

## O PAPEL DO GESTOR NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE

THE ROLE OF THE MANAGER IN TRAINING THE BEGINNING TEACHER

Leticia Leite de Matos

Camila Perez da Silva

**RESUMO:** Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi compreender como os gestores escolares que atuam em escolas públicas de Educação Infantil – de um município localizado no interior do Estado de São Paulo – têm amparados e orientados os professores iniciantes, em seus primeiros anos de carreira, incentivando-os a permanecerem na profissão. A coleta de dados ocorreu a partir da aplicação de questionários estruturados e semiestruturados aos gestores e professores iniciantes. A análise foi realizada a partir da abordagem qualitativa, tendo por base as proposições teóricas de Huberman, 2000; Nóvoa, 1992; Pimenta, 2000 e; Tardif, 2002. As análises evidenciaram necessidade de aprimoramento em estágios supervisionados e na formação inicial; ausência de políticas públicas voltadas para a orientação e acompanhamento desses profissionais, com reconhecimento dos desafios de professores iniciantes; e urgência de políticas educacionais que proporcionem melhoria nas condições de vínculo dos profissionais em início de carreira proporcionando renumeração e valorização no desenvolvimento profissional.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar; Formação Continuada; Professor Iniciante.

**ABSTRACT:** This article presents the results of a research whose objective was to understand how school managers working in public schools of Early Childhood Education – from a municipality located in the interior of the State of São Paulo – have been supported and guided by beginning teachers in their first years of career, encouraging them to remain in the profession. Data collection occurred from the application of structured and semi-structured questionnaires to managers and beginning teachers. The analysis was performed from the qualitative approach, based on the theoretical propositions of Huberman, 2000; Nóvoa, 1992; Pepper, 2000 and; Tardif, 2002. The analyses showed the need for improvement in supervised internships and in initial training; absence of public policies aimed at guiding and monitoring these professionals, recognizing the challenges of beginning teachers; and urgency of educational policies that provide improvement in the conditions of bonding of professionals in early career provided renumbering and valorization in professional development.

**Keywords:** School management; Continuing Education; Beginner Teacher

### INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, estudos sobre a gestão escolar destacam a necessidade de compreender as influências deste profissional no processo de formação continuada de professores em início de carreira, a fim de esclarecer dúvidas e fornecer orientações que os estimule a superar os desafios iniciais da docência, que podem ser extremamente frustrantes e acabam provocando o abandono da profissão.

Conforme Marcelo (1999); Cavaco (1994) define-se professor iniciante aquele docente que leciona nos cinco primeiros anos de atuação profissional nos sistemas de ensino. Para esses professores iniciantes, esse período de adaptação na carreira

possui características importantes, pois é dele que advêm os maiores desafios, como: a passagem de estudante para professor, maior busca e preocupação com relação ao aprendizado profissional e pessoal, isto é, deixar os afazeres leigos para os profissionais. É nítida a mudança de ser estudante de um curso de licenciatura para o ser docente, como profissão (MARCELO, 1999).

Conforme ressaltam Huberman, 2000; Nóvoa, 1992; Pimenta, 2000; Schon, 1992; Tardif, 2002; Zeichner, 1992, é fundamental desenvolver iniciativas de formação continuada para os professores iniciantes, a fim de que eles possam superar os dilemas enfrentados no início da carreira, constituindo sua identidade de maneira mais reflexiva e com consciência social.

Para Huberman (2000), a docência encontra-se dividida em diferentes fases do que ele denominou “Ciclo de vida profissional dos professores”. São elas: a *entrada* no magistério (de 2 a 3 anos de carreira), que corresponde ao estágio de sobrevivência e de descoberta da profissão. Nesta fase, o docente vivencia diferentes choques de realidade, a partir dos quais ele identifica as dificuldades e desafios mais latentes de sua ação educativa. A próxima fase é a da *estabilização* (entre 4 a 6 anos de carreira), na qual o docente passa por uma consolidação pedagógica, voltada para o pertencimento ao grupo e o desenvolvimento de sua competência pedagógica, que irá possibilitar a compreensão sobre as reponsabilidades relacionadas à profissão. A fase seguinte é a da *diversificação* ou *questionamento* (entre 7 a 25 anos de carreira), quando os professores assumem papéis mais dinâmicos e atuam com mais segurança, vivenciando importantes mudanças de práticas com vistas à busca de novos estímulos e métodos. Na próxima fase seguinte, a da *serenidade e distanciamento afetivo* (entre 25 a 35 anos de carreira), cresce a confiança nas atitudes e diminui o investimento e, deixa-se de dar importância aos julgamentos dos seus pares. Neste mesmo período também ocorre a fase do *conservantismo e lamentações*, quando prevalece uma sensação de nostalgia e uma dificuldade em aceitar as mudanças. Ao final da carreira, na fase do *desinvestimento* (entre 35 a 40 anos de docência), os professores apresentam mais interesse em si próprio do que em investimento profissional.

Os cursos de formação inicial de professores nem sempre conseguem abarcar os conhecimentos e habilidades necessários para a atuação profissional docente, o que faz com que as lacunas somente sejam percebidas pelo professor iniciante, quando este inicia o trabalho em sala de aula.

Para Diniz-Pereira (2000); Romanowski et.al.(2004); Gatti (1997); Gatti e Barreto (2009), agravam-se o quadro da formação docente devido aos cursos de formação de professores, licenciaturas e Pedagogia, deparam com inúmeros problemas, como: práticas deslocadas da escola básica; processo formativo acelerado e sem fundamentação teórico-prática; estágios com pouca contribuição para a formação de professores etc.

André (2012) questiona: quais ações estão sendo efetivamente desenvolvidas em relação às lacunas referentes à formação do professor iniciante no país? A autora destaca a necessidade de que haja políticas voltadas a estes profissionais, face às elevadas taxas de evasão do magistério que ocorrem, em maior quantidade, justamente nos primeiros anos de atividade profissional. As orientações e o acompanhamento mais próximos destes profissionais, em especial por parte dos gestores

escolares, colaboram sobremaneira para reverter esta situação de abandono da profissão.

Mediante tais pressupostos, o objetivo da pesquisa foi compreender como a gestão das escolas de Educação Infantil, deste município do interior paulista, tem amparados e orientados os professores iniciantes, em seus primeiros anos de carreira, incentivando-os a permanecerem na profissão.

A análise considerou as dificuldades encontradas pelos profissionais iniciantes, nas fases de “entrada” e “estabilização” destacadas por Huberman (2000), uma vez que durante este período, o professor enfrenta dilemas, frustrações, inseguranças, solidão, anseios e descobertas intensas, que demandam muito apoio, em especial dos professores mais experientes e por parte da equipe gestora.

## MATERIAL E MÉTODOS

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa, levou em conta o respeito às características básicas para este tipo de análise, quais sejam: ambiente natural como fonte direta de dados; os dados coletados serem predominantemente descritivos; preocupação com o processo maior que com o produto e; análise dos dados de forma indutiva (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

É notório as dificuldades e dilemas enfrentados pelos professores iniciantes, em especial aqueles que atuam em instituições de ensino públicas, o que faz com que grande parte deles abandone precocemente a carreira docente. Para Huberman (2000), as vivências nos primeiros anos do magistério influenciam diretamente, na decisão de continuar ou não exercendo a docência, sendo esta fase determinante para a permanência na profissão.

Vale destacar, que a própria Secretaria de Educação, deste município, manifestou interesse pelo desenvolvimento da pesquisa, uma vez que os resultados poderiam contribuir para a compreensão sobre quais estratégias de formação continuada necessitam ser desenvolvidas com os gestores escolares, evitando assim, a alta rotatividade de professores e o abandono da profissão, o que colaboraria para garantir a continuidade do próprio planejamento pedagógico nestas instituições de ensino.

Participaram da pesquisa, 10 professores e 9 diretores de escolas de Educação Infantil, no período de setembro a outubro de 2019. As escolas foram identificadas por números de 1 a 9, e os nomes dos professores e gestores foram ocultados em respeito às Normas de Regulamentação Ética da Pesquisa Científica Brasileira. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual foram apresentadas as especificações e riscos da pesquisa, para que não houvesse dúvidas.

A coleta de dados foi feita por meio de questionários que combinaram perguntas fechadas e abertas, e foram aplicados aos gestores e professores iniciantes destas escolas, nas quais não havia a presença do professor coordenador.

Todos os respondentes são do sexo feminino. Em duas destas escolas, não foram encontrados professores em início de carreira. Por este motivo, apenas as gestoras responderam ao questionário.

No Quadro 1, consta a caracterização das gestoras e o número de professores e crianças atendidas em cada uma das unidades de ensino:

**Quadro 1.** Caracterização das gestoras, número de professoras e crianças atendidas

| Escolas  | Escolarização da Gestora | Gestora assumiu o cargo por | Anos de atuação na Gestão | Número de Professoras <sup>1</sup> | Número de Crianças atendidas |
|----------|--------------------------|-----------------------------|---------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| Escola 1 | Pós-graduada             | Indicação                   | 2 a 3 anos                | 09                                 | 117                          |
| Escola 2 | Pós-graduada             | Indicação                   | 4 a 5 anos                | 14                                 | 130                          |
| Escola 3 | Pós-graduada             | Indicação                   | 6 a 7 anos                | 24                                 | 370                          |
| Escola 4 | Pós-graduada             | Indicação                   | 6 a 7 anos                | 12                                 | 180                          |
| Escola 5 | Graduada                 | Concurso                    | Mais de 10 anos           | Não respondeu                      | Não respondeu                |
| Escola 6 | Pós-graduada             | Indicação                   | 1º ano                    | 08                                 | 72                           |
| Escola 7 | Pós-graduada             | Indicação                   | Mais de 10 anos           | 10                                 | 84                           |
| Escola 8 | Graduada                 | Concurso                    | Mais de 10 anos           | 10                                 | 160                          |
| Escola 9 | Pós-graduada             | Indicação                   | 6 a 7 anos                | 12                                 | 130                          |

Fonte: Dados originais da pesquisa

Conforme é possível verificar no Quadro 1, a maioria das gestoras possuem pós-graduação e apenas duas prestaram concurso para o cargo. As demais, todas professoras da rede, foram indicadas para assumir pela Secretaria Municipal de Educação, sendo funcionárias comissionadas. Duas delas estão iniciando na gestão. As demais possuem mais de quatro anos de atuação nesta área.

No Quadro 2, consta a caracterização das professoras iniciantes e as especificações em termos da formação e dos anos de atuação no magistério:

**Quadro 2.** Caracterização das professoras, escolarização e tempo de atuação

| Escolas  | Escolarização da Professora | Anos de atuação na Docência |
|----------|-----------------------------|-----------------------------|
| Escola 1 | Graduada                    | 2 a 3 anos                  |
| Escola 2 | Graduada                    | 2 a 3 anos                  |
| Escola 3 | Graduada                    | 2 a 3 anos                  |
| Escola 4 | Sem prof. iniciante         | -----                       |
| Escola 5 | Sem prof. iniciante         | -----                       |
| Escola 6 | Pós-graduada                | 4 a 5 anos                  |
| Escola 6 | Pós-graduada                | 2 a 3 anos                  |
| Escola 7 | Pós-graduada                | 2 a 3 anos                  |
| Escola 8 | Pós-graduada                | 4 a 5 anos                  |
| Escola 9 | Pós-graduada                | 1º ano                      |

Fonte: Dados originais da pesquisa

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

1 O número de professoras nas escolas varia de acordo com a quantidade de crianças atendidas.

As análises das respostas das participantes foram apresentadas separadamente, a fim de permitir a compreensão das diferenças nas percepções destas profissionais sobre o mesmo processo e, como cada grupo aborda a questão do acolhimento e da formação continuada para os professores em início de carreira.

### O que dizem as gestoras

Na primeira pergunta do questionário, foi solicitado às gestoras que descrevessem os procedimentos adotados na chegada de um professor iniciante à escola. Todas, sem exceção, ressaltaram que a primeira ação está relacionada à apresentação do espaço físico, da equipe de professores e da equipe de funcionários da escola. Apenas quatro delas afirmaram que também apresentam os horários de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), HTPI (Horário de Trabalho Pedagógico Individual), intervalos e a rotina diária. As demais, ressaltaram que fazem questão de falar sobre as crianças que necessitam de alguma atividade complementar com vistas à inclusão plena, a fim de que os professores iniciantes possam atuar da melhor maneira possível e estejam cientes caso haja algum aluno que necessite de Atendimento Educacional Especializado.

Os relatos permitiram verificar que cada uma, à sua maneira, procurava colocar os professores a par das informações que julgavam ser essenciais neste primeiro contato com aquele espaço escolar. Todas mostraram-se bastante preocupadas em receber inclusive, uma devolutiva sobre estas ações, o que revela um comprometimento para com o acolhimento destes docentes, assim como a necessidade de obter uma avaliação acerca da própria atuação enquanto gestoras.

Na segunda questão, foi solicitada uma descrição sobre como é realizada a apresentação dos professores iniciantes aos demais professores que já atuavam nas escolas. As gestoras afirmaram que, quando os professores passavam pelo processo de atribuição logo no começo do ano letivo, a apresentação dos novatos ocorria na semana de Planejamento Anual. Todavia, quando esta atribuição acontecia em diferentes períodos do ano, a apresentação passava a ser realizada durante os HTPC, ou nos intervalos das aulas.

Apenas uma gestora afirmou que propunha dinâmicas de acolhimento para estes professores, pois percebeu o quanto a insegurança e a falta de pertencimento os mantêm distantes dos colegas e o quanto isso poderia favorecer uma espécie de “desânimo inicial”, por parte destes docentes. Ela afirmou que a utilização de dinâmicas era uma estratégia importante para promover a aproximação, o diálogo e a troca de experiência, principalmente em função da ludicidade e da maneira descontraída com que estas atividades proporcionavam a socialização das dúvidas e dificuldades de todos os envolvidos, sejam eles professores iniciantes, ou não, e que isto favorecia ainda mais a interação, aumentando a sensação de pertencimento e identificação com o espaço escolar.

Na terceira questão, foi solicitado que as gestoras destacassem as informações que julgam ser essenciais repassar a estes profissionais em início de carreira. Seis delas (66%), destacaram ser fundamental apresentar a metodologia de ensino adotada pela escola, tomando como base, os documentos oficiais, tais como, as Diretrizes Curriculares, a Base Nacional Comum Curricular e, o Currículo Paulista. As demais, afirmaram que era essencial que estes docentes conhecessem as Normas de Conduta adotada na escola (Regimento Interno), onde constavam as especificações

dos horários e da rotina definida para cada faixa etária. Curiosamente, nenhuma delas fez qualquer menção sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Nenhuma fez menção ao PPP, o que revela a dificuldade de interpretá-lo como um importante mecanismo de organização do trabalho pedagógico. O fato das gestoras não relacionarem este documento à melhoria da qualidade da educação, revelou o quanto o PPP ainda permanece como um documento elaborado para o cumprimento de uma tarefa burocrática, por parte da gestão escolar, e o quanto ele estava longe de conter os aspectos relacionados à identidade e à essência educativa das escolas pesquisadas.

A questão 4, as gestoras foram questionadas sobre as dificuldades mais latentes das professoras iniciantes. As principais dificuldades apontadas foram: choque com a realidade (encontrar algo diferente do que imaginavam durante a graduação/formação inicial); professores com muita teoria e pouca prática e o quanto isso comprometia o conhecimento da rotina organizacional da escola; estranhamento em relação à quantidade de crianças na sala; falta de conhecimento sobre ações pedagógicas voltadas para a inclusão; insegurança com o preenchimento dos diários; e, planejamento das aulas.

Três gestoras (33%), destacaram que estas dificuldades estão diretamente relacionadas à qualidade do Estágio Supervisionado desenvolvido durante a formação inicial. Elas afirmaram que, especialmente, na Educação Infantil era muito comum que os professores tivessem dificuldade para desenvolver as atividades de estágio, de modo a compreender que a docência, nesta etapa da Educação Básica, vai além da perspectiva assistencialista e do cuidado para com as crianças. Assim, ao assumirem o comando da sala de aula, estes professores se deparavam com uma realidade educacional completamente diferente daquela que idealizaram quando passaram pela formação inicial.

As gestoras ressaltaram que a complexidade inerente à Educação Infantil exige amplo conhecimento pedagógico, mas, sobretudo, muita paciência e que estes fatores quando não são estimulados durante a formação continuada na escola comprometem todo processo de ensino e aprendizagem, inclusive, provoca o abandono da profissão por parte destes docentes iniciantes.

Na quinta questão, as gestoras foram questionadas sobre como elas contribuíam para minimizar as dificuldades apresentadas pelas professoras iniciantes. Todas destacaram o acolhimento como estratégia principal, além da socialização coletiva das ações das professoras mais experientes, para que as docentes iniciantes pudessem compreender como superar os desafios e dúvidas relacionadas ao exercício da profissão. Uma delas ressaltou que é muito prazeroso trabalhar com professores iniciantes, pois eles estão sempre prontos e dispostos a aprender coisas novas e não apresentam resistência às orientações como os mais experientes, o que favorece que as formações se tornem um momento rico de aprendizado.

Sobre esta percepção, Huberman (2000) afirma que isso ocorre porque, diferentemente dos professores que estão na fase do *conservantismo e lamentações*, quando prevalece uma sensação de nostalgia e uma dificuldade em aceitar as mudanças, os professores iniciantes estão dispostos à vivenciar novas experiências e, por este motivo, se mostram mais abertos à assimilação de novos conhecimentos.

Na última questão, procurou-se apreender sobre a importância do estágio para o professor, podendo perceber alguns aspectos da rotina e da profissão antes de

iniciar a docência. As gestoras, novamente, retomaram a nítida falta de capacitação dos professores que iniciam a carreira do magistério, ressaltando possíveis problemas enfrentados durante a formação inicial. Aspectos relacionados ao desconhecimento da rotina escolar; o preenchimento de diário; a elaboração de avaliações e relatórios, foram destacados como motivos das principais dúvidas destes docentes.

As respostas das gestoras evidenciaram que o apoio que elas procuravam dar às professoras iniciantes é fundamental para minimizar as angústias iniciais e a falta de familiaridade com o trabalho educativo. Todas se mostraram bastante preocupadas em recepcioná-las e acolhê-las, procurando promover a integração com os demais colegas e com a realidade na qual iriam atuar.

Conforme ressalta Nóvoa (2006), deve haver de fato uma preocupação para com estes professores iniciantes, especialmente porque eles geralmente são encaminhados para as piores salas e escolas, enfrentando um intenso desafio para o qual encontram-se totalmente desprotegidos. Segundo ele, estes fatores podem conduzir a um fechamento individualista que provocará ainda mais dificuldades para solucionar os problemas enfrentados, sobretudo, em função da desmotivação para exercer a profissão.

Por este motivo, as ações de acolhimento, partilha e familiarização, em especial por parte da gestão é tão fundamental durante este processo de inserção, com qualidade, de professores novatos no universo educacional.

### O que dizem as professoras

Nas respostas das professoras, assim como nas respostas das gestoras, novamente apareceu à expressão “choque de realidade”, utilizada com o objetivo de ressaltar a falta de familiaridade para com a realidade escolar, mesmo tendo passado pelo estágio obrigatório durante a formação inicial. Para elas, tal expressão prescinde do confronto entre o que foi idealizado nos cursos de formação, com a realidade vivenciada que na maioria das vezes é bem distante do que era esperado e do que foi apreendido.

Segundo Pimenta e Lima (2006), não é raro ouvir dos alunos sobre este distanciamento entre o “prático” e o “teórico”; ou ainda, que a prática é uma e a teoria é outra. Sobre esta questão, as participantes destacaram que isto se deve ao que elas denominaram de “falha da formação inicial”, especialmente em função de pouco aproveitamento do Estágio Supervisionado. Cinco delas (45%), criticaram o fato de os estágios trabalharem a partir da perspectiva da observação e não da experimentação sobre o processo educativo, e que isso as obriga a buscar “receitas prontas” para lidar com a realidade.

Como afirma Pimenta e Lima (2006), a questão principal é que o Estágio não é visto como um momento de pesquisa sobre a prática e foi justamente isso que as falas das participantes evidenciam.

Assim como as gestoras, as professoras também destacaram a falta de conhecimentos práticos relacionados à docência, como por exemplo, o preenchimento de diários de classe, a elaboração de registros reflexivos e, principalmente, a elaboração de instrumentos de avaliação processual das crianças, pouco trabalhados durante a graduação. Para Nóvoa (2006), é de fato um desafio desenvolver a formação Inicial a partir de uma perspectiva prática, posto que esta seja excessivamente teórica.

Questionadas sobre como ocorreu sua recepção na escola, as professoras afirmaram que foram muito bem recepcionadas, especialmente, pelas gestoras que lhes deram todo suporte necessário, orientando-as em relação à diferentes aspectos, inclusive, os cuidados com o planejamento das atividades e a elaboração de relatórios e diários de classe.

Sobre as principais dificuldades enfrentadas no início da carreira, as professoras destacaram: falta de familiaridade com a rotina da escola, em especial a rotina da Educação Infantil; falta de experiência; número elevado de crianças por sala; dificuldade em lidar com os conflitos gerados entre as próprias crianças durante as aulas e; a falta de conhecimento sobre o trabalho com crianças com deficiência. Apenas uma delas destacou não ter sentido dificuldades no início da carreira, pelo fato de ter realizado estágio remunerado durante dois anos, e que isto fez com que ela se sentisse mais adaptada à rotina e ao ambiente escolar.

Questionadas sobre as influências da gestão no início da carreira docente, todas destacaram que a atuação da gestão é fundamental para minimizar as angústias e, principalmente, para orientá-las em relação à organização do trabalho didático, deixando-as mais seguras e confiantes.

Vale ressaltar que como nas escolas pesquisadas não havia a função de professor coordenador. Por este motivo, toda orientação de cunho pedagógico era realizada pelas diretoras.

As professoras ressaltaram ainda, o apoio recebido por parte dos profissionais mais experientes da escola. Todas afirmaram terem sido muito bem recepcionadas pelos demais colegas, inclusive os funcionários e os pais/responsáveis. As sugestões das professoras com mais tempo de profissão foram fundamentais para que elas compreendessem como organizar a rotina escolar. Assim, os saberes adquiridos a partir da troca de experiências entre os pares contribuem para estabelecer ricos momentos de partilha, fundamentais para minimizar as dificuldades relacionadas às suas dúvidas e dilemas do início da docência.

Quatro professoras (40%), afirmaram que os saberes da experiência fazem parte de uma espécie de “papo de intervalo”, e que isto colaborou ainda mais para a aprendizagem sobre a profissão, pois estas conversas informais proporcionavam maior liberdade para que elas pudessem expor suas dúvidas e angústias, diferentemente, do que ocorria nos momentos formais de discussão como, por exemplo, os HTPC e o Planejamento Anual.

As falas vão de encontro ao que afirma Pimenta (2000), uma vez que em diferentes momentos da prática docente, estão presentes a problematização, a experimentação metodológica e a solução de problemas, sendo a troca de experiências, uma didática que não se configura apenas teoricamente.

Questionadas sobre quais procedimentos seriam necessários para minimizar as dificuldades no processo de inserção na rede de ensino, ou se faltou algum tipo de formação por parte da Secretaria Municipal de Educação, duas professoras (20%) optaram por não responder; sete (70%) disseram que os momentos de Planejamento são essenciais para minimizar as dificuldades e; apenas uma delas (10%), destacou a necessidade da Secretaria Municipal de Educação disponibilizar mais oficinas voltadas para a orientação didática na prática.

A última questão pretendia compreender quais outros fatores estes profissionais iniciantes consideram centrais para a permanência e o desenvolvimento de um bom

trabalho pedagógico. Apenas duas professoras (20%) responderam a esta questão. Uma delas afirmou que o comprometimento da família é fundamental e a outra, assinalou que apesar de toda teoria aprendida na universidade, somente, a partir da prática em sala de aula o professor percebe o que realmente é adequado ou não para organizar seu trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como ressalta Libâneo (2004), um dos papéis do gestor está justamente em buscar condições que favoreçam a atividade profissional dos professores, visando uma boa qualidade do ensino. A pesquisa revelou que esta preocupação faz parte do trabalho das gestoras do município pesquisado, uma vez que elas procuram acolher e orientar os profissionais em início de carreira, minimizando os efeitos negativos provocados pelo “choque da realidade” que desmotiva e resulta inclusive o abandono da profissão docente.

Com intuito de responder o objetivo desta investigação – compreender como a gestão das escolas de Educação Infantil tem amparados e orientados os professores iniciantes, em seus primeiros anos de carreira, incentivando-os a permanecerem na profissão – chega-se aos resultados com a certeza de que há necessidade de que sejam oferecidas formações específicas para estes profissionais, principalmente por parte da Secretaria Municipal de Educação, tendo em vista as especificidades desta fase da carreira. Apesar da avaliação dos professores iniciantes ter sido positiva, na busca por responder aos seus desafios, os docentes percebem que fica faltando formação, isto é, aparato teórico-prático.

Para Nunes (2001), o professor em sua prática, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme sente necessidade, embasados em suas experiências e formação. Por este motivo, é fundamental criar momentos para a discussão e socialização de experiências, sobretudo entre os profissionais em início de carreira, para que eles percebam que suas dificuldades são também coletivas e compartilhadas por outros colegas.

O saber docente, como ressalta Tardif (2002), é oriundo de uma pluralidade de saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais, que contribuem para a constituição da identidade e profissionalidade do professor. Por este motivo, é fundamental que tanto durante a formação Inicial, quanto na formação continuada, sejam estabelecidos momentos para a discussão colaborativa sobre estes saberes, a fim de garantir a inserção reflexiva e consciente destes profissionais no contexto educacional.

Os professores iniciantes, de modo geral, contam com algum apoio da equipe gestora das escolas, contudo, na distribuição de classes, por serem novatos, são designados para atuar em turmas que nenhum professor deseja. De maneira geral, esta situação nas escolas brasileiras piora quando há ausência de programas de formação específica para estes professores, pois as dificuldades ampliam-se no momento em que são designados para realizar o trabalho docente em turmas com maiores dificuldades de aprendizagem.

Isto desperta ainda mais insegurança, criando problemas que às vezes nem existem. São preocupantes as colocações que foram encontradas nos dizeres dos professores iniciantes pesquisados. A compreensão do que fazer como professor e

a dificuldade da fase de transição, com a iniciação de suas primeiras experiências concretas evidenciadas em suas falas, faz com que eles busquem os conhecimentos adquiridos durante sua formação, o que nem sempre encontram, devido à carência em suas formações.

Alguns professores iniciantes quando ingressam na profissão percebem a complexidade da prática pedagógica e neste sentido desistem do exercício profissional e abandonam o magistério no começo da carreira. Outros, mesmo sentindo insegurança na prática cotidiana enfrentam os desafios do trabalho com perspectivas de pesquisas, testes, busca de experiências inspiradoras e acabam se adaptar ao sistema. Outros, ainda, assumem o trabalho docente com dificuldade, mas por idealismo ou visão missionária criam uma cultura profissional.

Segundo Fiorentini (2011), o professor, no Brasil, está sempre vivenciando uma carreira precária, historicamente articulada ao estado de pobreza com o qual se desenvolve a educação. Este docente assume a docência em condições desfavoráveis, às vezes, com contratos de trabalho temporário, permanece na profissão por falta de opção profissional, tudo isso somado a uma formação inicial deficitária, com início de carreira em condições desfavoráveis, que perdura ao longo dos anos até sua aposentadoria.

Ao elencar os grandes desafios para o desenvolvimento profissional destes professores iniciantes deparamos com uma política que não reconhece os professores iniciantes por isso falta apoio quando iniciam sua atividade profissional. Além disso, uma política educacional que proporcione melhoria nas condições de vínculo dos profissionais em início de carreira proporcionado renumeração e valorização do desenvolvimento profissional.

O estudo aponta ainda, para a necessidade de que sejam estabelecidas políticas públicas voltadas para a orientação e acompanhamento desses profissionais. Um exemplo de iniciativas neste sentido, são os programas de mentoria, que consistem no auxílio que os professores experientes oferecem aos professores iniciantes, a partir de um acompanhamento intencional e sistemático, estabelecendo momentos para que professores novatos e experientes, possam discutir sobre suas práticas, com vistas a uma tomada de decisão mais assertiva e com mais tranquilidade (REALI, TANCREDI E MIZUKAMI, 2012).

O desenvolvimento de iniciativas de formação como estas permitirá que estes profissionais atuem com mais confiança e assertividade, contribuindo para assim para o desenvolvimento de uma educação com qualidade social.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 42(145): 112-129, 2012.

CAVACO, M. H. "Ofício de professor: o tempo e as mudanças". IN: NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*. Porto: Editora, 1995.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), n.111, São Paulo, dezembro 2000, pp.183-201.

FIORENTINI, D. Políticas de desenvolvimento para professores iniciantes. *Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED*, Natal, 2011. Texto provisório.

GATTI, B. *Formação de professores e carreira*. São Paulo: Cortez, 1997.

GATTI, B. A., Elba Siqueira de Sá Barreto (coords.). *Professores do Brasil*. Brasília: UNESCO, 2009.

- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto, Portugal, 2000.
- LIBÂNIO, J.C. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. 5ed. Revisada e ampliada. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.
- LIMA, M.; PIMENTA, S. 2006. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Póiesis* - Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/271147223\\_ESTAGIO\\_E\\_DOCENCIA\\_DIFERENTES\\_CONCEPCOES](https://www.researchgate.net/publication/271147223_ESTAGIO_E_DOCENCIA_DIFERENTES_CONCEPCOES)>. Acesso em: 25 Mar. 2020.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. C. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU, São Paulo, SP, Brasil, 1986.
- MARCELO, C. G. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- NUNES, C. M. F.. Saberes Docentes e Formação de Professores: um Breve Panorama da Pesquisa Brasileira. *Revista Educação & Sociedade*, (74), 2001.
- NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, A. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Palestra proferida em São Paulo (Sindicato de professores do estado de São Paulo – SINPRO-SP), pdf. janeiro/2007. Disponível em: <[http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf)>. Acesso em: 26 mar. 2020.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2ed. Cortez, 2000.
- ROMANOWSKI, J. P. Os processos de pesquisa e a formação docente. In: Romanowski, Joana Paulin, Pura Lúcia Oliver Martins & Sérgio Rogério Azevedo Junqueira (orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004.
- SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os Professores e a Sua Formação*. Publicações Dom Quixote, 79 – 93, 1992.
- TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. 2012. Mentores e professores iniciantes em interação: possibilidades formativas da educação on-line. *Revista Contemporaneidade, educação e tecnologia*, 01(02): 62-71. Disponível em: <[https://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia02.files.wordpress.com/2012/04/ufscar\\_edutechi\\_2012.pdf](https://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia02.files.wordpress.com/2012/04/ufscar_edutechi_2012.pdf)> Acesso em: 22 abr. 2020.
- TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: RJ. Vozes, 2002.
- ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 115 – 138, 1992.