

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

THAÍS REGINA MIRANDA MARTINS

**SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTE EGRESSOS
DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO
GROSSO DO SUL (UEMS), UNIDADE DE PARANAÍBA**

Paranaíba/MS

2016

THAÍS REGINA MIRANDA MARTINS

**SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTE EGRESSOS
DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO
GROSSO DO SUL (UEMS), UNIDADE DE PARANAÍBA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez

Paranaíba/MS

2016

THAÍS REGINA MIRANDA MARTINS

**SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTE EGRESSOS
DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO
GROSSO DO SUL (UEMS), UNIDADE DE PARANAÍBA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 27 de junho de 2016.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. Dr.^a. Milka Helena Carilho Slavez
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Prof.^a. Dr.^a. Elaine Gomes Matheus Furlan
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)



Prof.^a. Dr.^a. Eliane Greice Davanço Nogueira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Dedico esta vitória primeiramente a Deus, por toda força e coragem concedida. Dedico também, com muito carinho, à minha família, pelo apoio e incentivo incondicionais para que pudesse alcançar este sonho.

AGRADECIMENTOS

É com imenso prazer que compartilho, por meio deste texto, toda gratidão que sinto por muitas pessoas que fizeram parte do percurso traçado, para que pudesse alcançar o almejado mestrado.

O verbo agradecer significa render graças, mostrar reconhecimento e, com esses sentimentos, que não cabem em meu peito, sinto muita alegria por saber que meus familiares e amigos contribuíram e torceram para esta vitória. Uma conquista que não é minha, mas de todos nós!

Primeiramente agradeço a Deus, por me conceder força e fé para caminhar com paciência e determinação. Sem a graça divina sei que não conseguiria alcançar minhas escolhas.

Agradeço a Professora Doutora Milka Helena Carrilho Slavez por todos os ensinamentos, sempre com muito conhecimento, conduzindo-me aos devidos degraus para que pudesse aprender ainda mais sobre a Educação, segmento que orgulhosamente escolhi para seguir profissionalmente.

Meus agradecimentos incondicionais à minha mãe, Maria Antônia, não só por me ajudar nesta conquista, mas por tudo. Obrigada por ser o meu maior exemplo, sempre honrando a fé, a generosidade, a sabedoria e a garra, além de muitas outras grandiosas qualidades que possuí. Minha mãe, minha rainha! Mulher que sempre me apoiou e incentivou! Um amor imensurável!

Ao meu admirável esposo Rafael, agradeço imensamente por cada minuto de paciência, compreensão e zelo ao longo de nossas vidas juntos. Agradeço por me acalmar e compreender-me nos difíceis dias de intensos estudos, quando precisei por muitas vezes me ausentar. Agradeço por sempre me incentivar a estudar. Obrigada pela oportunidade de crescermos juntos. Obrigada por tudo que fazes por mim, serei eternamente grata.

Agradeço aos meus pais, Natal Francisco (*in memoriam*) e Luís, por serem homens que para mim serão sempre respeitados e lembrados por todo caráter e bondade.

À minha irmã Karen Renata, agradeço por ser minha melhor amiga, pois com ela aprendo muito e sou muito feliz. Nossa união é fortalecida por Deus e nossa admiração, uma pela outra, é de muita pureza e lealdade. Uma pessoa que sempre me oferece apoio.

Aos meus sogros, João e Cleide, por toda contribuição, por me acompanharem pelas longas estradas, transformando a distância de casa até a Universidade em momentos que se tornaram alegres e jamais esquecidos.

À minha avó Sebastiana agradeço por todo seu amor e preocupação. Grande mulher! E a todos os demais familiares e amigos meus sinceros agradecimentos.

Agradeço também as minhas amizades construídas e fortalecidas durante os estudos. Mesmo muitas vezes cansados e desanimados, o apoio de um para com o outro nos levou a buscar cada vez mais ânimo para seguir e vencer. Obrigada a todos os discentes do Programa de Mestrado em Educação *Stricto Sensu* da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Paranaíba, turma de 2014, especialmente aos amigos Karen, Suely, Cátia, Eduardo, Susy, Lidiane e Acimária, pelas companhias e colaborações durante as diversas dificuldades encontradas no mestrado.

Agradeço a todos os professores do programa de mestrado que ministraram brilhantes aulas. À ex-secretária do programa, Irany Nunes, um agradecimento especial por ter sido sempre muito prestativa com todos os discentes.

Aos meus colegas de trabalho e alunos que compreenderam os momentos em que estive afastada da escola onde atuo, para dedicar-me ao mestrado.

Obrigada a todos os professores sujeitos envolvidos na pesquisa, pois sem eles a investigação não poderia ser realizada.

Meus agradecimentos à Profa. Dra. Elaine Gomes Matheus Furlan e Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira por aceitarem participar da banca de qualificação e contribuírem com suas riquíssimas sugestões.

Quero deixar, aqui registrado, meus sinceros agradecimentos a todos os envolvidos direta e indiretamente neste projeto tão abençoado por Deus!

Muito obrigada, de coração!

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

FREIRE, 1996

RESUMO

O tema abordado neste texto está voltado para a socialização de professores iniciantes inseridos no espaço escolar, observando os aspectos relevantes que promovem o desenvolvimento da profissão docente. O ingresso de professores iniciantes na docência requer um olhar diferenciado, pois nesta fase, ele passa por diversas experiências que muitas vezes são dificultosas, sendo marcadas por medos, incertezas e angústias. Pretende-se conhecer de que modo o processo de socialização destes professores contribui ou dificulta na superação de obstáculos iniciais ocorridos no trabalho. Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como ocorre o processo de socialização dos professores iniciantes, egressos do curso de Pedagogia da UEMS de Paranaíba, tendo como sujeitos 12 (doze) professoras iniciantes que atuaram como docentes nas redes de ensino do município no ano de dois mil e quinze. Buscou-se, ainda, levantar o perfil das professoras, bem como analisar os aspectos da formação inicial que mais contribuem para auxiliá-las na prática docente. A investigação apoia-se em estudos que tratam da formação inicial de professores, tendo como aporte teórico Veenman (1988), Huberman (1992), Dubar (1997), Tardif (2005), Berger e Luckmann (2013). A metodologia utilizada tem enfoque qualitativo. Os procedimentos metodológicos empregados para o desenvolvimento do trabalho são questionários semiestruturados. Os resultados apontaram que todos os sujeitos são mulheres; as maiores dificuldades enfrentadas em sala de aula no início da carreira referem-se à indisciplina dos alunos e falta de recursos materiais para o trabalho pedagógico; muitas receberam apoio/orientação principalmente do coordenador pedagógico quando iniciaram na profissão de professor e acreditam que isto é essencial para os profissionais ao ingressarem no magistério; a maior parte também considera importante a interação com os pares no início da carreira para o desenvolvimento da prática docente. Revela ainda um número significativo de egressos que conseguem estabelecer relações de aspectos teóricos que fizeram parte da formação acadêmica e um dos principais aspectos que acreditam ter contribuído significativamente para a formação profissional docente foi o estágio supervisionado.

Palavras-chave: Professores iniciantes. Egressos Pedagogia. Carreira docente. Socialização profissional.

ABSTRACT

The issue addressed in this paper is focused on the socialization of beginning teachers entered the school space, observing the relevant aspects that promote the development of the teaching profession. The entry of beginning teachers in teaching requires a different look, because at this stage, it goes through various experiences that are often difficult, being marked by fears, uncertainties and anxieties. We want to know how the socialization process of these teachers helps or hinders to overcome initial obstacles occurring at work. Thus, this research has the general objective to understand how is the process of socialization of beginning teachers, Faculty of Education graduates UEMS Paranaíba, with the subject twelve (12) beginning teachers who acted as teachers in the county school systems in year two thousand fifteen. It attempted to also raise the profile of the teachers and to examine aspects of initial training that contribute most to assist them in teaching practice. The research is supported by studies that deal with the initial training of teachers, with the theoretical support Veenman (1988), Huberman (1992), Dubar (1997), Tardif (2005), Berger and Luckmann (2013). The methodology is qualitative approach. The methodological procedures used for development work are semi-structured questionnaires. The results showed that all subjects are women; the major difficulties faced in the classroom early in his career refer to the indiscipline of students and lack of material resources for educational work; many received support / guidance mainly pedagogical coordinator when started in the teaching profession and believe that this is essential for professionals to join the teaching profession; most also considers the interaction with peers early in his career to the development of teaching practice. It also reveals a significant number of graduates who can establish relations of theoretical aspects that were part of the academic and one of the main aspects that believe they have contributed significantly to teacher training was supervised training.

Keywords: Beginning Teachers. Graduates Education. Teaching Career. Professional Socialization.

SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC/PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UCS	Universidade Católica de Santos

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Mapa do Município de Paranaíba, Estado de Mato Grosso do Sul.....	54
FIGURA 2	Localização de Paranaíba-MS no Brasil.....	55
FIGURA 3	Unidade da UEMS de Paranaíba.....	56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Teses e dissertações sobre <i>Professores Iniciais</i> (1995 a 2014).....	23
Tabela 2	Teses e dissertações sobre <i>Professor Inicial</i> (1998 a 2014).....	23
Tabela 3	Anos que se formaram os sujeitos da pesquisa.....	58
Tabela 4	Organização Curricular do Curso.....	59
Tabela 5	Disciplinas que oferecem Carga Horária Prática.....	61
Tabela 6	Professores que responderam o questionário semiestruturado.....	66
Tabela 7	O que mais gostam de fazer nas horas livres.....	72
Tabela 8	Ambientes/locais que costumam frequentar.....	73
Tabela 9	Formação acadêmica dos egressos.....	74
Tabela 10	Motivos que levaram os egressos a cursarem Pedagogia.....	78
Tabela 11	Tempo de atuação na profissão.....	80
Tabela 12	Apontamentos dos problemas percebidos no início da profissão.....	82
Tabela 13	Apontamentos dos problemas voltados á prática docente no início da carreira.....	83
Tabela 14	Problemas percebidos pelos professores iniciantes voltados para a socialização.....	84
Tabela 15	O que sugerem os sujeitos para apoiar os professores iniciantes.....	85
Tabela 16	Sugestões dos egressos do curso de Pedagogia da UEMS de Paranaíba como contribuições para as atuações dos futuros professores.....	96

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Teses e dissertações selecionadas no IBICT.....	24
QUADRO 2	Níveis de ensino que lecionam.....	81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 DOCÊNCIA: INÍCIO DA CARREIRA E PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO	38
1.1 A profissão docente: ofício do professor	38
1.2 Saberes da docência	41
1.3 Início da carreira: o choque da realidade e complexidade da profissão	43
1.4 Ciclo profissional de vida dos professores	44
1.5 Processo de socialização	48
1.6 Socialização dos professores iniciantes no ambiente escolar	52
2 O CENÁRIO DA PESQUISA E O CURSO DE PEDAGOGIA	54
2.1 O curso de Pedagogia da UEMS, unidade de Paranaíba	57
2.2 A organização curricular do curso	59
2.3 Disciplinas voltadas para a prática docente	61
3 EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMS DE PARANAÍBA.....	64
3.1 Os sujeitos da pesquisa	64
3.2 Perfil dos professores sujeitos da pesquisa	67
3.3 Características sociais e culturais	71
3.4 Formação acadêmica.....	74
3.5 Situação Profissional.....	77
4 A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES INICIANTES.....	80
4.1 As dificuldades do início da carreira	81
4.2 O apoio.....	85
4.3 A interação com os pares	91
4.4 Contribuições da formação inicial	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES	106

APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DAS ESCOLAS DE PARANAÍBA	107
APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	109
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	110
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO	112
APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO .	117
ANEXO.....	118
ANEXO A – ESTADOS QUE ESTÃO LOCALIZADAS AS TESES E DISSERTAÇÕES QUE SERVEM COMO SUBSÍDIOS DA PESQUISA	119

INTRODUÇÃO

A formação inicial visa habituar os alunos, os futuros professores, à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos “reflexivos” (TARDIF, 2012).

A proposta da presente pesquisa é realizar um estudo sobre a socialização profissional de professores iniciantes, um tema que figura na pauta dos desafios a serem vencidos pelos docentes durante os primeiros anos atuando nas escolas.

Segundo Nono e Mizukami (2006, p. 383-384) as preocupações norteadoras das pesquisas sobre formação de professores:

[...] têm se ampliado cada vez mais, girando, atualmente, não apenas em torno dos cursos de formação inicial e de questões relativas aos futuros professores, mas englobando, também, temáticas relacionadas com os professores principiantes e os professores em exercício [...] As pesquisas sobre *professor principiante* têm procurado caracterizar este período do desenvolvimento profissional docente, centrando-se no estudo do processo de aprender a ensinar durante os primeiros anos de ensino, buscando identificar e analisar problemas e preocupações específicos dos professores que iniciam a carreira, mudanças sofridas pelo professor ao passar de estudante a docente, papel da escola na aprendizagem profissional do iniciante.

Nesse sentido, a inserção profissional dos docentes requer um olhar diferenciado, que perpassa as questões inerentes à fase inicial da docência, caracterizada por pesquisadores como Huberman (1992) e Veenman (1988) como um período repleto de dúvidas, angústias, dificuldades e problemas de adaptação à cultura escolar, que fazem com que o professor vivencie experiências conflitantes, permeadas pelo medo do fracasso e pelo desejo de ter êxito.

Dessa maneira, o ingresso na carreira docente, mediado pela socialização, pode ser um diferencial importante no estabelecimento de condições favoráveis de atuação profissional que diminuam os impactos provocados pela entrada na carreira, auxiliando o professor iniciante ao seu desenvolvimento profissional, favorecendo o alcance de um sentimento de pertença ao grupo profissional, bem como uma boa relação social com a equipe escolar, pais e alunos.

Nessa perspectiva, António Nóvoa, afirma que:

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos da escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais,

em torno de “comunidade de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais. (NÓVOA, 2009, p. 31).

É fato que não somente os professores enfrentam dificuldades ao iniciar uma carreira profissional, pois, como afirmam Tardif e Lessard (2005, p. 31) “[...] em qualquer ocupação, arte ou ciência, ofício ou profissão, a relação do trabalhador com o seu objeto de trabalho e a própria natureza desse objeto são essenciais para se compreender a atividade em questão”. Em outras profissões, como, por exemplo, as ligadas à medicina, há um acompanhamento aos estudantes, ainda em sua formação inicial, feito por pares mais experientes no próprio ambiente em que irá atuar, com a oportunidade de vivenciar como os profissionais tomam suas decisões diante das situações reais encontradas na rotina diária. No entanto, as especificidades do trabalho docente, que visa a formação (moral, intelectual, cidadã, profissional) de sujeitos desde a infância, torna a profissão de professor marcada por desafios, por participarem de estágios, em muitos casos, não suficientes para o ingresso na profissão.

Assim, entendemos que a profissão docente exige ações contínuas de formação e de acompanhamento do profissional iniciante, o que justifica a relevância de se investigar de que modos se consolidam a atuação e a identificação profissional do professor iniciante na escola, tendo em vista questões de pesquisa como: *Quem são os egressos do curso de Pedagogia da UEMS de Paranaíba de 2006 a 2014? Quais são as dificuldades encontradas pelos professores iniciantes no início da carreira? No início da carreira docente os professores iniciantes receberam apoio? De quem? Como os professores iniciantes consideram a interação com os pares para o desenvolvimento de suas práticas? Quais os aspectos da formação inicial os professores iniciantes consideram que mais contribuíram para suas atuações profissionais no início da carreira?*

São muitas as inquietações com relação ao ingresso e ao enfrentamento (ou não) de dificuldades pelos professores em sua fase inicial da carreira. O interesse pelo tema, no caso específico da presente pesquisa, deve-se às lembranças das experiências pessoais vivenciadas no decorrer dos aproximadamente dez anos do meu próprio percurso profissional. Assim como alguns colegas de profissão, o trabalho teve um início marcado por angústias, incertezas e medos; mas, também por grandes felicidades e por um sentimento de realização referente ao fazer profissional.

Ao concluir a graduação de Licenciatura Plena em Matemática, no ano de 2005, ingressei na carreira docente. Na época, muito jovem, aos vinte e um anos, passei por uma série de descobertas no “universo” escolar. Muitas vezes tive insegurança, medo e me senti

despreparada. Para mim, foi difícil a entrada na carreira docente, pois iniciei por meio de contrato, como professora eventual, ou seja, não tinha turmas fixas e, devido a isso, muitas vezes não conhecia os alunos, pois eram muitas salas. Assim, não conseguia lidar com as dificuldades mais particulares deles em relação ao processo de ensino e aprendizagem, e esta não foi a única dificuldade no início da carreira. Também, como muitos professores, tive problemas com indisciplina dos alunos, por exemplo, além de outras situações voltadas para a prática docente, como planejamento das aulas, didática em sala de aula, etc. Com passar dos anos, a partir das relações estabelecidas sobre a prática docente na escola (questões muito discutidas com colegas de profissão), bem como por meio das aprendizagens adquiridas por meio da formação continuada, consigo lidar com os desafios escolares de maneira mais segura e adequada.

A primeira escola que trabalhei foi a mesma em que estudei na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Quase todos os professores que tive como colegas de trabalho no início da carreira foram meus professores da Educação Básica. O meu diretor e a vice-diretora da escola também eram os mesmos profissionais de boa parte do tempo de quando fui aluna daquela unidade escolar. Acredito que, para mim, este foi um aspecto favorável no momento em que iniciei na profissão de professor, pois sempre pude contar com o auxílio deles tranquilamente, já que tínhamos uma proximidade grande que fazia com que me sentisse amparada. Suas contribuições, sem dúvidas, amenizaram minhas aflições.

Esse meu percurso - ora conflituoso, ora exitoso - é compartilhado por muitos docentes na fase inicial do exercício da profissão de professor. Trata-se de um momento em que as atividades pontuais decorrentes do dia-a-dia podem gerar situações difíceis, muitas vezes pela falta de experiência, visto que, no ambiente escolar, é exatamente diante dos desafios profissionais não abordados na formação inicial que são gerados, nos docentes iniciantes, os sentimentos de despreparo para lidarem com os problemas, seja nas questões de ensino-aprendizagem, indisciplina, cumprimento do calendário e do currículo escolar ou mesmo de adaptação para a cultura da escola.

Nessa perspectiva, guardo vividamente na memória que foram as orientações e o apoio de colegas experientes que mais colaboraram para o meu desenvolvimento profissional quando iniciei na profissão de professor, pois eram nas conversas informais que compartilhávamos as dificuldades, o que me levou a importantes reflexões sobre a minha prática docente e a percepção de que aquelas angústias também faziam parte do cotidiano de muitos dos meus pares, permitindo que o exercício da docência deixasse de ser solitário para ser solidário.

Os estudos sempre me atraíram e no ano de 2011 decidi cursar Pedagogia. Esse já era um desejo antigo e foi uma experiência enriquecedora para minha formação acadêmica. O curso de Pedagogia proporcionou-me uma visão diferente do processo de ensino e de aprendizagem. Antes, preocupava-me mais em ministrar as aulas, focando sempre no conteúdo. Depois do curso de Pedagogia, esse passou a ser apenas um dos aspectos e comecei a enxergar muito além, trazendo para a sala de aula o cuidado com questões em torno do processo de ensino e aprendizagem. Percebi que quando os alunos aprendiam mais, por haver uma maior atenção e preocupação com suas dificuldades e especificidades, até a disciplina deles em sala de aula tornava-se diferente, pois, envolvidos com as atividades, concentravam-se e comportavam-se de outra maneira. Isso fez com que pudesse melhorar o meu trabalho como professora e, embora nesta fase eu não fosse mais considerada “professora iniciante”, é algo que me chama a atenção.

Percebo que meu início de carreira foi marcado por dificuldades referentes aos aspectos voltados para a prática docente, seja pela falta de experiência e/ou formação inadequada. O curso de Matemática (a primeira graduação) também me ofereceu formação pedagógica, por meio de disciplinas como Didática, Planejamento e outras, mas talvez não tenham sido suficientes ou foram frágeis.

O fato de ter tido um início de carreira docente difícil, ainda que de certa forma minimizado pela proximidade e conhecimento com o corpo docente e administrativo da escola, fez com que passasse a ter uma atenção maior com os professores iniciantes das instituições que trabalhei. Com mais experiência na profissão, sempre procurei responder as dúvidas dos meus colegas professores que se encontravam nesta condição, e quando não conseguia contribuir buscava com eles auxílio de quem pudesse ajudar, até para aprender a lidar com tais questões.

Tive uma vivência que me inquietava muito. Trabalhei com uma docente que, assim que terminou o curso de licenciatura, sem nunca ter atuado na área, foi aprovada em um concurso público para professor e começou a atuar na mesma escola em que eu lecionava. Ela sempre declarou que fez a faculdade porque gostaria de tornar-se professora, mas diversas vezes ameaçou abandonar a profissão, em decorrência das dificuldades que vinha passando na escola. Suas dificuldades eram diversas e envolviam indisciplina de alunos, falta de recursos, pois era da área de Arte, desmotivação salarial, sobrecarga de trabalho, excesso de cobranças voltadas a índices de avaliações externas. Sempre dizia que fazia muito e parecia que pouco havia feito. Minha relação com ela era de amizade e, sempre juntas, discutíamos as questões da escola. Observava nessa amiga muito do que havia vivenciado em meu início de carreira

docente. Por diversas vezes, vários colegas de trabalho mobilizaram-se para convencê-la de que seria apenas um começo difícil e com o tempo ela iria passar dessa fase, orientando-a para não pedir exoneração do cargo. Foi assim que as questões sobre as dificuldades dos professores iniciantes sempre me chamaram a atenção.

Em 2014, decidi buscar novos desafios na área acadêmica e o desejo em cursar mestrado era antigo. Como estava decidida que faria o curso, em meados do mês de fevereiro do ano mencionado comecei a pesquisar programas pela internet. Por morar no município de Dracena, estado de São Paulo, que está localizado a aproximadamente trezentos quilômetros de Paranaíba, estado de Mato Grosso do Sul, não tinha conhecimento anterior sobre o programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) da cidade. Com buscas, verifiquei que as inscrições estavam abertas, então, consultei as linhas de pesquisa para que pudesse me candidatar. Minha identificação foi na área que tratava sobre formação de professores e então, pensando sobre o meu percurso inicial como professora e de outros docentes, decidi apresentar um projeto que tivesse foco em discussões sobre professores iniciantes.

A entrada no Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, permitiu que o interesse em compreender quais as peculiaridades do processo de socialização dos professores iniciantes, e fosse transformado esse questionamento em um objetivo de pesquisa, dando início ao presente estudo.

Por meio de algumas observações, nota-se que é no período compreendido entre o término da graduação e o ingresso na carreira docente que se percebe que há situações que só serão enfrentadas, e decisões que deverão ser tomadas, a partir do momento em que se está atuando efetivamente dentro da escola, ou seja, diretamente nesse ambiente como profissional responsável por uma turma. Deste modo, o estágio supervisionado pode não ser suficiente.

Assim, as palavras de António Nóvoa (2009) sobre o professor e seu aprendizado tornaram-se bastante significativas para registrar esta trajetória, pois definem bem a profissão:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (NÓVOA, 2009, p. 30).

O tema proposto nesta investigação, portanto, é a socialização do professor iniciante, tendo um olhar sobre o percurso de sua formação, observando os aspectos que promovem o desenvolvimento profissional no início da carreira e a maneira como as dificuldades podem interferir ou não neste processo.

Maheu & Bien-Aimé (1996), citados por Tardif e Lessard (2005, p. 33), utilizam argumentos que demonstram a complexidade da atuação do professor:

Esse trabalho sobre o humano evoca atividades como instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar, controlar, etc. Essas atividades se desdobram segundo modalidades complexas em que intervém a linguagem, a afetividade, a personalidade, ou seja, um meio em vista de fins: o terapeuta, o docente, o trabalhador de rua engajam diretamente sua personalidade no contato com as pessoas e estas os julgam e os acolhem em função dela. Componentes como o calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito, etc., constituem, então, os trunfos inegáveis do trabalho interativo.

Segundo Nóvoa (2009, p.38), “Um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de inclusão, isto é, os primeiros anos de exercício docente. Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado”.

Assim, as dificuldades poderão ocorrer dependendo de como acontecerá o processo de inclusão e das relações estabelecidas pelo docente com os demais sujeitos da escola, de modo particular com cada professor. Nesse caso, tal relação tem a ver com a qualidade das ações de socialização na escola, o que, para Ludke (1996, p. 06), é uma questão que “[...] vinha se insinuando há muito tempo em nosso horizonte de pesquisa”.

Segundo Castro (2005 apud NONO; MIZUKAMI, p. 384), em estudos desenvolvidos:

Ao investigar diferentes fatores que facilitam e/ou dificultam a ação pedagógica de jovens professores [...], com até cinco anos na função docente [...] destaca a imagem negativa que os professores iniciantes entrevistados construíram sobre os anos iniciais de seu percurso profissional, resultante das situações de isolamento, da falta de condições de trabalho e de apoio técnico-pedagógico compatíveis com as dificuldades da prática.

Embora não seja uma regra que todos os professores iniciantes passem por dificuldades no início da carreira, há pesquisas, como as que traremos a seguir, que têm apontado que essa fase é especialmente difícil para alguns docentes, tornando de grande relevância as investigações relacionadas ao tema.

A partir dessa perspectiva, essa dissertação, em sua etapa inicial, partiu de um levantamento bibliográfico realizado no banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), em sua Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), visando verificar, pela identificação de outras pesquisas sobre professores iniciantes, a relevância da temática aqui proposta.

As buscas para consultas de trabalhos acadêmicos na página oficial do IBICT¹ na internet aconteceram em meados de agosto do ano de 2014, utilizando como descritores as palavras-chave *professores iniciantes* e *professor iniciante*.

Com o descritor *professores iniciantes* foram localizados 109 (cento e nove) trabalhos acadêmicos, que resultaram em 81 (oitenta e uma) teses, produzidas entre os anos de 1995 a 2014 e 28 (vinte e oito) dissertações, defendidas de 2003 a 2014. E com o descritor *professor iniciante* foram encontradas 77 (setenta e sete) teses e dissertações, sendo 18 (dezoito) teses de 2000 a 2014 e 59 (cinquenta e nove) dissertações de 1998 a 2014. Nas duas buscas, algumas teses e dissertações se repetiram, contudo, foi necessário realizar uma comparação para que os trabalhos contados na primeira busca por meio do descritor *professores iniciantes* não aparecessem novamente no segundo levantamento, sendo este *professor iniciante*.

Após as identificações de teses e dissertações, foram lidos os títulos e resumos, bem como de demais capítulos das produções, quando necessário, para delimitar as que apresentavam maior aproximação ao tema desta pesquisa e selecionar quais seriam utilizadas para subsidiar a investigação.

Os trabalhos selecionados, que serão apresentados, cujas abordagens puderam colaborar como referenciais para o presente estudo, de modo mais específico, foram desenvolvidos em universidades públicas e privadas do Brasil.

A partir das consultas realizadas foi possível construir as Tabelas 1 e 2, apontando dados estatísticos, discriminando anos de produção dos trabalhos, números de teses, números de dissertações e quantidades totais de trabalhos localizados referentes aos descritores.

¹ O endereço eletrônico do portal do IBICT é <http://www.ibict.br>.

Tabela 1 - Teses e dissertações sobre *Professores Iniciantes* (1995 a 2014)

Ano	Teses e dissertações sobre <i>Professores Iniciantes</i>		
	Teses	Dissertações	Total
1995	01	00	01
1996	01	00	01
1997	00	00	00
1998	00	00	00
1999	00	00	00
2000	00	00	00
2001	01	00	01
2002	01	00	01
2003	00	01	01
2004	05	01	06
2005	07	05	12
2006	10	04	14
2007	04	04	08
2008	04	02	06
2009	08	02	10
2010	08	02	10
2011	05	01	06
2012	09	01	10
2013	10	02	12
2014	07	03	10
TOTAL	81	28	109

Tabela 2 - Teses e dissertações sobre *Professor Iniciante* (1998 a 2014)

Ano	Teses e dissertações sobre <i>Professor Iniciante</i>		
	Teses	Dissertações	Total
1998	00	01	01
1999	00	01	01
2000	01	02	03
2001	00	01	01
2002	01	02	03
2004	00	02	02
2005	01	02	03
2006	01	02	03
2007	00	01	01
2008	00	02	02
2009	00	04	04

2010	00	02	02
2011	05	05	10
2012	01	11	12
2013	03	09	12
2014	05	12	17
TOTAL	18	59	77

O levantamento realizado possibilitou observar que do ano de 1995 a 2000 haviam disponíveis na plataforma IBICT somente duas teses e nenhuma dissertação com o descritor *professores iniciantes*, ou seja, um número pouco expressivo. Contudo, é possível observar na tabela que, com o passar dos anos, as produções vêm aumentando, porém ainda de maneira tímida. Com relação ao descritor *professor iniciante* é possível observar o mesmo cenário.

Os trabalhos encontrados apresentam perspectivas de vários pesquisadores em relação à formação inicial de professores, em diferentes contextos.

Ao final das análises, dentre as produções, 15 (quinze) foram selecionadas para leituras mais detalhadas, por serem estudos que demonstravam aproximações a esta pesquisa, permitindo maior aprofundamento às investigações. O critério para escolha desses trabalhos foi a abordagem de questões ligadas ao início da carreira docente e socialização de professores iniciantes.

O quadro a seguir ilustra os trabalhos selecionados, apresentando seus títulos, orientações, anos de conclusão, instituições vinculadas e tipo de pesquisa.

Quadro 1 – Teses e dissertações selecionadas no IBICT

N.	Aluno/Orientador	Título/Descritor de Pesquisa	Ano	Instituição	Tipo de Trabalho Acadêmico
01	Maria Aparecida Campos Diniz de Castro/ Profª. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco	Professores iniciantes: acertos e desacertos (Descritor: Professores Iniciantes)	1995	PUC/SP	Dissertação de Mestrado
02	Cristiane Maria Gonçalves Soares/ Profª. Dra. Clarissa Martini de Araújo	A prática docente do professor iniciante (Descritor: Professores Iniciantes)	2004	UFPE	Dissertação de Mestrado
03	Maévi Anabel Nono/ Profª. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami	Casos de ensino e professoras iniciantes (Descritor: Professores Iniciantes)	2005	UFSCAR	Tese de Doutorado
04	Ana Carla Ramalho Evangelista Lima/ Profª. Dra. Cristina Maria D'ávila Teixeira Maheu	Caminhos da Aprendizagem da Docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes (Descritor: Professores Iniciantes)	2006	UNEB	Dissertação de Mestrado
05	Ana Cristina Gipiela	Aprendendo a ser professor:	2007	PUC/PR	Dissertação de

	Pienta/ Prof. Dra. Pura Lúcia Oliver Martins	dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante (Descritor: Professores Iniciais)			Mestrado
06	Eliza Cristina Montalvão/ Prof. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami	O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho (Descritor: Professores Iniciais)	2008	UFSCAR	Tese de Doutorado
07	Adriane Knoblauch/ Prof. Dra. Alda Junqueira Marin	Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba (Descritor: Professores Iniciais)	2008	PUC/SP	Tese de Doutorado
08	Thais Elena Lotumolo/ Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva	Professores iniciantes: como compreendem seu trabalho? (Descritor: Professores Iniciais)	2008	UFSCAR	Dissertação de Mestrado
09	Ângela Concherini/ Prof. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco	A socialização do professor iniciante: um difícil começo (Descritor: Professor Iniciante)	2009	UNISANT OS	Dissertação
10	Elaine Gomes Matheus Furlan/ Prof. Dra. Luciana Maria Giovanni	O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de Química (Descritor: Professor Iniciante)	2011	PUC/SP	Tese
11	Roseneide Fassina/ Prof. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco	Atratividade da carreira docente: um estudo com pedagogas iniciantes (Descritor: Professor Iniciante)	2013	UNISANT OS	Dissertação
12	Solange Cardoso/ Prof. Dra. Célia Maria Fernandes Nunes	Professoras iniciantes da educação infantil: encantos e desencantos (Descritor: Professores Iniciais)	2013	UFOP	Dissertação de Mestrado
13	Marinice Souza Simon/ Prof. Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes	Inserção de professores iniciantes no campo profissional (Descritor: Professores Iniciais)	2013	PUC/RS	Tese de Doutorado
14	José Marcos Vieira Junior/ Prof. Dra. Rita de Cássia de Alcântara Braúna	A construção do processo de aprendizagem profissional de professores iniciantes (Descritor: Professores Iniciais)	2013	UFV	Dissertação de Mestrado
15	Mariana Fonseca Lopes/ Prof. Leda Albuquerque Maffioletti	As dores e amores de tornar-se professora: minhas memórias de professora iniciante (Descritor: Professor Iniciante)	2014	UFRGS	Dissertação

Os trabalhos selecionados oferecem grandes subsídios para os estudos referentes aos professores iniciantes para que seja observado o que já foi produzido e, assim, melhor situar as contribuições que as novas investigações podem oferecer para preencher as lacunas ou aprofundar aspectos pouco abordados sobre o tema. Deste modo, serão apresentadas ao leitor algumas peculiaridades das pesquisas.

Defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) por Maria Aparecida Campos Diniz de Castro, orientada pela Profa. Vera Maria Nigro de Souza Placco, a dissertação *Professores iniciantes: acertos e desacertos* está voltada à investigação de fatores que facilitam ou dificultam o trabalho dos professores iniciantes, além de como percebem os acertos e desacertos ao longo da prática docente. Os sujeitos foram 12 (doze) jovens professoras, utilizando entrevista como instrumento metodológico. Castro (1995, p.7) afirma que “[...] admite-se a necessidade de que as agências produtoras do conhecimento, como a universidade, assumam o papel de colaborar no aprimoramento da formação contínua de professores”. Entre os trabalhos selecionados este foi o primeiro a investigar este assunto.

O trabalho de mestrado *A prática docente do professor iniciante* de Cristiane Maria Gonçalves Soares, orientada pela Profa. Dra. Clarissa Martins Araújo, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Programa de Pós-Graduação em Educação, foi desenvolvido com 04 (quatro) professoras iniciantes em três escolas distintas, tendo como objetivo compreender como ocorre a prática dessas docentes no Ensino Fundamental. Ao longo da pesquisa a autora evidencia “[...] a necessidade de se criarem mecanismos que promovam a aproximação dos futuros docentes com as práticas cotidianas vividas pelos professores em seu contexto escolar” (SOARES, 2004, p. 7). Os dados evidenciaram que as escolas são carentes de ações que possam provocar nos professores, especialmente iniciantes, reflexões sobre as práticas pedagógicas cotidianas. Esta pesquisa traz como contribuição discussões sobre a dicotomia entre teoria e prática expressa pelas professoras, visto que é um assunto também abordado nesta investigação.

A tese de Maévi Anabel Nono intitulada *Casos de ensino e professoras iniciantes* foi orientada pela Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), no Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de concentração: Metodologia de Ensino. Trata-se de um estudo qualitativo, com análise de dados sobre uma pesquisa-intervenção com 04 (quatro) professoras que atuavam na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Os resultados da pesquisa “[...] evidenciaram a complexidade que caracteriza os processos de aprendizagem da docência, revelando-se importantes estratégias para promovê-los e investigá-los” (NONO, 2005, p. 5). Ela também demonstra em sua pesquisa que o desenvolvimento profissional docente é um tema que tem sido investigado desde a década de 1980.

Ana Carla Ramalho Evangelista Lima elaborou a pesquisa de mestrado intitulada *Caminhos da Aprendizagem da Docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes*, sob orientação da Profa. Dra. Cristina Maria d’Ávila Teixeira Maheu, realizada na

Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Programa de Mestrado em Educação e Contemporaneidade. O objetivo do trabalho foi investigar os dilemas profissionais de 06 (seis) professoras, com até 06 (seis) anos na docência, atuantes no Ensino Fundamental. Este é o único trabalho selecionado que envolve professores que já lecionavam e que eram estudantes do curso de Pedagogia. Foi constatado no trabalho “[...] que nem sempre os saberes da formação profissional são os únicos a serem utilizados, pois constituem, em confronto com as situações da prática, a base na qual os demais saberes são mobilizados”. (LIMA, 2006, p. 8).

O trabalho *Aprendendo a ser professor: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante*, desenvolvido por Ana Cristina Gipiela Pienta, no ano de 2007, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), sob orientação da Profa. Dra. Pura Lúcia Oliver Martins, traz um estudo que mostra como o choque com a realidade pode ser brutal dependendo das condições que o professor tem ao iniciar sua carreira. Para coleta dos dados foram utilizadas técnicas de grupo focal e entrevistas semiestruturadas envolvendo 13 (treze) professores. O estudo revelou, além de outros resultados, que uma dificuldade vivenciada pelo professor iniciante refere-se às situações de vida tão precárias como as que encontram no entorno da escola, bem como quase sempre ser “presenteado” com as piores turmas, os piores horários e as piores condições de trabalho.

A tese defendida por Eliza Cristina Montalvão, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de concentração Metodologia de Ensino, com o título *O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho* e orientada pela Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami buscou, conforme aponta Montalvão (2008, p. 6), “[...] identificar dificuldades e contribuir para o enfrentamento e superação de professores iniciantes”. A pesquisa teve como sujeitos 04 (quatro) professoras iniciantes e, para a autora, pode ser observado que a fase inicial da docência, de fato, é marcada por dificuldades. Ela aponta ainda que alguns problemas observados na pesquisa são referentes à indisciplina e às diferenças em sala de aula. Uma das primeiras dificuldades apresentadas pelas professoras iniciantes, que sobrepõe inclusive ao trato dos conteúdos, é o domínio de sala de aula e este dado veio confirmar sua hipótese inicial. A pesquisa teve como parte do aporte teórico Marcelo Garcia (1998; 1999), Huberman (2000), Imbérnon (2005) e Nóvoa (2002).

Adriane Knoblauch, em sua tese intitulada *Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba*, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), no programa de

Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade e orientada pela Profa. Dra. Alda Junqueira Marin buscou “[...] compreender o modo pelo qual ocorre a socialização profissional de professores iniciantes por entender que tais aspectos fazem parte do amplo processo de formação de professores, com vistas a contribuir para a teorização sobre profissionalização docente” (KNOBLAUCH, 2008, p. 4). A pesquisa, que teve como referencial teórico estudos de Pierre Bourdieu (2003), foi realizada em uma escola de periferia da cidade de Curitiba (PR), com 05 (cinco) professoras iniciantes que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Para coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas. Para Knoblauch (2008, p. 136) a socialização profissional é compreendida como “[...] resultado da relação entre as disposições presentes no *habitus* de origem das professoras”. Dentre os trabalhos selecionados, a pesquisa de Knoblauch (2008) tem em destaque a questão da socialização, assim como esta dissertação.

A pesquisa de mestrado de Thaís Elena Lotumolo, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), no Programa de Pós-Graduação em Educação, denominada *Professores iniciantes: como compreendem seu trabalho?* e orientada pelo Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva, apresentou como objetivo “[...] compreender quais são as percepções e os sentidos atribuídos por docentes iniciantes em carreira no campo das organizações escolares em que desenvolvem sua atividade profissional” (LOTUMOLO, 2014, p. 06). Foram entrevistadas 10 (dez) professoras da rede municipal de ensino de Hortolândia-SP que possuíam diversas experiências educacionais. A autora constatou que as dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante requerem tempo para que ele possa se familiarizar com o local de trabalho e com todas as pessoas que ali estão.

O trabalho de Ângela Cancherini, defendido pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), em nível de mestrado, sob orientação da Profa. Dra. Maria Amélia Santoro Franco, discute como ocorre o início da docência e os processos iniciais de socialização profissional. Seu título *A socialização profissional do professor iniciante: um difícil começo* demonstra a preocupação em trazer reflexões sobre as dificuldades do início da docência.

Como metodologia, a autora definiu dois instrumentos de pesquisa, sendo no primeiro momento aplicados 81 (oitenta e um) questionários com questões qualitativas e quantitativas e, no segundo, feito um acompanhamento formativo de uma professora iniciante, sob forma de pesquisa-ação. Para se referir às condições de trabalho docente, foram utilizados como referenciais teóricos Marcelo Garcia, Válder Guimarães, Menga Lüdke e Newton Balzan. Com relação aos princípios da entrada na carreira o aporte pautou-se em Simon Veenman, Michael Huberman, Maurice Tardif, Marcelo Garcia, Maria da Graça M. Mizukami, Emília

Lima e outros. É interessante observar que este trabalho também traz como enfoque a socialização de professores iniciantes e vários referenciais são os mesmos que amparam esta dissertação.

Alguns resultados da investigação de Ângela Cancherini aproximaram-se do estudo que está sendo apresentado, como por exemplo: o apontamento de que a questão da indisciplina e os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos são dificuldades encontradas pelo professor iniciante na entrada da carreira, além da afirmação dos sujeitos da pesquisa que procuraram o auxílio da coordenação pedagógica da escola como forma de ajudar no enfrentamento das dificuldades iniciais e a necessidade de melhor formação prática por meio do estágio supervisionado. De modo geral, para Cancherini (2009, p. 200) “Dentre as políticas de trabalho, o acolhimento do professor que ingressa deveria ser cuidado com atenção e sensibilidade”.

A tese de Elaine Gomes Matheus Furlan, defendida no ano de 2011 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) com o título *O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de Química*, sob orientação da Profa. Dra. Luciana Maria Giovani, teve como objetivo compreender as condições de ingresso na carreira docente de professores iniciantes, bem como o processo de socialização e construção da identidade profissional docente de Química.

A autora teve como sujeitos professores de química atuantes no ensino médio de escolas públicas e particulares do município de Araraquara-SP. Apoiou-se em estudos de Pérez Gómez (1998) e Julia (2001), com relação à cultura escolar, e Berger e Luckmann (2007) e Dubar (2005) para discussões de aspectos sobre socialização e construção da identidade profissional. Sua pesquisa envolve um número significativo de sujeitos, sendo traçados os perfis de 42 (quarenta e dois) professores de Química, dentre eles 14 (quatorze) iniciantes. Assim como na pesquisa de Furlan (2011), este trabalho tem como referencial Dubar (2005) para tratar da construção da identidade docente pautada em aspectos que envolvem o processo de socialização. Os resultados obtidos demonstram que “[...] os processos de socialização envolvem aspectos individuais e coletivos, estáveis e provisórios e resultam nas identidades dos iniciantes de Química que são marcadas pela dualidade dos processos *relacional* e *biográfico* em face da cultura escolar”. (FURLAN, 2011, p. 04).

As pesquisas de Knoblauch (2008), Cancherini (2009) e Furlan (2011) trazem especificamente discussões sobre a socialização do professor iniciante. Porém, no levantamento de teses e dissertações que foi realizado, contendo os 186 (cento e oitenta e seis) trabalhos acadêmicos encontrados por meio dos descritores *professores iniciantes* e *professor*

iniciante, 03 (três) destacaram em seus temas centrais a questão da socialização envolvendo o início da carreira docente, aproximando-se muito desta pesquisa e sendo, deste modo, consideradas de grande relevância para a investigação.

A dissertação de Roseneide Fassina, intitulada *Atratividade da carreira docente: um estudo com pedagogas iniciantes*, defendida em 2013 na Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), apresenta uma importante relação com este estudo por trazer discussões sobre professores iniciantes, especificamente egressos do curso de Pedagogia. O trabalho foi orientado pela Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco e teve como objetivo discutir os motivos da escolha da profissão docente, bem como tratar sobre a atratividade deste trabalho a partir da percepção de professores iniciantes da educação infantil. Os sujeitos foram professoras pedagogas e a metodologia utilizada foi pautada em pesquisa bibliográfica e trabalho de campo, por meio de questionários. Uma das conclusões da investigação apontou que as escolhas feitas pelos professores iniciantes estão, em sua maioria, relacionadas aos sonhos e anseios dos sujeitos quando crianças e ao gosto de ensinar.

O trabalho *Professoras iniciantes da educação infantil: encantos e desencantos*, de Solange Cardoso foi realizado a partir de “[...] um estudo sobre o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes da Educação Infantil” (CARDOSO, 2013, p. 8), sob orientação da Profa. Dra. Célia Maria Fernandes Nunes, no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), estado de Minas Gerais. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa utilizando questionário, observação e entrevista semiestruturada e para exploração de dados a autora optou pela análise de prosa de 14 (quatorze) professoras entrevistadas. Dentre as pesquisas selecionadas neste levantamento, esta é a única que trata especificamente de professores iniciantes da Educação Infantil. A autora destaca a relevância de iniciativas como propostas, programas e ações de iniciação à docência para que seja proporcionada uma maior proximidade entre a formação e a prática educacional.

Na pesquisa do doutorado de Marinice Souza Simon, realizada por meio do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), com o título *Inserção de professores iniciantes no campo profissional*, defendida no ano de 2013 e orientada pela Profa. Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes, a autora trata das dificuldades de inserção profissional dos professores e menciona ações de apoio oferecidas aos docentes no ambiente escolar. Segundo Simon (2013, p. 40) “[...] além do estabelecimento de programas de mentoria, que são complexos em sua organização e atuação, descortinam-se outras possibilidades, como a formação de grupos de professores novatos mediados por professores

mais experientes dentro da própria escola”. A pesquisa teve como sujeitos professores da educação básica com até 05 (cinco) anos de atuação na docência e supervisores que atuam com esses professores. Sua metodologia configurou-se como estudo de caso, utilizando entrevistas semiestruturadas e a observação assistemática. A autora argumenta que os dados contribuíram para a “[...] formulação de ideia acerca das possibilidades de inserção e desenvolvimento profissional de professores iniciantes no cenário da Educação Básica” (SIMON, 2013, p. 10). Esse é o único trabalho selecionado que aponta propostas de mentoria dentre as iniciativas de acompanhamento e auxílio ao professor novato.

Na dissertação *A construção do processo de aprendizagem profissional de professores iniciantes*, o pesquisador José Marcos Vieira Júnior desenvolveu seu trabalho junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e foi orientado pela Profa. Dra. Rita de Cássia Alcântara Braúna. Este estudo, de natureza qualitativa, teve como propósito investigar a docência de professores iniciantes a partir das experiências profissionais e pré-profissionais dos mesmos. Para isso foram aplicados questionários e realizadas entrevistas com 24 (vinte e quatro) professores. O autor considera as “[...] múltiplas experiências de socialização e formação que interferem na aprendizagem da profissão e do tipo de estabelecimento de ensino na qual o professor principiante ingressa” (VIEIRA JÚNIOR, 2013, p. 8). A investigação apoiou-se em estudos de Pierre Bourdieu (1983).

A autora Mariana Fonseca Lopes desenvolveu seu trabalho *“As dores e amores de tornar-se professora: minhas memórias de professora iniciante”*, em nível de mestrado, no ano de 2014 pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Teve orientação da Profa. Dra. Leda de Albuquerque Maffioletti, discutindo sobre a iniciação na docência. Trata-se de um trabalho muito interessante por ser o único que faz uma investigação baseada na vida profissional da própria pesquisadora. Lopes (2014, p. 08) esclarece que “O trabalho trata de minha vida acadêmica e profissional, enfocando as narrativas das experiências vividas como um projeto de autoformação”. A autora desenvolveu a pesquisa a partir de 07 (sete) narrativas de memórias referentes à sua formação e início na profissão docente. O objetivo geral foi analisar seu processo de formação refletindo o que dizem suas histórias, por meio de narrativas, acerca do início de seu percurso na docência. Para Lopes (2014, p. 08) “[...] voltar-se para si mesmo é um movimento necessário ao desenvolvimento pessoal e profissional”.

A partir das pesquisas que servem como base deste estudo, pretende-se apresentar elementos para serem examinados e levados em consideração na formação inicial de professores desta instituição, bem como de outras.

Com os estudos anteriores, foi possível perceber que todas são ligadas a questões do tipo: *Quais as dificuldades apresentadas pelos professores em início de carreira no contexto escolar? Quais ações envolvidas no processo de socialização dos professores na cultura escolar mais contribuem para o início da carreira docente? Qual a contribuição da formação inicial para o trabalho do professor em início de carreira?*

Desse modo, os trabalhos que subsidiam esta investigação, proporcionam uma melhor compreensão sobre tais inquietações.

Ao encontro dos questionamentos mencionados anteriormente, Ludke (1996, p. 07) também levanta outras indagações como:

O que fica da formação inicial recebida na Escola Normal ou na Licenciatura? Que contribuição dão (ou não) as disciplinas desses cursos e os estágios práticos que oferecem? Que forças têm os bons (e os maus) professores como modelos marcantes para o trabalho do futuro professor? Como fica a delicada relação entre teoria e prática na passagem do estudante pelas escolas de formação? Que sensibilidade tem mostrado a literatura específica usada nessas escolas no trato dessas questões? Estas e outras interrogações vêm brotando de nossas reflexões a respeito da formação do futuro profissional da educação.

Diante destes estudos, ressaltamos a relevância desta pesquisa por ser a única dentre as localizadas que focaliza numa investigação especificamente de um grupo de egressos de determinado curso de Pedagogia, sendo este da UEMS de Paranaíba, Estado de Mato Grosso do Sul, de modo que se possa contribuir com os estudos que trazem esta discussão e que possam ser considerados para a melhoria de ações que envolvem o professor iniciante.

Para apoiar essa pesquisa, serão usados como principais referenciais teóricos Veenman (1988), Huberman (1992), Dubar (1997), Tardif (2005), Berger e Luckmann (2013).

Visando compreender questões sobre formação de professores e o ingresso na carreira no magistério, mediado pela socialização profissional docente de professores iniciantes, empregou-se a metodologia com enfoque qualitativo, tendo como procedimento para elaboração de coleta de dados o questionário semiestruturado.

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 50) os investigadores qualitativos “[...] tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando”. Nessa perspectiva, afirma ainda que “[...] o trabalho desenvolvido a partir da pesquisa qualitativa se dá em torno da obtenção de dados descritivos, diretamente com a situação

estudada, visando enfatizar mais o processo da pesquisa do que o produto”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47).

No que diz respeito ao instrumento adotado, de acordo com Gil (2008, p. 121) “[...] a construção de um questionário pode ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos [...]”. Desta forma, houve a preocupação em elaborar cuidadosamente um questionário que atendesse às necessidades da pesquisa.

O questionário semiestruturado foi organizado com questões abertas e fechadas, sendo as abertas imprescindíveis para enriquecerem os dados, pois assim os professores têm a oportunidade de detalhar suas opiniões. Nas palavras de Gil (2008, p. 122) “[...] este tipo de questão possibilita ampla liberdade de resposta”. Antes da aplicação, foi feito um pré-teste para verificação de sua eficácia. Segundo as recomendações de Gil (2008, p. 134):

Depois de redigido o questionário, mas antes de aplicado definitivamente, deverá passar por uma prova preliminar. A finalidade desta prova, geralmente designada como pré-teste, é evidenciar possíveis falhas na redação do questionário, tais como: complexidade das questões, imprecisão na redação, desnecessidade das questões, constrangimento ao informante, exaustão etc.

Algumas vantagens apresentadas pelo autor sobre o uso do questionário é que este instrumento possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa; garante o anonimato das respostas e permite que as pessoas respondam no momento em que julgarem mais conveniente.

Para a elaboração do questionário semiestruturado, em seu último bloco composto por questões abertas, utilizou-se como base alguns elementos apontados por Veenman (1988) no texto *El proceso de llegar a ser professor: un análisis de la formación inicial*, no qual menciona que os problemas que aparecem com mais frequência entre os professores principiantes envolvem a manutenção da disciplina em classe, a motivação dos alunos, o tratamento das diferenças individuais entre alunos, a relação com os pais e outros aspectos.

Sobre esses problemas mais frequentes entre professores principiantes, o autor afirma que “[...] nenhuma instituição para a formação do professorado pode ficar indiferente ou ignorar os problemas que seus graduados encontram em seus primeiros postos de trabalho”. (VEENMAN, 1988, p. 42).

Com relação ao que pode contribuir para a disciplina em classe, o autor menciona a importância de “[...] um início pronto, resoluto, pontual e ordenado da classe com quaisquer

dos preparativos necessários completados de antemão, um final planejado e lógico, uma conduta segura, um bom uso da voz e a atenção, e quando for necessário, instruções claras por parte do professor”. (VEENMAN, 1988, p.43).

Sobre a motivação dos alunos, para o mesmo autor, “[...] existe uma tendência por parte dos formadores dos futuros professores de descrever os alunos tal como eles gostariam que fossem, mais do que como são na realidade. A preparação dos professores tende a tratar do que deveria suceder nas escolas, mais do que o que sucede realmente”. (VEENMAN, 1988, p.43).

O tratamento das diferenças individuais entre alunos, outro problema apontado em suas pesquisas, traz à tona as dificuldades do docente iniciante em se adaptar aos diversos tipos de cultura e níveis de conhecimento ou de interesse pelos estudos dos alunos, de maneira individual, em classes de 25-30 (vinte e cinco a trinta) estudantes. Para os professores investigados pelo autor, as diferenças individuais dos alunos tornam-se difíceis para que se possa desenvolver um trabalho que leve todos a evoluírem da mesma forma e ao mesmo tempo. Apontaram, também, a falta de apoio das famílias ou responsáveis na vida escolar dos estudantes como outra fonte de dificuldade em sua profissão.

Sob essa ótica, pode-se afirmar como Veenman (1988, p. 46), que “[...] o ensino é um trabalho fisicamente esgotador”, uma vez que são diversos os desafios e problemas que envolvem a relação com os alunos e com a comunidade escolar, aliados a uma insuficiente preparação para o trabalho da docência oferecido na formação inicial e a diversas outras variáveis que interferem de forma direta ou indireta no trabalho pedagógico, como a organização do espaço da escola, o clima organizacional, as políticas e investimentos públicos, os recursos materiais disponíveis, entre outros.

Os estudos de Veenman (1988) destacam, portanto, o chamado choque da realidade e os maiores problemas indicados por professores iniciantes nas escolas pesquisadas, servindo de apoio para a formulação do questionário aplicado na presente pesquisa. Também foram incluídas no questionário semiestruturado questões referentes à formação acadêmica, situação profissional e características familiares, sociais e culturais dos participantes.

Os sujeitos escolhidos para participarem da investigação foram localizados a partir de uma relação nominal dos concluintes do curso de Pedagogia no período de 2006 a 2014, fornecida pela secretaria acadêmica da UEMS de Paranaíba. Vale ressaltar que a turma do ano de 2006 foi a primeira a se formar e, deste modo, a pesquisa contemplou todas as turmas formadas nessa Unidade Universitária, até este momento.

A partir do acesso aos nomes dos egressos, iniciou-se a busca dos sujeitos, primeiramente dentro da própria universidade, visto que estudantes, professores e mesmo funcionários da UEMS de Paranaíba forneceram pistas de quais escolas eles possivelmente estariam lotados, trabalhando como docentes. A preferência por fazer a busca pessoalmente dentro da universidade, no primeiro momento, deu-se pelo fato de buscar o máximo de detalhes nas informações para a localização dos sujeitos. Acredita-se que essa relação direta possa ser mais eficaz. O contato com alguns sujeitos aconteceram dentro da instituição, visto que alguns estavam realizando outros cursos, como por exemplo, pós-graduação. Já com relação aos outros professores, o contato foi feito diretamente nas escolas que atuavam.

Após encontrar os primeiros egressos, informações sobre os demais começaram a surgir, pois muitos ainda mantinham contato com colegas da faculdade, possibilitando a localização de alunos graduados em Pedagogia na universidade mencionada, do ano de 2006 a 2014.

O motivo para realizar a busca de egressos que moravam e trabalhavam no município de Paranaíba-MS se deu pelo fato de perceber, ao longo das buscas, que as pessoas que cederam informações não tinham mais contato com alguns estudantes que estariam morando em outras cidades, não possuindo informações. Contudo, foi entendido que a concentração nos egressos que estariam atualmente na cidade possibilitaria a realização da pesquisa.

Foi localizado um número considerável de egressos que cursaram Pedagogia na UEMS de Paranaíba, e na sequência, aplicado o questionário semiestruturado a 27 (vinte e sete) deles. Esses docentes atuavam em escolas do município e dos 27 (vinte e sete) que responderam o questionário semiestruturado, 12 (doze) possuíam até 3 (três) anos atuando na profissão, sendo estes selecionados como sujeitos desta pesquisa, por serem professores iniciantes, com base nos critérios apresentados por Huberman (1992).

Com a intenção de compreender como ocorre o processo de socialização dos professores iniciantes concluintes do curso de Pedagogia da UEMS de Paranaíba, esta pesquisa traz questões como:

- ✓ *Quem são os egressos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Paranaíba, com até três anos na profissão de professor, que atuam no município mencionado?*
- ✓ *Quais as dificuldades apresentadas pelos professores em início de carreira com até três anos de atuação no contexto escolar?*

- ✓ *Quais ações envolvidas no processo de socialização dos professores que mais contribuem para o início da carreira docente?*
- ✓ *Qual a contribuição da formação inicial para o trabalho do professor em início de carreira, na opinião dos sujeitos?*

O **objetivo geral** desta investigação é compreender como ocorre o processo de socialização dos professores iniciantes, egressos do curso de Pedagogia da UEMS de Paranaíba, tendo como **objetivos específicos**:

- ✓ *Descrever quem são os egressos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Paranaíba, com até três anos na profissão de professor, que atuam no município mencionado.*
- ✓ *Identificar as dificuldades apresentadas pelos professores em início de carreira com até três anos de atuação no contexto escolar.*
- ✓ *Reconhecer as ações envolvidas no processo de socialização dos professores que mais contribuem para o início da carreira docente.*
- ✓ *Determinar qual a contribuição da formação inicial para o trabalho do professor em início de carreira, na opinião dos sujeitos.*

Utilizou-se, para a organização da pesquisa e dos dados a serem analisados, o conceito de triangulação, defendido por Brito e Leonardos (2001, p. 13), segundo o qual “[...] os principais elementos constitutivos do processo de pesquisa, no nosso entendimento o pesquisador, a literatura científica e o objeto/sujeito da pesquisa – estão colocados em cada um dos três vértices, tendo, em princípio, o mesmo vetor”. Esses três elementos, como apontam estudos a serem demonstrados nesta abordagem, devem estar interligados, para que seja possível o desenvolvimento de uma pesquisa científica.

Assim, visamos articular, nesse estudo, a literatura, o(s) objetivo(s), os sujeito(s) e o pesquisador, de forma que todos os elementos estejam harmonizados, para o melhor andamento dos estudos e investigações.

Nessa perspectiva, esta dissertação foi estruturada em 04 (quatro) partes, organizadas a partir do foco central que trata da socialização do professor iniciante.

No primeiro capítulo, que traz os conceitos teóricos encontrados na literatura científica, abordamos o início da carreira com questões voltadas ao ofício de professor, sendo: o choque da realidade, os saberes da docência, o ciclo profissional de vida do professor, conceituação de socialização e o desenvolvimento profissional docente.

O segundo capítulo apresentará o local da realização da pesquisa, abordando as características da cidade, bem como mostrará as diretrizes do curso de Pedagogia que os sujeitos da pesquisa se formaram.

Com o propósito de apresentar quem são os sujeitos da pesquisa, o terceiro capítulo trará o perfil dos professores iniciantes abordando suas formações acadêmicas, carreiras docentes e características familiares, financeiras, sociais e culturais.

O último capítulo, quarta parte dessa dissertação, fará uma discussão sobre a socialização profissional de professores iniciantes apontando as dificuldades do início da carreira docente, o apoio e a interação com os pares e quais são as contribuições da formação inicial para a superação dos impasses iniciais da profissão de professor.

Por fim, nas considerações finais, teceremos uma análise sobre os dados empíricos e teóricos produzidos desde o início da pesquisa até a conclusão, trazendo elementos que possam auxiliar a proposição de soluções, seja por meio de políticas públicas, seja por iniciativa das próprias instituições, para diminuir os problemas resultantes da inserção dos professores iniciantes, como profissionais, no ambiente escolar, destacando as ações de valorização da profissão docente, de melhoria da qualidade da formação inicial, de propostas de estágio supervisionado que sejam mais eficazes em promover o contato profissional do futuro professor em seu campo de atuação e, finalmente, informando quais aspectos dessa temática ainda podem ser explorados por futuras pesquisas.

1 DOCÊNCIA: INÍCIO DA CARREIRA E PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO

Podemos afirmar, sem risco de nos equivocarmos, que a docência é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia.
(MARCELO GARCIA, 2010)

As dificuldades encontradas por muitos professores nos primeiros anos do início da carreira docente podem ser determinantes para sua atuação, pois a forma com que são enfrentadas, de acordo com Veenman (1988, p. 39), requer atenção:

Para muitos daqueles que começam o primeiro ano de profissão é difícil. A diferença entre os ideais de sua formação e o que acontece nas escolas é enorme. O ensino real é diferente do que eles esperam. O primeiro ano é também um período de intenso aprendizado, é preciso adquirir introspecção e aprimorar novas habilidades. Este aprendizado no trabalho é baseado principalmente na tentativa e erro.

Desta forma, o período de aprendizagem citado pelo autor pode ser melhor vivenciado quando são oferecidas aos professores iniciantes oportunidades de participarem de uma relação direta com outros profissionais, recebendo orientações de docentes experientes, socializando-se em cooperação com os colegas de trabalho, diante das situações complexas encontradas no espaço escolar. Reforçando este pensamento, Arnaus (1999, p. 599) afirma que “[...] o ensino é um ofício especialmente complexo”.

1.1 A profissão docente: ofício do professor

O espaço escolar é composto por professores, alunos, equipe gestora, pais, equipe administrativa e comunidade. Todos têm um papel importante para promover uma educação que contribua para a formação do aluno.

Neste cenário, o professor aprende sobre a docência ao socializar-se com os demais envolvidos no contexto escolar e, também, por meio das relações, conforme aponta Tardif e Lessard (2005, p. 38, grifo nosso) “[...] os professores são também *atores* que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência *pessoal*, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”.

Esta aproximação é fundamental para qualquer professor, porém, especialmente no início de carreira, o docente necessita ainda mais desta socialização para sua atuação

profissional. A formação de professores iniciantes necessita também de outros elementos para caracterização do seu trabalho docente. Segundo Tardif e Lessard (2005, p. 37):

Como qualquer trabalho humano e, sem dúvida, como a maioria das outras ocupações, também a docência carrega necessariamente um peso de normatividade, e igualmente outras coisas que se precisa conhecer: saberes, técnicas, objetivos, um objeto, resultados, um processo [...].

O autor acrescenta ainda que “[...] a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”. (TARDIF; LESSARD, 2005, 35).

Deste modo, os autores explicam que as peculiaridades da profissão de professor devem ser analisadas sob vários aspectos e, por isso, algumas decisões precisam ser tomadas.

Essas escolhas tornam visíveis algumas coisas, mas simultaneamente, ocultam outras: a realidade social é como uma floresta da qual não se tem um “ponto de vista aéreo” que permita tudo ver; pelo contrário, é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 41).

Muitas vezes, os professores iniciantes chegam à escola para o início de sua atuação profissional com os conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial, ou seja, da graduação, e, ao se depararem com a prática docente, experimentam um estranhamento causado pela dificuldade em associar o que foi teoricamente aprendido com os conhecimentos que precisam ser mobilizados no cotidiano escolar. As situações vivenciadas em sala de aula são complexas e não passíveis de serem generalizadas ou tratadas por meio de “receitas”, sendo que é somente a partir do ingresso na escola como profissional que os professores irão estabelecer uma relação efetiva com o trabalho docente, à medida que se envolverem com as situações reais ocorridas no ambiente escolar, embora tenham tido o primeiro contato durante os estágios.

Merton, Reader e Kendall (1957, apud LUDKE, 1996, p. 06) consideram que o processo de socialização é visto como aquele “[...] através do qual as pessoas seletivamente adquirem os valores e atitudes, os interesses, habilidades e conhecimento – em suma, a cultura – correntes nos grupos as quais elas são, ou pretendem se tornar membros”.

Para Mizukami (2014 apud PENNA, 2014, p. 45) a “[...] base de conhecimentos oferecida ao docente nos processos de formação inicial é limitada, tornando-se mais aprofundada e diversificada a partir da experiência profissional”. Neste sentido, entende-se

que é a partir da experiência profissional que o professor iniciante, de fato, passará pelo desenvolvimento sobre aprendizagem docente.

Reforçando esta ideia, Tardif e Raymond (2000 apud PENNA, 2014, p. 5) afirmam que ao investigarem os saberes que os professores mobilizam em sua prática cotidiana, constataram que tais saberes são provenientes de diferentes situações, como “[...] formação inicial e continuada de professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência no desempenho dessa função, cultura pessoal e profissional, aprendizagens com os pares”. Segundo os autores, para que o professor avance no desenvolvimento dos saberes da docência, faz-se necessário o contato direto com o ambiente escolar, de maneira mais intensa.

A teoria deve subsidiar a prática, que se baseia em vivências, diálogos, relações, envolvimento de modo social, ou seja, todo o processo envolvido na socialização inicial dos docentes quando começam o trabalho pedagógico na escola, baseados nos referenciais teóricos com que aprenderam na graduação.

Durante o desenvolvimento deste processo ocorre a significação dos saberes e fazeres em busca da constituição da profissão docente, atentando-se para as diversificadas situações decorrentes do cotidiano escolar. Sob essa ótica, compreende-se a importância da relação teoria e prática para a docência, pois, como afirma Nóvoa (2009, p. 35) existe um conhecimento “[...] que vai para além da teoria e da prática e que reflete sobre o processo histórico da constituição, as explicações que prevalecem e as que foram abandonadas, o papel de certos indivíduos e de certos contextos, as dúvidas que persistem, as hipóteses alternativas, etc.”. Tratam-se de questões que são permeadas pela necessidade do contato dos professores iniciantes com os demais profissionais da escola, de modo que os mesmos consolidem conhecimentos por meio das relações estabelecidas.

Os professores iniciantes apropriam-se dessas experiências pelas observações sobre as dinâmicas relacionais do contexto da escola, visto que a interação com os pares cria situações de partilhas que possibilitam a construção dos saberes da prática, pois de acordo com Nóvoa (2009, p. 33) “O que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente”.

Os professores iniciantes, quando inseridos no espaço da escola, aprendem pelo movimento de se lançarem ao outro, a se descobrirem e produzirem relações, criando significados e sentidos em relação ao ensino. A interação é necessária, conforme esclarecem

Tardif e Lessard (2005, p. 20) “[...] o trabalho interativo parece um dos principais vetores de transformação atuais da organização socioeconômicas das sociedades modernas avançadas”.

O verbo ensinar carrega, em suas origens etimológicas, o sentido de compartilhar conhecimentos. E, para que os professores possam realizar um trabalho significativo no que diz respeito ao ensino, é preciso que possuam saberes, não apenas saberes curriculares ou de ensino, mas também que se apropriem de saberes docentes.

1.2 Saberes da docência

Para compreendermos melhor quais saberes estão presentes na prática docente e como estão organizados, nos apoiamos em Maurice Tardif (2012, p. 33). Ele esclarece que os conhecimentos são compostos por saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes profissionais e experienciais, sugerindo a seguinte organização:

- a) *Os saberes disciplinares*: Esses saberes são selecionados pelas instituições para que se possam abranger os diversos campos de conhecimentos que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

São saberes que correspondem aos diversos campos de conhecimentos, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. (TARDIF, 2012, p. 38).

- b) *Os saberes curriculares*: São aqueles que resultam de uma organização dos saberes sociais para que sirvam de referência ao que deve ser ensinado.

Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. (TARDIF, 2012, p. 38).

- c) *Os saberes profissionais e experienciais* são considerados sob a perspectiva de Tardif (2012) como os conhecimentos adquiridos ao longo da atuação do professor na docência, ou seja, tratam-se das experiências vivenciadas pelo professor no meio escolar.

Percebe-se, portanto, que os saberes profissionais e experienciais se desenvolvem a partir da prática docente do professor. Por meio de diversas situações vivenciadas no ambiente escolar o professor vai constituindo estes saberes e, deste modo, se preparando para a docência. A partir dos saberes elencados, é possível notar que são elementos importantes para a formação profissional dos professores, pois contribuem para o desenvolvimento da prática docente.

Nessa mesma perspectiva, acrescenta que “[...] os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para atuação do professor”. (TARDIF, 2012, p. 49).

Tardif (2012, p. 40) chama a atenção que os saberes disciplinares e curriculares “[...] que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados”. Ele afirma que o fato dos saberes estarem definidos por meio das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem desenvolvidos pode representar que “[...] os professores poderiam ser comparados a técnicos e executores destinados à tarefa de transmissão de saberes” (TARDIF, 2012, p. 41). Contudo adverte que:

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2012, p. 36).

Os saberes docentes são plurais, pois os professores adquirem, ao longo de suas formações, diversos conhecimentos advindos da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e das experiências vivenciadas, tudo isso de modo indissociável.

Com relação aos saberes experienciais, têm-se outra perspectiva: estes saberes são considerados diferentes, pois não são desenvolvidos por meio de currículos ou formações das instituições, mas sim da formação na prática dos professores. Segundo Tardif (2012, p. 49) “[...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias [...] formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões”.

Dentro desta perspectiva:

A concepção de ensino remete ao referencial teórico que os professores iniciantes trazem em sua bagagem ao iniciar o trabalho docente e também se dará às práticas exercidas dentro e fora da sala de aula, devendo-se basear-se nas relações professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno e professor-professor de forma que o diálogo exista nestas relações, a favor do bom desenvolvimento educacional. E para que o trabalho docente se efetive de maneira eficaz é necessário que o professor desenvolva uma prática docente baseada em saberes, não sendo estes apenas curriculares, mas sim disciplinares, curriculares e experienciais. TARDIF (2012, p. 38).

Considerando além dos saberes oriundos do currículo oficial, o autor menciona que “[...] finalmente, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”. (TARDIF, 2012, p. 39).

Tardif (2012, p. 15) acrescenta:

[...] Diante do sociologismo, afirmo que é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. [...] De fato, os professores utilizam-se constantemente de conhecimentos pessoais e um saber personalizado, trabalham com os programas de livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares [...] fiam-se em experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional.

Para que os professores iniciantes possam desenvolver a prática pedagógica, é preciso que possuam saberes, não apenas saberes curriculares de ensino ou outros, mas também que se apropriem de saberes experienciais.

1.3 Início da carreira: o choque da realidade e complexidade da profissão

Devido às dificuldades existentes ao ingressarem na profissão, muitos docentes passam por aquilo que Michael Huberman (1992) denomina “choque do real”, referindo-se ao confronto com a iniciação na profissão de professor, composta por complexidades e desafios. Na sequência deste capítulo, serão apresentadas as fases que descrevem o ciclo da carreira profissional do professor, segundo os estudos de Huberman (1992), que são: Entrada na Carreira, Estabilização, Diversificação, Serenidade e Desinvestimento.

Com relação à fase inicial da docência, percebe-se a necessidade de um trabalho que prepare os futuros professores para a profissão e é nesta perspectiva que se compreende a importância de formar profissionais que tenham este primeiro contato ainda na formação

inicial. Para isto, alguns programas de iniciação à docência são oferecidos, pois quando o professor possui uma atuação prévia em sala de aula, vivenciando os acontecimentos escolares, em colaboração com profissionais experientes e com os demais pares dentro da escola, poderá ter uma experiência sobre como seria atuar no contexto escolar quando ingressar na carreira, após a conclusão da graduação.

Passando pela escola, ainda como estudantes universitários, os futuros professores deveriam receber orientações que permitissem um preparo e uma reflexão sobre a teoria e a prática, tornando-os mais aptos para o início da carreira.

A resolução colaborativa de problemas é um pilar: o desenvolvimento profissional deve ser organizado em torno de formas colaborativas em solução de problemas. Sem resolver problemas de forma colaborativa, é possível que ocorram mudanças individuais, mas isso não garante que a escola mude. As atividades de resolução de problemas, em colaboração, permitem aos professores que trabalham em conjunto identificar problemas e, em seguida, corrigi-los. (MARCELO GARCIA, 2009, p. 50).

Desse modo, a resolução colaborativa de problemas pode contribuir para o preparo docente do professor iniciante, junto aos pares, embora a formação universitária seja, prioritariamente, a maior responsável pelo preparo deste futuro profissional. Caso assim não fosse, seria aceitável que sujeitos sem formação acadêmica, apenas com vivências práticas de atuação em sala de aula, fossem considerados aptos para a docência, contrapondo-se à luta histórica da exigência de formação em nível superior para o trabalho como professor na educação básica, compreendida pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

A esse respeito, André (2011, p. 92) esclarece que “[...] pela legislação educacional, as licenciaturas são os cursos responsáveis pela formação de professores para toda a educação básica. A forma de institucionalização das licenciaturas e seus currículos vêm sendo postos em questão, e isso não é de hoje”. A autora destaca ainda que a “[...] base dessa profissionalização deve ser provida por uma formação adequada e suficiente, como garantia de uma base para o trabalho docente e continuidade formativa mais avançada ao longo da carreira” (ANDRÉ, 2011, p. 93). Desse modo, para ingressar na profissão, é imprescindível que os professores tenham acesso a uma formação acadêmica que contemple as dificuldades que causam o choque da realidade e as formas de superá-las.

1.4 Ciclo profissional de vida dos professores

Diversas pesquisas têm discutido sobre as fases da vida dos professores e de sua carreira. Segundo Marcelo Garcia (1998, p. 65) “As pesquisas sobre o ciclo vital dos professores supõem, portanto, que existem diferentes etapas na vida pessoal e profissional que influem sobre o professor como pessoa”.

Para discutir sobre o ciclo de vida de professores este trabalho apoiou-se em uma pesquisa do suíço Michael Huberman (1992), contudo sabe-se que existem outros estudos que se voltam a esta questão. O trabalho do autor, denominado *O ciclo profissional dos professores*, publicado em 1992 na obra *Vidas de Professores*, organizada por António Nóvoa, apresenta diferentes fases da vida profissional dos docentes. Dentre os quinze relatórios (teses e dissertações) que foram selecionados para subsidiar esta pesquisa, dez apoiaram-se nos estudos de Huberman para definir os diferentes momentos da profissão do professor.

O autor espanhol Carlos Marcelo Garcia também aborda este tema e destaca que “Talvez o trabalho mais difundido nos últimos anos relativo ao ciclo vital dos professores seja a pesquisa realizada na Suíça por Huberman (1989), mediante questionários e entrevistas com 160 professores do ensino secundário” (MARCELO GARCIA, 1998, p. 10). Considerando a relevância desta pesquisa, este trabalho apoiou-se neste estudo.

Conforme apontam os estudos de Huberman (1992, p. 31-61), existem fases que podem descrever o desenvolvimento da profissão de professor. O autor ressalva, no entanto, que essas fases não ocorrem rigorosamente para todos os professores da mesma maneira e ao mesmo tempo, pois são variáveis e dependem do percurso de cada um. Isto significa que, embora as carreiras sejam únicas para cada profissional, foi verificado, em suas pesquisas, que existe um número significativo de sujeitos que representam os que passam pelo ciclo. O autor afirma que “[...] haveria, assim, fases, transições, crises, etc..., atravessando a carreira do ensino e afetando um grande número, por vezes mesmo a maioria, dos seus praticantes”. (HUBERMAN, 1992, p. 47).

Para melhor entendermos como ocorre o desenvolvimento profissional da profissão de professor, Huberman (1992, p. 38) esclarece que:

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momento de arranque, descontinuidade. O fato de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica).

Veremos de forma mais detalhada o **ciclo de vida profissional de professores** que é sugerido por Huberman (1992) e organizado da seguinte maneira: Entrada na Carreira, Estabilização, Diversificação, Serenidade e Desinvestimento.

[...] uma fase prepara a etapa seguinte e limita a gama de possibilidades que nela podem desenvolver-se, mas não pode determinar a sua sequência. Ao mesmo tempo, várias sequências não são simplesmente vividas, fenomenologicamente, em termos de continuidade, como, por exemplo, a fase de “diversificação” que se segue à etapa de “estabilização”, para um grande número de professores, ou a fase de “questionamento”, que é quase sempre inesperada, ou mesmo a “serenidade”, para uns quantos, que surge no momento em que menos se esperava. (HUBERMAN, 1992, p. 54)

A **Entrada na Carreira** corresponde ao período de um a três anos do trabalho do professor no ensino e é esta a fase observada nesta pesquisa. Nesse período, o professor começa a atuar na profissão passando por um processo de tateamento constante, que provoca preocupações com relação às dificuldades encontradas. Em contrapartida, com as experimentações, ele vai se sentindo integrado ao corpo profissional. Nessa fase, muitos professores passam pelo momento marcado como “choque do real”, como mencionado anteriormente.

O choque da realidade é um fenômeno também apresentado por Veenman (1988, p. 40). Essa fase pode ser complexa para o professor iniciante, pois existem diferentes fatores que podem causá-lo, como por exemplo, alguns apontados pelo autor: a escolha equivocada da profissão, indisciplina em sala de aula, excesso de responsabilidades, classes com grande número de alunos, baixa motivação dos estudantes, entre outros. Huberman (2002) afirma que para o professor iniciante as dificuldades que surgem na sala de aula, por meio do contato direto com a docência, não são simples. Menciona, assim, alguns problemas frequentemente encontrados, como a inadequação do material didático, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula e outras situações. Por outro lado, ele pontua que para os professores iniciantes “[...] o aspecto da descoberta traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa)”. (HUBERMAN, 1992, p. 39).

Em sua pesquisa, Nono e Mizukami (2006, p. 383) apontam também para este aspecto, pois dizem que “[...] o elemento de descoberta tem a ver com o entusiasmo do iniciante, com o orgulho de ter sua própria classe e fazer parte de um corpo profissional”. Para os professores

que iniciam na profissão, os sentimentos de “sobrevivência e descoberta” convivem paralelamente. A esse respeito as autoras acrescentam:

[...] “sobrevivência e descoberta” caminham lado a lado no período de entrada na carreira. Para alguns professores, o entusiasmo inicial torna fácil o começo da docência; para outros, as dificuldades tornam o período muito difícil. [...] O aspecto de sobrevivência tem a ver com o “choque de realidade”, com o embate inicial com a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam a sala de aula, com a discrepância entre os ideais educacionais e a vida cotidiana nas classes e escolas, com a fragmentação do trabalho, com a dificuldade em combinar ensino e gestão de sala de aula, com a falta de materiais didáticos, etc. (NONO; MIZUKAMI, 2006, p. 383).

Na segunda fase, de quatro a seis anos, denominada **Estabilização**, o professor começa a consolidar o seu repertório pedagógico e a perceber-se mais independente. Nesse sentido, “[...] estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento” (HUBERMAN, 1992, p. 40). Esse é um momento em que ele se firma, ou seja, começa a ser mais autônomo na profissão. Para Huberman (1992, p. 40) trata-se do sentimento de “[...] pertença a um corpo profissional ou de independência, afirmando que [...] um grande número de professores fala mesmo de libertação ou de emancipação”.

A fase seguinte é a **Diversificação**, que corresponde ao período compreendido entre os sete e vinte e cinco anos de atuação profissional. Nessa fase, o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. “Sente a necessidade de se comprometer com projetos de algum significado e envergadura; procura mobilizar este sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência” (HUBERMAN, 1992, p. 81). É um período em que busca inspirações no trabalho, ou seja, procura outras maneiras para desenvolver sua prática pedagógica. Na fase que a antecede, muitas vezes o professor não faz tentativas de diversificar as atividades pedagógicas, inserindo propostas diferentes, por apresentar, ainda, muitas incertezas em relação a sua prática.

Nesse sentido, “Antes da estabilização, as incertezas, as consequências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica” (HUBERMAN, 1992p. 41). Entretanto, com mais experiência, o professor começa a colocar em prática novas maneiras de pensar e torna-se mais ativo e questionador. O questionamento ocorre, aproximadamente, segundo o autor, na metade do percurso da carreira profissional como professor, embora esse tempo possa ser variável e não possa ser medido em termos precisos. Huberman (1992, p. 43) menciona que “[...] para uns, é a monotonia da vida cotidiana em situação em sala de aula, ano após ano, que

provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais [...], que desencadeia a crise”.

A **Serenidade**, de vinte e cinco a trinta e cinco anos, é a fase que pode provocar um distanciamento afetivo, quando os professores comportam-se de maneira menos sensível, pois tendem a acreditar que raramente as modificações trarão melhorias no sistema. Segundo Huberman (1992, p. 44) os professores “[...] apresentam-se como menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros, quer se trate do diretor, dos colegas ou dos alunos. Falam explicitamente de serenidade, de ter, enfim, chegado à situação de me aceitar tal como sou e não como os outros me querem” (HUBERMAN, 1992, p. 44). Nessa etapa, pode-se encontrar certa resistência nos professores a aceitarem inovações ou aderirem a novas propostas de configuração da prática didática.

A última fase ocorre de trinta e cinco a quarenta anos de docência e é denominada **Desinvestimento**, etapa em que o professor aproxima-se da aposentadoria e passa por um processo que o leva a envolver-se cada vez menos tanto no plano pessoal como institucional. Huberman (1992, p. 46) esclarece que nesse período os professores “[...] desinvestem já a meio da carreira, ou que, desiludidos com os resultados do seu trabalho, ou das reformas empreendidas, canalizam para outros lados as suas energias”. Em muitos casos, os docentes já vivenciaram uma série de situações complexas, às vezes sem resultados e essas experiências podem levá-los ao desencantamento pela profissão.

Entre as etapas vivenciadas pelo professor ao longo da profissão, nosso especial interesse se encontra na **Entrada na Carreira**, buscando observar como ocorre o processo de socialização profissional dos professores iniciantes ao longo deste estudo.

1.5 Processo de socialização

A socialização é um processo pelo qual o indivíduo passa ao longo de sua vida, visto que “estar em sociedade significa participar da dialética da sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 2013, p. 167). Isto quer dizer que o indivíduo ao nascer vai vivenciando situações, ou seja, sociabilizando-se com os demais indivíduos e, assim, torna-se membro da sociedade.

Existem três momentos considerados por Berger e Luckmann (2013) que descrevem o processo de socialização, que são a exteriorização, a objetivação e a interiorização. “O mesmo é verdade com relação a um membro individual da sociedade, o qual simultaneamente exterioriza seu próprio ser no mundo social e interioriza este último como realidade objetiva”

(BERGER; LUCKMANN, 2013, p. 167). Isto significa que é este processo que faz com que o indivíduo inicie sua participação na sociedade.

Segundo os autores, o ponto inicial deste processo “[...] é a interiorização, a saber a apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido, isto é, como manifestação de processos subjetivos de outrem, que desta maneira torna-se subjetivamente significativo para mim” (BERGER; LUCKMANN, 2013, p. 168). Para os autores a interiorização é o momento em que o sujeito passa a compreender seus semelhantes e percebe a sociedade como realidade social dotada de sentido.

O primeiro contato do indivíduo com a sociedade ocorre ao nascer e corresponde à sua infância, sendo chamado de socialização primária. A socialização primária “[...] define-se, antes de mais nada, pela imersão dos indivíduos naquilo que chama ‘mundo vivido’, o qual é, simultaneamente, um ‘universo simbólico e cultural’ e um ‘saber sobre este mundo’ [...]” (DUBAR, 1997, p. 94). Em outras palavras, pode-se compreender como socialização primária o primeiro contato dos indivíduos na sociedade, ainda em sua infância. Para Dubar (1997, p. 97) “[...] a criança absorve o mundo social no qual vive não como um universo possível entre outros, mas como o mundo, o único mundo existente e concebível [...]”.

Segundo Schütz (1967 apud DUBAR, 1997, p. 95) a socialização primária é determinada:

[...] a partir de um saber [...] quer pré-reflexivo quer pré-dado, e que funciona como uma evidência, mas também como uma reserva de categorias com a ajuda das quais “programa” os esquemas pelos quais o indivíduo percepção o mundo objetivo; - objetiva o mundo exterior no interior de uma linguagem e de um aparelho cognitivo nela fundado; - ordena, a partir do interior da linguagem, objetos que são apreendidos enquanto realidades; - fornece a estrutura no interior da qual tudo aquilo que ainda não é conhecido acabará por ser mais tarde conhecido.

Ao longo da infância o indivíduo vai aprendendo modelos predefinidos de condutas, bem como se apropria de códigos que possibilitam a ele determinadas definições sociais das situações. Para Dubar (1997, p. 95) “[...] estes saberes, objetos da socialização primária, dependem essencialmente das relações que se estabelecem entre o mundo social da família e o universo institucional da escola e são, simultaneamente, ‘campos semânticos’ que permitem a construção e a antecipação social”.

A socialização primária, considerada muito importante para o desenvolvimento do indivíduo, trata-se da primeira relação deste com a sociedade e acontece também na escola, um ambiente que contribui para o desenvolvimento social das crianças.

Ludke (1996 apud FURLAN, 2011, p. 7) “[...] discorre sobre o processo de socialização e analisa o desenvolvimento do professor desde sua trajetória escolar até a sua iniciação e desenvolvimento na profissão”, pois, mesmo como alunos na sala de aula, os professores já vão construindo suas primeiras ideias sobre o repertório pedagógico.

Deste modo, “[...] a escola assegura, com efeito, a legitimação de certos saberes sociais em detrimento de outros – favorecendo assim certos tipos de famílias, e tem assim um papel decisivo na distribuição de saberes”. (DUBAR, 1997, p. 95).

Nesta problemática, não restam dúvidas de que os saberes de base incorporados pelas crianças dependerão não só das relações entre a família e o universo escolar, mas também da sua própria relação com os adultos, que asseguram a sua socialização. A chave essencial de compreensão dos mecanismos e dos resultados da socialização primária é, assim, a valorização que é feita dos diferentes saberes possuídos pelos diferentes adultos ‘socializadores’ e das relações que estabelecem com os diversos ‘socializados’. (DUBAR, 1997, p. 95).

Percebe-se, então, que os saberes incorporados às crianças durante a infância são constituídos no ambiente familiar e escolar, por meio da convivência com os adultos, consolidando o processo de socialização primária.

A identidade recebida pela criança, quem ela é, irá determinar o lugar que ocupa no mundo. Na socialização primária, os papéis e atitudes absorvidos pela criança, por meio dos outros significativos, são, progressivamente, abstraídos para o outro generalizado, isto é, para a sociedade. (SLAVEZ, 2012, p. 43).

Após passar pela socialização primária, o indivíduo inicia a socialização secundária, já na fase adulta. Trata-se de um processo complexo, “[...] que não é uma simples reprodução dos mecanismos da socialização primária” (DUBAR, 1997, p. 95). O autor considera que é “[...] preciso dar um lugar importante à socialização secundária, provisoriamente definida como interiorização de submundos institucionais especializados e aquisição de saberes específicos e de papéis direta ou indiretamente enraizados na divisão do trabalho” (DUBAR, 1997, p. 96). Os saberes especializados, constituídos por novos saberes, são chamados de saberes profissionais.

Segundo Arnaus (1999, p. 599) “[...] as experiências mais significativas são construídas dentro da família durante a infância, nos contatos com as professoras e professores em contexto escolar”.

Na concepção de Tardif (2012, p. 69) os saberes adquiridos durante a trajetória profissional na “[...] socialização primária e, sobretudo quando da socialização escolar, têm

um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério”.

Para Tardif (2012, p. 70), portanto, “[...] a carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho”. Dubar acrescenta:

A aquisição destes saberes pressupõe a socialização primária anterior e coloca, à partida, um problema de consistência entre as interiorizações originais e novas. Aqui, vários casos são possíveis desde o simples prolongamento da socialização primária por uma socialização secundária cujos conteúdos concordam, simultaneamente, com o mundo vivido pelos membros de família de origem [...]. (DUBAR, 1997, p. 96).

Assim, Dubar (1997, p. 97) destaca que “[...] a socialização secundária permite então construir uma identidade mais satisfatória – ou simplesmente mais consistente – do que aquela produzida pela socialização primária”.

Nessa perspectiva, os saberes adquiridos a partir das relações estabelecidas no trabalho permitem ao sujeito a constituição da docência, pois dentro da escola há procedimentos que são formalizados e construídos de maneira especializada. “Esta situação é particularmente provável num contexto socioestrutural com uma mobilidade acentuada, com uma transformação da divisão do trabalho e da distribuição social dos saberes”. (DUBAR, 1997, P. 98).

Embora as socializações tenham características diferentes, as duas não podem ser consideradas independentes, pois “[...] a socialização secundária nunca apaga totalmente a identidade geral construída no final da socialização primária”. (DUBAR, 1997, p. 98).

Dessa forma,

Ao relacionar a questão da diferenciação do social em esferas especializadas dotadas de uma autonomia cada vez maior à constatação da tendência para a formação se generalizar ao conjunto da existência biográfica, esta teoria permite definir a mudança social como um processo conjunto de construção de um mundo específico e de transformação de uma identidade especializada e, portanto, da socialização secundária em ruptura com a socialização primária. (DUBAR, 1997, p. 98).

O indivíduo incorpora-se dos saberes constituídos a partir das relações com a família, escola, entre outras, caracterizando a socialização primária, entrando em seguida em interações com “[...] aparelhos de socialização secundária (empresas, profissões...)

provocando crises de legitimidade dos diversos saberes e das transformações possíveis dos mundos legítimos” (DUBAR, 1997, p. 98). Nesse caso, entende-se que “[...] o *habitus* docente refere-se às pautas internas, ou seja, às disposições para a ação incorporadas em momentos de socialização profissional; e a institucionalização refere-se à tipificação de ações habituais por meio de regras e da coerção”. (PENNA, 2014, p. 48).

A interiorização da realidade subjetiva inicia-se na infância, por meio da socialização primária, contudo, considerando que o processo de socialização é inacabado, o sujeito continua a socializar-se na vida adulta, passando pela socialização secundária que envolve os saberes advindos da vida profissional.

1.6 Socialização dos professores iniciantes no ambiente escolar

Dentro do ambiente escolar, o professor aprende sobre a sua profissão ao socializar-se com os demais funcionários da escola, por meio das relações que ocorrem nesse local.

Conforme aponta Tardif e Lessard (2005, p. 38) o “[...] trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazer, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc.”. A interação entre o professor iniciante e os sujeitos envolvidos na escola permite a ele aprender sobre o seu trabalho.

Estudos sobre socialização profissional de professores iniciantes focalizam que o que aprendem no exercício da profissão evidenciam as condições em que ocorre essa socialização. Os iniciantes e re-iniciantes chegam aos locais de trabalho tendo muito que aprender: entorno da escola, regras, normas, horários, com quem obter informações, quais turmas assumir, quem são os alunos e suas diferenças, quais condutas adotar... enquanto na sala de aula enfrentam a difícil tarefa de ensinar. (GIOVANNI; GUARNIERI, 2014, p. 37).

Segundo Dubar (1992 apud LUDKE, 1996, p. 09) “[...] a socialização profissional consiste, para os indivíduos, em construir sua identidade social e profissional, através do jogo das transações biográficas e relacionais”. Por isso, para os indivíduos, é necessária uma interação com outros sujeitos.

Segundo Ludke (1996, p. 11) “[...] a importância dessa preparação inicial não deve, porém, ser subestimada. Mesmo os nossos informantes mais críticos defendem com veemência a importância da teoria”.

Em seus estudos, o sociólogo Claude Dubar afirma: “A socialização é um processo interativo e multidimensional: pressupõe uma transação entre o socializado e os socializadores; não sendo adquirida de uma só vez, ela passa por renegociações permanentes no seio de todos os subsistemas de socialização”. (DUBAR, 1997, p. 30).

As peculiaridades da profissão de professor devem ser analisadas sob vários aspectos, e, por isso mesmo, algumas decisões importantes precisam ser tomadas. “Podemos tomar consciência de que a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente em escolhas epistemológicas” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 41). Desse modo, ressaltamos a importância e necessária reflexão sobre a socialização de professores iniciantes.

Marin (2014, p. 124) aponta que estudos vêm “[...] focalizando os processos de socialização profissional e seu desenvolvimento profissional no interior das próprias instituições”. Assim, podemos considerar que a socialização profissional de docentes em início de carreira é uma fase que requer estudos, visto que é neste momento que tudo principia, que ocorrem as descobertas, que se começa a vivenciar situações de maneira efetiva na escola. Há casos em que os professores ao ingressarem na profissão acabam desistindo de dar continuidade na profissão devido às dificuldades encontradas no seu percurso inicial, por não contarem com apoio seus pares e/ou superiores.

Nessa perspectiva, Nascimento (2012, p. 29) destaca “[...] a importância do ambiente institucional e das estratégias de integração dos novos professores para a permanência destes no magistério, para a aprendizagem da profissão e para o seu desenvolvimento profissional”.

Ao longo da dissertação, perceberemos que, conforme diz Lüdke e Boing (2004 apud PENNA, 2014, p. 46) há muita importância com relação às “[...] aprendizagens ocorridas na escola, no processo de tornar-se professor, que necessitam serem evidenciadas”.

Desta forma, a compreensão sobre o processo de socialização profissional de professores iniciantes é entendida de suma importância para o início da carreira docente, bem como uma formação inicial que prepare o futuro professor para a realidade escolar, oferecendo a eles aprendizagens docentes para que possam lidar com as dificuldades da entrada na carreira.

2 O CENÁRIO DA PESQUISA E O CURSO DE PEDAGOGIA

[...] é de grande importância que exista uma forte relação entre as universidades e as escolas ou que se estabeleçam padrões de prática que sejam coerentes com o professor iniciante. (MARCELO GARCIA, 2010)

Neste capítulo será apresentada ao leitor a cidade de Paranaíba, localizada no estado de Mato Grosso do Sul, visto que este é o cenário em que foi realizada esta pesquisa de mestrado. Também serão trazidas informações referentes às características do curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia, oferecida pela instituição mencionada.

A realização da pesquisa ocorreu em escolas da cidade, tendo como sujeitos alunos egressos do curso de Pedagogia que se formaram entre os anos de 2010 a 2014.

O município de Paranaíba foi fundado em 19 de abril de 1838 e distancia-se 413 km (quatrocentos e treze quilômetros) de Campo Grande, capital do estado.

A cidade localiza-se no leste do estado e, de acordo com levantamento realizado no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no mês de setembro de 2015, possuía uma população de 41.496 (quarenta e um mil, quatrocentos e noventa e seis) habitantes, com área de 5.402,652 km² (cinco mil, quatrocentos e dois quilômetros quadrados e seiscentos e cinquenta e dois milímetros quadrados).

A seguir, é possível visualizar sua posição geográfica no mapa do estado de Mato Grosso do Sul (Cf. Figura 1) e também sua localização no mapa do país (Cf. Figura 2). Pode-se observar que o município de Paranaíba faz divisa com os estados de Minas Gerais e Goiás, além de ser muito próximo do estado de São Paulo.

Figura 1 – Mapa do Município de Paranaíba, Estado de Mato Grosso do Sul



Fonte: UEMS de Paranaíba²

² A imagem da figura 1 pode ser encontrada no endereço eletrônico: <http://www.portal.uems.br/paranaiba>. Acesso em 23/04/2015 e a imagem da figura 2 pode ser encontrada no endereço eletrônico: <http://www.guiageo.com/brasil-mapa.htm>. Acesso em 23/04/2015.

Figura 2 – Localização de Paranaíba-MS no Brasil



Fonte: Brasil Mapa / Guia Geográfico²

A UEMS de Paranaíba é uma das quinze unidades universitárias no estado, sendo elas pertencentes às cidades de: Amambaí, Aquidauana, Campo Grande, Cassilândia, Coxim, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Ponta Porã e Dourados (sede). A seguir, é possível visualizar o prédio da unidade de Paranaíba.

Nesta instituição, além do curso de Pedagogia, também são oferecidas as graduações em Ciências Sociais (Bacharelado), Ciências Sociais (Licenciatura) e Direito (Bacharelado). Nos programas de pós-graduação são oferecidos os cursos de Educação (Mestrado Acadêmico), Educação (Especialização) e Direitos Humanos (Especialização).

Figura 3 – Unidade da UEMS de Paranaíba



Fonte: Registro próprio de imagem.

Com relação ao segmento educacional, atualmente a cidade de Paranaíba conta com 12 (doze) escolas municipais, localizadas nas áreas urbana e rural, 04 (quatro) escolas estaduais e 02 (duas) escolas particulares. São oferecidos os níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I/II e Ensino Médio. Também possui Instituições de Ensino Superior, dentre elas 02 (duas) universidades públicas: a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), oferecendo cursos mencionados no início deste capítulo, e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), que conta com os cursos de Administração (Bacharelado), Psicologia (Bacharelado) e Matemática (Bacharelado). Também possui 02 (duas) faculdades particulares, sendo uma presencial e outra a distância: a Faculdades Integradas de Paranaíba-MS (FIPAR), na modalidade presencial, que oferece os cursos de graduação em Ciências Contábeis (Bacharelado), Direito (Bacharelado) e Pedagogia (Licenciatura) e a Universidade Virtual Norte do Paraná (UNOPAR), com a modalidade a distância (semipresencial) que oferece os cursos de Gestão Ambiental (Bacharelado), Gestão de Processos Gerenciais (Bacharelado), Administração (Bacharelado), Ciências Contábeis (Bacharelado), Serviço Social (Bacharelado), Pedagogia (Licenciatura) e Educação Física (Licenciatura).

Quanto às atividades culturais, o município de Paranaíba não possui muitos locais que desenvolvem esses tipos de eventos. Na cidade há museu, mas não há teatro, cinema e

shopping e raramente ocorrem exposições artísticas e shows de música, os quais acontecem geralmente no período de carnaval e durante a exposição agropecuária.

O principal local para lazer é o parque Espelho D'Água Grandes Lagos, onde as pessoas caminham, fazem atividades físicas, praticam esportes. Este parque localiza-se em frente à UEMS de Paranaíba. Também há o Carnaíba, espaço coberto que abriga o famoso carnaval da cidade e outros eventos festivos. Outros locais como clubes, bares e restaurantes também existem, mas, no geral, há poucas opções de lazer e atividades culturais gratuitas.

2.1 O curso de Pedagogia da UEMS, unidade de Paranaíba

Com base em informações do Projeto Político Pedagógico (PPP/UEMS/2006), o curso foi instituído pela Portaria PROE/UEMS nº 23, de agosto de 2006, vigorando a partir do ano de 2007 (dois mil e sete), com publicação devidamente feita no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul. Serão tratadas nessa seção, portanto, questões voltadas para as características do curso de licenciatura em Pedagogia da UEMS de Paranaíba e as peculiaridades desta graduação, para que possamos entender como foi a formação dos sujeitos da pesquisa.

Como mencionado anteriormente, a análise do documento faz-se necessária pelo motivo da pesquisa ter como sujeitos egressos formados neste curso a partir do ano de 2010, sendo esse o projeto em vigor naquele período. Ressalta-se que o curso de Pedagogia possui atualmente o Projeto Político Pedagógico (PPP/UEMS/2013) que vigora desde 2010, para isso contou com uma comissão nomeada para o desenvolvimento da reformulação do referido PPP da UEMS/Paranaíba, formalizada pela Portaria nº 008, de 07 de março de 2013, com publicação devidamente feita no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, no dia subsequente, contudo não trataremos deste documento pelo motivo de não haver por hora sujeitos da pesquisa que se formaram no período correspondente a este projeto.

Assim, serão discutidos aspectos voltados para as perspectivas da proposta, bem como seus componentes curriculares e demais questões que visam o preparo de alunos para a formação de professores necessária à docência.

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa foi realizada com 12 (doze) professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UEMS, unidade de Paranaíba, que no ano de 2015 atuavam como docentes no município em questão, formados entre 2010 e 2014, conforme apresentação a seguir.

Tabela 3 – Anos que se formaram os sujeitos da pesquisa

Anos que se formaram os sujeitos da pesquisa	Quantidade
2010	01
2013	06
2014	05

Sobre os anos de conclusão da graduação dos sujeitos da pesquisa, os dados apontam que 01 (um) se formou no ano de 2010, 06 (seis) se formaram no de 2013 e 05 (cinco) no ano de 2014. É necessário ressaltar que a formação destes sujeitos foi sob a vigência do Projeto Político Pedagógico de 2006 .

A graduação de Licenciatura em Pedagogia da UEMS de Paranaíba passou a ser ofertada na universidade a partir do ano de 2003, na modalidade presencial, formando a primeira turma no ano de 2006, com 24 (vinte e quatro) alunos. Do ano de 2006 até 2014, mais de 200 (duzentos) alunos foram graduados. O curso é oferecido no período noturno.

Segundo o PPP de 2007, o tempo de duração do curso é de no mínimo 04 (quatro) anos e confere aos formados o título de licenciado para atuação na área educacional. Os pedagogos saem habilitados para trabalhar em programas de ensino voltados à gestão pedagógica e, também, como professores na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Nível Superior, neste último caso, os docentes devem ter pós-graduação na área. Além das atividades descritas, o egresso também pode atuar nas áreas da educação não formal, como por exemplo, pedagogia hospitalar, empresarial e sindical.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (2007, p. 9) o estudante de Pedagogia “[...] deverá ser capaz de atuar no ensino, e compreender a diversidade cultural, bem como a difusão e produção de conhecimentos por meio da pesquisa [...]”. O curso visa uma formação acadêmica que possibilite aos formandos uma relação entre os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade, com a prática a ser desenvolvida na escola. De acordo com o mesmo documento,

É necessária uma sólida fundamentação teórica em torno das questões da prática educativa, concomitantemente, um tempo significativo para a vivência e construção de novas práticas, de modo que o aluno vincule-se às diferentes realidades, não como mero observador, mas como sujeito co-responsável com os demais sujeitos das práticas em questão. (PPP, 2007, p. 7).

Observa-se, neste caso, que existe por parte da universidade uma preocupação em assegurar boa formação em torno das questões das práticas educativas. Este é um aspecto importante para a formação do futuro professor, visando a superação das dificuldades na profissão.

2.2 A organização curricular do curso

O curso de Pedagogia da UEMS, unidade de Paranaíba, possui 3.566 (três mil, quinhentos e sessenta e seis) horas, distribuídas entre carga horária teórica e carga horária prática, conforme a Tabela 4.

Tabela 4 – Organização Curricular do Curso

Organização	Carga Horária Teórica	Carga Horária Prática	Carga Horária Total
Formação Geral	476	34	510
Formação Específica	1.190	204	1.394
Formação Pedagógica	204	68	272
Formação para Ênfase e Aprofundamento	714	X	714
Estudos Integradores	X	68	68
Estágio Curricular Supervisionado	136	170	306
Atividade Complementar	200	X	200
Trabalho de Conclusão de Curso	X	102	102
Total	2.920	646	3.566

Fonte: Projeto Político Pedagógico da UEMS, unidade de Paranaíba. (2007, p. 18).

A organização curricular do curso de Pedagogia da UEMS/Paranaíba, definida pelo PPP (2007, p. 14), tem como princípio básico “[...] a interdisciplinaridade e integração dos conhecimentos [...]”. É importante que os alunos desenvolvam a capacidade de relacionar os conhecimentos adquiridos na universidade para a construção de suas práticas educativas, aplicando-os à realidade escolar.

No curso de Pedagogia da UEMS de Paranaíba, busca-se integrar o currículo de modo que os estudos não sejam desenvolvidos de maneira fragmentada, proporcionando aos alunos atividades que promovam o desenvolvimento crítico que possa nortear a ação pedagógica.

O PPP de 2007 apresenta as disciplinas do curso organizadas por núcleos, sendo: Núcleos de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integradores.

Compõem o **Núcleo de Estudos Básicos** disciplinas organizadas por unidades, conforme segue: Unidade de Fundamentos da Educação (Filosofia e Educação, História da Educação I, História da Educação II, Psicologia da Educação I, Psicologia da Educação II, Sociologia e Educação), Unidade dos Fundamentos Didáticos da Educação (Didática I, Didática II, Estrutura e Funcionamento da Educação Nacional, Pesquisa em Educação III), **Unidade das Metodologias e Conteúdos de Ensino** (Fundamentos Sócio-históricos da Infância, Fundamentos e Metodologia de Alfabetização, Linguagem e Literatura infantil, Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil, Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais, Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática, Fundamentos e Metodologia do Ensino de Artes, Fundamentos e Metodologia do Movimento, Fundamentos e Metodologia do Ensino de História e Geografia), **Unidade de Linguagem e Pesquisa Educacional** (Metodologia Científica, Leitura e Produção de Texto I, Pesquisa em Educação I, Leitura e Produção de Texto II e Pesquisa em Educação II) e **Unidade de Estágio Curricular Supervisionado** (Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

O **Núcleo de Estudos Integradores** possui a **Unidade de Seminários Integradores** (Seminário Interdisciplinar I, Seminários Interdisciplinar II).

As disciplinas do **Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos** organizam-se por meio da **Unidade de Educação e Diversidade** (Novas Tecnologias e Educação, Fundamentos e Metodologia em Libras; Currículo e Cultura; Educação Inclusiva, Educação e Diversidade Étnico-racial).

A observação da organização das disciplinas neste projeto se faz necessária para compreensão de como ocorreu a formação inicial dos egressos de Pedagogia, principalmente no que diz respeito ao contato com a docência. Desse modo, serão discutidas questões voltadas ao Estágio Curricular Supervisionado e demais disciplinas que oferecem carga horária prática, por estarem ligadas à prática docente, ao encontro das discussões que têm como foco a socialização de professores no início da carreira.

Ao longo do texto, serão apresentados os apontamentos dos sujeitos sobre a importância do estágio como contribuição ou não à formação docente, para que seja possível a superação das dificuldades que ocorrem na fase inicial da profissão de professor.

2.3 Disciplinas voltadas para a prática docente

No que diz respeito ao Estágio Curricular Supervisionado, com relação ao número de horas de estudos desenvolvidas por meio dos estágios, propiciando aos estudantes o contato com a docência, o PPP de 2007 determinava como tempo necessário para a realização dessa disciplina um total de 306 (trezentas e seis) horas. É interessante ressaltar que a UEMS de Paranaíba dispõe de um diferencial com relação à proposta de estágio oferecida aos alunos, pois ultrapassa as horas previstas pelo Artigo 65 da LDB/96 e pela Resolução CNE/Nº 01/96, visto que ambas as legislações preveem 300 (trezentas) horas para o cumprimento da disciplina. Esta é uma característica do curso que pode ser considerada importante no que diz respeito à formação docente, favorecendo os egressos, uma vez que para eles as vivências que ocorrem dentro da escola têm papel importante para o desenvolvimento da prática escolar, pois permitem aprender sobre o trabalho de professor.

De fato, Lopes (2014, p. 77) menciona em seu trabalho que trata sobre suas memórias de professora iniciante: “[...] o estágio foi um momento importante para a minha formação [...]”.

Com o objetivo de enriquecer a formação inicial dos futuros professores a UEMS de Paranaíba estruturou as disciplinas da grade curricular do curso de Pedagogia em: Carga Horária Teórica e Carga Horária Prática. Desse modo, é possibilitado ao estudante maior contato com a prática docente não apenas pelo estágio supervisionado, visto que há outras disciplinas que também permitem vivências concretas.

A Tabela 5 apresenta as disciplinas que oferecem, além da carga horária teórica, também carga horária prática aos estudantes, visando contribuir para a formação docente por meio de experiências escolares durante a graduação.

Vale ressaltar que tratam-se de disciplinas assim como o Estágio Supervisionado, ou seja, são disciplinas que possuem não só estudos teóricos, mas também práticos. Nestas disciplinas, os alunos desenvolvem atividades que envolvem práticas docentes concretas.

Tabela 5 – Disciplinas que oferecem Carga Horária Prática

1ª Série do curso de Pedagogia da UEMS de	Disciplinas	Carga Horária Teórica	Carga Horária Prática
	Filosofia e Educação	102	034

Paranaíba	Didática I	068	034
	Leitura e Produção de Texto I	102	034
	Seminário Interdisciplinar I	000	034
2ª Série do curso de Pedagogia da UEMS de Paranaíba	Didática II	068	034
	Linguagem e Literatura infantil	068	034
	Leitura e Produção de Texto II	068	034
	Seminários Interdisciplinar II	000	034
3ª Série do curso de Pedagogia da UEMS de Paranaíba	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	068	034
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática	068	034
4ª Série do curso de Pedagogia da UEMS de Paranaíba	Fundamentos e Metodologia do Movimento	068	034

Os Estágios Supervisionados de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental possui a carga horária de 306 (trezentos e seis) horas, tendo o de Educação Infantil 68 (sessenta e oito) horas teóricas e 68 (sessenta e oito) horas práticas e o de Ensino Fundamental I 68 (sessenta e oito) horas teóricas e 102 (cento e duas) horas práticas. Deste modo, totalizam 170 (cento e setenta) horas práticas. O Trabalho de Conclusão de Curso possui 102 (cento e duas) horas práticas. As disciplinas que também oferecem atividades que permitem aos alunos uma maior aproximação à realidade escolar, além da carga horária teórica, mencionadas na Tabela 5, correspondem a um total de 374 (trezentos e setenta e quatro) horas de carga horária prática. Deste modo, o total de carga horária prática que o curso de Pedagogia da UEMS, unidade de Paranaíba, oferece aos estudantes durante o curso corresponde a 646 (seiscentos e quarenta e seis) horas, conforme demonstrado na Tabela 4, do item 2.2, anteriormente.

É possível notar que a universidade visa oferecer aos estudantes uma formação inicial integrada às práticas docentes que possa garantir o desenvolvimento dos futuros professores, preparando-os para atuarem na profissão.

O currículo organizado sob a forma de Núcleos sugere, significativamente, a superação da dicotomia entre teoria e prática, para a realização do trabalho integrado entre os docentes do curso e, principalmente, para criar interdependência entre a pesquisa e o exercício da docência, contribuindo para transformar professores e alunos em produtores de conhecimento e não meramente reprodutores. (PPP, 2006, p. 11).

Além do Estágio Curricular Supervisionado e demais disciplinas que oferecem carga horária prática, a universidade também incentiva o Estágio Curricular não Obrigatório que se trata de uma atividade opcional oferecida aos estudantes, contudo, não substituindo o primeiro. O curso de Pedagogia não oferece este tipo de estágio, mas por meio do projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), que é uma inovação, é ofertado aos alunos a possibilidade de vivenciar o cotidiano escolar, de forma não obrigatória.

Vale ressaltar que a UEMS de Paranaíba busca fortalecer convênios com as redes de ensino para que os estudantes possam estagiar, com o objetivo de proporcionar a estes experiências que sirvam de bases norteadoras às suas futuras práticas docentes.

No último capítulo desta dissertação, serão apresentadas as opiniões dos egressos do curso de Pedagogia da UEMS de Paranaíba sobre se o Estágio Supervisionado desenvolvido durante o curso pode contribuir para a sua formação como docentes.

3 EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMS DE PARANAÍBA

A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais.
(NÓVOA, 2009)

Este capítulo tem como intenção apresentar ao leitor quem são os egressos da graduação de Licenciatura em Pedagogia da UEMS de Paranaíba, por meio de um delineamento do perfil dos pedagogos formados, traçando suas características familiares, financeiras, acadêmicas, profissionais, sociais e culturais.

3.1 Os sujeitos da pesquisa

Foram definidos como sujeitos desta pesquisa, conforme já foi afirmado anteriormente, professores egressos do curso de Pedagogia da UEMS de Paranaíba que no ano de 2015 atuaram como docentes em escolas do município.

Como etapa inicial da investigação, foi feito um levantamento na secretaria acadêmica da unidade universitária de Paranaíba, a fim de identificar os nomes dos alunos concluintes do curso, desde a primeira turma, ou seja, até o ano de 2006 (dois mil e seis). O trabalho foi desenvolvido no primeiro trimestre do ano de 2015 (dois mil e quinze). Após ter em mãos os dados obtidos, estes foram organizados e separados por turmas. A partir daí, foi detectado que o número total de alunos que se formaram, entre o período estipulado, é de 224 (duzentos e vinte e quatro).

Deste total de alunos formados, foi possível constatar que no ano 2015 (dois mil e quinze) haviam 71 (setenta e um) professores que atuavam profissionalmente nas diversas instituições escolares do município de Paranaíba sendo: 12 (doze) em escolas municipais, urbanas e rurais; 04 (quatro) em escolas estaduais e 02 (duas) em escolas privadas.

Para que se pudesse localizar os professores egressos que atuavam nas escolas no ano de 2015, foi necessário realizar um contato com diversas pessoas nas unidades escolares da cidade, bem como realizar uma investigação dentro da própria universidade por meio de colaboradores que indicaram o local em que os egressos estavam lecionando. Este trabalho, de muito diálogo, foi fornecendo informações sobre onde se encontravam os sujeitos dessa pesquisa.

Considerando que o instrumento de coleta de dados desta pesquisa foi o questionário semiestruturado, antecedendo sua aplicação, foi elaborado um teste piloto e duas professoras o responderam no mês de setembro de 2015 (dois mil e quinze), com o objetivo de identificar a média de tempo necessária para aplicá-lo, bem como para verificar se o mesmo necessitaria ou não de adequações. Constatou-se, então, após a finalização do teste, que a organização do questionário semiestruturado e o tempo estimado para que os professores respondessem o material estavam adequados, necessitando de pequenos ajustes. Em seguida, foram realizadas as alterações necessárias e feita a organização e impressão para o início da distribuição aos sujeitos da pesquisa, nas escolas em que estavam lotados. O questionário semiestruturado foi elaborado no período de junho a agosto do mesmo ano.

No segundo momento, foram aplicados os questionários com os sujeitos para a coleta de dados. A aplicação aconteceu no segundo semestre de 2015 (dois mil e quinze), entre os meses de setembro e dezembro.

Para dar sequência na pesquisa, dentre os 71 (setenta e um) professores localizados, os questionários foram aplicados com apenas 27 (vinte e sete) deles, pois foram os sujeitos com os quais foi possível fazer contato, sendo respondidos e retornados por 21 (vinte e um) dos docentes. O critério estabelecido para aplicar o questionário aos sujeitos foi o acesso às escolas em que estavam lotados. No intuito de assegurar o anonimato dos participantes da pesquisa, os sujeitos estão identificados por numerais que serão descritos sequencialmente.

Após as devoluções dos questionários respondidos foi feita uma seleção para definir os professores que seriam os sujeitos da pesquisa, tendo como foco o professor iniciante. Foi observado o tempo de atuação na docência, considerando até 03 (três) anos na profissão, visto que é o período, sugerido nos estudos de Michael Huberman (1992), como Entrada na Carreira. A informação principal nesta análise foi feita por meio do tempo na carreira docente, deste modo, os **12 (doze) primeiros professores apresentados na tabela compõem os sujeitos desta investigação.**

Na Tabela 6 são apresentadas algumas características dos docentes que responderam o questionário, sinalizando quem são os professores iniciantes sujeitos da pesquisa.

Tabela 6 – Professores que responderam o questionário semiestruturado

N.	Ano que se formou	Tempo na profissão	Fase da carreira (Huberman ³)	Gênero	Idade	Estado Civil
01	2014	07 meses	Entrada na Carreira	Feminino	23 anos	Divorciada
02	2013	01 ano	Entrada na Carreira	Feminino	40 anos	Solteira
03	2014	01 ano	Entrada na Carreira	Feminino	22 anos	Solteira
04	2014	01 ano	Entrada na Carreira	Feminino	40 anos	Viúva
05	2014	02 anos	Entrada na Carreira	Feminino	25 anos	Casada
06	2013	02 anos	Entrada na Carreira	Feminino	30 anos	Casada
07	2014	02 anos	Entrada na Carreira	Feminino	22 anos	Solteira
08	2013	02 anos	Entrada na Carreira	Feminino	44 anos	Casada
09	2013	02 anos	Entrada na Carreira	Feminino	41 anos	Solteira
10	2013	02 anos	Entrada na Carreira	Feminino	23 anos	Solteira
11	2013	02 anos	Entrada na Carreira	Feminino	24 anos	Solteira
12	2010	03 anos	Entrada na Carreira	Feminino	31 anos	Solteira
13	2009	05 anos	Estabilização	Feminino	29 anos	Casada
14	2010	05 anos	Estabilização	Feminino	29 anos	Casada
15	2007	07 anos	Diversificação	Feminino	29 anos	Casada
16	2008	07 anos	Diversificação	Feminino	33 anos	União Estável
17	2009	08 anos	Diversificação	Feminino	28 anos	Solteira
18	2007	08 anos	Diversificação	Masculino	35 anos	Casado
19	2006	09 anos	Diversificação	Feminino	39 anos	Solteira
20	2006	10 anos	Diversificação	Feminino	50 anos	Solteira
21	2013	15 anos	Diversificação	Feminino	36 anos	Solteira

O tempo de serviço no magistério das professoras egressas do curso de Pedagogia está compreendido entre 07 (sete) meses a 15 (quinze) anos de carreira docente. Fazendo uma relação com os estudos de Huberman (1992), o ciclo de vida profissional destes professores correspondem a Entrada na Carreira (2 a 3 anos na profissão), Estabilização (4 a 6 anos na profissão) e Diversificação (7 a 25 anos na profissão).

Após a aplicação dos questionários, com o recebimento dos mesmos e seleção dos professores iniciantes, foi possível realizar a tabulação das informações e análises para a elaboração desta dissertação.

³ As fases da carreira são consideradas a partir dos estudos de Michael Huberman (1992), por meio do trabalho intitulado O ciclo de vida profissional dos professores.

O questionário foi organizado em itens contendo questões que forneceram importantes dados para as análises a respeito dos professores egressos do curso de Pedagogia da UEMS de Paranaíba. Tais aspectos serão discutidos ao longo do trabalho.

3.2 Perfil dos professores sujeitos da pesquisa

Para a apresentação dos resultados da pesquisa, neste capítulo serão expostos os dados levantados com relação ao perfil dos professores sujeitos com discussões sobre caracterizações pessoais e familiares, voltadas para a formação acadêmica e profissional, a escolha do curso, condição de moradia e situação financeira.

Após as primeiras análises dos resultados, verificou-se que, dentre os professores iniciantes sujeitos da pesquisa, predomina o gênero feminino. Essa característica vem sendo observada, também, no quadro geral do magistério, conforme observado por Apple e Teitelbaun (1991, p. 66), quando afirmam que “[...] a grande maioria de professores têm historicamente sido mulheres”.

Segundo Giovanni e Guarnieri (2014, p.34) “[...] alunos dos cursos de formação docente são predominantemente mulheres jovens [...] egressas de escolas públicas do ensino fundamental e médio”. Quanto a esta segunda característica observada pelas autoras, dentre os participantes desta pesquisa todas as professoras informaram que o tipo de instituição de ensino que estudaram por mais tempo, ao longo da formação escolar, foi a escola pública.

Esse primeiro levantamento demonstra que o gênero feminino predomina na profissão de professor e que parte considerável dos docentes é constituída por mulheres jovens, característica também apontada em pesquisas realizadas em âmbito maior, como a de Denise Vaillant (2006 apud GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 17) que, visando delinear quem são os professores no contexto da América Latina, afirma que “[...] os dados de perfil dos docentes latino-americanos [...] é do sexo feminino, tende a ser mais jovem que nos países desenvolvidos”. Segundo Séron (1999, p. 58) “[...] são mais mulheres professoras, mas ocupam as posições inferiores do sistema educativo; existem mais professoras do que professores, mas de forma majoritária no ensino infantil e primário; sendo menor sua presença no ensino secundário e na universidade”. A questão da profissão de professor vinculada à mulher existe há tempos e trata-se de um fato histórico.

O ensino foi o setor utilizado pela mulher para entrar no mercado de trabalho, sendo a incorporação à docência a chave para que a mulher saísse do âmbito doméstico em

que a encerrava o modelo de família patriarcal, a partir da via que uma determinada concepção da docência lhe facilitou. (SÉRON, 1999, p. 59).

Tanuri (2000, p. 66) afirma ainda que “[...] de um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciado nos anos 70”.

O fenômeno da feminização é marcante na profissão docente. “A feminização do magistério, que dava mostras incipientes já a partir dos finais do século XIX, seria fortalecida após a República”, afirma Almeida (2004, p. 61). Para a autora:

A figura da mulher atuando na escola-mãe que redime e encaminha para uma vida de utilidade e sucesso é esculpida em prosa e verso. Nessa visão constrói a tessitura mulher-mãe-professora, aquela que ilumina na senda do saber e da moralidade, qual mãe amorosa debruçada sobre as frágeis crianças a serem orientadas e transformadas por dedos que possuem a capacidade natural de desenhar, destinar e acalentar esperanças, coadjuvantes inspiradoras de uma escola que se erige como transformadora de consciências. (ALMEIDA, 2004, p. 62).

Neste sentido, a figura feminina foi se destacando no cenário do ensino. De acordo com os pesquisadores, a feminização das mulheres na profissão docente deve-se a busca por conhecimento, por meio da profissão, bem como de aumento da renda familiar. A presença cada vez maior de mulheres nas instituições onde era oferecido o curso normal indicava que estas “[...] a procuravam para obter conhecimentos, preparo para a vida no lar e também para ter uma profissão que lhe permitisse sobreviver com seu próprio rendimento”, diz Almeida (2004, p. 77).

Nota-se, portanto, que o perfil dos egressos do curso de Pedagogia da UEMS de Paranaíba confirma uma perspectiva histórica presenciada no Brasil, com a predominância de mulheres, principalmente nas fases iniciais da escolarização, ainda que, ultimamente, possam ser encontrados alguns homens exercendo essa função. No entanto, da mesma forma em que se tornou culturalmente aceitável a presença feminina nas escolas, como profissional, são encontrados, na mesma proporção, preconceitos e discriminações em relação à presença masculina, principalmente na educação infantil. Na *dissertação Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte /MG*, Joaquim Ramos constatou:

Esse ingresso dos professores homens é marcado por inúmeros estranhamentos, interdições e desafios. A presença masculina nesse ambiente predominantemente feminino é cercada de maior cuidado e expectativa, por parte da comunidade e das profissionais. Evidenciou-se também por meio dos dados da pesquisa que os professores do sexo masculino, ao ingressarem na educação infantil, têm sua sexualidade colocada em suspeição: de um lado, apresenta-se a dúvida, se escolheram uma profissão feminina é porque não são homens de verdade. (RAMOS, 2011, p.127).

O autor destaca como uma das principais preocupações das famílias e até mesmo dos pares na escola a questão do cuidado com a higiene de crianças pequenas, que ainda não possuem autonomia para tomar banho ou usar o banheiro, haja vista o contato corporal que esse tipo de cuidado demanda. Assim, os professores, nessa pesquisa realizada por Ramos (2011), eram lotados em classes com alunos maiores, ou em funções que fossem desenvolvidas ao ar livre, como educação física ou oficina de artes, sempre com a supervisão de outros adultos. De acordo com sua pesquisa:

Para serem aceitos pela comunidade escolar, os professores do sexo masculino passam pelo crivo e pela vigilância dos adultos, especialmente quando a função no interior da instituição infantil exige a execução das funções relacionadas ao cuidado das crianças. Desta forma, para esses professores homens, soma-se ao estágio probatório – exigência legal para todos os servidores municipais – o estágio comprobatório, caracterizando, assim, uma situação que se insere no campo das relações sociais, com repercussão direta na esfera das relações de gênero. (RAMOS, 2011, p.61).

Dessa forma, percebe-se que a feminização na profissão docente passa por questões mais profundas, ligadas às representações sociais do papel masculino e feminino e ao que é culturalmente aceito pela sociedade.

Nesta pesquisa, a idade média das professoras iniciantes é de trinta anos, variando entre 21 (vinte e um) e 44 (quarenta e quatro). Com relação ao estado civil das docentes a pesquisa aponta 01 (uma) divorciada, 03 (três) casadas, 01 (uma) viúva e 07 (sete) solteiras. Outro dado observado relacionou-se à quantidade de filhos. A metade são mães, sendo que 03 (três) tem um filho, 02 (duas) dois filhos e 01 (uma) três filhos.

Neste item buscou-se, também, compreender alguns aspectos familiares, profissionais e financeiros dos sujeitos da pesquisa.

Primeiramente buscou-se identificar qual o tipo de formação acadêmica dos pais das docentes, sendo possível perceber que as mães têm escolaridade mais elevada. Entre os pais, 11 (onze) possuem Ensino Fundamental incompleto e 01 (um) não foi mencionado. Já com relação às mães, 06 (seis) possuem o Ensino Fundamental incompleto, 01 (uma) concluiu o

Ensino Fundamental, 01 (uma) concluiu o Ensino Médio e 04 (quatro) concluíram o Ensino Superior.

Além da formação escolar dos pais e das mães, também foi observada a escolaridade de outros familiares. Dentre as respostas obtidas, apenas 01 (um) cônjuge e 06 (seis) irmãos possuem curso de nível superior. Com essas evidências é possível observar que, de modo geral, a maioria das professoras obtém um nível escolar mais elevado do que seus familiares.

Sobre a condição de moradia dos sujeitos, verificou-se que, atualmente, após concluírem o curso de Pedagogia, 08 (oito) moram em casas próprias, 02 (duas) em casas alugadas, 01 (uma) em casa financiada e 01 (uma) não respondeu.

Quando questionadas se o curso de Pedagogia e a profissão de Professor proporcionaram uma melhoria em suas rendas financeiras, apenas 02 (duas) das 12 (doze) professoras consideraram que não. As demais professoras afirmaram que o salário de professor aumentou a renda familiar e demonstraram satisfação com a melhoria, como é possível observar em alguns comentários:

O curso de Pedagogia e a profissão de professor proporcionaram uma melhoria na minha renda familiar, pois antes trabalhava no comércio e meu salário era menor. Na cidade não há muitas oportunidades para ganhar mais. (Professora 01).

Sim, o salário de professor acrescentou na minha renda familiar. (Professora 04).

Quando estudamos, almejamos um futuro melhor e como professora melhorei minha situação financeira. (Professora 05).

Proporcionou uma melhoria na renda familiar, pois agora é uma renda a mais para a minha família. (Professora 06).

Proporcionou uma melhoria, pois aumentou a renda em relação ao outro emprego. (Professora 08).

Melhorou porque posso ajudar nas despesas da casa. (Professora 10).

Nota-se que uma parcela alta de sujeitos afirmou que o salário de professor contribuiu para proporcionar melhoria financeira para suas famílias, ou seja, o indicativo que diz respeito à questão salarial é considerado positivo pelos sujeitos desta pesquisa, contudo, o salário do professor é bastante criticado em nível nacional, não só pelos especialistas da área, mas até mesmo pela sociedade de modo geral.

A falta de valorização salarial do professor é marcante na profissão. Para Imbernón (2006 apud GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 17) é necessário “[...] tornar a profissão mais atrativa, seja na entrada, seja no seu percurso, para reduzir a escassez de professores em

muitos países (melhor o salário, a imagem e o prestígio social, a carga horária de trabalho, a segurança no trabalho e a carreira)”.

Contudo, diante do cenário econômico local em que foi desenvolvida a pesquisa, os dados obtidos e analisados apontam que a profissão de professor proporcionou significativamente melhoria às condições financeiras dos sujeitos, como observados nos relatos. Este fato, possivelmente, ocorre por se tratar de um município de pequeno porte, onde as vagas de empregos concentram-se, em sua maioria, no comércio, segmento que oferece, muitas vezes, salários inferiores aos de professores. Deste modo, é possível perceber a contribuição da graduação em Pedagogia ofertada pela UEMS à comunidade de Paranaíba na melhoria do aspecto econômico de muitos egressos. Todos os sujeitos afirmaram receber vencimentos acima do salário mínimo atual, onze afirmaram receber aproximadamente dois e uma de três a quatro salários mínimos.

Segundo Vaillant (2006 apud GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 18) “[...] grande maioria do professorado [...] provém, em geral, de setores e famílias com menor capital cultural e econômico em termos relativos e cujo salário contribui com porção significativa da renda familiar, correspondendo, em alguns países, a 45% [...]”.

Observadas algumas características familiares e financeiras, serão discutidos no próximo item aspectos sobre características sociais e culturais dos sujeitos da pesquisa e o que o município de Paranaíba-MS oferece em relação a estas questões.

3.3 Características sociais e culturais

Serão apresentadas aqui informações que indicam as preferências das professoras sobre questões que se referem às características sociais e culturais e o que o município oferece neste aspecto.

Duas perguntas foram lançadas, para a identificação do perfil social e cultural dos egressos do curso de Pedagogia da UEMS de Paranaíba, sendo elas: *O que mais gosta de fazer nas horas livres? Nas horas livres quais ambientes costuma frequentar?*

A partir das análises, foi possível observar que a preferência dos professores quando não estão trabalhando é aproveitar as horas vagas para descansar. Trata-se de um dado importante que vem ao encontro de outros estudos, pois geralmente a jornada de trabalho dos docentes é cansativa.

Segundo Gatti, Barretto e André (2011, p. 148) “[...] a questão da jornada de trabalho dos professores não é pacífica”. As autoras salientam que há diferentes considerações sobre a

jornada docente. Estudos apontam que as jornadas são apenas o horário na escola, outros estimam o tempo fora da escola para que os professores possam preparar suas aulas, bem como desenvolver outras atividades pedagógicas. (BARBOSA, 2011; SOUZA, 2008; AQUINO, 2009 apud GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 148).

Existem as sobrecargas de atividades que os docentes resolvem muitas vezes fora da unidade escolar e, além disso, também há os casos de professores que precisam ter vários cargos para melhoria salarial. “Vários estudos interpretam a extensão da jornada de trabalho dos professores como decorrência dos salários pouco compensadores, o que os leva a procurar mais de um cargo, ou até dois ou mais, dependendo do nível de ensino”. (MONLEVADE, 2000; OLIVEIRA, 2006; GARCIA; ANADON, 2009; ROCHA, 2010 apud GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 149).

Tabela 7 – O que mais gostam de fazer nas horas livres

O que gostam de fazer nas horas livres	Quantos preferem⁴	Detalhamentos
Descansar	11	-
Sair com amigos, namorado(a), esposo(a)	06	-
Viajar	06	-
Ir à igreja	04	-
Ouvir Música	04	Música Popular Brasileira (MPB), Pop, Rock.
Cuidar da casa	02	-
Ler	01	Leituras pedagógicas voltadas à área da Educação.
Assistir TV	01	Filmes
Assistir Filme	01	-

Em segunda opção de atividades que os professores preferem desenvolver quando não estão trabalhando foi apontado sair com os amigos, namorados (as) ou esposos (os) e com a mesma quantidade de respostas: viajar.

Sobre os ambientes sociais que os sujeitos costumam frequentar, a opção *Festas de Familiares/Amigos* é preferência de quase todos os professores, sendo representada em um

⁴ Uma observação necessária, é que os professores poderiam, no questionário, informar mais de uma preferência, fazendo com que a somatória seja maior do que o número dos participantes.

número muito significativo, como é possível observar na tabela a seguir. Ir à igreja está classificada como segunda opção.

Tabela 8 – Ambientes/locais que costumam frequentar

Ambientes/locais que costumam frequentar	Frequência que mencionaram⁵
Festa de Familiares/Amigos	10
Igreja	05
Bar/Restaurante	04
Festa Religiosa/Quermesse	03
Show	02
Parque	02
Clube	01
Festas de Peão/Feiras Agropecuárias	00
Cinema	00
Teatro	00
Museu	00
Shopping	00

O que pode ser destacado a partir da observação dos dados expostos nesta tabela é que, entre os egressos, poucos frequentam locais onde é possível ter acesso cultural que possibilite ampliar o que eles já possuem neste âmbito. Esse aspecto também foi identificado na pesquisa realizada por Giovanni e Guarnieri, elas constataram em seu estudo que os professores:

São provenientes de famílias de classe média baixa, com perfil cultural empobrecido, pouca oportunidade de acesso a locais culturais e outras fontes de informação (internet, revistas, jornais, livros). Participam de programas culturais de baixo custo. O envolvimento com atividades culturalmente enriquecedoras só ocorre em função de oportunidades oferecidas pelo próprio ambiente das instituições formadoras [...]. (GIOVANNI; GUARNIERI, 2014, 34).

No caso desta pesquisa realizada com professores iniciantes de Paranaíba, sobre a questão cultural, acredita-se que isto ocorra também pelo fato da cidade oferecer poucos ambientes/locais para atividades voltadas à cultura. No município não há, por exemplo, cinema, shopping, teatro, e raramente ocorrem exposições artísticas. Trata-se de uma cidade com pouca oferta de locais culturais.

⁵ Igualmente, os sujeitos poderiam indicar mais de um local ou ambiente.

A próxima seção trará discussões que abordam questões voltadas à carreira docente, indicando motivos que levaram os sujeitos a cursarem Pedagogia e aspectos voltados à formação acadêmica e experiência na profissão antes de tornaram-se professores.

3.4 Formação acadêmica

As questões voltadas para a formação dos egressos visaram identificar se estes possuíam outras formações acadêmicas, além da graduação em Pedagogia, bem como se deram continuidade aos estudos após concluírem o curso.

A Tabela 9, intitulada *Formação Acadêmica dos Egressos*, contém detalhes sobre a formação acadêmica dos sujeitos.

Tabela 9 – Formação acadêmica dos egressos

Formação Acadêmica	Quantidade de Professores que cursaram	Quantidade de Professores que estão cursando
Outra Graduação (Licenciatura)	00	01
Outra Graduação (Bacharel)	01	02
Curso Técnico	00	00
Especialização	03	02
Mestrado	00	00

Conforme pode ser observado, os sujeitos da pesquisa possuem ou estão concluindo outras formações acadêmicas sendo: bacharelado, licenciatura e especialização. Uma professora possui Administração de Empresas. Duas professoras disseram que estão cursando novas graduações, sendo uma o curso de Ciências Sociais (bacharelado e licenciatura) e outra o curso de Direito. Três professoras concluíram cursos de especialização na área da Educação e duas estão cursando. Uma afirmou que está concluindo a segunda licenciatura. Nota-se que dentre as professoras iniciantes sujeitos da pesquisa, 04 (quatro) concluíram outros cursos e 05 (cinco) estão cursando. Isso demonstra que a maioria das professoras iniciantes, desta pesquisa, buscou dar continuidade aos estudos, seja na área do magistério ou em outras áreas. Especificamente na área do magistério, metade buscou a formação continuada.

A busca por oportunidades de formação continuada demonstra o investimento dos professores em seu desenvolvimento profissional. Segundo Nono e Mizukami (2006, p. 396), os desafios atuais da profissão docente levam à preocupação em especializar-se para melhor

desempenhar suas funções e, assim, “[...] confirma-se a necessidade de seu envolvimento em programas de formação continuada que permitam a revisão e a ampliação de seus conhecimentos profissionais”.

Entre os participantes da pesquisa, 05 (cinco) apontaram que o motivo que os levaram a participar de cursos de formação continuada foi a busca por aperfeiçoamento profissional e 02 (dois) declararam que, além do aperfeiçoamento profissional, buscavam também melhoria salarial. Observa-se que a maioria, portanto, preocupa-se mais com o aperfeiçoamento profissional, considerado uma necessidade em muitas profissões, inclusive no magistério. No entanto, conforme lembram Gatti, Barretto e André (2011, p. 196) “A melhoria da formação continuada é um fator importante no desenvolvimento profissional docente, mas não é o único. Fatores como salário, carreira, estruturas de poder e de decisão, assim como clima e trabalho na escola são igualmente importantes”.

Nessa perspectiva, embora, segundo Imbernón (2009 apud GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 195) “[...] a formação continuada [deva] fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática”, esta formação muitas vezes não é associada à melhoria das condições de trabalho, inclusive nas questões salariais.

As autoras apontam, ainda, que muitas vezes “[...] o docente só consegue melhoria salarial, quando passa a ser diretor(a) de escola e, daí, a supervisor(a) [...] para subir de posto, o(a) docente tem de afastar-se da sala de aula, o que traz, como consequência perversa, o abandono do ensino por parte dos que são bons professores”. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 18).

Deveria haver incentivos na carreira para que este aperfeiçoamento pudesse manter o professor na sala de aula, de forma que após o preparo profissional, por meio de novos cursos, os docentes colocassem em prática novos aprendizados, favorecendo a qualidade do ensino.

Esta pesquisa evidencia que nenhuma das professoras lecionou antes de se formarem em Pedagogia. Esse resultado é semelhante à pesquisa de Giovanni e Guarnieri (2014, p. 36), na qual constataram, entre os sujeitos participantes, que a maioria dos professores não possuía “[...] experiência de magistério anterior ao curso”.

Ter experiência anterior não era algo incomum, pois até a poucos anos leigos poderiam lecionar na ausência de professores com formação adequada. De acordo com o Educacenso 2007, cerca de 600 mil professores em exercício na educação pública não possuíam graduação ou atuavam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram (BRASIL, 2009). Esse número de professores “leigos” correspondia, à época, a

31,6% (trinta e um inteiros e seis décimos por cento) do total de 1.878.284 (um milhão, oitocentos e setenta e oito mil, duzentos e oitenta e quatro) professores que atuavam, em 2007, na educação básica. O levantamento feito pelo INEP por meio do Educacenso 2013, segundo o Resumo Técnico divulgado pelo órgão,

[...] traz um dado interessante obtido pelo cruzamento do Censo da Educação Básica com o Censo da Educação Superior para o ano de 2012. Com a informação do número do CPF, foi possível identificar que cerca de 430 mil profissionais que atuam no magistério da educação básica também são alunos da educação superior. Desses professores, observa-se que aproximadamente 48% estão matriculados no curso de Pedagogia e 10% no curso de Letras. (BRASIL, 2014, p. 36).

Ou seja, pelas informações divulgadas pelo INEP (BRASIL, 2014), em 2013, o percentual de professores sem formação superior havia passado de 31,6% (trinta e um inteiros e seis décimos por cento) em 2007 para 25,2 (vinte e cinco inteiros e dois décimos por cento) em 2013, um decréscimo de 6,4% (seis inteiros e quatro décimos por cento) em seis anos.

Afora o otimismo demonstrado pelo órgão federal na apresentação desses dados, o quadro geral da formação docente no Brasil ainda é preocupante, uma vez que esse decréscimo representou, quantitativamente, uma diferença mínima no número de professores que ainda precisam buscar a formação superior. Como o número total de professores da educação básica aumentou consideravelmente, chegando a 2.141.676 (dois milhões, cento e quarenta e um mil, seiscentos e setenta e seis) professores em 2013, ainda havia 539.702 (quinhentos e trinta e nove mil, setecentos e dois) professores sem curso superior trabalhando nas salas de aula da educação básica no Brasil.

E, como era de se esperar, é nos níveis iniciais da escolarização que essa defasagem é maior, chegando a 40% (quarenta por cento) na Educação Infantil; 27,6 % (vinte e sete inteiros e seis décimos por cento) nas séries iniciais do Ensino Fundamental; 13,2% (treze inteiros e dois décimos por cento) nos anos finais do Ensino Fundamental; e diminuindo para 7,3% (sete inteiros e três décimos por cento) no Ensino Médio. (BRASIL, 2014).

Assim, observamos que no município de Paranaíba-MS, pelo menos no que se refere aos sujeitos participantes dessa pesquisa, os pedagogos formados pela UEMS não constavam, dos índices de professores atuantes que buscavam habilitação em nível superior por já estarem trabalhando na educação básica. Dos participantes, 06 (seis) pedagogos afirmaram terem trabalhado em outras profissões, como: atendente, secretária e babá. Outros 06 (seis) disseram que nunca haviam trabalhado, ou seja, que não tinham tido nenhuma experiência profissional em outra área, antes do ingresso no curso de Pedagogia. Sobre outras profissões já exercidas

pelos sujeitos, ao serem questionados se preferem trabalhar como pedagogos, atuando nas escolas, ou se tiveram maior identificação em outras profissões, 08 (oito) afirmaram gostar mais da profissão docente e 04 (quatro) não responderam. Não houve afirmação sobre preferência por outra área.

3.5 Situação Profissional

O aspecto a ser discutido a partir deste item revela algumas características que dizem respeito às situações profissionais dos sujeitos da pesquisa, como faixa etária que lecionam, tipo de vínculo empregatício, tempo de atuação como professor, bem como outras questões. Será também observada a motivação dos sujeitos para tornarem-se professores e cursarem Pedagogia.

Por meio do levantamento feito com as respostas obtidas neste eixo de questões, foi possível observar que os níveis de ensino que os professores iniciantes lecionam estão distribuídos da seguinte maneira: 04 (quatro) egressos lecionam na Educação Infantil, 06 (seis) no Ensino Fundamental I e 02 (dois) no Ensino Fundamental II.

A grande maioria atua em escolas municipais de Paranaíba-MS, correspondendo a 08 (oito) professores. Na rede estadual de ensino atuam 02 (dois) e outros 02 (dois) em instituições de ensino filantrópicas. Quando questionado às professoras sobre o tipo de vínculo empregatício que possuem em seus trabalhos, os dados evidenciaram que a maioria, 10 (dez), são contratadas e apenas 02 (duas) são efetivas.

Com relação à influência e/ou incentivo sobre a escolha pela docência, 04 (quatro) sujeitos disseram que não foram influenciados/incentivados e 08 (oito) responderam afirmativamente. As pessoas que apoiaram os egressos a cursarem Pedagogia foram: avós maternos, mãe, irmã, professores, esposo e filhos. Vejamos alguns comentários:

Desde criança, tinha em mim um sonho que era lecionar e meus pais me deram todo apoio que precisei quando decidi me tornar professora. (Professora 05).

Minha mãe é professora e cresci admirando a profissão. (Professora 10).

Minha mãe é professora. (Professora 12).

Os depoimentos das professoras têm relação com o desenvolvimento da socialização primária, pois algumas docentes mencionaram que o interesse por tornarem-se professoras surgiu a partir de suas aproximações com a profissão ainda em suas infâncias. Para Berger e Luckmann (2013, p. 170) durante a infância “A criança absorve os papéis e as atitudes dos

outros significativos, isto é, interioriza-os, tornando-os seus [...] torna-se capaz de se identificar a si mesma, de adquirir uma identidade subjetivamente coerente e plausível”. Fica claro que, este processo fez parte do processo de socialização destas professoras quando crianças.

Um dado muito interessante é que 11 (onze) professoras, um número significativo com relação ao total de sujeitos, disseram que apoiam os filhos a serem professores se esta for a opção profissional deles. Sobre este aspecto, os sujeitos afirmam apoiá-los por se tratar de uma profissão gratificante e por defenderem a liberdade de escolha de cada ser humano. A única professora que afirmou não apoiar a escolha dos filhos para essa profissão justificou sua resposta por considerar a carreira muito desvalorizada.

Para a compreensão e análise dos motivos que levaram os egressos a cursarem Pedagogia, foi apresentada a seguinte indagação no questionário: *O que pretendia quando decidiu cursar Pedagogia?* Na Tabela 10 é possível observar tais motivos.

Tabela 10 – Motivos que levaram os egressos a cursarem Pedagogia

Motivos	Número de professores que indicaram a opção
Se tornar professor (a)	06
Ter um curso superior. Ter uma profissão.	05
Auxiliar na educação do filho	01

Nota-se que as razões que levaram os egressos a graduarem-se em Pedagogia são principalmente justificadas pelo interesse em se tornar professores e por almejamem uma formação superior e uma profissão.

A Professora 10 justificou que o que pretendia quando decidiu cursar Pedagogia era, especificamente, tornar-se professora na Educação Infantil. Desse modo, fica clara a escolha pelo curso de Pedagogia. As demais professoras não detalharam, afirmando somente as questões indicadas no quadro anterior, ou seja, tornarem-se professoras, terem um curso superior/uma profissão e auxiliar na educação dos filhos.

Foram igualmente divididas as opiniões a respeito do questionamento sobre definir se a escolha da docência havia sido motivada pela facilidade de acesso a essa profissão. Nesse caso, 06 (seis) professoras responderam afirmativamente e 06 (seis) negativamente. É possível observar, portanto, que metade das professoras cursou Pedagogia por terem de fato o interesse em tornarem-se docentes, mas outra metade afirma ter escolhido o curso pela facilidade ao acesso. O primeiro dado, que reflete o interesse da metade das docentes almejamem tornarem-

se professoras é muito importante, demonstrando que apesar da desvalorização e dificuldades da profissão, parcela considerável tem essa opção como preferência.

4 A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES INICIANTES

Um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente. Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado.
(NÓVOA, 2009)

Este capítulo apresenta considerações sobre a socialização profissional de professores iniciantes no ambiente escolar, tendo como referenciais Dubar (1997), Berger e Luckmann (2013) e Veenman (1988). As perspectivas dos autores voltam-se ao processo de socialização profissional e às principais dificuldades vivenciadas pelos docentes no início da carreira.

Na Tabela 11 descreve-se o tempo de atuação dos professores iniciantes sujeitos dessa pesquisa na carreira docente.

Tabela 11 – Tempo de atuação na profissão

Tempo de profissão	Quantidade de Professores
Até 1 ano	04
De 1 ano a 2 anos	07
De 2 anos a 3 anos	01
Total	12

Dentre os professores iniciantes, 1 (um) se formou no ano de 2010 (dois mil e dez), 6 (seis) se formaram no ano de 2013 (dois mil e treze) e 5 (cinco) se formaram no ano de 2015 (dois mil e quinze). Como já mencionado anteriormente, são todas mulheres e suas faixas etárias estão compreendidas entre 21 (vinte e um) e 44 (quarenta e quatro anos), sendo 3 (três casadas), 7 (sete solteiras), 1 (uma) divorciada e 1 (uma) viúva.

O Quadro 2 traz, detalhadamente, os níveis de ensino que lecionavam, no ano de 2015 (dois mil e quinze), visto que é o período em que foi desenvolvida a pesquisa.

Quadro 2 – Níveis de ensino que lecionam

N.	Níveis
01	Ensino Fundamental I
02	Educação Infantil
03	Educação Infantil
04	Educação Infantil
05	Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II
06	Educação Infantil
07	Ensino Fundamental I
08	Ensino Fundamental I
09	Ensino Fundamental I
10	Ensino Fundamental I
11	Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II
12	Ensino Fundamental I

As características das professoras revelam que se formaram recentemente em Pedagogia, nos anos de 2010, 2013 e 2014, e indicam que ingressaram na profissão de professor há pouco tempo, logo após a conclusão do curso.

4.1 As dificuldades do início da carreira

As dificuldades mencionadas pelos professores iniciantes no início da carreira são diversas. Estão listadas com base em Veenman (1988), em seu estudo sobre os problemas dos professores iniciantes, e servem como referenciais para a investigação desta pesquisa.

Na Tabela 12, elencamos os fatores de dificuldades mencionados por Veenman (1988) e a quantidade de professores, em nossa pesquisa, que os citaram como fontes de desafios em seus inícios de carreira.

Tabela 12 – Apontamentos dos problemas percebidos no início da profissão

N.	Problemas percebidos pelos professores iniciantes	Número de respostas assinaladas⁶
1	Falta de materiais e recursos suficientes.	07
2	Indisciplina em sala de aula.	06
3	Lidar com problemas individuais dos alunos.	05
4	Tratamento voltado a aprendizagens lentas.	04
5	Motivar os alunos.	03
6	Supervisão e apoio insuficiente.	03
7	Planejamento de aulas.	02
8	Excesso de responsabilidade.	02
9	Uso eficaz de diferentes métodos.	02
10	Relação com os pais.	02
11	Relacionamento com colegas.	02
12	Organização do trabalho na sala de aula.	02
13	Identificação do nível de aprendizagem dos alunos.	01
14	Relacionamento com os gestores.	01
15	Avaliar o trabalho dos alunos.	01
16	Carga de trabalho excessiva.	01

Nota-se que a falta de materiais e recursos suficientes na escola é um problema pontuado pelos professores, aparecendo na primeira posição. Este não é um fator que depende da formação inicial. Contudo, os problemas que envolvem a prática docente e socialização de professores no início da carreira são mencionados de várias formas, como discutiremos a seguir.

Nas Tabelas 13 e 14 evidenciam-se que os problemas que envolvem os aspectos voltados para a prática docente e socialização de professores são fortemente marcados nesta pesquisa. A Tabela 13 traz os problemas citados sobre o aspecto da prática docente organizados sequencialmente:

⁶ A maioria dos professores indicou mais de uma opção.

Tabela 13 – Apontamentos dos problemas voltados à prática docente no início da carreira

N.	Problemas percebidos pelos professores iniciantes	Número de respostas assinaladas
1	Indisciplina em sala de aula	06
2	Lidar com problemas individuais dos alunos.	05
3	Tratamento voltado a aprendizagens lentas.	04
4	Motivar os alunos.	03
5	Planejamento de aulas.	02
6	Uso eficaz de diferentes métodos.	02
7	Organização do trabalho na sala de aula.	02
8	Identificação do nível de aprendizagem dos alunos.	01
9	Avaliar o trabalho dos alunos.	01

É possível compreender que os problemas percebidos pelos professores iniciantes que envolvem a prática docente são vários e a indisciplina dos alunos é o mais apontado, assim como na pesquisa de Veenman (1988). Os estudos de Veenman (1988, p. 13) confirmam que “[...] em sala de aula é a área percebida como problema mais grave por professores iniciantes”. Para Libâneo (2001, p. 252) “[...] uma das dificuldades mais comuns enfrentadas pelo professor é o que se costuma chamar de controle da disciplina”. Percebe-se que trata-se de questão difícil no cenário escolar, e que, assim como esta, há outras pesquisas que afirmam tal dificuldade.

Também no estudo de Veenman (1988), a questão sobre lidar com diferenças individuais dos alunos aparece na terceira posição, ou seja, tanto na investigação deste autor, quanto em nossa pesquisa este é um dos três principais motivos que os professores iniciantes assinalam como causa de suas dificuldades. Para o autor “[...] a diferença entre a educação ideal (o contínuo desenvolvimento do potencial de aprendizagem de cada aluno) e o que acontece nas escolas (lidar com a diversidade em sala de aula, de modo que a instrução é possível) é enorme” (VEENMAN, 1988, p. 45). Muitas vezes o fato ocorre por não ser fácil adequar os níveis de aprendizagem dos alunos com os números geralmente tão elevados de estudantes por sala de aula. Este é um aspecto que precisa ser considerado na formação inicial.

Outras dificuldades também foram citadas, como: encontrar mecanismos de motivação aos alunos, uso eficaz de diferentes métodos, organização do trabalho em sala de aula, planejamento escolar e outras questões. Isto demonstra uma dimensão de problemas apontados

pelos professores iniciantes, justificando a necessidade de serem essas questões antecipadas durante o processo formativo que ocorre na universidade.

Os problemas percebidos pelos professores iniciantes que envolvem a socialização profissional também foram apontados, contudo de forma menos intensa que os aspectos que envolvem a prática docente.

Tabela 14 – Problemas percebidos pelos professores iniciantes voltados para a socialização

N.	Problemas percebidos	Número de respostas assinaladas
1	Supervisão e apoio insuficiente.	03
2	Relacionamento com colegas.	02
3	Relacionamento com os gestores.	01

Alguns professores apontaram como problemas percebidos em seu início da carreira, voltados à socialização, a supervisão e apoio insuficiente e o relacionamento com colegas e com gestores.

Além de todos por problemas listados, os egressos do curso de Pedagogia da UEMS de Paranaíba também mencionaram outros problemas percebidos que não aparecem na lista que são: o número excessivo de crianças em sala de aula e a atuação de gestores não habilitados para desenvolverem o trabalho pedagógico. Esses problemas também são considerados difíceis para os professores.

Nota-se que, de fato, as dificuldades no início da carreira são diversas, pois ao ingressar na profissão de professor o sujeito passa a ter uma íntima relação com o trabalho na escola, surgindo assim a necessidade do enfrentamento de situações diárias no ambiente escolar e a consolidação dos saberes docentes.

Para Tardif (2012, p. 17) “[...] as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhe fornece princípios para superar e solucionar situações cotidianas”. Ele afirma que um dos fios condutores no trabalho do professor é a ideia de que se desenvolve por meio de interações humanas.

Assim como a pesquisa realizada por Simon Veenman (1988), realizada na Holanda, há 27 anos, o trabalho aqui apresentado foi desenvolvido em cenário distinto, no município de

Paranaíba-MS, no Brasil, entretanto, constatamos que as percepções dos professores com relação às dificuldades encontradas no início da carreira são bastante parecidas.

Considerando a relevância dos estudos, espera-se que sejam pensadas ações que visem a melhoria dos problemas discutidos para contribuições que possibilitem a superação das dificuldades dos professores iniciantes. Acredita-se que especialmente na formação inicial as informações apresentadas nesta pesquisa sejam de grande contribuição.

4.2 O apoio

Diante dos obstáculos encontrados pelos professores iniciantes na escola, os docentes sugerem aspectos que acreditam que podem contribuir para a superação das dificuldades no início da carreira.

Para o levantamento das opiniões dos sujeitos, foi lançado o seguinte questionamento: *O que você sugeriria que ocorresse nas escolas para apoiar os professores iniciantes?* Para tal indagação, algumas indicações foram feitas.

Tabela 15 – O que sugerem os sujeitos para apoiar os professores iniciantes

Sugestões	Respostas
Apoio e orientação da equipe gestora e outros profissionais da escola.	05
Formação continuada.	03
Mais interação entre os pares.	03
Mais contribuição dos pais para a educação dos filhos.	01

Algumas ações sugeridas serão apresentadas a seguir por meio de alguns relatos:

Sugiro grupos de estudos e encontros para que os professores possam esclarecer suas dúvidas. (Professora 01).

Apoio da coordenação pedagógica e direção. (Professora 03).

O apoio dos coordenadores já é de grande importância para o professor, pois [...], após cursar a faculdade, ainda encontramos muitos obstáculos durante a prática como professores. Um curso sobre o professor e as suas rotulações também seria ideal, porque como professora, desde o primeiro dia na docência ouvi absurdos das professoras anteriores sobre alguns de meus alunos e considero importante aprender a valorizar o aluno, pois alguns nos ensinam muito mais do que ensinamos. (Professora 05).

Apoiar os professores iniciantes para que tenham mais segurança. (Professora 08).

Maior tempo de planejamento junto aos gestores. (Professora 09).

Cursos de formação continuada. (Professora 11).

Para os sujeitos, o apoio e orientação da equipe gestora e outros profissionais da escola, a formação continuada, a interação entre os pares e a colaboração de pais dos alunos para a educação dos filhos são aspectos considerados importantes que podem contribuir para a atuação dos professores iniciantes, pois podem auxiliar na superação das dificuldades apontadas. No que diz respeito à prática docente, por exemplo, os apontamentos da Tabela 13 (disciplina em sala de aula, lidar com problemas individuais dos alunos, tratamento voltado a aprendizagens lentas, motivar alunos, etc.) possivelmente seriam minimizados com o apoio e orientação da equipe gestora sobre como lidar com essas situações.

Os relatos demonstram, principalmente, a necessidade do apoio dos gestores escolares e interação no espaço escolar para contribuir para superações de dificuldades dos professores iniciantes. Esta colaboração pode ajudá-los a enfrentar os desafios com mais segurança, bem como auxiliá-los no processo de socialização. Segundo Cavaco (1991, p. 167) “[...] aprende-se através da prática profissional, na interação com os outros (os diversos outros: alunos, colegas, especialistas, etc.) enfrentando e resolvendo problemas, apreciando criticamente o que se faz e como se faz, reajustando as formas de ver e de agir”.

O diretor, bem como a coordenação da escola, tem papel importante no apoio ao professor iniciante. Para Carlos Marcelo Garcia (2010, p. 36) existe a necessidade do “apoio do diretor da escola”. Consoante esta discussão sobre a importância da socialização do professor iniciante para o desenvolvimento profissional, o autor aponta que é de extrema importância “socializar os novos professores na cultura escolar”. (MARCELO GARCIA, 2010 p. 38).

No que diz respeito à cultura escolar, ao ingressar na carreira do magistério, o professor passa a desenvolver o exercício docente de modo a constituir determinadas ações que são integrantes do *habitus* relacionado a este trabalho. Ao socializar-se, o professor vai se apropriando das regras e procedimentos da escola e, desse modo, todas as ações que vão sendo incorporadas ao desenvolvimento profissional do professor, a partir das ações já existentes na própria escola, constituem a cultura escolar.

Para Julia (2001, p. 10) “[...] a cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”.

Nesta linha, o estudo de Knoublauch (2008, p. 09) complementa que:

[...] a escola socializa, por meio de sua cultura, todos aqueles que passam por ela. E um mecanismo sutil de socialização que ocorre não somente pelo currículo prescrito e oficial, mas, sobretudo, pelas relações sociais que se estabelecem no interior da escola e pelas formas como o trabalho é desenvolvido no interior das salas de aula, contribuindo para a configuração do pensamento e da ação dos alunos conforme aponta Perez Gomez (1998). Neste sentido, é possível afirmar que há uma cultura no interior das escolas que socializa seus alunos. Mas também é possível afirmar que existe outra espécie de currículo oculto que contribui para a formação dos professores ao ingressarem no exercício da profissão no interior da escola. Ou seja, aprender a ser professor envolve questões pedagógicas e outras questões que vão além delas. Há toda uma trama de significados, normas, valores, rituais, conhecimentos específicos da profissão docente e próprios da cultura da escola que não são explicitamente ensinados nos cursos, mas que devem ser aprendidos tanto para adaptação ao seu grupo como para desempenho profissional. Há uma cultura docente profissional que deve ser adquirida.

Esse conjunto de significados adquiridos por meio do convívio, valores e outros conhecimentos específicos da profissão e adquiridos por meio da socialização do docente dentro da escola fazem com que ele seja incorporado à cultura escolar da unidade em que leciona.

Conforme assegura Tardif (2012, p. 39), considerando além dos saberes oriundos do currículo oficial, os professores “[...] incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e das habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”.

Na perspectiva que destaca a socialização do professor iniciante, Garcia (2009, p. 46) afirma que “[...] o desenvolvimento profissional de professores envolve a interação com o contexto”. Esse contexto, em ambiente escolar, revela uma complexidade e uma dinamicidade que podem dificultar a interação dos professores iniciantes com “o outro”, uma vez que faz parte da cultura escolar certo isolamento dos professores, quando se recolhem às suas salas de aula, aliado a um sentimento geral de que o professor (iniciante ou não) deve ter capacidade para gerenciar sozinho sua turma, possuir respostas a todas as questões que se impõem, sejam atitudinais ou de conteúdo.

No entanto, o autor adverte afirmando que “O desenvolvimento profissional deveria organizar-se em torno as formas colaborativas de resolução de problemas” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 50). A colaboração, nesse caso, é um fator essencial para o desenvolvimento profissional, pois cria um ambiente favorável ao diálogo e em que as dúvidas, questionamentos e sugestões são bem-vindos, denotam o comprometimento e o desejo do grupo de fortalecer-se e auxiliar-se mutuamente, visando o melhor desempenho e a promoção da aprendizagem.

Ludke (1996, p. 11-12) focaliza em sua pesquisa sobre socialização de professores iniciantes que “[...] quase todos os nossos informantes atestaram a importância das ajudas que

receberam ao enfrentarem suas primeiras escolas, e depois, ao longo de suas carreiras”. A autora afirma ainda que “[...] na fase inicial parece ter sido fundamental a boa acolhida de uma diretora, a orientação espontânea dada por supervisoras, por colegas de escola [...]”. (LUDKE, 1996, p. 12).

Deste modo, compreende-se que cabe à gestão escolar desenvolver um trabalho que vise o apoio aos docentes em início de carreira, bem como suas interações com os demais profissionais da escola.

Pode-se perceber a necessidade de desmistificar a imagem do professor autossuficiente, que consegue dar conta, de forma autônoma e introspectiva, de toda a demanda de responsabilidades e soluções de problemas que envolvem o trabalho educativo. O professor iniciante que recebe um bom apoio em um clima institucional colaborativo possivelmente terá mais condições de perceber onde se encontra dentro da complexidade desse sistema, diminuindo os receios, a pressão e a ansiedade sobre o alcance do seu trabalho.

Nesse enredamento de funções e responsabilidades que envolvem o sistema escolar, encontramos também as famílias, em suas mais variadas configurações, que exercem um papel essencial, e algumas vezes até determinante, nos rumos do desenvolvimento da aprendizagem do educando. A importância da família para a educação dos filhos também é sugerida por uma das professoras participantes, ao indicar o que, em sua opinião, poderia ser de grande auxílio para o bom andamento do seu trabalho pedagógico:

Mais contribuição dos pais para a educação dos filhos. (Professora 02).

A participação dos responsáveis pelos educandos é prevista de várias formas na legislação brasileira: Na Constituição Federal, artigo 227 (BRASIL, 1988, n.p) que afirma ser “[...] dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com prioridade absoluta, o direito [...] à educação [...]”; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), nos artigos 4º e 55; na Política Nacional de Educação Especial, que evidencia diretrizes que visam efetivar a participação da família no desenvolvimento global do aluno; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9394/96), artigos 1º, 2º, 6º e 12; no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (aprovado pela lei nº 13.005/2014), que define, na estratégia 2.9 da Meta 2, que versa sobre a universalização do ensino fundamental de nove anos, buscar formas de “Incentivar a participação dos pais ou

responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias”.

Percebe-se, assim, que os professores iniciantes que reivindicam maior participação das famílias na educação escolar de seus filhos estão respaldados para legislação brasileira, pois essa participação é essencial para um bom desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Segundo Viana (2007):

Essas práticas e atitudes constituem-se tanto de intervenções práticas (controle sistemático das atividades escolares, escolha dos estabelecimentos de ensino e das carreiras escolares, encaminhamento das atividades de reforço e paraescolares, comparecimento às reuniões pedagógicas e conselhos de classe, etc.), quanto de sustentação moral e afetiva (diálogos sobre a escola, apoio nos momentos difíceis). (VIANA, 2007, p. 47).

Além da participação da família nas decisões e no acompanhamento escolar, os professores participantes referiram-se também à necessidade da promoção sistemática de encontros entre professores para discussões de problemas escolares. A Professora 4 enfatiza a importância de, nesses encontros, ser oportunizado aos professores iniciantes que narrem suas angústias, dúvidas e problemas do cotidiano, para que se possa, colaborativamente, esclarecer dúvidas e compartilhar vivências do espaço escolar, como grupo. Tais ações podem contribuir para o processo de socialização, por meio do diálogo, da reflexão.

[...] essa capacidade de reflexão crítica requer envolvimento não só do professor isoladamente, mas de grupos de professores que, conjuntamente, possam dar conta de buscar saídas para os problemas, conflitos, dificuldades postos pela prática. [...] O estabelecimento dessas relações entre prática docente, contexto de trabalho em que se situa tal prática e formação teórica-acadêmica inicial, no entanto, exige do professor o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica, que lhe possibilite estabelecer mediações para a compreensão de sua própria situação, enquanto profissional do ensino. (GUARNIERI, 2005, p. 10).

Sugestões sobre formações continuadas também são mencionadas. Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 195) “[...] A formação continuada deve “[...] fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática”. (IMBERNÓN, 2009 apud GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 149).

A partir da identificação, pelos professores iniciantes, dos principais aspectos desafiadores para o desempenho do seu trabalho e das sugestões que trazem para amenizar

esses desafios, pode-se pensar em ações concretas voltadas à melhoria da formação inicial e do acolhimento, no espaço escolar, dos professores em início de carreira.

Para Nóvoa (2009, p. 41) é preciso pensar a “[...] escola como lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente”. Assim, ao defender práticas de formação centradas no próprio ambiente escolar, conduzida pelos próprios profissionais que ali atuam e não por órgãos externos, o autor ampara a ideia de aprender sobre a carreira docente devolvendo aos professores as decisões sobre seu ofício, cada vez mais relegadas a “especialistas”.

Segundo o autor, “O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores do desenvolvimento de projetos educativos nas escolas” (NÓVOA, 2009, p. 41). Para tanto, é preciso que exista parceria entre professores e gestores, visto que a missão de todos tem como único propósito, promover a educação.

Embora os professores iniciantes tenham sugerido maior apoio e orientação da equipe gestora da escola, interação com os pares e mais formação continuada para auxílio na superação das dificuldades no início da carreira, quando questionados sobre quem/o quê os apoiaram ao ingressarem na profissão, 8 (oito) indicações evidenciaram que foram coordenadores pedagógicos e outras 8 (oito) que foram formações continuadas. Outras 4 (quatro) indicações afirmam terem sido colegas mais experientes. Os professores puderam mencionar mais de uma questão. Entende-se, então, que o apoio da coordenação pedagógica, a interação com os pares e formações continuadas aconteceram no início das carreiras dos sujeitos da pesquisa.

Vale ressaltar a importância das sugestões, pois por meio do apoio e das orientações, os docentes vão aprendendo sobre as situações escolares e superando as dificuldades.

Para Nóvoa (2009, p. 42):

“[...] o diálogo profissional tem regras e procedimentos que devem ser adquiridos e exercitados nas escolas de formação e nos primeiros anos de exercício docente, sem isso, continuaremos a repetir intenções que dificilmente terão uma tradução concreta na vida dos professores e das escolas”.

Como já destacada, outra questão que se deve ressaltar é que o professor dê prosseguimento aos estudos por meio dos cursos de formação continuada. Nesta perceptiva Gatti, Barreto e André (2011, p. 195) afirmam que “[...] os processos de formação continuada constituem importante forma de apoio ao trabalho docente [...]”. Assim como em todas as

profissões, a atualização é imprescindível, para que o profissional não caia em um estado de estagnação e alienação, tanto em relação às práticas pedagógicas, quanto no que se refere ao desenvolvimento de teorias ligadas às novas pesquisas da área.

4.3 A interação com os pares

Serão aqui discutidas questões sobre a interação dos professores iniciantes com os demais professores no ambiente escolar.

Os professores iniciantes, em sua maioria, consideram que a interação com os pares no início da carreira é muito importante. Nesta pesquisa, 08 (oito) professores consideram esse aspecto “muito importante”, 03 (três) professores consideram “importante”, 01 (um) professor considera “pouco importante” e nenhum assinalou a opção “não há importância”. Dentre os sujeitos, 09 (nove) disseram que as trocas de experiências contribuem para a melhoria de suas práticas, pois conseguem visualizar nas ações bem sucedidas de outros professores o que pode dar certo no seu trabalho e o que não é adequado, 02 (dois) não detalharam suas opiniões e 01 (um) considera a interação com os pares pouco importante, pois para ele cada sala de aula possui suas singularidades e que não é tão importante reproduzir a prática de outros docentes. Alguns relatos demonstram o que dizem alguns professores iniciantes sobre a interação com os pares.

Pois a partir do contato com outras experiências, podemos observar o que pode nos auxiliar e o que não se deve realizar na prática docente. (Professora 01).

Considero importante, por conta das experiências já vivenciadas. (Professora 02).

Na escola é preciso mais interação entre os colegas. (Professora 04).

Considero importante a socialização de todos. (Professora 06).

É preciso apoio escolar. (Professora 07).

Os pares têm muitas experiências para nos ajudar no início da carreira. (Professora 08).

Para entender a realidade da instituição. (Professora 09).

A interação permite trocas de experiências e ideias. (Professora 11).

A interação dos professores iniciantes com os colegas experientes é totalmente necessária no início da carreira docente. (Professora 12).

Para Berger e Luckmann (2013, p. 46) “[...] a realidade da vida cotidiana é partilhada com outros [...] a mais importante experiência dos outros ocorre na situação face a face [...]”,

o que foi evidenciado por grande parte dos professores iniciantes, ao manifestarem que consideram relevantes as interações com os pares na escola, pois pode contribuir para a sua socialização profissional. Os sujeitos da pesquisa afirmam que a interação com os pares, bem como a interação com todos os profissionais da escola, é necessária. A interação entre os pares precisa ser estimulada durante a formação inicial, pois conforme foi apontado pelos egressos, ela é necessária, visto que faz parte do processo de socialização secundária, momento em que o sujeito estabelece relações no trabalho.

Segundo Tardif e Lessard (2005, p. 45), o que é preciso considerar “[...] é que o trabalho dos professores possui justamente aspectos formais e aspectos informais, e que se trata, portanto, ao mesmo tempo, de um trabalho flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente, etc.”. Deste modo, a questão da socialização não quer dizer que o professor deva apenas reproduzir os velhos conceitos, mas sim, partilhar das experiências para a significação do trabalho docente. “A docência é, então, concebida como um ‘artesanato’, uma arte aprendida no tato”. (TARDIF, LESSARD, 2005, p. 46).

Segundo Nono e Mizukami (2006, p. 384) “[...] os primeiros anos de profissão são decisivos na estruturação da prática profissional e podem ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira”. Contudo, faz-se necessário compreender que “[...] as atividades escolares nunca são fechadas em si mesmas [...] dia após dia, os alunos entram e saem da classe, modificando sem parar o ritmo escolar, introduzindo pontos de resistência, fazendo com que a escola perca o controle sobre aqueles que ela forma”. (TARDIF, LESSARD, 2005, p. 44). Assim:

Os professores dizem que seu principal professor foi a experiência; eles aprendem a ensinar através de ensaios e erros na sala de aula. Eles retratam o processo como aquisição de práticas pessoalmente testadas, não como o refinamento e aplicação de princípios de instrução válidos em geral. Eles insistem que a influência de outros é selecionada através de concepções pessoais e submetida a testes práticos. (LORTIE 1975 apud LUDKE, 1996, p. 12).

Reforça-se aqui a discussão sobre socialização secundária dos professores iniciantes, momento em que ocorre o ingresso do sujeito na docência. Percebe-se que esta socialização faz parte do processo de tornar-se professor. Segundo Berger e Luckmann (2013, p. 178) “[...] a socialização secundária é a interiorização de submundos, instituições ou baseados em instituições”. O processo de integrar-se, de socializar-se, do professor iniciante com os

profissionais da escola, pode contribuir para que aprendam sobre a instituição escolar em que atuam, visto que cada escola possui uma realidade única.

Esta pesquisa também buscou identificar o tipo de material que as professoras iniciantes utilizam para o desenvolvimento de suas aulas. A maioria, sendo 09 (nove), usa materiais de escolha própria, 02 (duas) afirmaram utilizar tanto o livro didático quanto materiais escolhidos por eles e apenas 01 (uma) afirmou fazer somente uso do livro didático.

Tenho autonomia para selecionar os conteúdos. (Professora 01).

Escolho o material de acordo com as singularidades dos alunos e contexto social. (Professora 03).

Na maioria das vezes prefiro utilizar o material selecionado por mim, pois preparo a partir da realidade dos alunos. (Professora 05).

A questão da escolha de materiais feita propriamente pelos professores iniciantes para uso em suas aulas reflete autonomia dos profissionais. Este é um aspecto positivo e certamente tem relação com suas formações iniciais.

4.4 Contribuições da formação inicial

Sobre os aspectos teóricos e práticos da docência foi questionado às professoras se em suas atuações como docentes conseguem estabelecer relações sobre aspectos teóricos que fizeram parte de sua formação, ainda na graduação, e suas práticas docentes já inseridos na escola. A partir desta perspectiva, 11 (onze) professoras disseram que sim, e argumentaram os porquês as relações ocorreram. Apenas 01 (uma) afirmou que não consegue estabelecer relações entre a teoria e a prática, não pontuando os motivos.

Estabeleço a relação teoria e prática a partir de estudos de Piaget, observando as fases pelas quais as crianças passam, como também de Vygotsky, percebendo que o aprendizado depende da relação social. Também compreendo a importância do planejamento para o trabalho docente. (Professora 01).

Consigo estabelecer relações entre a teoria e a prática em muitos aspectos relacionados com questões sociais, políticas e econômicas. Tratam-se de questões sobre práticas pedagógicas, conflitos e choque com o sistema e contexto social da escola. (Professora 03).

A teoria embasa muito minha prática. (Professora 04).

Os teóricos são como alicerces para o meu desempenho em sala de aula, gosto muito de levar comigo o que aprendi com vários, em especial Emília Ferreiro [...] Vygotsky, e outros. (Professora 05).

Consigo estabelecer relações com aspectos teóricos, analisando com calma, estudos de Vigotsky e Piaget. (Professora 06).

A teoria e a prática devem estar juntas, lado a lado. (Professora 08).

Utilizo os pressupostos que estudei na universidade para amparar minha prática. (Professora 09).

Penso que sem a teoria não existe finalidade para o trabalho, me apoio em estudos e Vygotsky e Gasparin, pois são estudos que vem ao encontro do que acredito. (Professora 10).

Compreendo, no concreto, situações que defendem estudiosos como Mortatti, Vygotsky, etc. (Professora 11).

Com relação às disciplinas teóricas e sua relação com a realidade em sala de aula, as professoras demonstram, por meio dos comentários, que a universidade tem oferecido qualidade no ensino, pois os egressos apresentam capacidade de relacionar ambas as questões como aspectos importantes para contribuírem com suas práticas docentes. Outra questão que pode refletir a opinião dos professores egressos por terem tido uma boa formação acadêmica, por estar relacionada à carga horária do curso de Pedagogia da UEMS de Paranaíba, que dispõe de um número considerável para o desenvolvimento de atividades voltadas para a prática docente, por meio de disciplinas que são organizadas a partir de teoria e prática, além do Estágio Supervisionado que é considerado pelos docentes muito importantes, e que, nesta pesquisa, os sujeitos até mesmo sugerem a antecipação.

Deste modo, é mencionado no PPP que se torna necessária a familiarização dos estudantes com a docência desde o início do curso, por meio de atividades práticas, previstas no componente curricular, bem como a participação dos mesmos em pesquisas educacionais, opções de aprofundamento de estudos e realização de trabalhos ligados à docência.

Percebe-se que as professoras iniciantes consideram importantes as disciplinas que possibilitam aos alunos maior contato com a prática docente, como por exemplo, o Estágio Supervisionado.

De acordo com o PPP (2006, p. 12) o estágio supervisionado tem como “norte ação-reflexão-ação, relacionando teoria e prática”. O estágio contribui para que o futuro professor aprenda sobre a profissão por meio de vivências na própria escola.

Em outras pesquisas, os alunos de cursos de formação de professores apontam o estágio como estudo essencial ao preparo para a profissão. Segundo Nóvoa (2009, p. 27) a formação de professores “[...] ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa”.

De acordo com Penna (2014, p. 45) “[...] os professores afirmam ser na prática docente o momento em que de fato aprendem seu ofício, o que evidencia relevância de se aprofundar compreensão sobre como ocorrem tais aprendizagens”. Nesta linha, o estágio permite esse primeiro contato aos graduandos com a escola, propiciando a eles uma aproximação, ainda na universidade, sobre a realidade do ambiente escolar.

No que diz respeito à importância de estudos voltados à prática docente, nesta pesquisa, os alunos não discutem a qualidade das disciplinas oferecidas que tratam desta questão, como é possível notar em seus relatos sobre as relações que estabelecem entre teoria e prática, contudo, com relação ao Estágio Supervisionado, há sugestão de que seja antecipado para os primeiros anos da graduação, além de outras questões. De acordo com o PPP o Estágio Supervisionado é iniciado na terceira série do curso de Pedagogia.

Sugiro que os estágios sejam organizados, no sentido de dar tempo de conhecer melhor aspectos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. E também, conhecer mais a realidade da escola. (Professora 01).

Sugiro mais aulas práticas. (Professora 02).

Um melhor aperfeiçoamento do estágio e também projetos que possam propiciar aos alunos uma prática para além do estágio. (Professora 03).

O curso foi excelente para mim, apenas sugiro que estágio supervisionado comece mais cedo. (Professora 08).

Atenção especial ao estágio e mais tempo para estudo. (Professora 09).

As questões que mais contribuíram para minha atuação profissional foram o estágio e o trabalho de conclusão de curso, além de conversas com professores. (Professora 10).

Sugiro mais estudo prático. (Professora 11).

Além de ser citada a importância do estágio supervisionado para contribuir com a resolução das dificuldades ocorridas no início da carreira docente, também foi destacada pelos egressos, de diversas maneiras, a qualidade do ensino oferecido aos alunos da graduação em Pedagogia da UEMS de Paranaíba.

Além dos apontamentos voltados aos estágios, há também outras sugestões, como:

Sugiro mais prática na área da inclusão, pois mesmo havendo aulas teóricas durante o curso, me vejo despreparada para lidar com as deficiências. Acredito que precisamos de mais preparo para lidar com pais e alunos. (Professora 05).

As professoras iniciantes afirmam que os professores são qualificados e o ensino é bom, pois os estudos oferecidos pela instituição contribuem para as dificuldades que

enfrentam na escola, permitindo condições de superá-los. Mencionaram, ainda, que as discussões sobre a relação teoria e prática foram bem desenvolvidas, que as aulas de didática foram muito importantes, que o ensino oferecido na universidade contribuiu para o posicionamento crítico e que os estudos voltados ao desenvolvimento humano e aulas direcionadas às metodologias ajudaram bastante ao iniciarem a docência.

Visando contribuir para a reflexão sobre o curso de Pedagogia da UEMS de Paranaíba, os dados e análises das ações sugeridas (Cf. Tabela 16) correspondem às opiniões das 12 (doze) professoras iniciantes.

Tabela 16– Sugestões dos egressos do curso de Pedagogia da UEMS de Paranaíba como contribuições para as atuações dos futuros professores

O que dizem os professores	Número de vezes que apareceu a resposta
Antecipação de estágios supervisionado (duração maior) /Estudos relacionando teoria e prática, com exemplos concretos sobre a realidade escolar.	07
Aula prática na área de inclusão	01
Conhecer a realidade dos futuros professores para melhor orientá-los.	01
Não deram sugestões.	03

Os resultados obtidos mostram que os sujeitos sugerem, com maior frequência, a realização de estudos relacionados à teoria e à prática docente com exemplos concretos sobre a realidade escolar e antecipação do Estágio Supervisionado. Deste modo, percebe-se que a inquietação dos professores iniciantes volta-se para as dificuldades que percebem no início da carreira docente, de modo a sugerirem mais tempo de estudo voltado ao estágio, antecipando para anos iniciais da graduação, como já destacado anteriormente.

Compreende-se tal fato, pois o estágio supervisionado trata-se de uma atividade formativa que possibilita maior abordagem com relação ao cenário concreto da escola, permitindo ao futuro professor vivenciar na prática ações que são importantes para a sua atuação como profissional no início de sua carreira. O PPP (2006, p. 41) reforça que é preciso formar o futuro professor apto a “[...] reconhecer a indissociabilidade entre teoria e prática para compreender e encontrar alternativas aos problemas apresentados pela prática escolar”. Para os egressos, a antecipação do estágio pode fortalecer as aprendizagens voltadas para a prática docente.

Ao encontro do que sugerem os sujeitos desta pesquisa, sobre a antecipação do estágio na formação inicial dos futuros professores, Pimenta (2006, p. 20) afirma que:

Os currículos de formação de professores deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio.

Deste modo, é possível perceber que as disciplinas que oferecem aos futuros professores aprendizagens ligadas à realidade escolar têm papel importante na formação.

Na presente investigação, procurou-se demonstrar levantamentos e análises de dados voltados aos professores em início de carreira, focalizando os egressos do curso de Pedagogia da UEMS de Paranaíba. Espera-se que esse estudo possa subsidiar ações que amenizem o choque da realidade dos professores durante a fase da entrada na carreira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passamos a tecer algumas considerações sobre o estudo acerca da socialização profissional de professores iniciantes. O trabalho teve como objetivo geral compreender como ocorre o processo de socialização dos professores iniciantes, egressos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade de Paranaíba, com até três anos atuando na profissão e que lecionaram no ano de 2015 em escolas daquela cidade. Os objetivos específicos visaram: descrever quem são os egressos; identificar as dificuldades apresentadas pelos professores em início de carreira no contexto escolar; reconhecer as ações envolvidas no processo de socialização dos professores, na cultura escolar, que mais colaboram para o início da carreira docente e determinar qual a contribuição da formação inicial para o trabalho do professor em início de carreira, na opinião dos sujeitos.

A pesquisa realizada com doze egressos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, da Unidade Universitária de Paranaíba, apresentou como resultado que são todas do sexo feminino com idades compreendidas entre vinte e um e quarenta e quatro anos apresentou resultados que demonstraram um perfil de que nenhuma das professoras iniciantes lecionou antes da conclusão do curso de Pedagogia e que a maioria estudou por mais tempo, ao longo dos percursos acadêmicos, em escolas públicas. Escolheram a profissão de professor pela facilidade ao acesso do curso de Pedagogia e as opiniões se dividiram demonstrando que metade tinha como preferência se tornar professora, tendo recebido influência de algumas pessoas para tal decisão, enquanto a outra metade almejava tão somente um curso superior e uma profissão, não tendo sido incentivada para esta escolha profissional. A maioria afirmou que apoiaria o filho caso desejasse se tornar professor e alegaram que consideram a profissão gratificante e respeitam o direito de escolha do ser humano.

Quanto às famílias das professoras que participaram da pesquisa, as mães possuem um nível escolar maior em relação aos pais, visto que algumas concluíram o nível superior, contudo, um número pouco expressivo de mães e também pais, concluiu o ensino fundamental e o médio. Verificou-se também que, entre os irmãos ou cônjuges, poucos possuíam formação universitária. Portanto, as pedagogas iniciantes, nas suas famílias de origem e naquelas que constituíram, chegaram a um nível de ensino que poucos alcançaram.

Quando não estão trabalhando os egressos preferem descansar, mas também declararam que costumam frequentar festas com familiares e/ou amigos e atividades culturais são pouco mencionadas.

Todos reconheceram que a partir da graduação oferecida pela universidade, foi possível uma melhoria na renda proporcionada pela profissão e isso vem contribuindo para melhores condições financeiras das professoras e de suas famílias. Confirma-se, também, que mesmo de maneira tímida, as docentes têm buscado a formação continuada na área da Educação, seja por motivos de aperfeiçoamento profissional ou melhoria salarial.

Reconhecemos nesta pesquisa ações envolvidas no processo de socialização que contribuem para o trabalho dos professores iniciantes e dificuldades demonstradas pelos docentes em variados contextos escolares no início da profissão.

As dificuldades que envolvem a prática docente e que dependem da formação inicial mencionadas pelos sujeitos são: planejamento de aulas, uso de diferentes métodos, tratamentos voltados às aprendizagens lentas, dificuldades para lidar com problemas individuais dos alunos, organização do trabalho em sala de aula, identificação de níveis de aprendizagem, avaliação do trabalho dos alunos e motivação deles. Com relação as dificuldades do processo de socialização pontuadas pelos professores iniciantes têm-se a: indisciplina dos alunos em sala de aula, sendo esta um dos principais problemas apontados; supervisão e apoio insuficientes e dificuldades nos relacionamentos com colegas e gestores.

Alguns docentes reconhecem como importante ação para seu processo de socialização o apoio pedagógico oferecido pelos gestores e pares no início da carreira, bem como a antecipação do estágio supervisionado para contribuição à prática docente. Um número significativo de professores iniciantes apontou que recebeu apoio/orientação de coordenadores pedagógicos, pares e outros profissionais no início da carreira, contudo, para outros, se trata de um aspecto que não ocorreu da maneira adequada e deve ser considerado. Além da socialização com a equipe gestora, a maioria também cita como aspecto muito importante, a interação com os pares, pois acreditam que isto pode ajudá-los a superar as dificuldades.

Sobre a formação universitária, os resultados demonstram que os egressos mencionaram que o ensino oferecido na UEMS de Paranaíba é de boa qualidade, porém destacam questões sobre o estágio supervisionado e intensificação de estudos voltados para a prática docente, de modo a possibilitar vivências concretas sobre o cenário escolar. O segundo capítulo deste trabalho apresentou a organização da grade curricular do curso de Pedagogia destacando as disciplinas que ofertam carga horária prática.

Estes foram os principais resultados obtidos na investigação desta pesquisa de mestrado e espera-se, a partir das considerações, colaborar com as discussões voltadas ao tema, a fim de contribuir para a compreensão e elucidação de aspectos que envolvem a

formação de professores iniciantes no que diz respeito à complexidade do início da carreira docente e socialização na escola.

Os estudos abordados exemplificam como o início da carreira docente é um momento complexo e requer maior atenção. Nota-se, então, que a formação inicial deve garantir estudos que possam minimizar as dificuldades dos professores iniciantes e que, para tanto, deve estar articulada à realidade escolar.

Realizar esta pesquisa significou compreender a importância de um olhar atento aos professores iniciantes e suas dificuldades no início da carreira. Foi possível conhecer os aspectos que podem contribuir para a socialização profissional dos professores ao iniciarem na docência e também apresentar o perfil dos egressos do curso de Pedagogia da UEMS de Paranaíba, algo que não havia sido feito antes. Por isso, há a necessidade da realização de outras discussões e pesquisas que permitam enfatizar a importância do tema e investigar maneiras que possam amenizar os impasses do início da profissão de professor.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres da educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In.: SAVIANI, Dermeval e outros. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.
- APPLE, Michael W.; TEITELBAUN, Keitelbaun. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 62-73, 1991.
- ARNAUS, Remei. 1999. La formación del profesorado: Um encontro comprometido com a complexidade. In: ÂNGULO RASCO, J. F.; BARQUÍN RUIZ, J. B.; PÉREZ GÓMES, A. L.. **Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica**. Madri: Akal, p. 599-635.
- BERGER, Peter L. LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização de Alexandre de Moraes. 16.ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Índice elaborado por Edson Seda. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1994.
- _____. IBGE. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=500630>>. Acesso em: Agosto, 2015.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: INEP, 2009.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: Resumo Técnico**. Brasília: INEP, 2014.
- _____. **Plano Nacional da Educação 2014-2024**: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional da Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86p (Série Legislação, nº 125).
- _____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília, **Diário Oficial da União** 1996.
- BRITO, Ângela Xavier. LEONARDOS, Ana Cristina. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCCChagas, n. 113, julho 2001, p. 7-38.
- CANCHERINI, Ângela. **A socialização do professor iniciante: um difícil começo**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2009.

- CARDOSO, Solange. **Professoras iniciantes da educação infantil: encantos e desencantos da docência**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.
- CASTRO, Maria Aparecida Campos Diniz. **O professor iniciante: acertos e desacertos**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.
- CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991, p. 155-191.
- DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997, p. 30-37.
- DUBAR, Claude. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, Rui. **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 43-51.
- FASSINA, Roseneide. **Atratividade da carreira docente: um estudo com pedagogas iniciantes**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2013.
- FURLAN, Elaine Gomes Matheus. **O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de Química**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina. Pesquisa sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. In: GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira. **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara, SP. Junqueira & Marin: 2014.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- 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**. Campinas: Autores Associados, p. 5-23, 2005.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 31-61.
- JULIA, Dominique. 2001. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, nº. 1, p. 9-45.
- KNOBLAUCH, Adriane. **Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. **Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

LOPES, Mariana Fonseca. **As dores e amores de tornar-se professora: minhas memórias de professora iniciante**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

LOTUMOLO, Thais Elena. **Professores iniciantes: como compreendem o seu trabalho?** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LUDKE, Menga. Sobre socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.

MARIN, Alda Junqueira. Preparando os iniciantes para o ritual de inserção na docência no ensino superior. In: GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira. **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara, SP. Junqueira & Marin: 2014.

MARCELO GARCIA, Carlos. La evaluacion del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, v.1, n. 1, p. 43-70, maio/2009.

_____. Pesquisa sobre a formação de professores. O conhecimento sobre aprender a ensinar. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 09, set-dez/1998.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. In: **Revista Brasileira sobre Formação Docente**, n. 03, ago-dez/2010.

MONTALVÃO, Eliza Cristina. **O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlo, 2008.

NASCIMENTO, Maria das Graças C. de Arruda. O trabalho docente no início da carreira: implicações para a formação pessoal. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 17, 2012, Campinas. **Anais...** São Paulo: ENDIPE, 2012, p. 25-36.

NONO, Maévi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

NONO, Maévi Anabel. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Professor iniciante: considerações sobre aspectos dos *habitus* familiar e a socialização na docência. In: GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira. **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara, SP. Junqueira & Marin: 2014.

PIENTA, Ana Cristina Gipiela. **Aprendendo a ser professor: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. Disponível em: http://www.uems.br/graduacao/curso/pedagogia-licenciatura-paranaiba/projeto_pedagogico. Acesso em: 20 set. 2015.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte - MG**. 2011. 139f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SÉRON, Antônio Guerrero. Professorado, educação e sociedade: enfoques teóricos e estudos empíricos em sociologia do professorado. In: VEIGA, Ilma P. A.; CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 31-66.

SIMON, Marinice Souza. **Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na escola básica**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SLAVEZ, Milka Helena Carrilho. **Percursos identitários de professores alfabetizadores no município de Paranaíba – MS**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOARES, Cristiane Maria Gonçalves. **A prática docente do professor iniciante**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas-SP, v. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes: 2005. p. 15-54.

TARDIF, Maurice; CLAUDE, Lessard. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. p. 15-54.

_____. Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação** / Centro de Estudos Educação e Sociedade, ano XXI, n. 73. SP: Cortez; Campinas: CEDES, 2000, p. 209-244.

_____. Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 31-55.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser professor: um análisis de la formación inicial. IN: VILLA, Aurelio (coord). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madri: Narcea, 1988.

VIANA, Maria José Braga **Longevidade escolar em famílias populares**: algumas condições de possibilidade. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2007.

VIEIRA JÚNIOR, José Marcos. **A construção do processo de aprendizagem profissional de professores iniciantes**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DAS ESCOLAS DE PARANAÍBA

 <p>UEMS Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul</p>	<p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS)</p> <p>Unidade Universitária de Paranaíba</p> <p>Avenida Vereador João Rodrigues de Mello, s/n – Jardim Santa Mônica</p> <p>CEP: 79500-000 – Fone/Fax: (67) 3503 1006 – 3503 1007</p> <p>Paranaíba-MS</p>
---	---

Paranaíba (MS), 30 de abril de 2015.

LEVANTAMENTO DE ESCOLAS PARA FINS DE LOCALIZAÇÃO DE SUJEITOS DA PESQUISA – PROFESSORES EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMS DE PARANAÍBA

ESCOLAS MUNICIPAIS
<p>EM Major Francisco Faustino Dias</p> <p>R. Jaime Queiroz de Carvalho, 760/Vila Santo Antônio (67) 36690048</p>
<p>EM Prof Maria Luiza Correa Machado</p> <p>Rua Maria Cândida de Freitas, 1.515/Centro (37) 3669 0049/3669 3531</p>
<p>EM Liduvina Motta Camargo</p> <p>Av. Rio Branco, 942/Industrial de Lourdes (67) 3669 0047/3369 3529</p>
<p>EM Prof Ignácio José da Silva</p> <p>R. Bruno Mariano de Faria, 420/Santo Antônio (67) 36690046-67 36693542</p>
ESCOLAS MUNICIPAIS DA REDE RURAL
<p>EM João Chaves dos Santos – Polo</p> <p>Rua Antônio Marqueti, sn-Distrito Raimundo (67) 36690069-67 36687041</p>
<p>EM Dona Maria Paula de Oliveira – Polo</p> <p>R. Rui Barbosa Tamadare (67) 36689000</p>
<p>EM Capitão Altino Lopes</p> <p>Rua São José do Rio Preto, sn-São João do Aporé (67) 36688015</p>
<p>Centro de Educação Infantil Antônia Mainardi Ovídio</p> <p>Rua Cassilândia, 1055-Bairro Santo Antônio (67) 3669 0037</p>
<p>Centro de Educação Infantil Dona Marlene Maria de Sene Souza</p>

Av. Rio de Janeiro, s/n-Bairro de Lourdes (67) 3669 0039
Escola Municipal Bento Macedo de Jesus Rua Projetada D., 55-Coahb Santa Rita de Cássia (67) 3669 0045
Centro de Educação Infantil “Caio Silva Bivalaqua Rua Juscelino Kubitschek, 26-(67) 3669 0039
CEINF – Francisca Ferreira da Silva “Dona Chiquinha” Rua Walter Barbosa de Morais, 30-Bairro Jardim Karina (67) 8165 3572
ESCOLAS ESTADUAIS
EE DR ERMIRIO LEAL GARCIA R. MARIA LEAL DE OLIVEIRA, 255/JD. AMERICA/67 36682233
EE JOSE GARCIA LEAL PRACA DA REPUBLICA, 255/CENTRO/67 36681502-67 36693538
EE MANOEL GARCIA LEAL R. ONZE DE OUTUBRO, 900 IND. DE LOURDES/67 35031190 36693540
EE WLADISLAU GARCIA GOMES R. 4 DE JULHO, 1.000/CENTRO/67 35031197-67 36693616
ESCOLAS PRIVADAS (PARTICULARES)
ESCOLA PARTICULAR EDUCANDARIO SANTA CLARA R. TIRADENTES, 1.085/CENTRO/67 36681246
Escola Caminho Ltda R. Wladislau Garcia Gomes, 1.375/Centro (67) 36681380- 36683387

APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO

	<p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS) Unidade Universitária de Paranaíba Avenida Vereador João Rodrigues de Mello, s/n – Jardim Santa Mônica CEP: 79500-000 – Fone/Fax: (67) 3503 1006 – 3503 1007 Paranaíba-MS</p>
---	---

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Venho por meio deste, apresentar a acadêmica **THAÍS REGINA MIRANDA MARTINS**, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, nível Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba, a fim de solicitar a Vossa Senhoria a autorização para que a mesma possa adentrar a esta unidade escolar para comunicação com professores egressos do curso de Pedagogia, desta universidade, para fins de levantamento de informações voltadas à pesquisa em andamento.

Os estudos e pesquisas têm como tema **Socialização profissional de professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Paranaíba**, valendo ressaltar que o contato com os professores são de extrema importância para o desenvolvimento deste trabalho.

Por ser a expressão de verdade, firmo o presente.

Paranaíba (MS), ____ de _____ de 2015.

Profa. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez
Orientadora

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

	<p align="center">UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS)</p> <p align="center">Unidade Universitária de Paranaíba</p> <p align="center">Avenida Vereador João Rodrigues de Mello, s/n – Jardim Santa Mônica</p> <p align="center">CEP: 79500-000 – Fone/Fax: (67) 3503 1006 – 3503 1007</p> <p align="center">Paranaíba-MS</p>
---	--

Paranaíba (MS), ___ de _____ de 2015.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Por meio do presente termo, eu, Milka Helena Carrilho Slavez, professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), solicito vosso consentimento livre e esclarecido, para participar do trabalho de pesquisa que estamos realizando neste universidade.

De acordo com a legislação que regulamenta a execução de trabalhos que dependem de informações de terceiros, o responsável pela execução dos trabalhos deve informar, por escrito, em que consiste a pesquisa e a forma que deve ocorrer a participação da pessoa convidada.

A pesquisa a ser desenvolvida tem como proposta investigar como ocorre o processo de socialização de professores iniciantes que atuam em escolas do município de Paranaíba-MS, egressos do curso de Pedagogia da UEMS. O trabalho é requisito parcial para conclusão de curso de Mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, nível de Mestrado Acadêmico; Área de Concentração: Educação, Linguagem e Sociedade; Linha de Pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura. Os instrumentos para coleta de dados serão questionários semiestruturados com todos os participantes e entrevistas com alguns participantes a serem selecionados, de acordo com critérios a serem definidos. As aplicações dos instrumentos serão feitas pela pesquisadora discente Thaís Regina Miranda Martins, oportunamente, nas escolas em que estão lotados os professores e/ou local a ser definido de acordo com a disponibilidade e melhor acesso ao sujeito. O material será posteriormente analisado, **garantindo aos sujeitos sigilo absoluto sobre todas as informações pessoais cedidas, sendo resguardado o nome do participante, bem como qualquer informação referente ao professor e local de trabalho. A pesquisa não envolverá riscos de danos**

físicos ou morais aos participantes. Após pesquisa iniciada, caso o participante fique impossibilitado de dar continuidade à participação do estudo, cabe ao mesmo o direito de desligar-se. A conclusão da pesquisa resultará em dissertação que terá resultados divulgados, tendo como finalidade contribuir à área acadêmica. Os dados obtidos possibilitarão análises qualitativas.

Desde já agradecemos pela colaboração.

CIENTE: _____

Assinatura do sujeito de pesquisa

Profa Dr. Milka Helena C. Slavez

Orientadora

Thaís Regina Miranda Martins

Mestranda

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

1. DADOS PESSOAIS		
1.1 Nome:		1.2 Idade:
1.3 Nasci em:		1.4 Moro em:
1.5 Celular para contato:		1.6 E-mail:
1.7 Sexo: F () / M ()	1.8 Estado civil:	1.9 Número de filhos:
2. FORMAÇÃO ACADÊMICA		
2.1 Em que ano se formou em Pedagogia na UEMS?		
2.2 Possui 2ª Licenciatura? Sim () / Não () – Se sim, qual?		
2.3 Possui Especialização? Sim () / Não () – Se sim, qual?		
2.4 Possui Mestrado? Sim () / Não () – Se sim, qual?		
2.5 Possui outra formação acadêmica? Sem sim, especifique:		
2.6 Você participou de outros cursos visando: Aperfeiçoamento profissional () / Melhoria salarial () / Ambas as questões () / Outro motivo () Qual?		
2.7 Quando ingressou no curso de Pedagogia da UEMS, já possuía outra graduação e/ou curso técnico? Sim () / Não () / Se sim, qual? _____ Em qual tipo de instituição: Privada () Pública ()		
2.8 Quando ingressou no curso de Pedagogia da UEMS, já havia atuado como professor? Sim () / Não () / Se sim, para qual faixa etária?		
2.9 Antes de se tornar professor atuou em outra área? Sim () / Não () / Se sim, especifique:		
2.10 Se atuou em outra área, prefere trabalhar como Pedagogo ou preferia a outra área? Pedagogo () / Outra área () / Para alternativa outra área, especifique por que:		
2.11 Em qual tipo de instituição estudou por mais tempo? Pública () / Privada ()		
3. SITUAÇÃO PROFISSIONAL		
3.1 Atualmente leciona em qual faixa etária?		
3.2 Atua em qual tipo de ensino? Municipal () / Estadual () / Particular ()		
3.3 Qual o vínculo empregatício? Efetivo () / Contratado () / Outro (Especifique):		
3.4 Há quanto tempo trabalha como professor?		
3.5 Se tornar professor(a) sempre foi seu objetivo? Sim () / Não ()		

3.6 Você se tornou professor por ter tido facilidade de acesso a essa profissão? Sim () / Não ()	
3.7 Houve influência dos seus pais ou outros para se tornar professor? Não () / Sim () / Se sim, de quem?	
3.8 Se seu filho(a) quisesse ser professor você apoiaria? Sim () / Não () / Por quê?	
3.9 O que pretendia, quando decidiu cursar Pedagogia?	
4. CARACTERÍSTICAS FAMILIARES E FINANCEIRAS	
4.1 Qual a formação escolar de seus pais?	
<p>- Mãe:</p> <p>Ensino Fundamental Incompleto ()</p> <p>Ensino Fundamental Completo ()</p> <p>Ensino Médio Incompleto ()</p> <p>Ensino Médio Completo ()</p> <p>Ensino Técnico Incompleto ()</p> <p>Ensino Técnico Completo ()</p> <p>Ensino Superior Incompleto ()</p> <p>Ensino Superior Completo ()</p>	<p>- Pai:</p> <p>Ensino Fundamental Incompleto ()</p> <p>Ensino Fundamental Completo ()</p> <p>Ensino Médio Incompleto ()</p> <p>Ensino Médio Completo ()</p> <p>Ensino Técnico Incompleto ()</p> <p>Ensino Técnico Completo ()</p> <p>Ensino Superior Incompleto ()</p> <p>Ensino Superior Completo ()</p>
4.2 Quando ingressou no curso de Pedagogia, quais pessoas de sua família possuíam curso superior?	
Cônjuge: Sim () / Não ()	
Irmãos: Sim () / Não () / Quantos?	
4.3 Atualmente, após concluir o curso de Pedagogia sua casa era: Própria () / Alugada () / Cedida () / Financiada () / Outro ()	
4.4 Atualmente, após concluir o curso de Pedagogia sua renda é de:	
1 a 2 salários mínimos ()	
3 a 4 salários mínimos ()	
5 a 7 salários mínimos ()	
Acima de 7 salários mínimos ()	
4.5 Você considera que o curso de Pedagogia e a profissão de professor proporcionaram uma melhoria na sua renda familiar? Sim () / Não () / Por quê?	

5. QUESTÕES SOCIAIS E CULTURAIS

5.1 O que mais gosta de fazer nas horas livres?

Ler () / Qual tipo de leitura?

Assistir TV () / O quê?

Ouvir música () / Qual tipo de música?

Sair com amigos, namorado (a), esposo (a) ()

Ir à igreja ()

Cuidar da casa ()

Viajar ()

Descansar ()

Outro () – Especifique:

5.2 Nas horas de lazer, quais ambientes costuma frequentar?

Cinema ()

Museu ()

Festa Religiosa/Quermesse ()

Teatro ()

Shopping ()

Parque ()

Bar/Restaurante ()

Festas de familiares/amigos ()

Show ()

Festas de Peão/Feiras Agropecuárias ()

Clube ()

)

Outro () Especifique:

Igreja ()

6. QUESTÕES SOBRE INÍCIO DA PROFISSÃO

6.1 Dificuldades encontradas no ambiente escolar no início da carreira¹:

() Disciplina em sala de aula

() Motivar os alunos

() Avaliar o trabalho dos alunos

() Relação com os pais

() Falta de materiais e recursos suficientes

() Organização do trabalho na sala de aula

() Lidar com problemas individuais dos alunos

() Excesso de responsabilidade

() Relacionamento com colegas

() Planejamento de aulas e dia escolar

() Uso eficaz de diferentes métodos

() Consciência das normas e regras da escola

() Relacionamento com os gestores

<input type="checkbox"/>	Identificação do nível de aprendizagem dos alunos
<input type="checkbox"/>	Carga de trabalho excessiva
<input type="checkbox"/>	Conhecimento dos assuntos escolares
<input type="checkbox"/>	Tratamento voltado a aprendizagens lentas
<input type="checkbox"/>	Trabalho com alunos de diferentes culturas e alunos carentes financeiramente
<input type="checkbox"/>	Supervisão e apoio insuficiente
<input type="checkbox"/>	Outro/Especifique:
6.2 Ao iniciar na escola você recebeu apoio/orientação para lidar com as dificuldades encontradas?	
Sim () / Não () De quem?	
<input type="checkbox"/> Coordenador Pedagógico	
<input type="checkbox"/> Colegas mais experientes	
<input type="checkbox"/> Estudos e/ou cursos	
<input type="checkbox"/> Outros/ Quais?	
6.3 O que você sugeriria que ocorresse nas escolas para apoiar/orientar os professores iniciantes?	
6.4 Para você a interação com os demais professores e profissionais da escola, no início da carreira, para o desenvolvimento da sua prática docente pode ser considerada:	
<input type="checkbox"/> muito importante <input type="checkbox"/> importante <input type="checkbox"/> pouco importante <input type="checkbox"/> não é importante	
Por quê?	
6.5 Na escola onde você trabalha é utilizado:	
<input type="checkbox"/> Sistema Apostilado / <input type="checkbox"/> Livro Didático / <input type="checkbox"/> Utiliza material escolhido por você	
6.6 Este material utilizado auxilia seu trabalho?	
<input type="checkbox"/> Sim / <input type="checkbox"/> Não / <input type="checkbox"/> Outro - Comente:	
6.7 Na sua atuação você consegue estabelecer relações com aspectos teóricos que fizeram parte de sua formação acadêmica?	
<input type="checkbox"/> Não / <input type="checkbox"/> Sim – Dê exemplos:	
6.8 Qual(is) aspecto(s) de sua formação você considera que mais contribuiu(ram) para sua	

atuação profissional?

6.9 O que você sugeriria ao curso de Pedagogia da UEMS/Paranaíba para contribuir à atuação de futuros professores egressos desta graduação?

⁶ A lista de dificuldades mais percebidas por professores iniciantes está baseada em estudos de Simon Veenman em: VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. IN: VILLA, Aurelio (coord). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Masdri: Narcea, 1988.

APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**Termo de Autorização**

Autorizo a pesquisadora Thaís Regina Miranda Martins, RG. 41.185.811-7, CPF 338.317.988-50, discente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, no Programa de Mestrado Acadêmico em Educação “Stricto Sensu”, responsável pelo projeto SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS), UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA, a adentrar às escolas pertencentes a Rede Municipal de Ensino de Paranaíba-MS a fim de coletar dados diretos e/ou indiretos para o desenvolvimento do trabalho.

Paranaíba (MS), 16 / 10 / 2015.


Secretário(a) Municipal de Educação

Responsável

Maria Eugenia A. de Assis
Secretaria de Educação

ANEXO

ANEXO A – ESTADOS QUE ESTÃO LOCALIZADAS AS TESES E DISSERTAÇÕES QUE SERVEM COMO SUBSÍDIOS DA PESQUISA

