacionado ao profissional docente no início da carreira não é diferente. Para esse, a escola é considerada como uma grande novidade e como uma experiência diferente a ser conhecida, compreendida e superada. Neste sentido, os entraves são diários, pois as ações escolares são contínuas e envolve várias pessoas com suas particularidades, necessitando de um diálogo harmonioso para existir a convivência. Porém, o professor iniciante participante da nossa investigação assume não ter encontrado dificuldades no ingresso e chegada a escola:

Não me vem nenhuma dificuldade na mente. O concurso, a prova foi simples, eu fiquei bem classificado, fui chamado, fui um dos primeiros a ser chamados, e essa escola, fica mais ou menos caminho pra minha casa, então eu escolhi essa escola. Consegui lotar toda minha carga horária aqui, foi outro benefício. [...]. Assim, que eu me lembre eu não tive nenhuma dificuldade não. Fui muito bem recebido desde o começo. As aulas já haviam começado, estava com poucos dias, foi um período também de greve, o turno da noite não grevou e aí quando eu entrei eu fui muito bem recebido e deu tudo certo (PROFESSOR INICIANTE).

Percebe-se que não houve dificuldade para o professor iniciante conseguir adentrar na instituição educacional, pois devido a sua formação teórica proporcionada pela universidade, ele conseguiu obter êxito no seletivo para professor substituto. Sendo que seu estágio curricular foi tranquilo, oportunizando uma aprendizagem prática. É notório também, que não

existiu dificuldade de acesso até a escola por ser perto da sua residência e por ser possível abranger toda a sua carga horária. Mesmo ao ser convocado para trabalhar no período da tarde havendo greve e no turno da noite já houvesse iniciado às aulas, não caracterizou como empecilho no desenvolvimento do seu trabalho.

Quando perguntamos sobre as dificuldades relacionadas à equipe gestora, ele destaca que nunca teve nenhum problema. Neste sentido, verifica-se a existência de um bom relacionamento com todos os que compõem a equipe gestora. Essa informação vai ao encontro da ideia de Martínez (2009) ao sugerir que o contentamento e a honestidade necessitam conduzir a ação educacional. Todavia, através do diálogo, ou melhor, da comunicação, que os profissionais envolvidos com a educação podem desenvolver estratégias de trabalho e também construir relações duradouras e éticas.

Observou-se ainda que o professor iniciante, também, não apresentou dificuldade ao iniciar sua ação pedagógica na sala de aula:

[...] então nunca tive dificuldade de falar, às vezes a gente fica um pouco tímido, a voz fica assim um pouco ofegante, mas depois que passa aqueles minutos iniciais fica normal, desde o início eu nunca tive muita dificuldade, é meu jeito mesmo, eu não tive dificuldade em conter aluno, eu sou muito amigo, muito simpático, às vezes eles confundem, extrapolam o limite da tolerância, mas eu chamo atenção numa boa. A gente tenta ser mais rígido, mas eu nunca perdi o controle. Nunca virou um caos. Desde a primeira vez que eu entrei na sala de aula e dei a primeira aula, assim foi tudo muito tranquilo, não tive nada assim. Foi uma experiência ímpar, nada se compara a sala de aula em si, embora a gente tenha toda uma formação, como já até falei em outras perguntas, a gente não sai da Universidade preparado para dar aula, e a minha formação foi muito boa, porque eu investi em mim mesmo, eu estudei muito. De teoria a gente sabe o assunto à gente sabe. Passar esse assunto é um pouco complicado, então muitas vezes quando eu preparo aula, eu penso no que o aluno pode ter de dúvida aí já tento falar da forma mais simples possível, então nunca tive assim uma dificuldade para dizer: “Ah! Eu fiquei assim entre a cruz e a espada!” Eu não vivenciei esse tipo de experiência. [...] (PROFESSOR INICIANTE).

As dificuldades que o professor apresenta referem-se apenas aos primeiros minutos da aula e são relacionadas a sua desenvoltura. Entretanto, percebe-se que é difícil para ele apresentar o conteúdo com a sua devida explicação. Ele atribui a isso a sua formação, excelente por ser teórica, mas frágil nos aspectos práticos. “Os próprios professores têm dificuldade para articular o que sabem e como o sabem” (SHULMAN, 2014, p. 203). Para Farias et al (2014) os princípios relacionados ao período, lugar e objetos acessíveis, são apontados na intencionalidade para que a metodologia seja executável, sendo relevante durante uma aula a presença de questionamentos, vivências, figuras e outros suportes que favoreçam a ação ativa dos discentes. Essas estratégias permitem ao professor um trabalho com amplos resultados objetivados, apesar de requerer mais trabalho durante a prática.

Sob uma análise dos gestores da escola, o professor não apresenta dificuldade porque ele já vem com a experiência, então não teve nenhum problema com aluno e a gestão. Para a diretora e a coordenadora pedagógica, a identidade do professor iniciante está vinculada a um profissional que já desponta de uma “experiência”, não relacionada ao tempo de carreira, mas devido as suas ações sistematizadas e compromissadas. Sendo que esse profissional utiliza-se de variados saberes, dentre esses, os da experiência, destacados por Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Gauthier (1998) e Pimenta (1999), como também do conhecimento do conteúdo da matéria ensinada, apresentada por Shulman (1986), como bem está destacado na síntese do **Quadro 4**.

Tais saberes advêm dentre outras razões das aprendizagens diárias e das responsabilidades trabalhadas pelo profissional, fruto do que é proposto pela profissão e pelo que a sala de aula exige, proporcionando em que ambos: professor iniciante, gestores e alunos, pudessem estar satisfeitos com o trabalho oferecido.

Porém, uma das dificuldades percebida pelo participante incide na sua formação. Daí a necessidade de refletirmos sobre formação inicial docente da Educação Básica que também se desenvolve através dos estudos na graduação em licenciatura, sendo o *locus* a Educação Superior, em que essa visa formar um profissional ético e crítico.

Para Imbernón (2016, p. 128) “[...] a universidade intervém direta e indiretamente na formação do professorado de todas as etapas educacionais.” É nesse sentido, que o Ministério da Educação – MEC tem buscado melhorar² a dinâmica de formação do futuro educador, buscando oferecer uma estrutura física condizente com a realidade, subsidiada por laboratórios, biblioteca, formação dos professores formadores, acréscimo de carga horária e disciplinas no currículo da graduação e outros. Entende-se que a demanda da sociedade é crescente a cada dia, necessitando que a educação superior acompanhe a sua desenvoltura, necessidades e contextos atuais. Contudo, a formação inicial oferecida pela universidade ainda não forma o professor:

A universidade ela ensina muita coisa pra gente, mas não nos forma. A intenção deles é essa, mas na prática isso não acontece de formar o aluno para que o aluno chegue na sala de aula. Então, o que eu vejo com maior dificuldade, é que às vezes, a gente tá lá e a gente não tem na minha disciplina mesma, tem muita coisa que eu

² “Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações” (Fonte: <http://portal.inep.gov.br/sinaes>), acesso em: 10/08/2017. Além do Sinaes, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica são referências para a orientação na formação de professores.

assistia na sala, mas não tinha curiosidade de perguntar ou não cabia à pergunta por que a Matemática é muito avançada e aí quando a gente chega aqui na sala de aula principalmente no Ensino Médio e Fundamental também, eles têm acesso a muitas informações, então eles fazem perguntas de muitas coisas que aplicação muitas vezes à gente nunca nem pensou nisso. Isso se torna um problema, a gente não pode deixar transparecer muitas dúvidas porque senão a gente cai até em descrédito. [...]. Inclusive quando fiz o estágio, o professor dizia que o estágio era na teoria ele é totalmente prático, não é teórico. A carga horária dele inclusive é até prático, mas assim, o estágio é um primeiro contato só que ele fica muito aquém da real atividade do professor, [...] (PROFESSOR INICIANTE).

Percebe-se o conflito existente entre a formação e a ação do professor iniciante quando ele assinala que a prática em sala de aula está sendo diferente do que é teorizado na universidade. Que os alunos têm conhecimentos além do imaginado pelo professor iniciante, e que esse apresenta um receio de não saber responder as indagações de acordo com os anseios dos discentes. Entretanto, o estágio ainda está longe da realidade do professor, como constatou Pádua e França-Carvalho (2016) em pesquisa recente sobre a prática do estagiário na escola.

Nesta direção, Coutinho (2002), destaca que os professores iniciantes ao adentrarem no exercício da docência, percebem a discrepância entre a teoria que foi apreendida durante a graduação e a realidade existente de algumas instituições educacionais com limitada estrutura para o desenvolvimento da atividade. Porém, a universidade tem alguns dos seus objetivos, a formação de pessoas para o exercício de uma profissão com responsabilidade, respeito ao outro e a ética na realização da ação, sendo que não consegue promover a formação do futuro professor, porque esta formação requer que o conhecimento acerca da profissão e de seus saberes específicos seja provocado nas:

[...] interações sociais, as atividades coletivas, o encadeamento de competências e responsabilidades em que êxitos e fracassos são de responsabilidade de todos os envolvidos no ato educativo, na perspectiva de possibilitar o desenvolvimento integral do formando e, conseqüentemente, a sua autonomia (COUTINHO, 2002, p. 61).

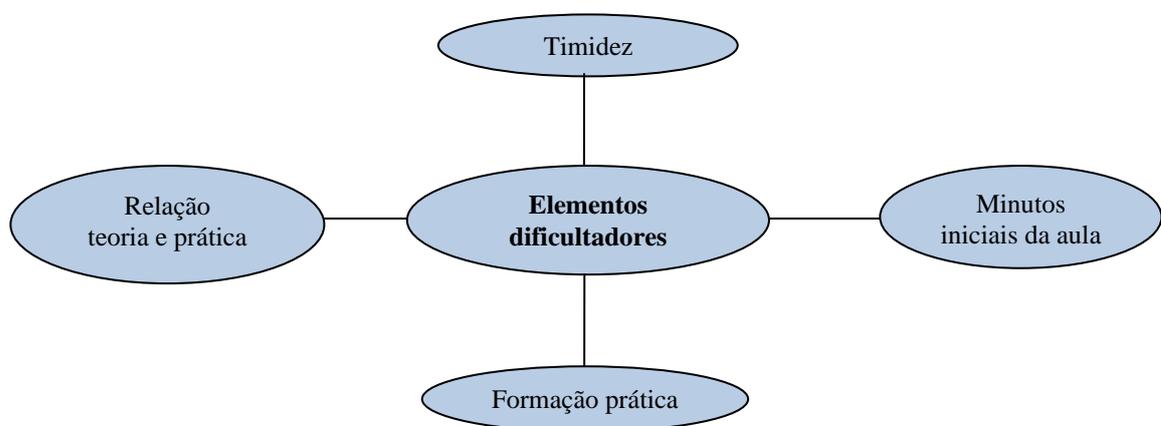
É importante que o estágio supervisionado, faça parte do processo formativo durante um relevante tempo de desenvolvimento do curso, não se caracterizando apenas nos últimos blocos / períodos, sendo que esses contatos com a realidade expressam uma vivência com o futuro *locus* de trabalho do professor – a escola. Observa-se que esse profissional possui pouca vivência da sala de aula (somente no estágio supervisionado) e que mesmo com uma excelente formação teórica, ele não conseguiu relacionar de imediato suas atividades

acadêmicas com a prática. É a partir dessa intencionalidade, que a universidade precisa constantemente avaliar seus cursos.

Todavia, a Educação Superior tem buscado desenvolver suas políticas educativas em prol da formação do profissional licenciado, apesar ainda de muitas adversidades curriculares, estruturais e outras. Esse mesmo espaço educacional e de transformação, tem contribuído na construção do professor ético e inovador, que se inquieta com a atual realidade em busca de mudanças práticas e usuais no cotidiano da sociedade, sendo esse o professor iniciante, o desejado.

Apesar de nesta fase ter evidenciado que o elemento dificultador do início da profissão seja a formação docente que a universidade ainda oferece e que desvincula teoria e prática e até mesmo no estágio obrigatório, o futuro professor aprende em solilóquio, pelo ensaio e erro, como pode ser observado na **Figura 9**. Porém, no seu início há, também, aqueles elementos que desafiam a permanência na profissão.

Figura 9 – Elementos dificultadores



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

4.1.1.3 Desafios no início da carreira docente

A chegada do professor iniciante na escola foi marcada por um desafio logo no dia de sua apresentação para os gestores da escola.

No dia que eu cheguei, por conta da ausência do professor, existiam furos no horário e faltavam também muitos professores, não tinha chegado professor de Química, não tinha chegado professor de Espanhol, não tinha chegado alguns outros professores. Quando cheguei para me apresentar e tudo mais, eu fiz isso tudo a tarde, a noite eu fui para ajeitar o horário, isso tudo no mesmo dia, eu fui a tarde eu peguei a documentação para levar para o núcleo de lotação no dia seguinte e fui a noite para ajeitar o horário. Nesse mesmo dia que eu fui a noite, eu só ia entregar a

documentação no dia seguinte e a diretora já queria que eu entrasse em sala né. Ela me levou de sala em sala, me apresentou, disse que tinha professor de Física e tal, que era pra eles continuarem indo, que tinha chegado mais um professor, aquela motivação que a diretora dá para os alunos. Mas ia ter um horário vago e ela queria que eu já entrasse em aula e fizesse alguma coisa e aí eu me esquivei, porque primeiro de tudo eu não tinha experiência, é o primeiro ponto, duas das minhas turmas fugiam do ensino regular, a 6ª (sexta) etapa A e B o assunto que é dado nelas é diferenciado, então eu não tinha nem o rumo por onde começar, mas nas outras turmas eu poderia até arriscar, [...], mas se fosse uma turma de ensino regular seria mais simples, não deixaria de ser complicado, [...] aí eu me esquivei, eu disse pra ela que não tinha condição, que eu não tinha ido para dar aula, eu precisava do material pra ver como era o material deles. Eu sei que eu consegui me esquivar (PROFESSOR INICIANTE).

Ao iniciar seu trabalho, o professor depara-se com muitas situações que necessitam de uma solução, mas devido ao pouco tempo de experiência pode se tornar algo desgastante até ser encontrada uma resposta, sendo importante a ajuda de todos aqueles que constroem a escola.

[...] O grande desafio é a diferença da formação lá para a atuação aqui. Lógico, eu concordo para depois eu me tornar um professor aqui eu preciso de uma formação muito superior lá. Eu defendo isso. Até para efeito de quem quer continuar no mestrado e doutorado. Então a gente ver coisa lá muito mais avançada do que usaria para dar aula aqui. [...]. Isso também é um desafio essa questão de transmitir esse conteúdo. Os alunos eles tem muita aversão a minha disciplina. Eles têm a minha disciplina por difícil, mas sempre tento mostrar que não é difícil. Que a gente sempre tem a vantagem disso tem muitas aplicações. Eu até brinquei quem não gosta de Física, de Química, Matemática, não era pra usar um *smartphone*, não era para utilizar nada de tecnologias. Porque todas essas tecnologias. Você pega num celular e utiliza o celular você está utilizando um conhecimento puramente físico, matemático, químico... Então toda essa evolução está presente no nosso dia a dia. Não que as outras disciplinas não estejam, mas isso está presente no nosso dia a dia, então convém que a gente tenha conhecimento disso. [...] (PROFESSOR INICIANTE).

Para o professor iniciante ainda existe uma distância entre o que é estudado na graduação e a prática na instituição educacional. Ele considera relevante e necessária a formação continuada. E percebe que os alunos apresentam uma rejeição pela disciplina trabalhada em sala de aula. Esta ação de relacionar o teórico com a atividade, o pronunciamento com o fazer, é uma barreira para o desempenho da prática docente segundo Coutinho (2002). De fato, é desafiante para o professor em início de carreira adentrar em uma sala de aula depois de conhecer várias teorias na universidade, mas que na realidade está sendo pouco utilizada. O espaço escolar para o profissional iniciante vai se constituindo um ambiente de experiências, pois de acordo com o contexto, ele utiliza soluções que estão sendo desenvolvidas durante suas ações ou por experiências de outros professores. Seria interessante que ele recorresse inicialmente aos seus conhecimentos apreendidos na IES, não ficando assim restrito somente aos conteúdos.

Outro desafio é manter-se constantemente atualizado, em formação continuada, como pensa o professor iniciante, sendo ele uma das exceções que estão à margem da afirmação de Coutinho (2002, p. 44), em que “a formação inicial (graduação) para alguns professores iniciantes tem caráter terminal, pois se consideram competentes para enfrentar os desafios da sala de aula de escolas concretas.”

Se é durante a carreira docente que o professor vai dando continuidade a sua formação, se constituindo através de leituras, cursos de extensão, especialização, mestrado, doutorado, trocas de experiências e outros. O processo de formação vai além da graduação com o intuito de provocar rupturas essenciais durante a prática pedagógica do professor, neste sentido, Imbernón (2016, p. 145) destaca que:

Tradicionalmente, a formação permanente constituía um momento de “culturalização” do professorado (pedagógica, didática, disciplinar...). Supunha-se que, atualizando seus conhecimentos, científicos e didáticos, o docente transformaria sua prática e, como num passe de mágica e milagrosamente, se converteria em um inovador que promoveria novos projetos. [...]. Agora começamos a vislumbrar que a formação permanente aumenta seu impacto inovador se a relação se efetua ao contrário: não formando para depois desenvolver um projeto de mudança, mas criando um projeto inovador. E para levá-lo a termo é preciso receber ou compartilhar a formação necessária.

Observa-se ainda que esse professor em início de carreira apresenta características parecidas ao mesmo que é detalhado por Huberman (2000) e Gonçalves (2000), que durante a fase inicial da carreira, se depara com uma realidade espantosa e desafiadora. O professor iniciante estava a considerar estranha, a pequena quantidade de discentes participando da aula, às vezes, somente um, o que tornava o processo de ensino e aprendizagem desafiador, sendo importante um questionamento.

Os desafios explicitados pelo professor iniciante parecem que não foram percebidos pela diretora e coordenadora pedagógica que estavam sempre satisfeitas com o trabalho desempenhado pelo professor iniciante, não observando nenhum problema em sua prática, como é possível identificar nas seguintes citações: para a diretora, “a diversidade dele é muito interessante, ele conquista os alunos, ele tem aquela atração com os alunos então eu gosto muito dele, [...]”, e para a coordenadora pedagógica, “é um professor ótimo, não demonstra está no início de carreira não, tanto é que eu nem sabia que ele estava em início de carreira, porque quando eu cheguei aqui ele estava aqui atuando como professor sem nenhuma diferença dos outros professores que já são veteranos.” Esta identidade é validada pela gestão escolar, pelos professores e alunos, devido a dinamicidade do docente em resolver situações, de ser comunicativo, de realizar um bom trabalho em sala de aula. E neste aspecto, Alonso

(1999, p. 15) lembra que “o professor necessita de muito mais do que a intuição para proceder à reflexão sobre a sua prática: ele precisa estar preocupado com o aluno mais do que com o conhecimento a ser transmitido, [...]”. O docente, porém se reconhece como excelente profissional pelo fato de realizar suas ações com qualidade, por comparar a sua dinâmica com os demais profissionais da escola, e mesmo sendo um profissional iniciante, buscava respostas para as suas dúvidas e melhoria para a sua prática.

Apesar do professor iniciante ter encontrado vários desafios durante a ação pedagógica, destacou algumas atitudes perante os mesmos, que podem ser apresentadas através do seguinte contexto:

[...] sendo das etapas ou do ensino regular, eles estão mais ou menos no mesmo nível, esse público é um público que tem um conhecimento de certo modo científico, a nível mesmo de escola muito pouco, então a maior parte do conhecimento que eles têm é de cotidiano, é mais esse conhecimento mesmo, grosso modo empírico, é algo que eles vivenciam, é algo que está presente no dia a dia deles e aí o livro da etapa não, ele já bem contextualizado embora aqui acolá vem algum trabalho preparar uma aula, explicar determinado conteúdo, mas é mais tranquilo, no regular eu preciso ir lá nas coisas que eles têm no dia a dia pra poder explicar o assunto, isso aí foi um problema. Eu contornei esse problema trazendo pra realidade deles, pra vivência deles, eu sempre dou exemplo com coisas dentro de casa, eu sempre dou exemplo com coisas mesmo que acontece no dia a dia. Eu moro na zona norte, eu sei o que acontece aqui e eu uso coisas que aconteceram aqui como exemplo também (PROFESSOR INICIANTE).

Por conseguinte, ele informa que buscou superar os desafios encontrados através do seguinte raciocínio / estratégia:

À medida que desafios vão surgindo eu não tento reagir no calor do momento, eu sempre penso muito bem antes de tomar alguma decisão, porque às vezes acontece algo e a gente até se chateia e se reagir naquele momento, à gente com certeza vai tá reagindo por emoção, então eu sempre penso bem, relaxo, pra agir. Assim, eu não encontrei nenhum problema assim mirabolante, muito difícil de se contornar, acho talvez meu jeito ajude, facilite pra que eu não tenha esse tipo de problema, como eu vejo tem muito professor aí que tudo que é dito eles se colocam contra, eu sempre estou a favor, eu sempre estou junto com a escola, o que decidirem eu estou aqui pra apoiar, eu sempre tomei essa posição, eu sempre assumi essa posição, [...] eu também não vou trabalhar contra minha diretora, [...] (PROFESSOR INICIANTE).

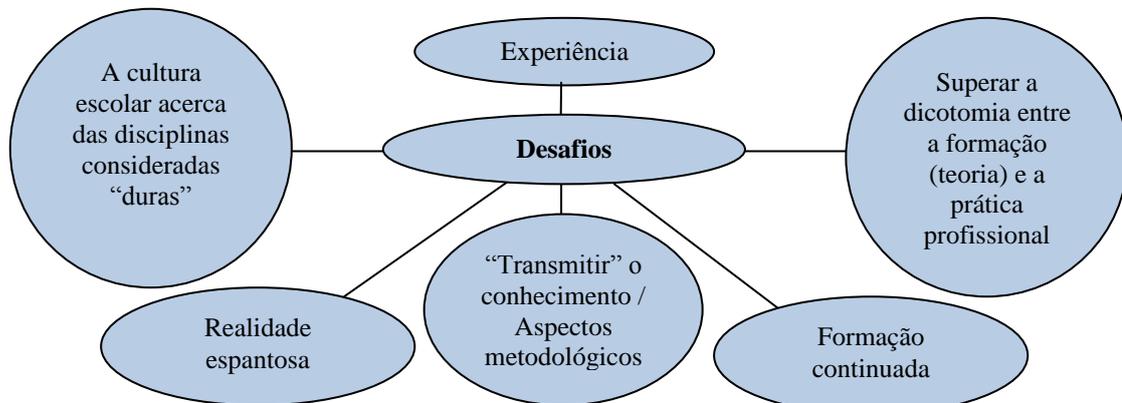
Analisa-se que os desafios têm sinônimos de problemas e que para ele é desafiador aliar o cotidiano do aluno com o conteúdo do livro, em razão da dificuldade de transformar a matéria em aula, ou os conteúdos, didaticamente. “A forma como o professor manipula os conteúdos e encaminha as atividades de ensino são determinadas por suas intenções sobre a prática e o seu entendimento acerca das finalidades da educação, de modo geral” (FRANÇA-CARVALHO, 2007, p. 81). Observa-se que ele utilizou exemplos da realidade dos alunos

para resolver a situação, aproximando o aluno do conteúdo e mediatizando o conteúdo. Como afirmam Lüdke e Boing (2012, p. 443), “quanto melhor a formação inicial, mais capacidade de resposta reflexiva e de adaptabilidade.”

Depreende-se que diante dos desafios encontrados, ele procura refletir sobre uma possível situação a ser colocada em prática. Stahlschmidt (2009, p. 111) destaca: “acreditamos que a prática possibilita ao professor uma apropriação de seu saber e seu fazer à medida que busca ir além das demandas imediatas do dia-a-dia para alcançar a práxis, ou seja, uma prática pensada e refletida.” Por meio da reflexão, o professor poderá sistematizar o conteúdo a ser abordado, desenvolver determinado assunto e relacionar / avaliar o seu trabalho de acordo com os objetivos propostos e consequentemente serem os alcançados pelos alunos. Assim, é cabível apresentar o pensamento de Darling-Hammond (2014), ao informar que o ensino voltado para elucidar alguma situação adversa, bem como produzir e colocar em prática uma ideia, propõe ao docente a necessidade de usufruir antecipadamente um conjunto de saberes.

Em síntese podemos perceber que os maiores desafios do professor iniciante incidem na sua experiência, na formação permanente e nos aspectos metodológicos, como mostra a **Figura 10**. Sendo que estes desafios são percebidos pelo professor, mas não superados em sua totalidade, exemplos disso é a sua insatisfação com a pouca quantidade de alunos presentes na sala de aula, bem como a “transmissão” do conteúdo para uma melhor prática pedagógica e consequentemente uma desejável aprendizagem pelos alunos. Porém, são importantes esses momentos de questionamentos avaliados pelo professor iniciante.

Figura 10 – Desafios



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Nesse sentido, como foi demonstrado na figura acima, é interessante refletir os desafios já citados e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem, analisados a seguir.

4.1.2 O professor iniciante e o processo de ensino e aprendizagem

O professor iniciante é um profissional que recentemente adentrou no espaço da instituição educacional para o exercício de suas atribuições por meio da ética e respeito, apresentando como objetivo primeiro, o processo de ensino e aprendizagem. Após sair da IES ele encontra-se motivado a colocar em prática os conhecimentos adquiridos nessa difícil tarefa. Para Imbernón (2016, p. 34) “essa complexidade da profissão se concretiza em uma sala de aula e em uma instituição impregnada de uma cotidianidade invisível, pois é preciso estabelecer uma difícil convivência entre viver a realidade do que nos rodeia para introduzi-la nas aulas de cada dia; [...]”

Neste sentido, Guimarães (2004, p. 32), acrescenta que “a atividade profissional do professor pode ser caracterizada como uma atividade de mediação não só entre o aluno e a cultura, mas também entre a escola, pais e alunos, Estado e comunidade etc.” Todavia, o professor é reconhecido socialmente com a identidade de um profissional a serviço da sociedade e principalmente dos alunos, sendo dotado de atitudes éticas e com relevante conhecimento sobre uma variedade de conteúdos, sendo que a família agrega na pessoa do professor, valores e uma confiança que é concebida historicamente, cabendo a ele uma responsabilidade e um retorno de aprendizagem para os discentes através da interação.

Com efeito, é esta percepção do professor iniciante mediatizando um processo de interação cultural:

Eu me vejo, vamos supor, como um canal entre o conteúdo e o aluno. Então se esse canal vai traduzir, vai transmitir, vai facilitar, enfim, não importa o que ele vá fazer, mas acredito que esse canal faz com que o aluno possa compreender melhor, então vejo como esse meio, essa interação cultural (PROFESSOR INICIANTE).

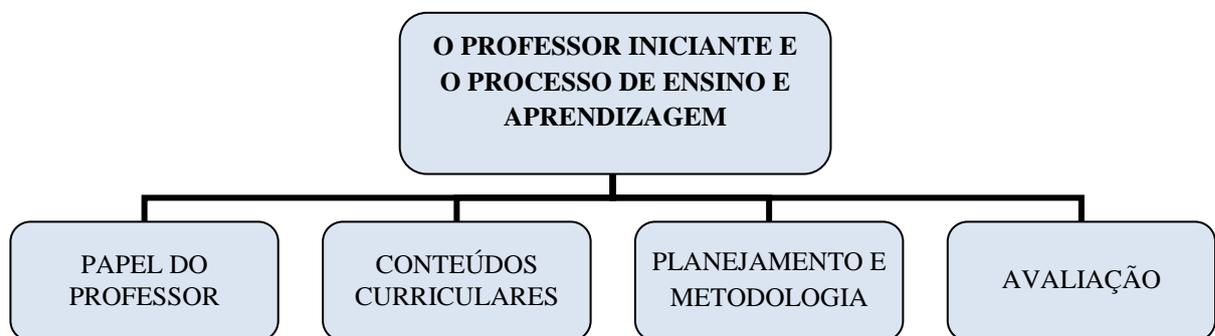
Sua percepção é a de que é um condutor que faz a ligação entre o estudo do conteúdo e o discente. Essa canalização é voltada para a aprendizagem, sendo que o docente permite principalmente o contato com a cultura. Para Brito (1999, p. 130), “a cultura envolve a organização *in totum*, das práticas organizacionais aos meios materiais empregados, como um amálgama que liga todos os membros na direção de objetivos e modos operacionais comuns.” Se é através do ensino, que a cultura é difundida para os alunos, nessa concepção, é perceptível que em todos os períodos de convivência na instituição escolar (da Educação Infantil ao Ensino Médio) existem as evidências do saber e tradição que são trabalhados diariamente, podendo ser caracterizado / exemplificado pelos seguintes momentos:

- A acolhida pela escola através de um hino, bem como a utilização das datas comemorativas como ponto de partida para uma aula;
- A busca de colocar em prática o tipo de cidadão que se deseja formar de acordo com o PPP da escola;
- Propor a explicação de um conteúdo partindo do senso comum para o bom senso.

Com essas considerações, o professor iniciante através da convivência com os demais profissionais, conhece e vivencia como é desenvolvido o trabalho em sala de aula, o que deve ser utilizado, como é estruturado o ensino, e as demais informações que são pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem, logo no início da carreira.

A partir dessa ideia, pode-se observar a **Figura 11**, que destaca como a subcategoria, o professor iniciante e o processo de ensino e aprendizagem, evidenciando a partir deste contexto o papel do professor, conteúdos curriculares, planejamento e metodologia, e a avaliação.

Figura 11 – O professor iniciante e o processo de ensino e aprendizagem



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

4.1.2.1 O professor iniciante como mediador do processo de ensino e aprendizagem

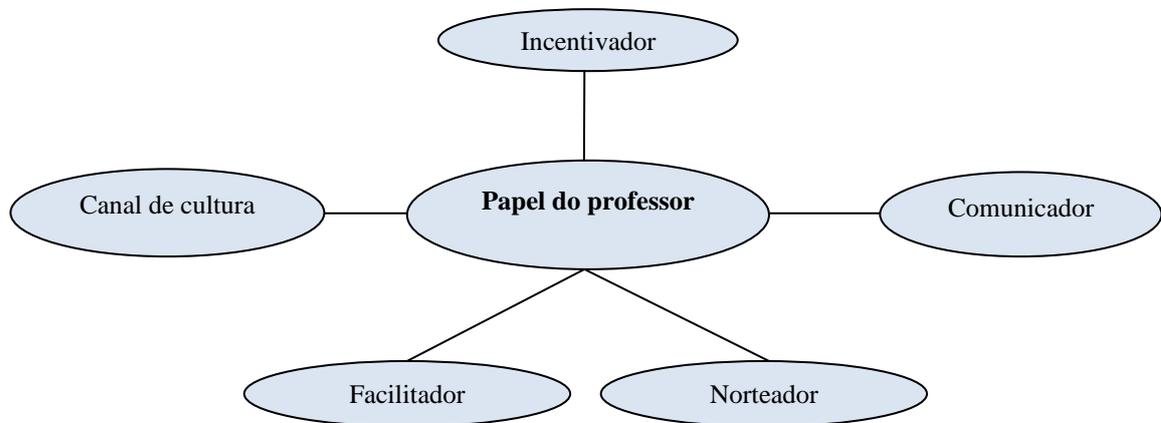
O professor ao iniciar suas atividades, comumente busca ensinar de acordo com as orientações recebidas pela universidade e pela gestão da escola. Na escola a organização didática poderá ser liderada pela coordenação pedagógica, que tem a missão de apoiar satisfatoriamente o professor em suas necessidades educativa e profissional. A ele é direcionado projetos, programas e outros elementos pedagógicos que tem como meta o desenvolvimento do aluno, podendo estender essa prática até o final da carreira, sobretudo envolvendo o contexto em que o mesmo encontra-se inserido.

De acordo com Farias et al (2014, p. 90) “o professor, embora não seja seu único praticante, é aquele socialmente reconhecido como responsável pela concretização do ato de ensinar no âmbito escolar.” Essa responsabilidade destinada ao docente, necessita além do reconhecimento social, como também da ajuda – estrutural e de corresponsabilidade de toda a comunidade escolar para que as ações educativas aconteçam de forma reflexiva, duradoura e instigante.

Analisando os momentos de observações (ver **Apêndice A**), o professor elogiava os alunos de forma muito tímida, podendo ser mais expansivo, sendo que incentivava a aprendizagem por meio de conselhos de vivências pessoal, como através de exemplos referentes ao conteúdo, buscando assim significar o assunto. Com o uso de perguntas abertas, ele incentivava a todos os alunos que participassem ativamente da aula. Todavia, é um profissional excelente, se for avaliado pelo contexto de professor iniciante, pois o seu trabalho é rico de ações comunicativas, respeitando o tempo do aluno em relação a participação na aula e encorajando-os a trilharem uma aprendizagem significativa, independente se houvesse o erro.

Além de se considerar um canal de cultura, o professor se vê como alguém que norteia, facilita. “Então eu vejo o contato com o professor mais como o norte, ensinando o conteúdo, da mesma forma de facilitar e sanar dúvidas” (PROFESSOR INICIANTE). Isso significa que a compreensão do seu papel de professor é a de facilitador do processo de ensinar, mediatizar conteúdos, para que culmine na aprendizagem dos alunos. Sendo que o mesmo é sinônimo de uma pessoa que apresenta uma resposta para determinada situação. Entende-se que essas soluções encontradas pelo professor iniciante, colaboram para uma mão dupla de aprendizagem, em que alunos e docentes descobrem juntos. Nesse sentido, “o aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas” (VYGOTSKI, 1991, p. 55).

Ainda assim, o professor é identificado, como aquele que desenvolve o caminho a ser trilhado pelo discente, ensinando e buscando meios para a aquisição de conhecimentos. Através dessa descrição, o professor é uma pessoa competente naquilo que se propõe a desenvolver, “sempre” questionando, criando e vivenciando novas práticas reflexivas e críticas. Para esse professor que está iniciando a carreira, é difícil lidar com situações de ensino em que seja possível atenuar e suavizar determinados conteúdos a ser trabalhado com o aluno em prol da aprendizagem dos mesmos, pois dentre o seu papel detalhado na **Figura 12** a seguir, existem vários receios, um deles é deixar os conteúdos curriculares simplificados e sem sentido.

Figura 12 – Papel do professor

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

4.1.2.2 Os conteúdos curriculares: o livro didático como referência

O domínio do conteúdo e a interação em sala de aula constituem os eixos da ação docente. Sendo que durante a prática do professor, existe a necessidade de uma comunicação resultante do seu trabalho, aliado tanto a singularidade do aluno, quanto a contextualização do conteúdo abordado, para que assim possa ocorrer possivelmente uma aprendizagem intencional. Neste aspecto convém saber como são selecionados os conteúdos que o professor iniciante ensina em sua disciplina. Eles constam no PPP da escola? Estão dispostos nas diretrizes curriculares nacionais? Como está constituído o currículo?

A palavra currículo segundo Aurélio (2016) é a “descrição do conjunto de conteúdos ou matérias de um curso escolar ou universitário”. Segundo Santos (2011) informa que a palavra currículo já teve uma delimitação entendida como uma organização de produtos, arcabouço de disciplinas, grupo de vivências em que os discentes aprendem junto com a instituição escolar, comunicação de aspectos importantes numa prática educacional e que na atualidade, é interpretado como conjunto de saberes resultantes de uma cultura maior. Para o mesmo autor, “tanto a teoria educacional tradicional quanto a teoria crítica veem no Currículo uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade. Sem esquecer que, nesse caso, há um envolvimento político, [...]” (p. 23). Neste aspecto, optou-se pela ideia de Santos (2011) e acrescenta-se que a escola por meio do seu currículo, apresenta os caminhos a serem seguidos pelos professores e alunos, e quais os conteúdos a serem abordados, sendo importante partir da ideia da não obrigatoriedade do assunto em detrimento ao ritmo de aprendizagem, respeitando os limites dos discentes. Relacionados aos dados da investigação

juntamente com a análise dos mesmos, verifica-se no processo de ensino e aprendizagem a valorização do uso do livro didático.

O livro didático apresenta-se como um instrumento de ensino, podendo ser indispensável para o processo pedagógico, tornando-se um recurso visual e / ou sensorial que instiga a atenção e a busca de novos conhecimentos em outras fontes, bem como a utilização de diferentes mecanismos / métodos para a abordagem de um contexto por meio do ensino.

O currículo vai além da simples utilização de um projeto, plano ou de um conteúdo simplesmente escolhido para cumprir regras institucionais. Através dessas informações, vemos o relato do professor iniciante, referente a escolha dos conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo, se é de forma coletiva entre os professores ou sugerida pela secretaria de educação.

Sinceramente nenhuma das duas eu não sei te responder. Se é sugerido pelos professores ou se a secretaria manda algo. Eu acredito que deva mandar, mas eu não tive contato, então assim, eu não tive contato, e o conteúdo normal de Física de determinada série ele já vem que preestabelecido, então se algo mudou se eles acrescentaram alguma coisa ou diminuíram algo que não tomei conhecimento então continuo no conteúdo que normalmente venha no livro. Que o livro passa por um crivo da secretaria de educação, do governo, do MEC então tomo por base de que o livro tem conteúdo que o MEC tem por certo. Principalmente a EJA, aí é que eu sigo o roteiro do livro mesmo, mesmo não concordando eu acho que a formação muito, muito, muito fraca. Mas eu sigo o roteiro do livro (PROFESSOR INICIANTE).

O professor não tem conhecimento sobre a escolha dos conteúdos, sendo que o mesmo trabalha os assuntos que são abordados no livro didático. Ele entende que pode utilizar a obra, pois seu teor passou por uma análise, foi aprovado pelos órgãos responsáveis pela educação e que apresenta os elementos / conteúdos corretos, mesmo não sendo de acordo com a sua proposta didática e pedagógica, sendo observado, nesse sentido, o currículo oculto.

Na Educação Básica, para a escolha dos livros do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, se faz relevante uma ou mais reuniões entre a equipe gestora e os professores, para que juntos possam analisar a proposta sugerida pelas obras. Com relação aos conteúdos, Santos (2011, p. 14) informa que:

Tal “ação educadora” supõe a transmissão e a aquisição de conhecimentos, valores e atitudes valorizados por aquela cultura. No entanto, os “conteúdos” culturais disponíveis extravasam ao tempo físico definido para a “ação educadora” dos sistemas escolares, razão pela qual aparece, na perspectiva temporal, a necessidade de selecionar da experiência cultural alguns conteúdos, aqueles que integrarão o currículo escolar. Ortega y Gasset (1955), já alertara que um dos problemas da educação será sempre o da inclusão e eliminação de conhecimentos, ou seja, o da seleção de conteúdos curriculares.

A definição dos conteúdos a serem trabalhados deve ser de acordo com as orientações, inicialmente do MEC, posteriormente pelas secretarias de educação (sejam elas estadual ou municipal). Essas têm a competência de conduzir os assuntos, levando em consideração a realidade dos educandos. Chegando à instituição educacional e por meio de um planejamento em equipe, poderão definir os variados conteúdos a serem abordados de acordo com a cultura escolar.

O currículo, assim como suas particularidades, como é o caso do conteúdo, parte das necessidades ou desejos de algumas pessoas, sendo que os assuntos de alguns anos escolares estão ligados a intencionalidade, exemplo dessa situação é o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental que devido ao Ideb, apresenta seus estudos voltados para uma avaliação (por meio da Prova Brasil), bem como o 3º ano do Ensino Médio, com o Enem, para o acesso a universidade ou faculdade.

Partindo dessas ideias, o professor iniciante também formava 01 (uma) turma de alunos para o Enem, sendo assim, podem ser citados alguns de seus zelos pela educação, ou seja, tanto a aprendizagem dos alunos do 3º ano do Ensino Médio, quanto trabalhar didaticamente o conteúdo em todas as turmas. Nesse sentido, a diretora afirma que ele “domina bonitinho tanto o conteúdo como a disciplina em sala de aula”. Todavia, pode-se complementar esse pensamento através do seguinte conhecimento:

No que concerne aos conteúdos curriculares, no momento de selecionar as estratégias é preciso observar as particularidades das áreas do conhecimento (Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, Cultura e Sociedade), a natureza do conteúdo (conceitual ou factual, atitudinal e procedimental) e seu momento ou fase de estudo (introdução, aprofundamento e culminância) (FARIAS et al, 2014, p. 140).

Um trabalho para ser desenvolvido a partir do planejamento, é necessário que existam meios que ajudem o professor durante o ensino, a fim de melhorar suas atividades diante de determinado contexto. É na ação diária que o educador aprende também a criar situações que possam desvencilhar-se de seus receios, na tentativa de conseguir alcançar os objetivos estabelecidos em sua aula, intermediados através de metodologias inovadoras. Entretanto, mesmo sendo uma ação complexa, o ensino assim como os meios, são importantes para adquirir o conhecimento.

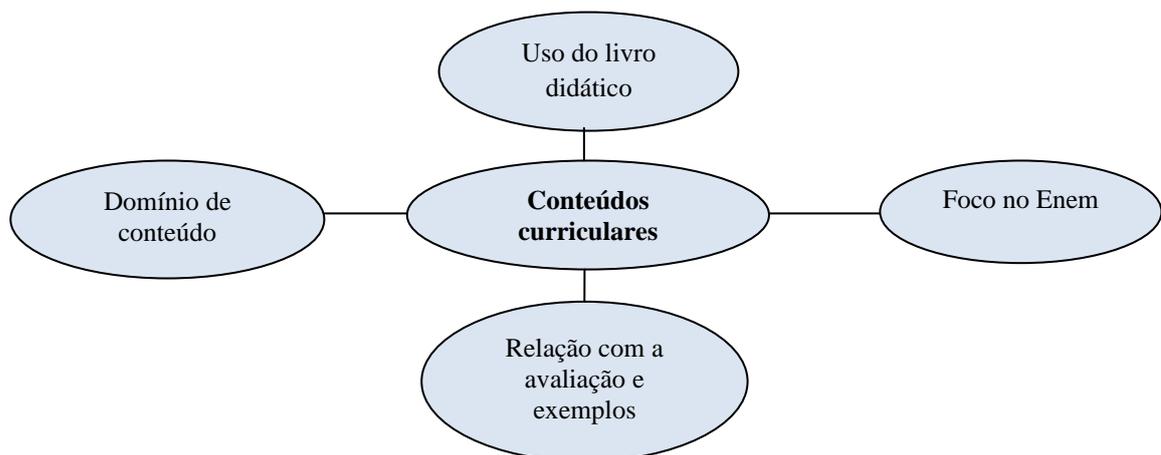
Nesta perspectiva, ainda que o professor iniciante desconheça o currículo da escola e faz uso apenas da proposta trazida pelo livro didático, ele necessita dar vida, ou seja, transformar didaticamente o conteúdo do livro. E para isso, ele desenvolve uma metodologia,

ou uma didática, que antes necessita ser planejada, ainda que “este é, a meu ver, o desafio do momento: a superação de uma Didática exclusivamente instrumental e a construção de uma Didática fundamental” (CANDAUI, 1997, p. 21).

Nos momentos de observação de acordo com o **Apêndice A**, verificamos que as atividades propostas pelo professor iniciante eram adequadas as condições do contexto educacional, sendo as mesmas em pouca quantidade, em média de 03 (três) questões por sala, porém sem muito desafio, sendo as mesmas complementares e pertinentes ao conteúdo trabalhado, considerava o nível de aprendizagem dos alunos, e ao entrar em sala de aula, apresentava a temática a ser trabalhada, no entanto, não disponibilizava os objetivos formalmente. Explicava a importância de cada atividade avaliativa e por mais que estimulasse a participação dos alunos, não existia um entusiasmo impactante. O mesmo estava sempre que possível a utilizar o livro didático e uma das relevâncias presentes em suas aulas eram os exemplos de acordo com o cotidiano dos alunos.

Por meio dessa abordagem, é possível conhecer as propostas de trabalho utilizadas pelo professor iniciante, sendo essas destacadas na **Figura 13**, e correlatas aos conteúdos curriculares.

Figura 13 – Conteúdos curriculares



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

E durante as aulas o professor iniciante desenvolveu uma variedade de conteúdos em que estão descritos no **Quadro 9**, e que foram abordados durante os 11 (onze) momentos diferentes de observação em sala de aula, sendo esses algumas vezes apresentados através da escrita no quadro de acrílico.

Quadro 9 – Conteúdos desenvolvidos em sala de aula

MOMENTOS	ANO ESCOLAR	SALA	CONTEÚDOS
1	6ª etapa B (1º e 2º ano)	10	Correção da prova As estações do ano e marés
	3º ano	12	As estações do ano e marés
	6ª etapa A (1º e 2º ano)	09	Atividade
2	2º ano	12	Meios físicos Princípios da óptica geométrica
	1º ano	11	Vetores
3	2º ano	11	Princípios da óptica geométrica
	3º ano	12	Circuitos com ligações em paralelo Associação de resistores em paralelo
4	6ª etapa A (1º e 2º ano)	09	“Contudo, ela se move”
	6ª etapa B (1º e 2º ano)	10	“Contudo, ela se move”
	3º ano	12	Amperímetro, voltímetro e multímetro
5	6ª etapa B (1º e 2º ano)	10	Estudando as coisas que se deslocam Estudando as coisas que giram
	3º ano	12	Comentário sobre o Enem
	6ª etapa A (1º e 2º ano)	09	Estudando as coisas que se deslocam
6	2º ano	11	Atividade de revisão
	3º ano	12	Geradores e receptores
7	2º ano	12	Fenômenos ópticos
	1º ano	11	Lançamento no vácuo
8	2º ano	11	Fenômenos ópticos
	2º ano	12	Capacitância
9	6ª etapa B (1º e 2º ano)	10	Estudando as coisas que giram
	3º ano	12	Fenômenos magnéticos
	6ª etapa A (1º e 2º ano)	09	Estudando as coisas que giram
10	2º ano	12	Reflexão da luz e espelhos planos
	1º ano	11	Atividade
11	2º ano	11	Reflexão da luz e espelhos planos

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Para a organização de tais encontros pelo docente eram necessários diversos planejamentos, em que fosse utilizada uma metodologia adequada a cada situação, para a aprendizagem dos alunos.

4.1.2.3 Planejamento e metodologia

A ação educacional, estruturada, necessita ser definida antecipadamente, sendo realizada através da prática do planejar o trabalho educativo da instituição, em que essa prática é a realização, algo idealizado, que prepara o agir do professor perante as suas

intencionalidades, estratégias e temáticas (FARIAS et al, 2014). Pode ser pelo intermédio do planeamento que o professor iniciante idealiza a dinamicidade perante um conteúdo proposto, na busca de ensinar com qualidade e alcançar os objetivos, que basicamente visam uma aprendizagem. Vasconcellos (2002, p. 96) destaca sobre o “Projeto de Ensino-Aprendizagem. É planeamento mais próximo da prática do professor e da sala de aula. Diz respeito mais estritamente ao aspecto didático. Pode ser subdividido em Projeto de Curso e Plano de Aula, [...]”

Na escola, é importante que exista, um planeamento pedagógico de acordo com as necessidades da comunidade escolar, sendo que esse momento envolve a articulação das ideias entre os professores e gestores, e que essa ação na maioria das vezes é sob a orientação da coordenação pedagógica.

Vasconcellos (2002) enfatiza que o planeamento deve ser de acordo com a situação das pessoas, do que vai ser conhecido e do âmbito na qual é realizada a prática educacional. Planejar ajuda o professor a utilizar o tempo de forma sistematizada em função de um conteúdo a ser abordado, considerando como objetivo, a aprendizagem dos alunos. Através do planeamento é organizado um caminho a ser percorrido pelo docente e discente durante a aula, utilizando como base, um livro, texto, música, imagem e outros instrumentos didáticos. É por intermédio dessas ideias que todos os envolvidos na sala de aula são incluídos no processo devido às estratégias estabelecidas e a justificativa do ensino. Porém, mesmo com a importância notória que é a ação de planejar, é analisado que para o professor iniciante não existe planeamento na escola, sendo assim realizado em sua própria casa com a ajuda de outros livros e da *internet*.

Esse planeamento da escola não existiu. O do turno da tarde eu também não sei se ele existiu. Parece que ele existiu em anos anteriores. Porque a tarde muda a coordenadora. A diretora é a mesma, mas a coordenadora é outra. [...]. Então o planeamento da escola eu não participei e eu não tenho conhecimento e o meu planeamento, às vezes as pessoas me perguntam assim, “Ah! Qual é o conteúdo cai é visto no Ensino Médio”, porque tem conteúdo que no superior que a gente vê e que não ver aqui no médio. Principalmente 3º ano, 1º e 2º ano não, ver todo o conteúdo na íntegra. No 3º ano a coisa evolui mais um pouco e aí chega um determinado assunto que eu acho que não tá no plano de curso do estado, de determinados assuntos, [...]. Mas assim ninguém me passou nada eu “tô” no meu primeiro ano que pego o 3º ano, então eu estava de plano de dar o conteúdo do livro todo. [...] (PROFESSOR INICIANTE).

Em contradição a fala do mesmo, a coordenadora pedagógica afirma durante a entrevista sobre a existência do planeamento. Verifica-se que na instituição escolar não tem o processo de planeamento como modelo de educação a ser seguido, pelo menos para o

professor iniciante. O planejamento é individualizado, ou melhor, realizado sozinho. Para o professor, o conteúdo do livro por completo é concebido como planejamento estruturado. Este fato é grave considerando o objetivo do planejamento, pois segundo Vasconcellos (2002, p. 133) “[...] é possibilitar um trabalho mais significativo e transformador, conseqüentemente, mais realizador, na sala de aula, na escola e na sociedade.”

Na acepção do autor, a ausência de um planejamento reflete na sala de aula apenas como um momento para ocupar o tempo e o espaço, sem propósito e objetivo a ser alcançado, tornando o andamento muitas vezes cansativo e sem prazer. Essa situação tem, também, como consequência o desenvolvimento de uma rotina com aulas repetitivas através de uma única metodologia, sem a presença de uma criatividade e uma dinamicidade que faça a curiosidade e desejo dos alunos serem despertados. Inevitavelmente os discentes poderão ficar com a sua atenção dispersa, demonstrando assim a necessidade da escola em refletir durante todo período letivo (anualmente, bimestralmente, mensalmente e outros) com os professores, para melhorar a prática em sala de aula. No entanto, este professor iniciante não conseguiu vivenciar estes momentos de trocas significativas:

Eu não tenho contato com o professor de Matemática. O professor de Matemática ela “tá” aqui nos dias que não estou. [...]. O maior problema que cheguei a pensar com relação ao meu planejamento foi até onde ir no 3º ano. Porque no 1º e 2º ano é o livro todo de capa a capa, não tem pra onde correr. Posso me basear pelas unidades dos livros e seguir esses roteiros. Apesar de que alguns livros invertem alguns assuntos que não são interessantes de seguir unidade por unidade, na seqüência. Mas no 3º ano eu fiz dessa forma. Ninguém me disse nada até onde eu deveria ir. [...]. Outra deficiência foi que passou quase que o ano todo, eu acho que ainda hoje eles estão sem professor de Biologia então até por conta dessas novas tendências, acho que são os Parâmetros Curriculares Nacionais de que essas três disciplinas elas têm que andarem juntas, Ciências da Natureza, Biologia, Química e Física. Então, nada mais justo do que a gente sentar os três e planejar tudo junto (PROFESSOR INICIANTE).

Isso significa que o professor iniciante não dialoga com os demais professores que integram o núcleo das Ciências da Natureza, sendo que o mesmo não sabe qual o conteúdo que deve ser trabalhado e não tem um profissional que se habilite a orientá-lo. Observa-se a necessidade do professor em se reunir com a equipe e juntos traçarem metas que favoreçam a aprendizagem dos alunos, bem como conhecer os conteúdos correspondentes que devem ser trabalhados de acordo com o ano de ensino. Nesse momento é importante se fundamentar na matriz curricular do MEC para a orientação do planejamento a ser gerido pela coordenação pedagógica e nas experiências dos colegas de trabalho, ou seja, através do compartilhamento de ideias com os outros professores, e também com os alunos. Afinal, “a sala de aula como

espaço de construção do conhecimento é rica em saber, em saber-fazer e saber-pensar de que professores e alunos são portadores, mas, às vezes, precisam ser desvelados para que se efetive esta troca” (COUTINHO, 2002, p. 61).

Esse instrumento ou mecanismo é, portanto, essencial para o desenvolvimento da escola, pois durante as discussões em equipe é possível viabilizar os caminhos a serem efetivados para o processo de ensino e aprendizagem. A organização da instituição – calendário, conteúdo, projetos, planos, programas e outros, nascem desses momentos reflexivos, e especificamente no HP, em que o coordenador pedagógico juntamente com o(s) professor(es) em números reduzidos, estudam o que será trabalhado durante um determinado período.

Porém, este trabalho colaborativo não foi verificado na escola e, provavelmente a ausência da interação entre gestores e professores leve o professor iniciante a usar uma metodologia possível: a do livro didático.

Tal metodologia era através da exposição dialogada, em que o professor iniciante apresentava o conteúdo, e em conjunto, discutiam as informações pertinentes durante a explicação oral desenvolvida pelo profissional. Referente a observação (ver **Apêndice A**), o docente estava sempre atencioso em relação aos alunos, pois apresentava as informações pacientemente quantas vezes fossem necessárias, com explicações dinâmicas e claras, e que dava garantia aos alunos de participarem das discussões.

Para a utilização de um recurso didático, é importante que o mesmo esteja coerente com a metodologia a ser abordada e vice-versa. Todo esse meio / caminho propicia a intencionalidade para que aconteça o ensino, enfim, a ação docente. No entanto, o trabalho desenvolvido pelo professor iniciante, diretora e coordenadora pedagógica, acontece em boa parte de forma individualizada.

Apesar de não haver planejamento coletivo durante o período pesquisado, a diretora afirma que decide com os demais profissionais sobre os caminhos a serem seguidos pela escola e principalmente na contribuição para o desenvolvimento do trabalho do professor sem a imposição de ideias. Neste aspecto, ela informa que o mesmo,

[...] é um professor muito comprometido, tem disciplina com os alunos, é comprometido, tem disciplina e ainda tem mais, ele tem diversidade, certo. Às vezes ele chega para mim e pedi, “Professora, eu vou fazer isso o que a senhora acha?”, então ele tem esse jeito de dar com os alunos, traz sempre coisa nova para dentro dos alunos (DIRETORA).

Isso implica em dizer que não há um planejamento coletivo sistemático e que de vez em quando ela partilha das propostas metodológicas do docente, pois de qualquer modo o

processo de ensino e de aprendizagem precisa ocorrer na escola e o professor racionaliza sobre ele. A sorte dos alunos, ou da escola, para que o processo se desenvolva recai exclusivamente no professor iniciante, que sendo comprometido, desempenha seu trabalho com satisfação, com liderança em relação aos alunos. É também humilde e inovador no trabalho. A análise dela é importante, destacando ao professor um reconhecimento, pois é competente no que desenvolve, é profissional e didático. Contudo, as dificuldades provocadas pela formação inadequada e pela cultura da própria disciplina, são sentidas na metodologia, na transformação da matéria que são resolvidas em solilóquio.

Observemos o relato do professor iniciante sobre a metodologia que tentou utilizar sem sucesso:

[...] no começo eu usei *datashow*, eu queria fazer experimento, mas nem toda a turma concorda, eu não cheguei a fazer por medo de marcar a aula, para fazer o experimento e aqueles que não concordaram acabaram faltando, eu não fiz, era algo que desde o começo tinha em mente fazer. Mas acabei não fazendo por conta de ter medo disso, a maioria faltar ou daqueles que... Eu já cheguei a propor pra eles, eles fazerem seminário, fazendo experimento, apresentando, discutindo tudo, e uma grande maioria discordou, também acabei descartando, [...], eu não pensei como contornar (PROFESSOR INICIANTE).

As tentativas frustradas de desenvolver um ensino com tais recursos poderiam, se colocadas em prática, despertar no aluno a curiosidade epistemológica, como lembra Freire (2011), sendo que não conseguiram dar vida às aulas de Física. Ora, é sabido que às aulas de Física são mais prazerosas quando realizadas através de experimentos, como por exemplo, a passagem de energia em uma esponja de aço quando ligada ao ponto positivo e negativo de uma pilha, em seguida a esponja será queimada. Porém, mesmo com todo o conhecimento aprendido na universidade, o professor ainda não encontrou uma forma que despertasse uma relevante porcentagem de alunos a participarem das aulas que houvesse o uso do *datashow*, experimentos e entre outros. Ou seja, o professor ainda não conseguiu inovar sua metodologia, restando-lhe a opção do uso do livro didático, não ultrapassando assim a sua zona de conforto.

Para Farias et al (2014, p 140), “[...] a decisão pelo tipo de estratégia a ser utilizada revela, no primeiro plano, a intencionalidade do ato de ensinar. Assim, sua escolha deve considerar, [...], às características dos alunos, aos recursos materiais e ao tempo disponível para estudo.” A partir, também, de uma organização e de objetivos estabelecidos, poderá ser possível um relevante desenvolvimento da aula, em que professores e alunos poderão estudar e criar novos conhecimentos.

Através dessa ideia, o professor iniciante está numa constante busca para melhorar sua prática profissional, desenvolvendo-se culturalmente e profissionalmente, aprimorando o processo de ensino e aprendizagem, e cooperando com a transformação social dos seus alunos, com o reflexo na família.

[...] o fato de eu está na sala de aula tem contribuído para eu melhorar cada vez mais. Então tem coisas que talvez digamos assim que eu tenha aberto minha mente agora, estudando para ensinar coisas que não me chamavam atenção anteriormente agora me chamam porque eu tive que ver de uma forma que através dessa forma que eu consigo passar para alguém para fazer com que alguém entenda (PROFESSOR INICIANTE).

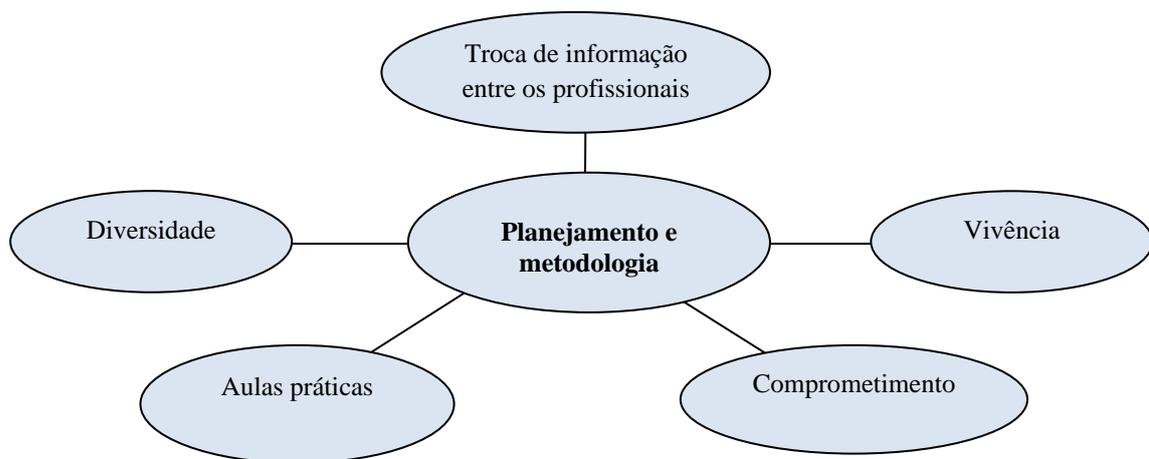
O professor percebe que a sala de aula é um espaço de mudança para o seu trabalho, sendo possível a busca por melhorias. Imbernón (2016) relata que a modificação faz parte da pessoa e que ela é importante para o desenvolvimento. É a partir de novas concepções e entendimentos, que o professor consegue ajudar na transformação de sua própria realidade e dos demais. Então é a prática que está fornecendo os elementos para esta reflexão e tomada de atitude *a posteriori*.

[...] Como professor a gente tem toda aquela teoria de formador de opinião, mas eu não gosto muito de impor opinião. De levar alguém a pensar como eu penso então eu sempre levo os alunos a raciocinarem, a refletirem, a pensarem por eles mesmos. Mas as possibilidades que eu vejo é essa possibilidade de formar o aluno melhor, com o pensamento mais crítico, menos levado pela opinião de outro. Isso voltado para sala de aula (PROFESSOR INICIANTE).

Observa-se que o professor não obriga o aluno a aceitar suas considerações, mas oportuniza a autonomia de pensamento e reflexão. E quando referem as suas próprias projeções de trabalho docente, ele concebe o exercício profissional como um meio de sustento e de contentamento, demonstrando o amor pela profissão, que coincidem com as pesquisas de França-Carvalho e Roazzi (2011). Para Imbernón (2016) o professor não detém o conhecimento, e que existem muitos meios de comunicação, sendo que o mesmo necessita da incessante busca por melhorias profissionais, bem como ser mais valorizado pelos governantes. Essa afirmação vai ao encontro das palavras das gestoras ao considerar: “[...] como profissional não deixa a desejar” (DIRETORA) e “[...] é um professor responsável, ele é brincalhão, mas ele não passa do limite entendeu” (COORDENADORA PEDAGÓGICA). Nesse aspecto, entende-se o quanto o professor deve ser reconhecido por cada pessoa, pois a ele é concebida uma profissão que trabalha juntamente com os cidadãos, buscando as mudanças de perspectivas e de visão do mundo, para que aconteça a “equidade” de

pensamentos e de direitos. Para tanto, a busca das melhorias para todas as profissões deve ser uma constante, e com o docente não é diferente, pois mesmo com as tecnologias e outras melhorias na escola, os professores ainda sentem-se esquecidos diante de tamanhas dificuldades encontradas durante o fazer pedagógico. Nesse sentido, é interessante observar a **Figura 14**, que retrata esta inferência.

Figura 14 – Planejamento e metodologia



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Se é através do planejamento e da metodologia adequada que a aula ganha importância, tornando um momento problematizador de situações e de orientação para abordagem do conteúdo, é por meio dela que o professor poderá avaliar a sua prática, assim como interpretar o desenvolvimento dos alunos, tornando-se assim imprescindível para o processo de ensino e aprendizagem. Neste aspecto a avaliação constitui-se uma das inferências empíricas do processo de ensino e aprendizagem por se tratar de um processo de reflexão para cada momento do diálogo entre professor iniciante e discente.

4.1.2.4 A avaliação no processo de ensino e aprendizagem

A avaliação da aprendizagem apresenta-se uma ação proposta para acontecer durante todo o ano letivo, sendo que no início do primeiro semestre ela permite analisar os conhecimentos dos alunos, na intenção de desenvolver estratégias para melhorar o trabalho do professor, conseqüentemente a aprendizagem dos alunos. Para Hoffmann (1994), avaliar é fundamental ao processo educativo, sendo intrínseco à medida que é desenvolvida como indagação e pensamento sobre a prática. Essa ação decorre do planejamento e ajuda subsidiar

como o professor deverá conduzir o ato educacional. É um processo que se perdura diariamente até o final da série / ano através de vários formatos concebidos pelo docente.

Para gerir a progressão das aprendizagens, não se pode deixar de fazer balanços periódicos das aquisições dos alunos. Eles são essenciais para fundamentar decisões de aprovação ou de orientação necessárias mais tarde. Esta não é sua única função, uma vez que também devem contribuir para estratégias de ensino-aprendizagem em um grau ou em um ciclo (PERRENOUD, 2000, p. 49).

Todavia, a avaliação educacional necessita ser entendida como um processo de análise / interpretação da aprendizagem do aluno, bem como uma autoavaliação do planejamento e trabalho do professor. Para desvelar a atividade avaliativa, buscamos conhecer os seguintes aspectos: função da avaliação, os tipos de avaliação e a autoavaliação, trabalhados pelo professor iniciante.

Durante o dia a dia da ação didática, o professor geralmente busca entender se os alunos estão aprendendo e se a sua prática pedagógica propicia momentos reflexivos entre os alunos para que ambos possam desenvolver satisfatoriamente. É um contexto que o docente está a se questionar a todo o momento sobre o seu trabalho, na perspectiva de compreender se a metodologia e os recursos utilizados estão a propiciar momentos interativos com o saber, bem como se as suas aulas convidam o aluno a buscar novos conhecimentos. No entanto, a avaliação geralmente é vista pelo professor iniciante em destaque como espelho, como *feedback*, um retorno da aprendizagem e que ele identifica a mesma como um processo diário, como prova e atividade. A sua avaliação vai além do quantitativo e que o produto do número é resultado do trabalho do professor e aluno, como pode ser observado a seguir:

[...] é ter um retorno daquilo que o aluno conseguiu absorver né, acho que gira em torno disso. [...], eu tenho avaliação em aula, eu tenho avaliação em prova mensal, e tenho avaliação em prova bimestral [...]. Pra mim a avaliação seria um espelho, certo. Um espelho que vai me mostrar o qual nítido aquilo que eu passei retornou para mim, certo. [...], mas assim quando eu digo espelho eu digo no sentido de ver se aquilo que eu sei que eu passei foi o que o aluno entendeu, certo (PROFESSOR INICIANTE).

A avaliação da aprendizagem está intrinsecamente relacionada ao perfil da escola, do professor e do aluno. É cultural de muitas instituições o desenvolvimento das provas bimestrais, ficando a critério do professor, as mensais. Ao docente cabe formalizar cada momento avaliativo e considerar as particularidades do seu alunado. Entretanto, essa ação

deve está ladeada pelo planejamento educacional, acordada entre a equipe pedagógica, assim como conhecida pelos pais / responsáveis e alunos, como constata o professor iniciante:

[...] Sempre comumente não estudam então normalmente as notas não são muito boas e sempre precisa de um trabalho aí eu aproveito nesse trabalho pra contextualizar, pra fazer com que eles pesquisem algo que tá inserido no dia a dia deles [...] a gente tá muito preso à prova mesmo em si, isso é geral pelo menos eu já dei aula não tem como a gente fugir dessa prova, às vezes a gente consegue mudar algo [...] eu não tenho a avaliação como algo puramente quantitativo [...] então não, eu não vejo algo pra se colocar apenas nota né, no fundo pra mim a nota é uma consequência né só que o aluno não tem essa percepção, ele tá preocupado no boletim no que o pai vai dizer ou se vai da para passar ou não, se vai ele ficar de recuperação ou não, então ele tá mais focado na nota do que no próprio aprendizado em si, isso aí é cultura, é falta de maturidade, enfim (PROFESSOR INICIANTE).

É importante frisar que: “não é tarefa simplória. A avaliação, na perspectiva de construção do conhecimento, parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade dos educandos construírem suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses” (HOFFMANN, 1994, p. 20). Trata-se de uma ação que é necessária para ajudar tanto o professor quanto os alunos a entenderem suas atividades e assim realizarem uma inferência sobre os seus fazeres.

A escola concebe a avaliação como um ciclo, assim como o professor iniciante percebe a mesma como um conjunto de componentes que também inclui as atividades de pesquisa e que pontuam para constituir uma nota final. Mesmo com indícios de uma avaliação tradicional, o professor busca utilizar em suas provas, questões que ajudem o aluno a refletir mesmo em uma disciplina que necessita de fórmulas, demonstrando uma preocupação com a aprendizagem do aluno, assim como em suas provas abordam o que foi trabalhado.

Para Hoffmann (1994, p. 56), “o que quero alertar é sobre a finalidade essencial do teste em educação. O seu significado não se resume à sua aplicação, ao seu resultado, mas à utilização como fundamento para nossa ação educativa.” A avaliação favorece na percepção do caminho a ser realizado pelo docente e quais estratégias deverão ser utilizadas, e quando poderão ser mudadas, sendo um norteamento para a prática.

Durante o processo de ensino, é importante que aconteça momentos de reflexão relacionados ao trabalho do professor, para o desenvolvimento de sua prática. Tais momentos podem ser realizados durante ou após os encontros avaliativos, propiciando um resgate da ação pedagógica, fazendo que a equipe de docentes e gestores possam analisar o trabalho do professor iniciante e dos demais, e perceber o que deve continuar ou melhorar, com o objetivo de alcançar novos resultados.

Para Farias et al (2014, p. 130),

Outra possibilidade de democratizarmos os espaços de avaliação da aprendizagem se apresenta na autoavaliação, caracterizada como um olhar sobre nós mesmos, uma situação avaliativa liberta da prática convencional em que um atribui nota ou conceito a outros pela via da quantificação dos conhecimentos aprendidos.

É interessante destacar que a autoavaliação assim como uma avaliação exterior, busca conduzir o professor a se perceber e também a conhecer a prática dos demais profissionais que apresentam uma experiência. Através dessa exposição, o professor iniciante relata que:

[...] a forma como eu já falei se eu vejo que algo eu não falei legal eu já tento falar melhor, ou se eu dei aula em uma turma e alguém fez cara de que não entendeu ou diz que não entendeu e eu tive que explicar de novo eu já na outra turma eu já falo pra não deixar dúvida, sabe. [...] eu cobro tanto de mim mesmo que isso já é algo que já tá intrínseco sabe, já faz parte de mim. Outra coisa, às vezes quando passa um tempo aí eu vou da mesma aula depois né, e eu dou uma estudada antes de da aula aí na hora eu, não sei, a gente amadurece, a gente aprende coisas novas aí eu vejo coisas de outra forma, então eu comparo com aquilo que eu já fiz, sabe, aí eu vejo se tá melhor se tá pior entendeu, e sempre busco melhorar. Então assim, isso é constante sabe, é automático então eu sempre tento tá melhorando por mim mesmo, não faço questão de atrair holofotes [...] então assim eu tento da meu melhor. [...] eu avalio o aluno e o fato de avaliar o aluno isso mostra também o reflexo do meu trabalho, e mostra o que o aluno aprendeu, o que eu posso melhorar (PROFESSOR INICIANTE).

Nas palavras do professor, é perceptível uma constante avaliação do próprio trabalho, a existência de uma cobrança interna, a frequência em estudar para melhorar sua prática e que a aprendizagem do aluno é resultado do seu trabalho pedagógico. De acordo com as devidas observações, o professor apresenta uma liberdade para o aluno poder dialogar sobre o conteúdo, assim como perguntava insistentemente se cada um tinha dúvida. Para ele, é importante o compromisso, zelo pela imagem pessoal e profissional, ser didático, tentar agradar a todos para evitar comentários contra o seu desenvolvimento no trabalho. É o que teoriza Farias et al (2014) ao conceber que a autoavaliação requer sinceridade e integridade.

Consequentemente, a diretora apresenta uma avaliação referente ao trabalho desenvolvido pelo professor iniciante ao relatar que o mesmo é “[...] interessante, e que ele parecer ser professor há muito tempo. Porque tem uns iniciantes que às vezes gente precisa tá dando ‘Professora, preste atenção nos seus alunos’, e ele tem domínio de sala de aula incrível, entendeu? Então ele já vem com essa bagagem.” E a coordenadora pedagógica corrobora ao relatar que “[...] ele apresentou bastante manejo, ele não demonstrou inexperiente não.”

Para as profissionais, o docente evidencia transparecer um desenvolvimento semelhante ao professor experiente, por saber trabalhar com seus alunos e devido ter um conhecimento expressivo. É, também, apreciável nos momentos de investigação, o zelo das gestoras pelos professores, funcionários, alunos e pelo professor analisado, evidenciando

serem líderes solícitas, que visitavam a sala de aula para observar se o momento de interação estava de acordo com as necessidades do professor iniciante. Essa atitude para com o referido docente é importante, pois o seu trabalho fica sendo alicerçado pela acolhida e participação dos gestores em suas necessidades.

Durante as observações, de acordo com o **Apêndice A**, o professor iniciante apresentava uma explicação introdutória do que seria trabalhado durante a aula, na maioria dos encontros ele definia o que seria desenvolvido, sendo que alguns momentos os alunos participavam nas decisões, em que sua prática era de comunicar as ações avaliativas, e que ambas estavam correlacionadas pelos estudos diários.

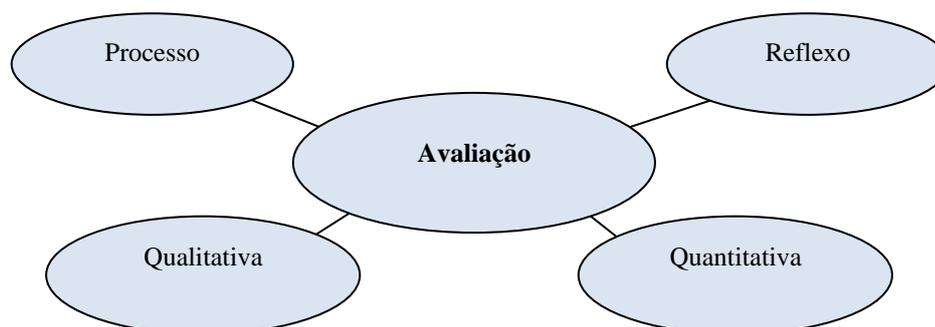
De modo geral, observa-se que a relação entre o professor iniciante e o processo de ensino e aprendizagem encontra-se demarcado pela gestão da matéria e gestão de sala de aula, ou da interação entre alunos, professor e o conteúdo.

De acordo com França-Carvalho (2007, p. 80),

Os termos ‘gestão da matéria’ e ‘gestão de sala de aula’ são apenas construções mentais para caracterizar um conjunto de ações solicitadas pelo trabalho docente que efetivam no decorrer da prática educativa. Como a prática educativa está dimensionada pela matéria e as inter-relações dos sujeitos na ecologia da sala de aula para significá-la, estes dois eixos caracterizam as funções pedagógicas do trabalho docente.

Em nossa investigação observamos que estas funções pedagógicas encontram-se delimitadas pelos elementos facilitadores, elementos dificultadores e os desafios que o professor iniciante enfrenta em seu cotidiano. Muitos destes desafios decorrem da própria cultura organizacional, pois mesmo que “[...] seja um conceito global e abrangente, são pequenos atos que constituem o todo, sendo cada um deles de grande relevância em relação à qualidade do processo educacional e seus resultados” (LÜCK, 2011, p. 145). Cada ação positiva realizada pelo gestor deixará o professor iniciante mais confortável e certo que poderá se apoiar na escola nos momentos que forem necessários, como na ação de avaliar, definido através da **Figura 15**. É uma troca recíproca através do apoio entre ambos, sendo que os alunos ganham em melhor qualidade de ensino, pois de fato existe um comprometimento em equipe, com ações delineadas e objetivos a serem buscados.

Todo este aporte de conhecimento proporcionado pela construção de ideias desenvolvida na primeira categoria – profissão docente, torna-se relevante para conhecer a cultura escolar e sua aprendizagem pelo professor iniciante, como será contextualizado a seguir.

Figura 15 – Avaliação

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

4.2 Cultura escolar

Entende-se por cultura escolar, o dia a dia da instituição, o trabalho desenvolvido pela equipe gestora e pelos professores, o clima organizacional entre os funcionários, a participação dos alunos e dos pais e / ou responsáveis, enfim, o envolvimento da comunidade escolar. “Existem também, por exemplo, traços culturais específicos, mentalidades e formas de fazer, que possibilita distinguir entre os centros universitários, os de educação secundária, os de formação profissional, os de educação primária e os de educação infantil” (VIÑAO, 2000, p. 9, tradução nossa).

Assim, a segunda categoria analisada e definida, também, de acordo com a análise de conteúdo, é a cultura escolar. Essa categoria está composta por 02 (duas) subcategorias, sendo elas: a escola e o professor iniciante, e o clima organizacional.

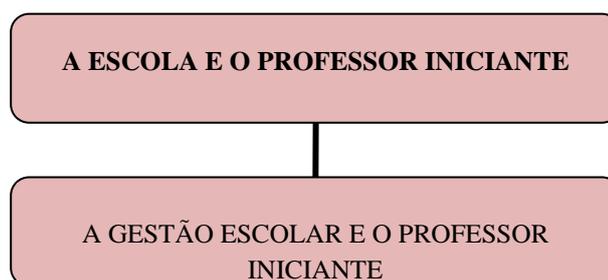
4.2.1 A escola e o professor iniciante

A subcategoria (ver **Figura 16**) a ser discutida, reflete o *modus operandi* da escola em prol da atividade a ser desempenhada pelo professor iniciante. A instituição educacional é também responsável por oferecer um suporte técnico, pedagógico, estrutural e estratégico para que o professor no início da carreira desenvolva suas atividades com o mínimo de desafios, facilitando sua ação didática.

Visando avançar na criação do pensamento sobre a escola e a educação, eu diria que, na sociedade em que vivemos, não basta simplesmente atualizar nossos conhecimentos como profissionais; do meu ponto de vista, devemos ser capazes de direcionar o olhar para o que temos pela frente – os desafios da educação (MARTÍNEZ, 2009, p. 41).

Nas atividades cotidianas de uma escola, perpassam várias demandas que exigem da equipe pedagógica uma reflexão bem como o retorno com a atividade em prol da solução ou melhoria para a satisfação da comunidade escolar. E para um melhor desenvolvimento do trabalho, será especificamente observado a gestão escolar e o professor iniciante: um trabalho colaborativo.

Figura 16 – A escola e o professor iniciante



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

4.2.1.1 A gestão escolar e o professor iniciante: um trabalho colaborativo

Com a finalidade de um aperfeiçoamento das ações, torna-se necessário que a escola possua um sustentáculo adequado para os professores, tais como: gestão participativa, projetos e recursos didáticos, entre outros. A instituição pública analisada apresenta condições “básicas” para o desenvolvimento do trabalho docente, com uma sala específica para ambos, salas de aula com ar condicionado e quadro de acrílico, mas necessitando de rampas para a acessibilidade e alguns livros para os alunos da disciplina do docente acompanhado. Nos turnos visitados (tarde e noite) foi percebida uma reestruturação na quadra de esportes e verificado que os alunos participavam do lanche oferecido pela escola, como também a equipe gestora demonstrava ser assídua e atuante para organizar as ações e os materiais pedagógicos que os professores necessitassem. Nesse sentido, é recorrente a fala do professor:

A escola é sempre pra auxiliar, muitas vezes a gente encontra alguns problemas, mas de todas às vezes que precisei, sempre fizeram aquilo que estava ao alcance deles e a gente sabe dos recursos que a escola tem e além de ter determinados recursos os quais ela disponibiliza. Eu sempre tentei trabalhar em cima desses recursos, não utilizo muitos recursos até mesmo, em relação fazer uma aula diferente, porque a carga horária é muito resumida. Então o tempo que a gente perde para montar o *datashow*, montar uma caixa de som, acho que usei uma vez só ou duas vezes esse ano. O tempo que a gente perde com isso é muito grande e às vezes não compensa. Eu já pensei em fazer experimento também, mas o assunto técnico fica de lado, porque a carga horária é muito resumida, principalmente para o pessoal aqui da

noite, mas das vezes que eu precisei a escola sempre me ajudou em prontidão de imediato, então eu nunca tive problema com isso não [...] (PROFESSOR INICIANTE).

O professor entende que mesmo diante de algumas dificuldades, a instituição escolar tem oportunizado naquilo que está dentro das possibilidades da gestão escolar. Ele é sempre atendido em relação aos seus pedidos, não se tornando um agravante para o desenvolvimento do seu trabalho.

Referente ao discurso do professor iniciante, percebe-se que o mesmo entende a missão da escola em subsidiar o trabalho docente, na intencionalidade de melhorar a qualidade do ensino e desenvolver uma aprendizagem satisfatória. No entanto, a diretora, diretora adjunta, coordenadoras pedagógicas, secretários e professores, estavam motivados a desempenhar uma tarefa na escola e a dialogarem com o professor iniciante sobre os assuntos referentes a educação ou alguma ajuda.

Sobre esse contexto, Ferreira (2013, p. 138), corrobora:

Um processo de gestão que construa coletivamente um projeto pedagógico de trabalho tem já, na sua raiz, a potência da transformação. Por isso é necessário que atuem na escola com maior competência, para que o ensino realmente se faça e que a aprendizagem se realize, para que as convicções se construam no diálogo e no respeito e as práticas se efetivem, coletivamente, no companheirismo e na solidariedade.

Observando o relato da diretora, percebe-se que o auxílio parte do professor iniciante através da iniciativa de melhorar a educação e contribuir com as pessoas na escola. Esse fato é percebido através da seguinte citação: “[...] Ele se dá muito bem com a coordenadora, certo, e com a escola, com a direção e com os demais, ele está sempre disposto a ajudar, a mostrar novas atividades, como salvar os alunos, então ele traz sempre novidade, é excelente” (DIRETORA).

Para ela, o auxílio parte do respeito do professor iniciante para com os gestores, discentes e com a instituição educacional como um todo. O profissional é uma pessoa solícita em cooperar com os demais, em apresentar novidades e a se prontificar a acompanhar os alunos no seu desenvolvimento. Durante o período de investigação não foi constatada alguma insatisfação advinda da comunidade escolar em decorrência de problema com o professor iniciante.

Todavia, “falo de um ensino que é uma prática social, não só porque se concretiza na interação professor/a/aluno/a, mas também porque estes sujeitos refletem, constituem e constroem a cultura e contextos sociais a que pertencem” (FERREIRA, 2013, p. 138). O

convívio e o auxílio entre professor iniciante e escola, ajuda no desenvolvimento das ações, assim como o professor aprende, e a escola ganha em resultados com qualidade.

A gestão é desenvolvida e reconhecida na cooperação, na ação com a comunidade e na organização em conjunto do projeto educacional que valorize a formação do cidadão que se deseja (FERREIRA, 2013). E para que a modificação seja significativa é necessária a união de todas as esferas governamentais em prol do crescimento qualitativo da escola.

A escola só consegue ampliar seus horizontes e atingir suas metas, se houver um trabalho em equipe com a sociedade. Mas também é no trabalho ladeado com o professor, que o processo de ensino e aprendizagem consegue superar limites, criando em conjunto as estratégias para ajudar o docente com novas metodologias e dinamicidade no ato educativo. Nesse sentido, a gestão escolar vai além dos trabalhos burocráticos.

Através desse contexto, o professor reflete que:

Eu nunca busquei essa ajuda, eu sempre tive essa independência entre aspas vem desde a graduação e já entrei, eu peguei isso lá da Universidade. Eu sempre tentei me virar só e às vezes quando eu tenho algum problema eu converso com pessoas que são mais próximas, às vezes é um professor mais próximo, em última instância com a direção e com a coordenação. Sobre provas a coordenação sempre esclarece tudo. Eu sempre envio tudo no prazo. Nunca tive problema com isso, envio de notas também. Sempre tranquilo. Agora planejamento desde o começo do ano que ficou de fazerem essa reunião, mas foi adiado e chegamos ao final do ano e não aconteceu. Eu me planejei só e dei continuidade (PROFESSOR INICIANTE).

Analisa-se a autonomia exercida pelo professor iniciante desde a Educação Superior, e já na escola, ao se deparar com alguma dificuldade, o mesmo busca uma ajuda com outros profissionais, inicialmente com professor e posteriormente com alguém da gestão, e procura ser responsável com suas atividades, cumprindo a tempo suas tarefas enquanto professor. Mas, o docente alega a falta de uma conversa formal.

Para Ribas, Carvalho e Alonso (1999, p. 56), “o professor reflexivo está sempre atento à possibilidade de mudanças, visto que ele é inquieto, insatisfeito, persistente, um ser inacabado ousando experimentar o novo. É ele quem, exercitando sua prática pedagógica no âmbito escolar, buscará nela sua autonomia.” Com o professor iniciante não é diferente, pois o mesmo além de já cultivar essa autonomia desde cedo, foi inquietado também no ambiente escolar a pensar e fazer sua prática pedagógica, aprendendo muitas vezes no dia a dia da sala de aula.

Porém, apesar de evidenciar ausência de planejamento coletivo, o professor afirma que se organiza de forma individual. Nessas considerações, é importante apresentar que: “o descompromisso, de grande parte das instituições, com relação às necessidades de formação

em serviço deixa para o professor a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso das idéias que, porventura, ouse experimentar” (RIBAS; CARVALHO; ALONSO, 1999, p. 56).

Para que as atividades curriculares de uma escola possam ser reflexivas e críticas, é interessante que ela seja concebida a partir de um trabalho em conjunto, para que existam trocas de conhecimentos entre os participantes e que os professores não sintam-se presos somente a determinadas informações e ações. Por meio das discussões promovidas pela gestão da escola, os professores passam a se conhecer e possivelmente poderão traçar novas metas de acordo com os objetivos propostos.

Neste contexto, a diretora e a coordenadora pedagógica, oportunizam ao professor iniciante o apoio e o material para a sua atividade pedagógica. Através de uma parceria significativa entre o professor iniciante e as gestoras, percebe-se uma maior satisfação no trabalho entre ambos, em que a dinâmica de atividades a serem cumpridas diariamente se torna menos angustiante e mais prazerosa. Todavia, o suporte estrutural oferecido pela escola, auxilia o profissional em sala de aula, como um recurso a mais em prol do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o referido profissional utilizou em suas aulas, o pincel, o livro e o quadro de acrílico, tornando o momento propício para a aprendizagem. Seria interessante, se o mesmo também utilizasse outros recursos disponibilizados pela escola, ou até mesmo buscasse materiais recicláveis para a exposição da aula, em que possivelmente os alunos poderiam melhorar o processo de reflexão durante a abordagem, aumentando assim as discussões em sala de aula.

Infelizmente a aprendizagem dos alunos era prejudicada pela ausência de muitos desses na escola, perdendo nessa ocasião a oportunidade de aprender através das discussões, desmotivando o professor durante a sua atividade, como é o caso em que só havia presente um aluno na sala (turno tarde). Quanto a isso, verifica-se a ausência de uma maior interação escola – família para a garantia da frequência dos alunos, pois o professor perde a oportunidade de ensinar e aprender, e o aluno é prejudicado em relação aos conhecimentos perdidos e conseqüentemente atrasados, necessitando assim de reunião entre todos da escola em busca de alternativas. Nessa concepção, foi verificado que em nenhum momento houve uma reunião formal desenvolvida durante o período da pesquisa. Onde essa informação pode ser explicitada através das palavras do professor iniciante.

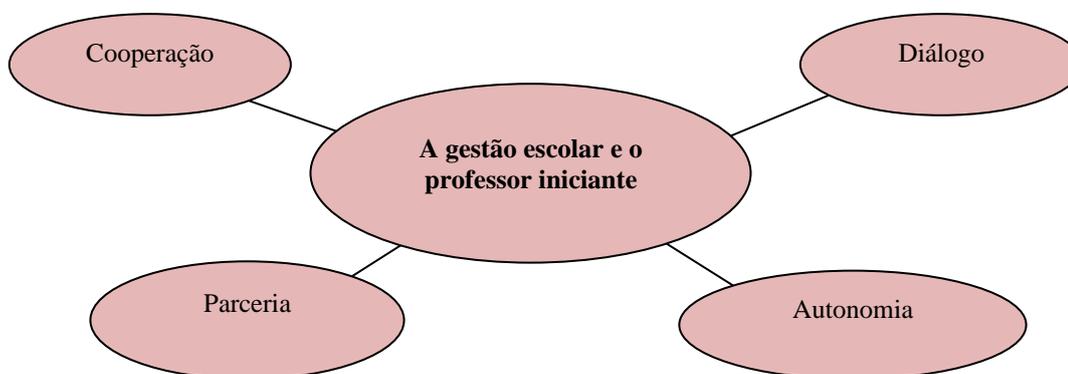
A imagem que eu tenho é que ninguém nem olha às questões que eu envio as provas que eu envio. A mensal porque fica mais ao meu critério, mas a bimestral que envio às questões eu não sei se alguém tem lido pelo menos pra ver se acha algum erro de

digitação, de Português ou do que for. Mas eu nunca tive problema de alguém chegar e dizer “Ah! Tua questão faltou dados, a questão veio sem alternativas, tua questão tem mais de uma alternativa correta, tua questão tá confusa.” Não. Sempre foi tranquila. Nem dos alunos e nem da direção eu tive esse retorno negativo (PROFESSOR INICIANTE).

Essa fala representa o quanto o professor iniciante é prejudicado em relação a um direcionamento pedagógico, pois se houvessem as reuniões entre a comunidade escolar, poderiam ser discutidas orientações para melhorar sua prática, bem como outros assuntos referentes a avaliação e variadas demandas educativas e sociais. É possível apresentar que o profissional necessita de uma devolutiva para saber se o seu trabalho está no caminho correto para analisar suas atividades e melhorar o seu ensino. “Situa-se, aqui, a importância do diretor como articulador [...] e sua imagem como intérprete de um papel institucional [...]. Ele não apenas desenvolve o aspecto político-pedagógico do processo, mas também legal” (LUCCHESI, 1999, 103).

Por meio das informações já articuladas e descritas, pode ser identificado na **Figura 17** o trabalho desenvolvido entre a gestão escolar e o professor iniciante.

Figura 17 – A gestão escolar e o professor iniciante



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

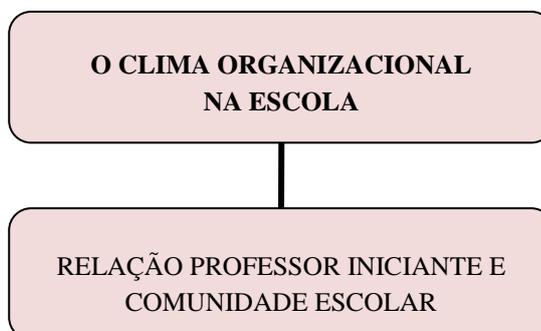
Todavia, a diretora enquanto líder, pode propor momentos de debates para melhorar o desenvolvimento da escola, conseqüentemente, renovar em conjunto as concepções e pensamentos dos envolvidos na comunidade escolar, dinamizando assim o clima organizacional. Esse clima organizacional destaca-se também no interior dessa instituição como um elemento relevante em sua dinâmica, pois esse referido espaço se desenvolve por meio de relações sociais em prol de uma atividade, nesse sentido, torna-se interessante um aprofundamento acerca do referente clima, como será trabalhado a seguir.

4.2.2 O clima organizacional

Segundo Brito (1999, p. 135) “o clima de uma organização escolar pode ser definido como um elemento capaz de impulsionar, significativamente, as descrições coletivas de uma subunidade organizacional, ou da própria organização como um todo; [...].” Uma boa relação em um espaço social dependerá do envolvimento comunicacional e de respeito entre todos que participam direto ou indiretamente. É através de uma harmonia entre a equipe, que possivelmente deixará o trabalho menos cansativo e mais humanizado. Durante as atividades compartilhadas, existe uma troca de experiências onde todos ensinam e aprendem.

Enfatizamos que os gestores (diretor, diretor-adjunto, coordenador pedagógico e secretário), professores, demais profissionais, alunos, pais, responsáveis e as pessoas ligadas à escola (moradores do bairro e associações), compõem a comunidade escolar. Nesse entendimento, foi possível sistematizar as informações descritas na pesquisa, e com a análise encontramos a subcategoria (ver **Figura 18**): o clima organizacional na escola, sendo detalhada a relação escola, gestores, professores, professor iniciante, outros funcionários, alunos, família, moradores e demais.

Figura 18 – O clima organizacional na escola



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

4.2.2.1 Relação escola, gestores, professores, professor iniciante, funcionários, alunos, famílias, moradores e demais

Espaços coletivos, nas escolas, para discussão do ensino desenvolvido pelos diversos professores – em etapas diferentes da carreira – e, portanto, para explicitação e discussão dos conhecimentos profissionais de cada um deles e das formas de utilização de tais conhecimentos em situações específicas de ensino parecem ser fundamentais não apenas para professores iniciantes, mas para a comunidade escolar de uma forma geral. A criação destes espaços representaria, mais que a criação de um espaço de colaboração entre professores, a possibilidade de reconhecimento público dos conhecimentos profissionais docentes, inclusive daqueles pertencentes aos principiantes (NONO, 2011, p. 37).

As escolas devem propiciar momentos em que os professores se relacionem por meio de processos interativos e para conhecerem os objetivos da instituição em prol de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Barroso (2013, p. 181) busca “ampliar esse sentido relacionado a ‘cultura escolar’, por um lado, com a própria forma escolar de educação e, por outro, com a cultura organizacional da escola.”

É durante as relações que o professor iniciante conhece a equipe pedagógica, os alunos e os demais da comunidade escolar. Entretanto, no decorrer da pesquisa e nos turnos visitados não ocorreu nenhuma reunião ou planejamento, e as conversas se limitaram no espaço informal da sala dos professores.

Mesmo com esse contexto, o docente mantém uma boa relação com os partícipes da escola, como é demonstrado a seguir: “[...] Até porque eu tenho um relacionamento muito bom com as diretoras, com as coordenadoras. Isso nunca foi problema. Nunca tive necessidade de recorrer à escola para saber de como trabalhar o conteúdo. E tudo que é de material que eu preciso está disponível” (PROFESSOR INICIANTE).

De acordo com o professor iniciante, as relações entre ele e as gestoras são tranquila e profissional, não havendo ainda a necessidade de recorrer as mesmas para desenvolver o seu trabalho. Durante as observações, de acordo com o **Apêndice A**, verifica-se que as interações entre os discentes eram de companheirismo e amizade; quando os mesmos pediam ajuda, havia o hábito de levantar a mão e em seguida era realizada a pergunta; na sala de aula o professor estava mais interessado e entusiasmado do que os alunos; ele conhecia cada discente e utilizava o referido nome; o humor era empregado de forma cautelosa pelo professor iniciante, diferentemente de alguns alunos; nunca destratou nenhum discente; o clima da sala apresentava uma tranquilidade que era importante para o processo de ensino e aprendizagem; o clima de colaboração e entajuda era presente; não foi verificado competição entre os alunos; e havia o respeito pela ideia do outro, no entanto, houve um fato em que o professor solicitou que uma aluna se retirasse da sala.

Para Brito (1999, p. 136) “vários estudos sobre o clima da escola ressaltam a existência de relação entre as percepções do ambiente de trabalho e a integração, satisfação e desenvolvimento dos professores e da comunidade escolar.” Um relevante clima de interação e de respeito, favorece o desenvolvimento proativo das atividades referente a cada profissional. Vejamos a complementação da ideia do professor iniciante:

Eu não tive nenhum contato com nenhum pai de aluno durante esse ano. [...]. O contato com os alunos é tranquilo, é bom. Pelo meu jeito eu tenho uma boa relação com todo mundo. Eu trato todo mundo bem independente do cargo ou da função ou

de qualquer outra coisa, então eu tenho uma boa relação com todos, eu falo com todo mundo. Acredito que todo mundo deva gostar de mim, não sei se realmente gostam, mas eu tenho uma boa relação com todos, sempre respeito, sempre trato bem, sempre cumprimento, sempre falo, é isso. Com os professores também, embora tenha uns que são mais assim complicados de lidar, sempre levo do jeito do possível. Nunca tive problema, nunca bati boca. [...]. Acho que eu faltei uma vez e foi à tarde. Eu avisei. Então eles sabem que eu não falto, eles me têm como bom professor. Por responsável. Eu tenho uma relação muito boa. Relação de amizade mesmo.

É observado que a família dos alunos não o procurou durante o período investigado e vice-versa, sobretudo, os responsáveis pelos alunos do turno da tarde que são menores de 18 anos. Entretanto, a relação com o corpo discente é favorável e sem nenhum problema. E mesmo com alguns professores introspectivos, ele apresenta um relevante diálogo, sendo amigo de todos aqueles que utilizam a escola para trabalhar, estudar ou solicitar alguma informação.

Também é compreensível que o trabalho na escola é melhor desenvolvido quando a família assume sua parte na contribuição para garantir o processo de ensino e aprendizagem. Para Lück (2011) ela relata que: a instituição escolar equivale a um espaço pedagógico identificado por procedimentos da pessoa que cria ou produz de acordo com o diálogo e convívio contínuo. Nesse sentido, é um agravante para o desenvolvimento do trabalho efetivado pela escola e professor iniciante sem a participação da família na aprendizagem do aluno.

Em seguida, a diretora relata que:

[...] Ah, ele como docente ele se interage mesmo, entendeu. Ele é chamado aqui “Vamos lá, pedir ajuda aos universitários”, e ele é um dos (risos). [...]. Não deixa a desejar não, sempre foi aquele professor: “Professora [nome suprimido], isso assim e assim...”, aberto ao diálogo e vice e versa, porque eu acho que também vai muito da gestão dar espaço.

A coordenadora pedagógica complementa que a “[...] relação é boa, normal. Não vejo nenhum problema não, [...], ele se relaciona bem com todo mundo, esse jeito dele aí brincalhão, inclusive com os alunos também, ele se relaciona muito bem.” É percebido que a interação do professor iniciante é de ajudar o grupo e de ser receptivo. Todavia, a gestão escolar tem como uma de suas metas e objetivos, proporcionar essa relação entre todos.

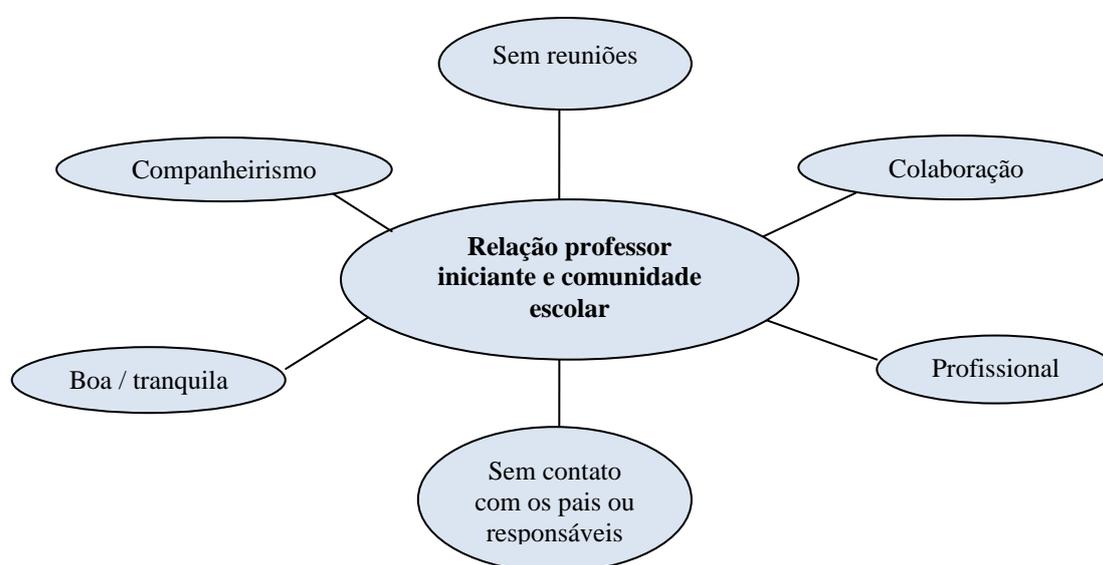
Verifica-se que o professor iniciante da instituição é visto como um profissional que utiliza das relações interpessoais a seu favor, ajudando também a manter um clima organizacional estável. Ele, mesmo sem muita experiência, tem a vontade aprender e o desejo de favorecer ao outro um possível amparo. É através dessas contribuições que a comunidade

escolar se desenvolve, tornando-se uma das características do espaço, ou seja, um ambiente acolhedor.

Portanto, como resultado de aprendizagem coletiva, a cultura organizacional é dinâmica e mutável, sendo afetada por novas aprendizagens que novos eventos e circunstâncias promovem, isto é, pelo clima do momento e as reações e orientações estabelecidas em relação a esse clima. Assim, uma experiência negativa pode gerar, em um dado momento, um clima de insatisfação e falta de confiança no próprio trabalho. Esta condição emergente caracteriza-se como uma condição que, sendo mal conduzida e mal trabalhada, pode se impregnar de tal forma no modo de ser e de fazer da escola que vem a nele incorporar-se e adquirir características de permanência e, por conseguinte, passar a fazer parte de sua cultura (LÜCK, 2011, p. 96).

As relações positivas entre os componentes da escola melhoram o rendimento do trabalho, não permitindo que as ações se fragilizem diante as situações rotineiras que são difíceis de lidar. Essas interações devem ser vivenciadas diariamente por todos, e em equipe. E sobre essa relação professor iniciante e comunidade escolar, pode-se complementar o entendimento através da **Figura 19** a seguir.

Figura 19 – Relação professor iniciante e comunidade escolar



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Sintetizando as duas categorias, percebe-se que na primeira, ou seja, profissão docente, o professor iniciante graduado em Física, foi inserido na escola por meio do processo seletivo realizado pela SEDUC, sendo que durante o período de suas atividades na instituição, o mesmo depara-se com elementos facilitadores, dificultadores e desafios, e que para

desenvolver o processo ensino e aprendizagem ele organiza o planejamento no solilóquio, bem como não consegue dar vida ao conteúdo por meio de experimentos. Na segunda categoria, isto é, cultura escolar, verifica-se o trabalho desenvolvido entre escola e profissional, em que ambos (representado pelas gestoras e professor iniciante) buscam caminhar juntos durante as relações, com a intenção de melhorar o trabalho colaborativo. Evidencia-se que a conduta do professor iniciante nas relações de poder, tem sido de submissão às ordens da diretora, em que sua participação durante as tomadas de decisões fica restrita apenas a concordar com as ideias da equipe de gestores e professores. Sendo que a relação desses com o referido professor tem sido desde o início sem problemas, apesar do mesmo sentir a ausência de uma proximidade para traçarem estratégias de trabalho. Nesse sentido, o professor iniciante está a se comportar dentro de um padrão de aceitação em que sejam garantidas relações amistosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um mundo complexo, de intenso envolvimento afetivo, conflitivo, dialógico, oscilante, marcado pela normatividade e pela jurisprudência em que se concretiza o aprendizado da arte de ser professor (FRANÇA-CARVALHO, 2007, p. 212).

Adentrar nas considerações finais, torna-se um exercício de contemplação de todo o percurso da pesquisa, sendo um momento de rememorar as decisões iniciais do estudo, envolvendo desde a delimitação da temática e organização sistemática do projeto de pesquisa, até a fase de continuidade do estudo do referencial teórico, produção dos dados e conseqüentemente a escrita do texto. A ação da investigação e análise da pesquisa foi um processo de trabalho em conjunto, envolvendo pesquisador, orientadora e avaliadores, com vista na dinâmica do contexto escolar, especificamente, refletindo a ação educacional dos participantes da pesquisa – professor iniciante, diretora e coordenadora pedagógica. Nesse sentido, em prol da busca do conhecimento, o trabalho partiu de uma problematização, na tentativa de conhecer uma necessidade recente e vigente, que versava sobre a seguinte pergunta: Como ocorre a aprendizagem da cultura escolar no início da profissão docente?

A atividade de busca pela resposta não foi fácil, porém desafiadora, pois havia a necessidade de encontrar a base do arcabouço teórico, a metodologia e, sobretudo, o perfil pré-estabelecido pelo estudo, que era um professor iniciante, ou seja, um profissional em fase de recente saída da universidade e que estava ingressando diretamente no “chão da escola”. Nesse contexto, após o alinhamento entre a tríade: base de estudo da pesquisa, o encontro do professor iniciante com o perfil desejado e o objeto de estudo da pesquisa – a aprendizagem da cultura escolar no início da profissão docente, o trabalho passou da fase desafiadora, porém emocionante, para um estado de dificuldade, todavia de encantamento, pois a cada dia debruçado sobre a ação da investigação, havia uma nova descoberta que impulsionava a necessidade de novas ideias, tornando-se um ciclo de consideráveis conhecimentos sobre a profissão docente, professor iniciante e cultura escolar.

A partir dessa contextualização, houve muitas indagações pertinentes a temática durante o desenrolar da pesquisa, aos poucos elucidadas pelos constantes estudos e aprimoramento da observação *in loco*. O direcionamento oferecido pela investigação organizou o desvelar do início da carreira docente, em que apresentou como diferencial o seguinte objetivo geral, ou seja, compreender como ocorre a aprendizagem da cultura escolar no início da profissão docente. Mas para responder tal necessidade, houve contribuição dos objetivos específicos, que buscavam: descrever a cultura escolar, caracterizar o início da

profissão docente no contexto da cultura escolar, e identificar os aspectos que facilitam e / ou dificultam a aprendizagem da cultura escolar no início da profissão docente, guiando assim o trabalho em busca do conhecimento necessário.

Estes objetivos somente se concretizaram pela autorização da diretora da escola e aceitação dos possíveis participantes da pesquisa, de modo que o resultado deste trabalho decorre porque todos contribuíram satisfatoriamente ao ensino da investigação, tornando-se possível a produção dos dados através da observação, questionário, entrevista e diário de campo, bem como destaca Monti (2015, p. 32), ao relatar que “as anotações realizadas têm como finalidade ‘reconstituir’ a realidade, um todo do encontro, o procedimento tem por objetivo obter certa ‘fidelidade’ na transcrição, [...]” Por meio desses instrumentais, houve a possibilidade do processo de reflexão direcionada por cada objetivo, sendo possível destacar algumas inferências.

A cultura escolar encontra-se sistematizada a partir das relações entre aqueles que participam da comunidade escolar, sendo resultantes de suas ideias, perspectivas e ações construídas em prol da instituição e dos que usufruem dela. Destaca-se que o *locus* investigado apresenta uma organização na distribuição dos espaços, uma estável relação entre os envolvidos, a diretora e coordenadora pedagógica lideram com respeito o funcionamento da escola no que se refere a efetivação da presença dos professores em sala de aula para que seja possível acontecer o processo de ensino e aprendizagem. Porém, desconsideram a importância do planejamento pedagógico, seja ele coletivo e / ou individual, pelo menos de acordo com o professor investigado. Nesse sentido, o professor iniciante não tem uma referência para o direcionamento educativo sugerido pela referida equipe, advinda de órgãos superiores, restando a ele apenas desenvolver suas atividades no solilóquio, uma aprendizagem por meio das experiências diárias. Infelizmente, alguns da comunidade escolar, ficam a margem da participação da cultura escolar, pois devido os alunos estarem em idade de construção da independência, muitos entendem que esse momento é dispensável o acompanhamento da família, como é o caso dos pais e / ou responsáveis pelos alunos do professor iniciante, referente ao turno da tarde, ficando muitas vezes a cargo do docente participante da pesquisa, um direcionamento social e moral destinado ao desenvolvimento educativo dos alunos.

A chegada do professor iniciante na escola, foi em decorrência de sua relevante formação na graduação, que contribuiu para ser aprovado no processo seletivo. A pesquisa mostra que neste estudo de caso, o início da profissão foi marcado pela signficante acolhida pelos participantes da escola, até mesmo porque já havia a necessidade do professor de Física.

O mesmo desenvolveu relações de amizade na instituição, e talvez como mecanismo de defesa / estratégia de sobrevivência, buscava em suas ações realizar as orientações da escola, não indo de encontro das ideias da diretora, apresentando-se assim satisfeito com o pensamento da gestão escolar, talvez sendo estrategista. Essa passividade corroborou para um saber-fazer a sós, pois para a coordenadora pedagógica, o professor não tinha dúvidas, não faltava e “sabia de tudo”, se reportando ao conteúdo. Tal domínio de conteúdo durante o processo de ensino e aprendizagem era o seu diferencial, apresentando ainda indicativo de um professor ajustado, em que realizava suas práticas enquanto profissional, através do modo / costume desenvolvido historicamente pelo corpo docente e outros na escola. Entretanto, pode-se considerar, em parte, que o mesmo não viveu o choque da realidade como evidenciam outros estudos, apesar de algumas dificuldades encontradas pelo professor iniciante.

Os aspectos que facilitam a aprendizagem da cultura escolar no início das atividades do profissional docente, apresentam uma racionalidade técnica nos estudos até mesmo para contemplar o processo de ensino e aprendizagem. Uma dificuldade aparente foi o desenvolvimento das aulas com o uso de outros recursos didáticos, como a utilização do *datashow*. No entanto, apresentava uma facilidade em usar o recurso da voz, criar imagens, fazer descrições, utilizar o quadro de acrílico, ou seja, ele explorava suas potencialidades e conseqüentemente, conseguia o favorecimento da transformação da matéria, da gestão de sala de aula e gestão da matéria. A sua responsabilidade com o fazer pedagógico e a ética profissional, também contribuíram para essa aprendizagem, ao contrário da ausência de um planejamento advindo da gestão escolar que dificultou o seu desenvolvimento, no que concerne aos conhecimentos não somente dos conteúdos curriculares adotados na escola, mas compreender o dia a dia do espaço pedagógico além do senso comum, como a formação em serviço, a análise do PPP e regimento da escola, que por muitas vezes são alheios aos profissionais da instituição educacional.

Observa-se que de modo geral, a investigação enfatiza que o domínio de conteúdo adquirido pelo professor iniciante, ajuda-o a construir uma versatilidade em administrar as diversas situações durante o processo de ensino e aprendizagem. E que mesmo diante dos desafios ele utiliza da reflexão para as tomadas de decisão, valorizando assim sua inteligência social e o capital cultural. Percebe-se também a sua dinamicidade em relação aos seus saberes experienciais e a capacidade em utilizar o plano mental de aula.

Oportunamente, cabe relatar que já no final da pesquisa, o professor iniciante em destaque, participou de um certame para docente efetivo de um instituto federal, obtendo nota

máxima na prova de didática. Compreende-se que suas experiências iniciais, que são resultantes da aprendizagem da cultura escolar, possivelmente contribuíram para esse êxito.

Acreditamos que não chegamos ao fim do trabalho, mas que propomos à sociedade um convite sobre os estudos da temática, de modo que se possam encontrar novos conhecimentos e que a investigação enfatizada contribua para novas reflexões no NIPEEPP, na sociedade, escolas, na UFPI e no PPGEd, uma vez que este é um estudo de caso sobre o professor iniciante no contexto da Educação Básica numa escola pública da rede estadual de ensino.

Para finalizar, ressaltamos que a cultura escolar influencia no desenvolvimento profissional do professor iniciante, pois a partir dela, pode-se ocorrer uma ressignificação da sua atividade docente, contribuindo assim no modo de conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Myrtes. Formar professores para uma nova escola. In: ALONSO, Myrtes (organização). Ana Gracinda Queluz (orientação). *O trabalho docente: teoria & prática*. São Paulo: Pioneira, 1999, p. 9-18.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 3ª edição, 2008.
- ARAÚJO, Alberto Filipe; ARAÚJO, Joaquim Machado de. Da cultura escolar ao imaginário educacional. In: THOMAZ, Sueli Barbosa (organizadora). *Imaginário, educação e cultura da escola*. Rio de Janeiro: Rovel, 2010, p. 31-54.
- AURÉLIO. *Dicionário Aurélio de Português Online*. 2016. Disponível em <<https://dicionariodoaurelio.com/>>. Acesso em: 17 fev. 2018.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. *Acervo Digital da Unesp*. Volume 1 - D26, 2013. <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262>> Acesso em: 07 ago. 2017.
- BÍBLIA SAGRADA. Português. Primeira carta aos Coríntios. In: *Bíblia Sagrada: Edição Pastoral*. São Paulo: Paulus, 2002, p. 1460-1479.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 08 set. 2017.
- BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. *Manual de Produção de Textos Acadêmicos e Científicos*. São Paulo: Atlas, 2013.
- BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de. Escola: cultura, clima e formação de professores. In: ALONSO, Myrtes (organização). Ana Gracinda Queluz (orientação). *O trabalho docente: teoria & prática*. São Paulo: Pioneira, 1999, p. 129-140.
- CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 12-22.
- CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António. (organização). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999, p. 155-191.
- COULON, Alain. *Etnometodologia*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a.

_____. Alain. *Etnometodologia e educação*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995b.

COUTINHO, Regina Maria Teles. *A prática pedagógica do professor formador: desafios e perspectivas de mudanças*. Teresina: Halley, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papirus, 1989. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da formação docente. *Cadernos Cenpec | Nova série*, [S.l.], v. 4, n. 2, dezembro 2014, p. 230-246. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/303>>. Acesso em: 27 jul. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.303>.

EVANGELISTA, Armstrong Miranda. *A região no ensino de Geografia: fundamentos da prática professoral*. 2007, 231 p. Tese (Doutorado em Educação). UFC, Fortaleza, 2007.

FARIA FILHO, L. M. de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (organizador). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 193-211.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de [et. al.]. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. 4. ed. Brasília: Líber Livro, 2014.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da Educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 119-140.

FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva. *A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí*. 2007, 238 p. Tese (Doutorado em Educação). UFC, Fortaleza, 2007.

FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva; ROAZZI, Antonio. *Stress e burnout em professores*. Teresina: EDUFPI, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FURLAN, Elaine Gomes Matheus. Processos de socialização profissional de professores iniciantes de química. In: GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira (organizadoras). *Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos*. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014, p. 107-120.

GARFINKEL, H. O que é etnometodologia? In: _____. *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press, 1996 [1967]. Cap. 1. p. 1-341. Tradução feita pela empresa Actra Traduções, na pessoa de Aduino Vilella (diretor e tradutor), e o estabelecimento do texto final, pelos professores Dr. Paulo Cortes Gago e Dr. Raul Francisco Magalhães. Disponível em: <<https://teoriaecultura.ufjf.emnuvens.com.br/TeoriaeCultura/article/view/2035/1472>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. In: GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira (organizadoras). *Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos*. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014, p. 33-44.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 67-80. (Coleção temas sociais).

GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 31-57. Apoio: Unesp/FCLAr (Coleção educação contemporânea).

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António. (org.). *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 141-169.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005, p. 5-23. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 75).

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas, SP: Papyrus, 2004. (Coleção Entre Nós Professores).

GUTIERREZ, Gustavo Luis; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 75-94.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. 13. ed. Porto Alegre: Educação & Realidade Revistas e Livros, 1994.

HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.). *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. [tradução Silvana Cobucci Leite]. São Paulo: Cortez, 2016.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução: Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*. V. 1, N. 1 [1]. Jan/jun, 2001, p. 9-43. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273/281>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

KRUPPA, Sonia M. Portella. *Sociologia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Sociologia geral*. 7. ed. rev. e ampl. 12. reimpr. São Paulo: Atlas, 2013.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (organizadores). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Tradução de Lucy Magalhães. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 255-277.

LIMA, Isana Cristina dos Santos; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Formação de professores e condições de trabalho: implicações na identidade docente. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP. Campinas: Junqueira&Marin Editores, 2012, p. 1-9.

LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. O diretor da escola pública, um articulador. In: ALONSO, Myrtes (organização). Ana Gracinda Queluz (orientação). *O trabalho docente: teoria & prática*. São Paulo: Pioneira, 1999, p. 101-116.

LÜCK, Heloísa. *Gestão da cultura e do clima organizacional da escola*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série Cadernos de Gestão).

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2012, vol. 42, n. 146, p. 428-451. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000200007>. Acesso em: 25 jul. 2017.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 1, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

MARIANO, André Luiz Sena. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. In: LIMA, Emília Freitas de (organizadora). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006, p. 17-26.

MARTÍNEZ, Miquel. O trabalho docente e os desafios da educação. In: PENIN, Sonia; MARTÍNEZ, Miquel; ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Profissão docente: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2009. (Coleção pontos e contrapontos), p. 41-63.

MARTINS, Evandro Silva. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. In: *Revista de Ensino da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia: Olhares e Trilhas*. Uberlândia, Ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005.

MEKSENAS, Paulo. *Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5ª ed. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1998.

_____. Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 9-29. (Coleção temas sociais).

MONTEIRO, A. Reis. *Profissão docente: profissionalidade e autorregulação*. São Paulo: Cortez, 2015.

MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do. *Polifonias Políticas, Identitárias e Pedagógicas: Villa-Lobos no Instituto de Educação do Rio de Janeiro na Era Vargas*. 2015, 262 p. Tese (Doutorado em Educação). UERJ, Rio de Janeiro, 2015.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. *O processo de pesquisa: iniciação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2ª edição, 2006.

NONO, Maévi Anabel. *Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (org.). *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 11-30.

PÁDUA, Carlos Alberto Lima de Oliveira; FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva. A formação de professores: uma análise sobre as dificuldades da prática dos estagiários do curso de Pedagogia nos anos iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Teresina-PI. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; CARVALHÊDO, Josania Lima Portela (organizadoras). *Formação e trabalho docente*. Teresina: EDUFPI, 2016, p. 428-434.

PARO, Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública*. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2016.

PENIN, Sonia. Profissão docente e contemporaneidade. In: PENIN, Sonia; MARTÍNEZ, Miquel; ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Profissão docente: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2009. (Coleção pontos e contrapontos), p. 15-40.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

POL, Milan [et. al.]. Em busca do conceito de cultura escolar: uma contribuição para as discussões actuais. *Revista Lusófona de Educação*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, Portugal. Núm. 10, 2007, pp. 63-79. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/349/34911872006.pdf>> Acesso em: 04 ago. 2017.

QUEIROZ, Tânia Dias (coordenadora). *Dicionário prático de pedagogia*. 3. ed. São Paulo: Rideel, 2011.

RANKEL, Luiz Fernando. História da profissão docente. In: RANKEL, Luiz Fernando; STAHLSCHEMIDT, Rosângela Maria. *Profissão docente*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009, p.27-39.

RIBAS, Mariná Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo de; ALONSO, Myrtes. Formação continuada de professores e mudança na prática pedagógica. In: ALONSO, Myrtes (organização). Ana Gracinda Queluz (orientação). *O trabalho docente: teoria & prática*. São Paulo: Pioneira, 1999, p. 47-57.

RUDIO, Franz Victor. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. *A educação que ainda é possível: ensaios sobre a cultura para a educação*. Porto: Porto Editora, 2008.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus. *Currículo, conhecimento e cultura escolar*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos; 110).

SHULMAN, Lee S.. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec | Nova série*, [S.l.], v. 4, n. 2, dezembro 2014, p. 196-228. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>>. Acesso em: 07 ago. 2017. doi:<<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>>.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar em Revista*, [S.l.], v. 22, n. 28, p. p. 201-216, dez. 2006. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/7620>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

STAHLSCHMIDT, Rosângela Maria. O professor iniciante. In: RANKEL, Luiz Fernando; STAHLSCHMIDT, Rosângela Maria. *Profissão docente*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009, p. 109-121.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*. 10ª ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. Apoio: Unesp/FCLAr (Coleção educação contemporânea), p. 3-30.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n.0, p. 63-82, set./dez. 1995. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_0.pdf> Acesso em: 05 ago. 2017.

VIÑAO, Antonio. Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). *Revista Teias*. v.1, n. 2 (2000), p. 1-25. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23855>> Acesso em: 07 ago. 2017.

VYGOTSKI, L. S. *A Formação Social da Mente*. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

Protocolo: _____
 Data: ____/____/2016

APENDICE A OBSERVAÇÃO

MANUAL DE OBSERVAÇÃO³

ORIENTAÇÕES OBSERVAÇÃO

CHEGADA À AULA

- É fundamental que o observador chegue pelo menos **10 minutos antes** do começo da aula.

APRESENTAÇÃO AO GRUPO

- O observador pode ser **brevemente apresentado** à turma, assim como o propósito da sua presença pode igualmente ser explicado aos alunos.

Postura do Observador

- O observador deve manter ao máximo a sua observação no modelo “naturalista”, **não participando nem intervindo na aula**. Desta forma a aula não é prejudicada e a recolha de informação não é comprometida.

Instrumento de Observação

- Para que a observação possa ser o mais eficaz possível, deve ter por base um **instrumento de observação** (Ficha de Observação em anexo) que permita planejar com precisão, de forma confiável e que efetivamente **retrate o comportamento** do professor e dos estudantes em sala de aula.

SUGESTÕES:

- Reduza ao mínimo a perturbação que a sua presença possa causar na aula;
- Participe na aula apenas se for convidado para tal;
- Leia a ficha de observação com antecedência, assim você estará com o olhar focado nos aspectos relevantes a serem observados;
- Procure ir fazendo suas anotações assim que observar algum elemento que considere necessário registrar.
- Você utilizará uma única ficha para todo o período de observação, portanto, direcione o olhar para um conjunto de aspectos e preencha o que pode ser observado naquele dia específico, completando a ficha no decorrer dos dias;
- Preencha a lápis, pois com o decorrer da observação você poderá ir modificando, se necessário, as primeiras impressões.

³ Adaptado de:

REIS, Pedro. Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. **Cadernos do CCAP**, n.2. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores, 2011.

Protocolo: _____
 Data: ____/____/2016

FICHA DE OBSERVAÇÃO

1. IDENTIFICAÇÃO.

Indique, por favor, o gênero do observado e do observador:

Observador () Masculino () Feminino

Observado () Masculino () Feminino

Indique, por favor, a situação institucional do observado e do observador:

Observador: () Mestrando () Graduando () Graduando Iniciação Científica

Observado: () Professor concursado () Professor contratado

Indique, por favor, o número de alunos presentes na sala de aula no dia da observação:

() Menos de 10 alunos () 10 a 15 alunos

() 15 a 20 alunos () 20 a 25 alunos

() 25 a 30 alunos () Mais de 30 alunos

Indique, por favor, o ano curricular a que pertence a sala que observou:

() 1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano () 5º ano

Classifique, por favor, a adequação física da sala que observou:

() Totalmente adequada () Adequada () Pouco adequada () Nada adequada

Justifique-----

A. ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA

Existe luz suficiente e espaço adequado para o trabalho na sala de aula?

() Sim () Não

Como estão dispostas as mesas e as cadeiras? (Os alunos estão agrupados de alguma forma?)

O que está afixado nas paredes?

B. GESTÃO DA SALA DE AULA

Existe uma explicação prévia do que será trabalhado naquele dia, na sala de aula?

() Sim () Não () Em alguns dias

Apenas o/a professor/a define o que se vai fazer na aula?

() Sim () Não () Em alguns momentos

Há participação dos alunos nas decisões?

() Sim () Não () Em alguns momentos

Protocolo: _____

Data: ____/____/2016

Qual é a reação do professor e dos alunos quando alguém faz uma pergunta ou aborda um tema diferente do planejado?

Como a professora organiza os tempos e espaços durante o período da aula? (Ou, seja, qual é a rotina diária?) Existem atividades que são feitas rotineiramente?

Quais são as regras de funcionamento da sala de aula? Quem as define? Como são comunicadas?

Existe barulhos e interrupções? De que natureza?

Qual é o padrão de interação na sala de aula?

- () Fala uma pessoa de cada vez. () Muitas pessoas falam ao mesmo tempo.
 () Alunos e professor/a interrompem a fala do outro; () Só o professor fala.
 () comportamento da sala de aula professor/aluno

Sobre o que é que se fala na aula?

- () Somente sobre o tema da aula;
 () Experiências pessoais contadas pelos alunos;
 () Experiências pessoais contadas pelo/a professor/a;
 () Predomina o silêncio (ou é requerido sempre o silêncio) por quê?

Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?

- () Democraticamente () Autoritariamente

Com que frequência existem desacordos? São sobre o quê?

Comportamento da sala de aula?

Protocolo: _____ Data: ____/____/2016
--

C. COMPORTAMENTO DO PROFESSOR

O professor elogia os alunos? Em quais circunstâncias? (Observe se há incentivo à aprendizagem e às tentativas de acerto nos elogios, ou se são utilizados apenas como reforço positivo para atitudes consideradas corretas, ou seja, incentivo ao acerto ou ao “não-erro”).

Que tipos de perguntas faz o professor?

- Que exigem respostas “sim”/ “não”;
- Que exigem uma resposta certa;
- Que incentivam uma resposta aberta e uma maior participação.

A quem é que o professor dirige as perguntas?

- A um aluno específico; (considerado exemplar)
- A um aluno específico (que se mostra indisciplinado)
- À sala toda, genericamente;
- A diversos alunos em diferentes circunstâncias;

Como é o comportamento do professor durante a avaliação?

- Excelente;
- Bom;
- Satisfatório;
- Insatisfatório

O professor dá tempo para os alunos pensarem depois de fazer uma pergunta?

- Sim Não Em alguns momentos

O professor encoraja ou desencoraja a formulação de perguntas?

- Sim Não Em alguns momentos

O professor mostra que está atento aos alunos, disposto a ouvir?

- Sim Não Em alguns momentos

Como é que o professor dá instruções?

- De forma autoritária, direcionadora;
- De maneira paciente, explicando novamente quando surgem dúvidas;

É claro em suas explicações?

- Sim Não Em alguns momentos

O professor estimula a discussão?

- Sim Não Em alguns momentos

D. RELAÇÃO ENTRE OS ALUNOS – SENTIMENTO DE COMUNIDADE

Há interação dos alunos uns com os outros?

Protocolo: _____ Data: ____/____/2016
--

Sim Não Em alguns momentos

Como é que os alunos pedem ajuda?

- Perguntando a um colega;
 Levantando a mão e fazendo a pergunta em voz alta;
 Esperando que o professor se aproxime deles;
 Aluno não pede ajuda;

E. CLIMA DE SALA DE AULA

Os alunos e o professor estão interessados e entusiasmados?

Sim Não Em alguns momentos

O professor conhece e utiliza os nomes dos alunos?

Sim Não Em alguns momentos

O humor é usado de forma apropriada?

Sim Não Em alguns momentos

O professor inferioriza ou envergonha os alunos?

Sim Não Em alguns momentos

Existe um clima de tranquilidade que favorece a aprendizagem?

Sim Não Em alguns momentos

Existe um clima de colaboração e de ajuda?

Sim Não Em alguns momentos

Existe um clima de competição entre os alunos?

Sim Não Em alguns momentos

Existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões?

Sim Não Em alguns momentos

O que acontece quando o aluno erra o conteúdo? (atitude do professor)

O que acontece quando o aluno apresenta comportamento de indisciplina?

F. ATIVIDADES DIDÁTICAS

Protocolo: _____ Data: ____/____/2016
--

As atividades adequam-se aos objetivos propostos?

Excelente; Bom; Satisfatório; Insatisfatório.

As atividades são ao mesmo tempo possíveis e desafiadoras?

Excelente; Bom; Satisfatório; Insatisfatório.

O que o professor pensa sobre o livro didático?

As atividades são complementares e estão bem articuladas?

Excelente; Bom; Satisfatório; Insatisfatório.

A duração das atividades é adequada ao tempo de concentração dos alunos?

Excelente; Bom; Satisfatório; Insatisfatório.

A professora trabalha considerando as diferenças (nível de aprendizagem, dificuldades ou facilidades na aprendizagem, etc.) dos alunos?

Excelente; Bom; Satisfatório; Insatisfatório.

O professor apresenta aos alunos o tema e os objetivos de cada atividade?

Excelente; Bom; Satisfatório; Insatisfatório.

O professor informa aos alunos os critérios de avaliação de cada atividade?

Excelente; Bom; Satisfatório; Insatisfatório.

As avaliações propostas são pertinentes aos conteúdos trabalhados?

Excelente; Bom; Satisfatório; Insatisfatório

As atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos?

Excelente; Bom; Satisfatório; Insatisfatório.

O professor recorre a situações do dia-a-dia dos alunos para exemplificar os conceitos abordados na aula?

Excelente; Bom; Satisfatório; Insatisfatório.

Os recursos foram adequados à idade e às capacidades dos alunos?

Excelente; Bom; Satisfatório; Insatisfatório.

Houve uso de jogos, materiais concretos (como alfabeto móvel, material dourado, etc.)

Excelente; Bom; Satisfatório; Insatisfatório.

Protocolo: _____ Data: ____/____/2016
--

As tecnologias de informação e comunicação foram integradas na aula? (Houve uso de tecnologias, como Datashow, computador, lousa digital, aparelho de som, etc., coerentes com os objetivos da aula?)

() Excelente; () Bom; () Satisfatório; () Insatisfatório.

Descreva a dinâmica e o clima da escola, considerando o tipo de participação, a qualidade das relações e a valorização dos profissionais que compõem o contexto escolar.

Relate aqui um episódio que lhe chamou atenção no momento da observação?

Duração da observação (Quantidade de dias e duração das aulas): _____

Observador: _____ Data: ____/____/____

Protocolo: _____ Data: ____/____/2017
--

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR INICIANTE**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

- **PESQUISA**

PROFISSÃO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE O PROFESSOR INICIANTE E A APRENDIZAGEM DA CULTURA ESCOLAR

Prezado (a) Professor (a),

É com grande satisfação que agradecemos sua participação nesta pesquisa.

Sendo aluno do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFPI, espero contar com seu apoio quanto ao preenchimento deste questionário. Esta investigação tem como objetivo analisar como o gestor da escola avalia a atuação do professor iniciante no desempenho do exercício profissional. A finalidade deste questionário é exclusivamente a obtenção de informações e dados para esta pesquisa.

Por favor, responda as questões com atenção e sinceridade, estando a vontade para escrever comentários ao longo do questionário, com a garantia de que sua identidade será preservada. Caso tenha interesse em ser informado sobre os resultados da pesquisa, deixe seu contato, através de e-mail e telefone.

Obrigado por sua colaboração nesta pesquisa. Sua contribuição é muito importante para os estudos desenvolvidos acerca desta temática.

Teresina, _____ de _____ de 2017.

Carlos Alberto Lima de Oliveira Pádua
 Mestrando em Educação - PPGEd/ UFPI
 E-mail: calopadua1@hotmail.com

Protocolo: _____
 Data: ____/____/2017

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

I) DADOS PESSOAIS

Sexo: () Feminino () Masculino	Ano de nascimento: _____
Endereço:	
Email:	

II) FORMAÇÃO ACADÊMICA

Graduação em:
Ano de Início _____
Ano de Conclusão _____
IES da Graduação: _____
Ano de início da carreira docente:
Possui Pós-Graduação?
() Não
() Sim Quais? _____

III) DADOS SOCIOPROFISSIONAIS

Possui vínculo empregatício? () Não Sim ()
Caso afirmativo, qual? () Efetivo () Substituto () Outro. Especifique.
Qual o salário?
Qual a renda familiar?
Meio de transporte?
Mora com quantas pessoas?

Protocolo: _____

Data: ____/____/2017

APÊNDICE C**QUESTIONÁRIO PARA A DIRETORA E COORDENADORA PEDAGÓGICA**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

- **PESQUISA**

PROFISSÃO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE O PROFESSOR INICIANTE E A APRENDIZAGEM DA CULTURA ESCOLAR

Prezado (a) Gestor (a),

É com grande satisfação que agradecemos sua participação nesta pesquisa.

Sendo aluno do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFPI, espero contar com seu apoio quanto ao preenchimento deste questionário. Esta investigação tem como objetivo analisar como o gestor da escola avalia a atuação do professor iniciante no desempenho do exercício profissional. A finalidade deste questionário é exclusivamente a obtenção de informações e dados para esta pesquisa.

Por favor, responda as questões com atenção e sinceridade, estando a vontade para escrever comentários ao longo do questionário, com a garantia de que sua identidade será preservada. Caso tenha interesse em ser informado sobre os resultados da pesquisa, deixe seu contato, através de e-mail e telefone.

Obrigado por sua colaboração nesta pesquisa. Sua contribuição é muito importante para os estudos desenvolvidos acerca desta temática.

Teresina, _____ de _____ de 2017.

Carlos Alberto Lima de Oliveira Pádua
Mestrando em Educação - PPGEd/ UFPI
E-mail: calopadua1@hotmail.com

Protocolo: _____

Data: ___/___/2017

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA**I) DADOS PESSOAIS**

Sexo: () Feminino () Masculino

Ano de nascimento: _____

Endereço:

Email:

II) FORMAÇÃO ACADÊMICA

Graduação em:

Ano de Início _____

Ano de Conclusão _____

IES da Graduação: _____

Ano de início da carreira docente:

Possui Pós-Graduação?

() Não

() Sim Quais? _____

III) DADOS SOCIOPROFISSIONAIS

Possui vínculo empregatício? () Não Sim ()

Caso afirmativo, qual? () Efetivo () Substituto () Outro. Especifique.

Qual o salário?

Qual a renda familiar?

Meio de transporte?

Mora com quantas pessoas?

Protocolo: _____
 Data: ___/___/2017

APÊNDICE D

ENTREVISTA PARA O PROFESSOR INICIANTE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO

- **PESQUISA**

PROFISSÃO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE O PROFESSOR INICIANTE E A APRENDIZAGEM DA CULTURA ESCOLAR

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROFESSOR

CATEGORIAS	QUESTÕES
I. PROFESSOR	1. Quais são os seus maiores desafios hoje como professor?
II. ESCOLA	2. Que possibilidades você vê na carreira docente? 3. A escola lhe auxilia na realização de suas ações docentes? De que forma?
III. GESTÃO	4. Quem lhe auxilia em suas atividades docentes?
IV. CLIMA ORGANIZACIONAL	5. Como é a sua relação com a comunidade escolar? (Gestão, professores e demais profissionais, alunos e pais).
V. PLANEJAMENTO	6. Como é realizada o planejamento na escola? E o seu planejamento?
VI. CONTEÚDOS	7. Como acontece a escolha dos conteúdos a serem trabalhados durante o ano (é coletiva entre os professores ou é sugerida pela secretária?)?

Protocolo: _____
 Data: ___/___/2017

APÊNDICE E

ENTREVISTA PARA A DIRETORA E COORDENADORA PEDAGÓGICA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO

- **PESQUISA**

PROFISSÃO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE O PROFESSOR INICIANTE E A APRENDIZAGEM DA CULTURA ESCOLAR

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O GESTOR

CATEGORIAS	QUESTÕES
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a sua avaliação sobre a atuação do professor iniciante no desempenho do exercício profissional? 2. Como você percebe as relações do professor iniciante com os demais docentes da instituição? 3. Como é a interação entre professor iniciante e a gestão da escola? 4. Como os gestores recebem os professores mais novos? 5. A equipe gestora apresenta sugestões de trabalho para o professor iniciante? 6. Como o gestor vê os professores que estão iniciando no magistério, em termos de práticas, de formação?