

**SENTIMENTOS QUE ATRAVESSAM A INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE:
DA FRUSTRAÇÃO À AÇÃO**

***SENTIMIENTOS QUE ATRAVIESAN LA INSERCIÓN PROFESIONAL DOCENTE:
DE LA FRUSTRACIÓN A LA ACCIÓN***

***FEELINGS THAT CROSS THE TEACHING PROFESSIONAL INSERTION: FROM
FRUSTRATION TO ACTION***



Giseli Barreto da CRUZ¹
e-mail: giselicruz@ufrj.br



Cecília Silvano BATALHA²
e-mail: ceciliasilvano@yahoo.com.br



Talita da Silva CAMPELO³
e-mail: talitacampelo@gmail.com

Como referenciar este artigo:

CRUZ, G. B. da; BATALHA, C. S.; CAMPELO, T. da S. Sentimentos que atravessam a inserção profissional docente: Da frustração à ação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023133, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17795>



- | Submetido em: 28/02/2023
- | Revisões requeridas em: 24/03/2023
- | Aprovado em: 28/04/2023
- | Publicado em: 14/12/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Professora da Faculdade de Educação vinculada ao Programa de Pós-Graduação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped/UFRJ/CNPq). Bolsista Produtividade CNPq. Cientista do Nosso Estado (FAPERJ). Pós-Doutorado em Educação (PUC/SP).

² Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), Niterói – RJ – Brasil. Professora de Educação Física. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped/UFRJ/CNPq). Doutorado em Educação pela (UFRJ).

³ Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME), Duque de Caxias – RJ – Brasil. Professora da Educação Infantil. Professora substituta (UFRJ). Pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped/UFRJ/CNPq). Doutorado em Educação (UFRJ).

RESUMO: O artigo discute parte de uma pesquisa que analisou as possibilidades e os desafios da indução entre pares para o agir e o reagir de professores que estão em seus primeiros anos de exercício profissional. Inserida no campo da narrativa enquanto atividade (auto)biográfica, conduziu-se na perspectiva da pesquisa-formação como estratégia de indução docente. Teoricamente, fundamenta-se na compreensão de indução docente enquanto processo sistemático e intencional de acompanhamento formativo do professor iniciante orientada pelos princípios epistêmico-formativo da pesquisa narrativa. Com base nas análises, discutem-se as dificuldades e os desafios enfrentados por professores iniciantes durante a sua inserção profissional. Considerou-se que apesar do sentimento de angústia e insegurança, as narrativas não apontam para desistências, porém deixam ver sentidos que se configuram em aspectos que atravessam dois polos opostos – da frustração à ação.

PALAVRAS-CHAVE: Professores iniciantes. Indução profissional docente. Pesquisa-formação. Narrativas docentes. Dificuldades e desafios da docência.

RESUMEN: *El artículo aborda parte de una investigación que analizó las posibilidades y desafíos de inducir a los pares a actuar y reaccionar por parte de docentes que se encuentran en sus primeros años de ejercicio profesional. Insertado en el campo de la narrativa como actividad (auto)biográfica, se realizó desde la perspectiva de la investigación-formación como estrategia de inducción docente. Teóricamente, se fundamenta en la comprensión de la inducción docente como un proceso sistemático e intencional de acompañamiento formativo del docente principiante guiado por los principios epistémico-formativos de la investigación narrativa. Con base en los análisis, se discuten las dificultades y desafíos enfrentados por los profesores principiantes durante su inserción profesional. Se consideró que, a pesar del sentimiento de angustia e inseguridad, las narraciones no apuntan a la renuncia, sino que revelan significados que se configuran en aspectos que cruzan dos polos opuestos – de la frustración a la acción.*

PALABRAS CLAVE: *Profesores principiantes. Inducción profesional docente. Investigación-formación. Narrativas docentes. Dificultades y retos de la docencia.*

ABSTRACT: *The article discusses part of a research that analyzed the possibilities and challenges of inducing peers to act and react by teachers who are in their first years of professional practice. Inserted in the field of narrative as an (auto)biographical activity, it was conducted from the perspective of research-training as a teacher induction strategy. Theoretically, it is based on the understanding of teacher induction as a systematic and intentional process of formative accompaniment of the beginning teacher guided by the epistemic-formative principles of narrative research. Based on the analyses, the difficulties and challenges faced by beginning teachers during their professional insertion are discussed. It was considered that despite the feeling of anguish and insecurity, the narratives do not point to giving up, but they reveal meanings that are configured in aspects that cross two opposite poles – from frustration to action.*

KEYWORDS: *Beginner teachers. Teaching professional induction. Research-training. Teaching narratives. Difficulties and challenges of teaching.*

Introdução

O início da docência caracteriza-se por um momento singular na trajetória profissional de um professor. O que fazer? Como agir? São indagações constantes que permeiam as ações e reflexões de professores em início de carreira. Marcados pela transição de estudante a profissional, aliados à falta de repertório e de referências, os iniciantes, em geral, sentem-se demasiadamente inseguros e solitários, podendo vir a abandonar a profissão. Conhecer a classe, o currículo e o contexto escolar, assim como planejar adequadamente o processo ensino-aprendizagem são algumas das tarefas docentes que, apesar de básicas e coletivas, apresentam muita complexidade e investimento individual, sobretudo para quem está debutando. Para Marcelo e Vaillant (2010) os professores geralmente enfrentam sozinhos a tarefa de ensinar, cabendo aos alunos serem os principais testemunhos da sua ação.

Diante disso, emerge a necessidade de programas de indução docente com a finalidade de favorecer o acompanhamento formativo do professor durante a sua inserção profissional. Tais programas, na medida em que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e formação, podem, por um lado, ajudar a reduzir o peso dessas tarefas e por outro, fazer com que os iniciantes se convençam de quão importante é envolver-se em uma dinâmica de autoformação e de participação em projetos formativos, tendo em mente um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Para Gatti (2013), a constituição da identidade profissional ocorre sob a influência de fatores internos e externos ao professor. Para a autora, a constituição identitária se dá pelo embate da subjetividade – forma como o indivíduo sente, vê e percebe o mundo e a profissão; e a objetividade – estruturas sociais que em diferentes tempos e lugares estabelecem políticas de identidade.

Temos verificado em nossos estudos (CRUZ *et al.*, 2022) que ainda são escassas as políticas públicas educacionais voltadas para o período da inserção profissional docente. Particularmente no contexto brasileiro, a indução docente ainda não encontrou acento institucional, restringindo-se a algumas iniciativas locais e pontuais (ANDRÉ, 2012; MARCELO; VAILLANT, 2017), notadamente marcadas pela atenção ao acolhimento mais do que à formação ao professor iniciante.

A esse respeito, concordamos que há uma diferença entre acolher com afetividade e realizar um apoio sistematizado. Para Lahtermaher (2021), acolher com afetividade se refere à cordialidade e educabilidade, enquanto realizar um apoio sistematizado vai além, pois se refere a um espaço de formação e acompanhamento profissional. A indução corresponde ao apoio

sistematizado, intencional e efetivo, configurando-se como “um construto que reconhece e defende a necessidade de que eles tenham espaço de formação, acolhimento e acompanhamento de sua atuação profissional” (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 6). Desse modo, acreditamos que a indução pode vir a se tornar uma potente estratégia para atrair e reter novos professores na carreira, além de favorecer o seu desenvolvimento profissional.

Sobre esta problemática apresentamos parte das constatações de uma pesquisa interinstitucional com professores iniciantes da Educação Básica de distintas redes públicas de ensino, distribuídos em três núcleos organizados em universidades públicas situadas em diferentes estados brasileiros (uma em Santa Catarina, uma no Rio de Janeiro e outra no Ceará). A pesquisa delineou-se a partir da seguinte questão: como a indução entre pares mediada pelo fazer da pesquisa contribui para o agir e o reagir de professores em relação às dificuldades que afetam a docência em seus primeiros anos de exercício profissional?

Apostamos que a troca entre pares pode vir a ser uma estratégia de partilha e enfrentamento das dificuldades que interpelam os professores nesse delicado momento de inserção profissional docente. Desse modo, buscou-se investigar as possibilidades e os desafios da indução entre pares, sob a mediação de uma pesquisa-formação, para o agir e reagir de professores em relação às dificuldades da docência no início da profissão. Para tal fim, foram criados Grupos Formação para acompanhar professores em situação de inserção profissional no âmbito de redes públicas de ensino por meio de uma perspectiva investigativa e colaborativa.

O estudo possibilitou a análise reflexiva a respeito de uma série de temas atinentes ao professor iniciante. Para efeito deste artigo, a abordagem se deterá na temática referente às dificuldades e aos desafios enfrentados por professores iniciantes durante a sua inserção profissional, tendo como recorte o contexto territorial do estado do Rio de Janeiro/BR, o qual se desenvolveu por meios de dois Grupos Formação (GF-Niterói e GF-Rio).

Contornos teórico-metodológicos da pesquisa

A pesquisa se inscreve no campo da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015), na perspectiva da narrativa enquanto atividade (auto)biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2006), que se traduz em pesquisa-formação (JOSSO, 2006). Foi conduzida de modo que as narrativas construídas pelos professores participantes acerca da sua experiência durante o seu período de inserção profissional se constituíssem como um dispositivo de pesquisa-formação.

Delory-Momberger (2006) auxilia-nos na compreensão dos princípios teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica. Um aspecto essencial dessa concepção reside no fato de que, para além dos saberes formais e exteriores aos sujeitos, há um reconhecimento dos saberes subjetivos e não formalizados. Assim, “esses saberes internos possuem um papel primordial na maneira como os sujeitos investem nos espaços de aprendizagem, e sua conscientização permite definir novas relações com o saber e com a formação” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 361).

Sendo assim, o trabalho com narrativas emergiu como caminho epistêmico-metodológico potente para atender as demandas da indução (formação) e da pesquisa. Trata-se de um estudo que dialeticamente permite a investigação mediante a produção e análise dos textos de campo sobre o objeto pesquisado e a indução docente por meio dos encontros de socialização dos desafios que permeiam o trabalho docente durante a inserção, assumindo a narrativa enquanto estratégia de formação e de produção dos textos da pesquisa.

Como dito, a pesquisa em relato ocorreu no contexto territorial do estado do Rio de Janeiro e se desenvolveu em dois Grupos Formação, sendo um composto exclusivamente por professores iniciantes da rede municipal de educação de Niterói/RJ, cidade da região metropolitana do estado; e outro por professores de diferentes redes públicas de ensino localizadas em vários pontos do estado. Essa configuração foi uma escolha intencional, no sentido de, por um lado, olhar mais detidamente para a realidade de um sistema municipal de ensino, cuja política educacional tem priorizado a expansão da sua rede de escolas e, conseqüentemente, de seu corpo docente, alcançando o patamar de mais de 90% de professores efetivos. É o caso do GF-Niterói, constituído por professores recém-empossados em escolas da rede municipal de educação desse município, que, no cenário estadual, se destaca pelo fortalecimento de princípios que inscrevem a formação do corpo docente como elemento significativo da sua concepção pedagógica. Por outro lado, olhar para o entrelaçamento de várias redes de ensino e depreender o que é comum e o que é singular de cada contexto no tocante à inserção profissional. É o caso do GF-Rio, constituído por professores de escolas públicas filiadas às redes municipais de Araruama, Maricá, Paracambi, Rio de Janeiro, Saquarema e Silva Jardim.

A escolha dos professores participantes se deu por meio de edital público de seleção, com critérios pré-estabelecidos. Do grupo de 10 professores selecionados para compor o GF-Niterói, 05 possuem licenciatura em Pedagogia, 01 licenciatura em História e 04 possuem o curso Normal (formação de professores em nível médio). Seis deles, no decorrer da pesquisa,

atuavam na Educação Infantil, sendo 04 na modalidade Educação Especial, 03 no Ensino Fundamental I, sendo 02 na modalidade Educação Especial, e 01 no Ensino Fundamental I e II. O grupo é predominantemente jovem e feminino.

Do grupo de 19 professores selecionados para compor o GF-Rio, a maioria (15) cursou a licenciatura em Pedagogia, sendo que um deles fez também a licenciatura em Letras, e, especificamente, há um professor formado nas seguintes licenciaturas: Geografia, História e Ciências Biológicas. Eles atuavam, no decorrer da pesquisa, na Educação Infantil (5), no Ensino Fundamental I (10), no Ensino Fundamental II (3) e um professor atua na modalidade da Educação Especial no âmbito do Ensino Fundamental I e II. Tal como o GF-Niterói, o GF-Rio é jovem e predominantemente feminino.

Um aspecto importante que foi considerado sobremodo na realização da pesquisa, mas que não estava previsto inicialmente, foi a pandemia causada pelo novo coronavírus, SARS-CoV-2, que atravessou todo o ano de 2020 e cujos efeitos ainda são sentidos em nossa sociedade. Pandemia esta que afetou inclusive o formato dos Grupos Formação que tiveram que acontecer remotamente em virtude da exigência sanitária de isolamento social. No que se refere ao cotidiano escolar, a pandemia impactou diretamente a prática docente exigindo adaptações criativas e inventivas. Como professores que mal tinham começado a docência se sentiram em meio a esse processo?

Os encontros de pesquisa-formação tiveram carga horária total de 35 horas, sendo 14 horas de encontros síncronos através da plataforma Zoom e 21 horas em atividades assíncronas (estudos prévios e escritas encomendadas). As 14 horas de encontros síncronos foram distribuídas em 7 encontros quinzenais (cada um com 2h), que aconteceram através da plataforma Zoom, em uma agenda que percorreu os meses de março a julho de 2021, no horário noturno.

Para a realização dos encontros virtuais foram organizadas duas equipes de pesquisadores compostas, cada uma, de uma dupla de mediadores, um a dois observadores responsáveis pelos registros no caderno de campo, e dois apoios técnicos. Semanalmente, as equipes se reuniam para criação da pauta, cuja concepção considerou além dos três eixos estruturantes da pesquisa – Acolhimento pela escola – Desafios da docência – Estratégias de enfrentamento, os acontecimentos do encontro anterior, a interface com a fruição estética pela literatura, música e artes plásticas e as encomendas de escritas com apoio do diário reflexivo.

A investigação foi registrada na Plataforma Brasil e autorizada pelo Comitê de Ética da instituição proponente. Os participantes assinaram o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido e os seus nomes são fictícios para assegurar o anonimato.

Sobre o material produzido, adotamos eixos interpretativos para orientar a análise, os quais nos dirigiram para a problematização acerca dos Grupos Formação – seus sujeitos, fazeres-saberes; das disposições para participar; dos acontecimentos relacionados à entrada na escola como professor; das dificuldades e dos desafios do início da docência; das estratégias de superação; e da indução por meio da pesquisa-formação. O artigo em tela se aterá exclusivamente à análise das dificuldades e dos desafios do início da docência que emergiram nos diálogos entre pares estabelecidos nos dois Grupos Formação (GF-Niterói e GF-Rio).

Dificuldades e desafios do início da docência

Que sentimentos se manifestaram durante a inserção profissional dos professores participantes da pesquisa-formação? Que dificuldades e desafios emergiriam? Olhar para as suas narrativas nos permite depreender que eles tiveram uma recepção gentil e acolhedora por parte da gestão e/ou equipe da escola. Entretanto, por mais afetuoso que tenham sido esses primeiros encontros, percebemos que isso não foi suficiente para amenizar o choque de realidade (VEENMAN, 1984) em relação aos seus contextos de trabalho. Assim, a distância entre receber com carinho e acompanhar efetivamente se revela no comentário de Vera da seguinte forma:

[...] ao ser recebida pelos diretores e coordenadores a escola me foi apresentada, materiais foram sugeridos, conheci outros profissionais, porém, quando me apresentaram a turma e foram embora fiquei me sentindo sozinha e assustada, diante de uma demanda que na realidade ainda não tinha noção que seria tão complexa. Como usar diário de classe? Como fazer relatórios? Como escrever os documentos pedidos? Como apresentar os conteúdos para a turma? Como conversar com os responsáveis? (VERA, GF Niterói, encontro 2).

O relato de Vera apresenta dúvidas comuns de quem está começando em uma profissão que se somam aos problemas estruturais, conjunturais e aos dilemas do ensino que caracterizam a docência na atualidade. Sobre isso, Livia usa uma analogia que se refere ao período de adaptação das crianças na educação infantil (caracterizado por horário reduzido que irá se ampliar gradativamente, atividades lúdicas com a presença da família etc.) para explicar como se sentiu nos primeiros dias como professora:

[...] a gente precisa ser acolhido também, não só as crianças, a gente precisa de outros professores. Empatia, sensibilidade, contato com quem está passando ou passou a mesma coisa, as vezes a gente pensa que é só a gente e fica com vergonha. Estou começando a perceber que a gente precisa de troca. A gente tem tempo para cuidar da criança [recém-chegada à escola], mas não tem tempo para cuidar da gente [professor iniciante] (LIVIA, GF Niterói, encontro 3).

A partir do exposto, destacamos a relevância e a necessidade da indução profissional docente como um constructo que reconhece e defende a formação, o acolhimento e acompanhamento dos professores iniciantes e sua atuação profissional (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020). Tendo como ponto de partida para a indução profissional docente conhecer e reconhecer as necessidades formativas dos professores iniciantes, apresentamos a seguir as dificuldades e os desafios narrados nos grupos formação da pesquisa em relato.

Dificuldades: gestão escolar, condições de trabalho e os agravantes de um tempo pandêmico

Em um dos Grupos Formação, os relatos se concentraram no relacionamento pouco investido com a gestão escolar, seja nas figuras da coordenação/direção ou da própria secretaria de educação. Tal fato se revela como um limitador do trabalho docente para quem está começando a carreira. As falas a seguir evidenciam isso:

Falta de acesso a proposta pedagógica da rede. Falta de documentação oficial. “O que eu faço?”. Acolhimento dos pares, mas sem documento, sem nada oficial (JOICE, GF Niterói, encontro 2).

Tudo muito livre, muito aberto, gera mais dúvida sobre o que vai fazer de fato na prática. Não sei lidar com adultos, fico tímida. Estou aprendendo a lidar. Fui chamada atenção sobre isso. Me deixa ser feliz trancada na minha sala (VERA, GF Niterói, encontro 2).

Tudo muito aberto. Angustiante. Dançando conforme a música, um dia de cada vez. Quem me ajudou foi a própria estagiária, pois a direção e a coordenação estavam ocupadas com outras coisas. Ela foi praticamente a segunda professora regente. As vizinhas de sala [outras professoras] me ajudavam muito, eu conversava muito no corredor (LIVIA, GF Niterói, encontro 2).

Essa falta de orientação mais precisa, seja por documentos orientadores, ou mesmo por um contato mais intencional por parte da coordenação pedagógica, deixa uma sensação de insegurança e angústia nos iniciantes. É importante ressaltar que ainda que de um modo geral diretrizes muito definidas sejam vistas como cerceamento da autonomia docente, observamos

que aqueles que estão iniciando sentem-se inseguros para tomar decisões sozinhos e necessitam de mais direcionamento que professores experientes. Parece que se isolar, ou recorrer aos mais próximos (estagiário/a e professores de outras salas) acaba sendo uma estratégia de enfrentamento perante as dificuldades.

No contexto do outro Grupo Formação, a maior parte dos depoimentos identifica a defasagem conhecimento/série por parte dos alunos (suas dificuldades de aprendizagem) como um entrave para os professores iniciantes. As falas a seguir nos ajudam a ver esse ponto:

[...] meus alunos não sabem a direção da escrita, não reconhecem letras, não diferenciam letras e números, chamam lápis de caneta, me desespero, penso que não vou dar conta (BIANCA, GF Rio, encontro 2).

[...] crianças do quarto ano, a série em que eu estou, com necessidades do segundo. É chocante, chegar em turma do quarto ano, e ter alunos que não sabem o alfabeto. Por isso digo que muitos são os desafios (FLORA, GF Rio, encontro 4).

As dificuldades são alfabetização dos alunos que estão no quinto ano e ainda não sabem ler (NÁDIA, GF Rio, encontro3).

A ênfase das narrativas claramente recai sobre possível defasagem dos alunos em relação aos conteúdos que teoricamente deveriam ter domínio, visto as turmas em que estão inseridos. Não ter o domínio de conteúdos elementares é um aspecto que choca e assusta os professores iniciantes. E mais do que isso, a naturalidade com que os professores experientes lidam com essa situação. Os professores iniciantes demonstram se sentirem confusos com essa realidade por se perceberem divididos entre cumprir o currículo do ano escolar/série ou atender as demandas de anos anteriores. Outro aspecto que chama atenção é que turmas com esse perfil são praticamente unanimidades entre os participantes da pesquisa, o que demonstra o padrão de professores iniciantes serem designados para as turmas consideradas como as mais difíceis da escola.

Nesse sentido, as dificuldades e os desafios enfrentados pelos professores iniciantes a partir das narrativas circulantes nos dois Grupos Formação convergem, de um modo geral, nos seguintes aspectos: sobrecarga, precariedade na infraestrutura das escolas para o trabalho docente; a influência/consequência dos problemas sociais e econômicos no cotidiano escolar (relacionamento com as famílias), sensação de desorganização da escola e da rede. Alguns exemplos a seguir:

Não dava tempo de parar e conversar aliás, não dava tempo de ir ao banheiro ou comer eu precisava almoçar com eles às 10 h da manhã (LUÍZA, GF Rio, encontro 2).

[...] lá é uma escola bem grande. Só que a falta de estrutura dela chegou a impressionar porque para você acender a luz da sala você tem que pegar um fio e colocar no outro [...] (ALEX, GF Rio, encontro 2).

[...] eu saía da preocupação com o conteúdo para o meu aluno e me preocupava em muitos momentos com a questão do social, ou seja, muitas vezes o aluno vinha conversar comigo, era aquele aluno que já estava partindo para “quebrada ruim” entendeu? Ou eram problemas familiares e isso foi uma coisa diferente para mim (LUCA, GF Rio, encontro 2).

[...] eu vejo que da direção [...] em relação a tudo está ocorrendo é realmente um dia de cada vez. Porque, a gente uma hora sabe uma coisa, outra hora faz outra, a gente está tentando andar meio que conforme a música, e para mim essa mudança toda hora, me deixa sem chão (LIVIA, GF Niterói, encontro 4).

Príncipe e André (2019) explicitam que as condições materiais das escolas têm implicações para o desenvolvimento profissional dos professores em período de inserção profissional. Isso significa que se no decorrer do processo de inserção, o ambiente e as condições de trabalho não forem adequados, a tendência é potencializar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos professores em início de carreira, podendo causar desconforto e sofrimento, desencadeando, inclusive, a vontade de deixar a profissão (GABARDO; HOBOLD, 2013).

É importante destacar que, no contexto de um dos Grupos Formação, as condições de trabalho e a estrutura das escolas não foi um ponto tão marcante tanto quanto no outro - “eu já gastei muito dinheiro meu com produtos para a aula” (MARIA, GF Rio, encontro 4), “falta de itens básicos como sabão líquido” (CLARA, GF Rio, encontro 3), “a questão de não ter quadro, falta giz, apagador, não tem um multimídia na sala, não tem um projetor, não tem folha de papel” (ALEX, GF Rio encontro 3). Entretanto, o aspecto da precariedade e das condições de trabalho se acentuou nos dois grupos a partir das demandas do ensino durante a pandemia. Em um dos Grupos Formação os problemas se agravaram, e enquanto no outro se reconfiguraram, acentuando aspectos relacionados com a gestão da escola/da rede. Apresentamos a seguir alguns extratos sobre esses dilemas:

Em relação ao ensino remoto, as dificuldades são os aparelhos que são incompatíveis com os programas oferecidos, a falta de habilidade com a tecnologia, os problemas com a internet que muitos sofrem. A falta de aparelho eletrônico para muitos alunos, que acabam não tendo nenhum outro meio para se comunicar com a escola, e alguns ainda sofrem com a falta de apoio dos pais (NÁDIA, GF Rio, encontro 3).

Então, a prática que eu conhecia, aquilo que eu vi, via e ouvia dos meus professores, inclusive na faculdade, agora, de 2020 para cá, eu tenho uma nova realidade. Então, eu estou sendo um novo aprendiz em relação a essa mudança toda no cenário da educação [...] (LUCA, GF Rio, encontro 1).

[...] agora com essa pandemia foi mais um desafio que na verdade é como se nós estivéssemos começando tudo de novo [...] E esses desafios assim, que têm se apresentado nessa pandemia, que é uma situação que nós temos que, realmente a tecnologia é uma coisa que atrapalha muitas das vezes, o sinal mesmo (LIVIA, GF Niterói, encontro 2).

Os relatos desses professores vão ao encontro das constatações de Oliveira e Pereira Junior (2021), que afirmam que, para a concretização das aulas não presenciais, foi preciso oferecer suporte tecnológico e material adequado para professores e alunos que, em muitos casos, não chegou a se concretizar. Sunde (2020) corrobora ao afirmar que, no período da pandemia, os reveses enfrentados pelos professores transitaram na falta de preparação específica e na necessidade urgente de aprender a trabalhar com os recursos tecnológicos e, ainda, na desigualdade de acesso a eles. O relato de Livia é bastante representativo dessa condição:

[...] eu por exemplo comprei, montei, melhorei o meu computador, tive que comprar programas e aplicativos de vídeo, para editar vídeos (...) eu comprei coisas que estou pagando ainda. Então, assim, isso também não é algo que, que é tranquilo sabe? (LIVIA, GF Niterói, encontro 2).

Ainda de acordo com Sunde (2020), o distanciamento na relação entre professores e alunos também se tornou um entrave no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que passou a ser mediado pelas telas. Em concordância, Oliveira e Pereira Junior (2020) apresentam que no período de ensino remoto os professores, em sua maioria, relataram que houve considerável redução da participação dos alunos nas atividades propostas. Sobre esse assunto, Joice explica uma situação de estresse de alguém que não se sente seguro para se posicionar diante das dificuldades do ensino remoto justamente por estar na escola e na rede há pouco tempo:

Como que é difícil informar ao tomador de decisão, ao gestor, ao diretor, ao secretário, ao presidente da FME, seja lá quem for, que algumas situações que são prescritas para que eu faça no meu exercício docente, elas não dão certo, elas não vão dar certo! [...] As relações que estamos tendo com as tecnologias de informação e comunicação e, principalmente, a falta delas. Ou até mesmo a falta de entendimento de algumas coisas, tanto por nós educadores quanto das famílias. O meu desafio nesse momento é além de trabalhar no ensino remoto, promover educação para o responsável e para o aluno (JOICE, GF Niterói, encontro 4).

Outro aspecto importante que precisa ser considerado é que a sobrecarga de trabalho, que infelizmente parece ser uma constante na docência, se intensificou ainda mais na pandemia. Para Oliveira (2020), tal acontecimento pode não ter a visibilidade necessária, seja pelo distanciamento social, seja pelo fato de que os arranjos domésticos que cada profissional realiza para cumprir suas tarefas podem não ser socializados nos coletivos escolares. Sobre isso, Maria diz que:

Também me deparo com a demanda de precisar exercer papéis que eu não sei fazer, muitas vezes como professora eu preciso ser coach, animadora, psicóloga, assistente social, designer e hoje em dia até editora de vídeos. [...] tenho que ter mil olhos, mil ouvidos e mil braços (MARIA, GF Rio, encontro 4).

Este cotidiano precário e de sobrecarga do trabalho docente, e que piora na pandemia, se evidencia na narrativa de Maria. Nela, o processo de “reaprender a docência”, tão evocado durante o período de aulas remotas, foi significativamente mais complicado para quem nem ao menos tinha dado conta de aprender “qualquer” docência que fosse.

Diante do que foi possível apreender a partir dos relatos dos professores iniciantes, a falta de um acompanhamento intencional por parte da gestão/coordenação pedagógica, entrelaçados aos aspectos da sobrecarga de trabalho e da defasagem do conhecimento por partes dos estudantes, imprimem a esse momento insegurança e incerteza. Somam-se a isso as dificuldades com o ensino remoto decorrente da pandemia do novo coronavírus. O necessário e inevitável isolamento social acabou por agravar esse período, que já apresenta uma marca de estranhamento vivido frente ao novo fazer, e que revela demandas e situações específicas decorrentes da profissão docente.

Desafios: adaptação entre o querer e o realizar e os conflitos entre as expectativas e a realidade

Sobre os desafios enfrentados pelos professores iniciantes, as narrativas indicam uma concordância geral entre os Grupos Formação no que se refere às adaptações entre o querer e o realizar. Assim, surgem as incompatibilidades entre os sonhos e as idealizações sobre a docência da época em que ela não passava de planos futuros e a própria docência em si, mas isso se acentua com mais clareza no contexto de um dos grupos. Como explica Luiza (GF Rio, encontro 2): você entra no município [na rede municipal] com grandes expectativas, com grandes sonhos, querendo mudar o mundo. A questão é que, na maior parte das vezes, existe

uma distância grande entre o que se espera da docência e o que ela é de fato, como bem exemplifica o relato de Bianca:

Ela [diretora] me avisou que eu teria uma classe de alfabetização, o primeiro ano. Desde a universidade sonhei com a minha classe de primeiro ano, vibrei, perguntei se havia uma sequência que estava sendo trabalhada, não havia. Questionei se ela gostaria de uma atividade específica para o primeiro dia ou se ela gostaria que eu desse seguimento ao planejamento que a adjunta estava fazendo, ela disse que eu poderia fazer o que quisesse que ela não estava a par do planejamento. Estranhei [...] mal sabia eu que era apenas a primeira das estranhezas [...] entro em sala e me deparo com um universo totalmente desconhecido [...] imaginei que eu já saberia lidar com a minha própria exigência e as exigências dos meus alunos. Toda essa certeza foi embora ao pisar em sala de aula (BIANCA, GF Rio, encontro 2).

Essa falta de reconhecimento que gera estranhamento sentida pelos professores iniciantes é referenciada na literatura da área como choque de realidade. Veenman (1984) disseminou esse conceito para indicar o corte que se dá entre os ideais criados sobre a docência e a realidade do dia a dia em uma sala de aula, que se traduz em um processo complexo que não pode ser facilmente marcado temporalmente. Nota-se tanto entre os professores dos GF Niterói e GF Rio que o choque de realidade vivido se relaciona com as altas expectativas dos docentes para si e para seus alunos, como expressa Flora no relato a seguir:

[...] tenho olhado diariamente para os atores principais no processo de educação que é o meu berço, os estudantes, são eles que me motivam. Tenho tomado as dificuldades deles como minhas, e olha que são muitas, e a cada dia que eu percebo os desafios, busco estratégias, recursos e atividades que ajudarão na superação de todos os percalços. [...] olhado para quem de fato pode me dar o combustível diário para não desistir, para continuar, para superar as demandas, os desafios e os problemas da docência, tenho olhado para os meus queridos estudantes, das minhas duas turmas do quarto ano, que estou tendo o prazer de caminhar este ano (FLORA, GF Rio, encontro 4).

A postura de Flora permite que o professor compreenda que o erro, seu ou do seu aluno, não é determinante de fracasso total e permanente, mas um sinal de que as coisas podem e devem melhorar porque todo professor, a qualquer momento da carreira, pode melhorar a sua prática. Segundo Cochran-Smith (2012), isso faz sentido com os professores tendo altas expectativas sobre si mesmos, trabalhando a partir de um senso de sua própria eficácia enquanto tomadores de decisão, geradores de conhecimento e agentes de mudanças, assumindo e agindo a partir da ideia de que todos os estudantes são produtores de significados e que todos são capazes de lidar com ideias complexas.

Quanto à crença de que todo aluno pode aprender e todo professor pode ensinar, para Cochran-Smith (2012), ela se fundamenta na premissa de que a capacidade intelectual é altamente distribuída entre os seres humanos. Para Zeichner (2008, p. 18), a formação docente para a justiça social deve preparar o professor para “ter uma visão positiva de seus alunos com perfis diversos, percebendo recursos de aprendizado em todos eles”. Então, se por um lado, ter altas expectativas para si e para seus alunos pode contribuir para o choque de realidade, este inerente à docência, tê-lo como uma postura se mostra uma ferramenta potente de superação das dificuldades do início da docência em uma perspectiva que tem como foco a aprendizagem de tudo o que for possível dentro dos limites e possibilidades de cada um.

Vera resume bem esse aspecto ao participar de um exercício de proposição de dicas para uma hipotética professora iniciante:

Buscar como norteador do trabalho as reais necessidades dos nossos alunos e a partir dali a gente vai desenhando nosso trabalho [...] então antes eu começaria falando isso: peça ajuda, pare, fale. E outra coisa muito importante: estude, corra atrás, se dedique (VERA, GF Niterói, encontro 6).

É importante destacar que “se dar ao trabalho” de desenvolver estratégias que permitam não somente atravessar o início da docência, mas também se desenvolver profissionalmente nesse processo revela que os professores iniciantes têm altas expectativas em relação a todos os estudantes e de si mesmos enquanto professores. Em meio a um contexto de muitas e diversas dificuldades, acreditamos que esse é um fator importante.

No entanto, para além das dificuldades que já discutimos, os professores participantes do estudo narram outro desafio no que se refere a passar da frustração à ação e ele vem justamente dos pares: a ambiência de desmotivação. As narrativas dos professores iniciantes revelam que por mais gentis, educados e dispostos a ajudar que seus colegas sejam, as concepções de ensino e docência de seus pares mais experientes não são conciliáveis com as de quem está começando, o que gera isolamento e sentimento de solidão. Apresentamos alguns relatos sobre isso abaixo:

[...] uma das professoras que dividia a série comigo disse “nem se estressa é assim mesmo, eles não sabem nada e assim... não se responsabiliza, eles não aprendem e não fazem questão de aprender” (BIANCA, GF Rio, encontro 2).

[...] a primeira coisa que falaram foi “você não pode rir para eles”, e isso não foi só de uma pessoa, foram várias pessoas da escola falando essa mesma frase, isso me chocou bastante na época (NÁDIA, GF Rio, encontro 3).

[...] o que me angustiou ainda mais foi justamente professores um pouco mais antigos dizendo: “olha não é assustador pra mim criança no quarto ano não saber ler e escrever”, ok, para mim assusta, entendeu? Para mim assusta e muito (FLORA, GF Rio, encontro 4).

[...] quando eu precisava de um conselho, de uma orientação tudo o que eu escutava era “não tem jeito vai piorar aqui é assim não tem uma que não toma Rivotril” (LUIZA, GF Rio, encontro 2).

[...] reclamavam de mim nos conselhos de classe, todos os professores... Eu fiquei meio perdida assim, volta e meia eu pensava em desistir, mas eu continuei (MARIA, GF Rio, encontro 1).

Os excertos acima revelam narrativas com sentidos bastante prejudiciais ao exercício da docência, principalmente, se pensarmos que se trata de professores que estão ingressando na carreira. Será que de fato os alunos não querem aprender ou não veem sentido naquilo que está sendo ensinado? Ainda que estejam presentes aspectos desanimadores como a ausência do afeto, a falta de confiança no potencial do aluno, bem como o conformismo, Maria declara que apesar de pensar em desistir, continuou.

Nunes (2002) indica que, no período em que o professor está iniciando na escola, há expectativas em relação ao seu desempenho, e os iniciantes buscam ajuda com os colegas, que acabam tornando-se modelos de como trabalhar e agir na sala de aula, portanto são figuras importantes nesse processo. Não ter um apoio dos pares durante esse período é mais um dos desafios e das dificuldades encontradas.

Considerações finais

Das narrativas de professores iniciantes em contexto de pesquisa-formação, destacamos aspectos cujas análises apontaram para as dificuldades e os desafios enfrentados pelos professores iniciantes.

A partir dos relatos dos docentes foi possível depreender que parece não existir nas redes de ensino nas quais atuam ações sistematizadas e voltadas ao acolhimento e acompanhamento de professores que chegam às escolas. A recepção gentil e acolhedora da gestão não se configura como uma ação suficiente para amenizar o choque de realidade enfrentado pelos professores. A falta de repertório e experiência faz com que professores iniciantes tenham dúvidas comuns sobre como proceder em seus contextos de trabalho. Os relatos apontaram para a necessidade de apoio e acompanhamento, tal como defendemos na indução docente. Nesse sentido, consideramos que a ausência de uma orientação mais específica provoca insegurança

e angústia nos iniciantes, que acabam por se isolar ou recorrer aos mais próximos, ações que compreendemos como estratégias de superação.

De acordo com o estudo realizado, os professores em situação de inserção profissional docente são atravessados por problemas específicos desse período, a eles se somam a sobrecarga de trabalho, precariedade na infraestrutura, problemas sociais e econômicos, além da sensação de desorganização da escola e da rede de ensino em que atuam. Importante destacar que todos esses aspectos foram acentuados a partir das demandas durante o período pandêmico.

Consideramos, ainda, que as narrativas dos iniciantes deixaram ver um sentimento de frustração entre o querer e o realizar. Na tentativa de enfrentar e superar a ambiência de desmotivação, gerada muitas vezes pelos próprios pares, alguns relatos apontaram para a busca por aprender tudo o que fosse possível. Ainda que os desafios sejam muitos, os professores parecem compreender o equívoco como um processo que faz parte da aprendizagem da docência. E por fim, destacamos que, apesar de todo o cenário, as narrativas não apontam para desistências e sim deixam ver sentidos que se configuram em aspectos que atravessam dois polos opostos – da frustração à ação.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio ao professor iniciante no Brasil. **Cad. Pesqui.**, v. 42, n. 145, jan./abr. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 jun. 2022.
- CLANDININ, J.; CONNELLY, M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia, MG: UFU, 2015.
- COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: learning to teach over time. **Kappa Delta Pi Record**, v. 48, p. 108-122, jul./set. 2012. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ993445>. Acesso em: 17 jun. 2022.
- CRUZ, G. B. *et al.* Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevaletentes. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 52, e09072, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9072>. Acesso em: 17 jun. 2022.
- CRUZ, G. B.; FARIAS, I. M. S.; HOBOLD, M. S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-15, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: 17 ago. 2022.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYZdHzbMrbbkpM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2022.

GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. S. Professores iniciantes: acolhimento e condições de trabalho. **Atos de pesquisa em educação**, v. 8, n. 2, p. 530-549, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3356>. Acesso em: 12 out. 2022.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cad. Pesqui.**, n. 98, p. 85-90, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/798>. Acesso em: 15 jan. 2022.

JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/s6NdjwQC6LGVHJWXNb9753R/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2022.

LAHTERMAHER, F. **Comunidades de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional**. Orientadora: Giseli Barreto da Cruz. 2021. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2021.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba, PR: Ed. UTFPR, 2010.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción em la docência em latinoamérica. **Cad. Pesqui.**, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, out./dez. 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000400007. Acesso em: 10 out. 2022.

NUNES, J. B. C. Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, n. 127, p. 27-40, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037>. Acesso em: 10 maio 2022.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos Da Escola**, v. 14, n. 30, p. 719-734, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212>. Acesso em: 15 maio 2022.

PRÍNCEPE, L.; ANDRÉ, M. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 60-80, jan./abr. 2019. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/princepe-andre.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SUNDE, R. M. O ensino remoto em tempos da pandemia da covid-19: desafios e perspectivas. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa**. Teresina, ano 3, v. 3, n. 3, set./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/11176>. Acesso em: 15 ago. 2022.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

ZEICHNER, K. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. *In*: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. (org.). **Justiça social: desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores – Geped/UFRJ – Coordenação: Prof^a Dr^a Giseli Barreto da Cruz (UFRJ). Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores e Práticas de Ensino – FOPPE/UFSC – Coordenação: Prof^a Dr^a Márcia de Souza Hobold (UFSC). Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade – Educas/UECE – Coordenação: Prof^a Dr^o Isabel Sabino Maria de Farias (UECE).

Financiamento: CNPq – Edital Universal 2018 – Projeto “Pesquisa COM professores iniciantes: um estudo sobre indução profissional”. Faperj – Cientista do Nosso Estado: Giseli Barreto da Cruz – Projeto “Pesquisa COM professores iniciantes: um estudo sobre indução profissional”. Faperj – Edital 14/2019 – Apoio a Grupos Emergentes de Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – Projeto “Universidade, Escola e Formação na inserção profissional docente: perspectivas de indução”.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: Projeto “Pesquisa COM professores iniciantes: um estudo sobre indução profissional” submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O trabalho respeitou a ética durante a pesquisa, seguindo todos as diretrizes do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos participantes. Pesquisadora responsável: Giseli Barreto da Cruz. CAAE: 12585819.0.1001.5582. Nº do Parecer: 3.315.899. Data: 09/05/2019.

Disponibilidade de dados e material: Os dados da pesquisa foram elaborados com base na transcrição das gravações dos encontros de Pesquisa-Formação e nos registros de Cadernos de Campo. Com base nesse acervo, foram organizados quadros descritivos e analíticos e elaboradas sinopses dos dados, para fins de construção do relatório de pesquisa. Todos o material produzido, incluindo o relatório final da pesquisa, encontra-se organizado e armazenado em arquivos digitais, disponíveis para consulta dos pesquisadores. O acesso poderá ser concedido sempre que necessário, desde que com solicitação justificada.

Contribuições dos autores: Todas as autoras participaram da pesquisa em todas as suas fases. Especificamente: Giseli Barreto da Cruz: coordenou a pesquisa em todas as etapas e participou ativamente na escrita do artigo. Cecília Silvano Batalha: colaborou com a análise do eixo interpretativo que subsidiou a escrita do artigo e participou da sua elaboração. Talita da Silva Campelo: atuou como pesquisadora de campo, foi a responsável pela análise do eixo interpretativo que subsidiou o artigo e participou da sua escrita.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.

