



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUZENIR MEDEIROS BEZERRA

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTE NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE TERESINA**



TERESINA – PI

2022

LUZENIR MEDEIROS BEZERRA

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE TERESINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto (CCE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas da Docência

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Divina Ferreira Lima

TERESINA – PI

2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processos Técnicos

B574d Bezerra, Luzenir Medeiros

Desenvolvimento profissional de professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Teresina / Luzenir Medeiros Bezerra. – 2022.

150 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2022.

“Orientadora: Dra. Maria Divina Ferreira Lima.”

1. Prática docente. 2. Saberes docentes. 3. Desenvolvimento profissional. I. Lima, Maria Divina Ferreira. II. Título.

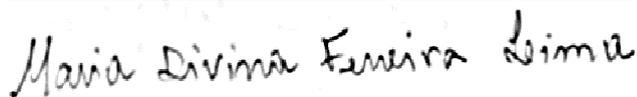
CDD 370.71

LUZENIR MEDEIROS BEZERRA

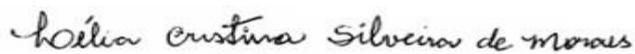
**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTE NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE TERESINA**

Aprovada em: 24/08/2022

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dra. Maria Divina Ferreira Lima – UFPI/PPGE
Presidente



Prof.^a Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes – UFMA
Avaliadora Externa



Prof.^a Dra. Josânia Lima Portela Carvalhêdo – UFPI/PPGE
Avaliadora Interna

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas
na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.”

(Paulo Freire)

A Deus Pai Todo Poderoso.
Ao meu amado, Elton Lemos Soares,
pelo incentivo e companheirismo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, que me deu a vida e o entendimento para seguir pela caminhada em busca da realização de meus sonhos; que me mantém de pé e me fortalece para permanecer firme diante dos desafios da vida. É o Teu amor que cobre as minhas fraquezas.

Aos meus pais, Feliciano Rodrigues Bezerra (*in memoriam*) e Maria das Graças Medeiros Bezerra (*in memoriam*), pelo amor incondicional; por sempre demonstrarem orgulho por cada conquista, a minha eterna gratidão e amor infinito. Foram, são e sempre serão a minha base em todos os bons sentimentos e princípios.

Aos meus irmãos e irmãs: Lusilene, Luciene, Antonio, Leni, Lucas, Raimundo e Wellington, meus companheiros de vida e melhores apoiadores de toda a minha trajetória existencial.

À Professora Doutora Maria Divina Ferreira Lima, minha orientadora, que tem me oportunizado muito aprendizado; com quem vivencio muitas oportunidades de desenvolvimento no caminho acadêmico; e por quem tenho gratidão infinita. Palavras são insuficientes para demonstrar tamanha gratidão.

À Letícia Gomes de Oliveira Rocha, amiga inseparável, que tem me apoiado desde a decisão inicial de tentar o mestrado, e incansavelmente tem me acompanhado em todas as etapas deste trabalho.

Aos meus colegas, Antonio de Freitas Melo e Gilmar Alves da Silva, com quem pude contar durante todo o percurso e nos momentos de dificuldades, uma parceria que fortaleceu a amizade e potencializou a aprendizagem.

Aos colegas mestrandos e mestrandas da 31ª turma de Mestrado em Educação da UFPI, em especial, Maria Osmarina Moura Bezerra (*in memoriam*), pela convivência e pelo compartilhamento de conhecimentos e aprendizagens significativas, apesar das dificuldades da caminhada. Mesmo com perdas irreparáveis em tempos de pandemia de Covid-19, aulas não presenciais, foi possível e conseguimos manter o foco e a determinação até a conclusão do curso.

À Maria Helena Costa, Diana Aquino, Sílvia Portela e Isabel da Silva, pelo despertar inicial para esta caminhada e, principalmente, pela parceria durante o percurso. A gratidão é a memória do coração.

Aos colegas e professoras do Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas (NUPEFORDEPE), pela partilha de conhecimentos e pelos

momentos de discussões e reflexões. Carrego comigo um pouco de cada um que deu a sua contribuição na aprendizagem do rigor científico.

Aos professores do PPGEd/UFPI, pelas discussões necessárias para a realização deste estudo e pelo enriquecimento da aprendizagem. Em especial, à Professora Doutora Josânia Lima Portela Carvalhêdo, pelo apoio inestimável na reta final de construção da escrita desta dissertação.

Agradeço, especialmente, aos professores iniciantes, que participaram da pesquisa: Diamante, Esmeralda, Opala, Pérola, Rubi, Safira, Topázio e Turquesa. Gratidão pelo compromisso em nossos encontros e pela confiança em compartilhar suas histórias de vida.

A todos que direta ou indiretamente incentivaram e contribuíram para a realização deste trabalho. Muito obrigada!

BEZERRA, Luzenir Medeiros. **Desenvolvimento profissional de professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Teresina**. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2022.

RESUMO

O desenvolvimento profissional de professores iniciantes enseja atenção especial por parte de pesquisadores e estudiosos, tendo em vista a necessidade de identificação e compreensão das bases epistemológicas e políticas da formação na qual se devem fundamentar os saberes docentes, uma vez que esse professor está em processo de constituição da identidade profissional, a qual pode ser moldada e/ou modificada por meio da experiência com o exercício da prática docente. Nesse contexto, o presente trabalho tem por objetivo geral investigar o processo de desenvolvimento profissional de professores iniciantes na docência nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Teresina. Para tanto, elencaram-se os seguintes objetivos específicos: identificar o perfil dos professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Teresina; caracterizar os processos formativos contínuos de professores iniciantes; compreender como os saberes adquiridos nos processos formativos contribuem para o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira; analisar como ocorre o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira. Desenvolveu-se a pesquisa sob uma perspectiva qualitativa (MINAYO, 1994), e do ponto de vista metodológico, partiu-se do método autobiográfico (NÓVOA; FINGER, 2010), mediante dispositivos de produção das narrativas em rodas de conversa (WARSCHAUER, 2017; PASSEGGI, 2014) e entrevista narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015), realizadas com oito professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Teresina. Para a análise das narrativas, partilhou-se dos conhecimentos de Bertaux (2010) e Ricoeur (2019), entre outros. Acerca do processo de desenvolvimento profissional docente, recorreu-se a estudiosos como Day (2001), Garcia (1999), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), e outros que mais se aproximam do objeto a investigar. Ao tratar especificamente de professores iniciantes, fundamenta-se o estudo em Nono (2011), Penna (2014), Tardif (2014) e André (2012). No que diz respeito aos saberes docentes, nas proposições de Tardif e Lessard (2014), Pimenta (2012), Perrenoud (2002), entre outros. As narrativas que formaram os dados organizaram-se em categorias e subcategorias, cuja análise se deu conforme as proposições de Ricoeur (2019) e Bardin (2016). A compreensão do desenvolvimento profissional de professores iniciantes perpassa o constructo da constituição de seu percurso profissional, que pode estar diretamente relacionado com o contexto no qual está inserido, onde enfrentará a difícil tarefa de ensinar, diante dos saberes docentes adquiridos em seus processos formativos. Os resultados evidenciaram que os professores iniciantes no início de carreira consolidam diversos saberes, mediados pelo processo de desenvolvimento profissional, contribuindo para uma atuação que os apoia na tomada de decisões no cotidiano do trabalho, repercutindo em uma prática pedagógica mais inovadora, refletindo qualitativamente no processo ensino-aprendizagem dos educandos e na reconstrução de sua prática no âmbito escolar.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional; professores iniciantes; saberes docentes; prática docente.

BEZERRA, Luzenir Medeiros. **Professional Development of Teachers Beginning in the Elementary School in the Municipal Network of Teresina**. Dissertation (Master's in Education). 150 p. Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2021.

ABSTRACT

The professional development of beginning teachers has required special attention from researchers and scholars, with the intentionality of identifying and understanding the epistemological and political bases of training which should be based on the teaching knowledge that this teacher is in the process of constitution of professional identity, which may be shaped and / or modified through experience with the exercise of teaching practice over the years. In this context, the present work is based on the following problem: How does the professional development of beginning teachers in the early years of elementary school in the municipal network of Teresina take place? Its general objective is to investigate the process of professional development of beginning teachers in the early years of elementary education in the municipal teaching network of Teresina. For this purpose, the following specific objectives were listed: a. To identify the profile of beginning teachers who work in the initial years of elementary education in the public school system of Teresina; b. To characterize the continuous formative processes of beginning teachers; c. To understand how the knowledge acquired in the formative processes contribute to the professional development of beginning teachers; d. To analyze how the professional development of beginning teachers occurs. The research was developed in a qualitative perspective (MINAYO, 1994), and for the methodological development we used the autobiographical method (NÓVOA; FINGER, 2010), through the devices of production of narratives in Conversation Rounds (WARSCHAUER, 2017; PASSEGGI, 2014) and Narrative Interview (CLANDININ; CONNELLY, 2015), carried out with eight teachers who work in the early years of elementary education in the municipal education network of Teresina Piauí. To analyze the narratives we followed with the use of Bertaux's (2010) and Ricoeur's (2019) knowledge among others. About the process of teachers' professional development we resorted to scholars such as Day (2001), Garcia (1999), Ramalho, Nuñez and Gauthier (2004) and others who are closer to the object to be investigated. When dealing more specifically with beginning teachers, we followed Nono (2011), Penna (2014), Tardif (2014), and André (2012). Regarding teachers' knowledge, we used Tardif and Lessard (2014), Pimenta (2012), Perrenoud (2002) among others. However, the understanding about the professional development of beginning teachers goes through the construct of the constitution of their professional path that may be directly related to the context in which they are inserted, where they will face the difficult task of teaching, given the teaching knowledge acquired in their training processes. The narratives that formed the data were organized into categories and subcategories, and analyzed according to the propositions of Ricoeur (2019) and Bardin (2016). The results showed that novice teachers at the beginning of their careers consolidate various knowledge, mediated by the process of professional development, contributing to a performance that ensures their decision making in the daily work, resulting in a more innovative pedagogical practice, and reflecting qualitatively in the teaching-learning process of students and the reconstruction of their practice in the school.

Keywords: professional development; beginning teachers; teaching knowledge; teaching practice.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CMPP	Campus
DPC	Desenvolvimento Profissional Contínuo
NUPEFORDEPE	Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
SciELO	Científica Eletronic Library Online
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPI	Universidade Federal do Piauí

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Processo de desenvolvimento profissional docente	38
Figura 2 –	Fases da análise de conteúdo	75
Figura 3 –	Dimensões emergidas dos dados	83
Figura 4 –	Análise de similitude definida por comunidade	85
Figura 5 –	Nuvem de palavras por frequência de ocorrência	87
Figura 6 –	Organização das categorias e subcategorias de análises	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Classificação dos saberes/estudiosos	50
Quadro 2 –	Perfil dos interlocutores da pesquisa	72
Quadro 3 –	Análise textual descritiva do <i>corpus</i> da pesquisa	80
Quadro 4 –	Frequência absoluta das ocorrências do <i>corpus</i> da pesquisa	81
Quadro 5 –	Categorias de análise apresentadas nos dendogramas e ocorrências mais relevantes	82
Quadro 6 –	Formação inicial e modo de ingresso na rede municipal de ensino de Teresina	91

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: PARA INÍCIO DE CONVERSA	15
2	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO INÍCIO DA DOCÊNCIA	26
2.1	Processos inerentes ao desenvolvimento profissional docente	33
2.2	Identidade profissional dos professores iniciantes	39
2.3	Desafios e dilemas dos professores no início da docência	41
2.4	O professor iniciante e o desenvolvimento profissional	43
2.5	Os saberes docentes no desenvolvimento profissional de professores iniciantes	45
2.5.1	Saberes docentes inerentes à prática docente	47
2.5.2	A formação contínua como via para o desenvolvimento profissional	51
3	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: O PASSO A PASSO	54
3.1	A natureza da pesquisa: qualitativa narrativa	55
3.2	O método (auto)biográfico e as narrativas como dispositivos de produção de dados	59
3.3	Dispositivos de produção de narrativas	61
3.3.1	Roda de conversa	62
3.3.2	Entrevista narrativa	66
3.4	O <i>locus</i> da pesquisa	70
3.5	Os interlocutores da pesquisa	70
3.6	Procedimentos de organização das análises das narrativas	74
4	A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTE	89
4.1	Categoria 1 – Professores iniciantes: a constituição da identidade profissional em início de carreira	90
4.1.1	O início da carreira docente e a identidade profissional	93
4.1.2	Os processos formativos contínuos de professores iniciantes	94
4.2	Categoria 2 – Saberes e práticas docentes de professores iniciantes	96

4.2.1	A construção dos saberes docentes para a prática docente do professor iniciante	98
4.2.2	A contribuição dos saberes adquiridos nos processos formativos para a prática docente	101
4.3	Categoria 3 – Professores iniciantes: o processo de desenvolvimento profissional docente.	103
4.3.1	Elementos do desenvolvimento profissional presentes nas narrativas dos professores iniciantes.	104
4.3.2	O desenvolvimento profissional e a ressignificação da prática docente	106
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS	114
	APÊNDICES.	124
	ANEXOS	144

SEÇÃO I

INTRODUÇÃO: PARA INÍCIO DE CONVERSA



1 INTRODUÇÃO: PARA INÍCIO DE CONVERSA

Partindo do entendimento de que a temática sobre desenvolvimento profissional docente, especificamente de professores iniciantes, tem demandado, nas últimas décadas, um olhar atencioso por parte de pesquisadores e estudiosos, a fim de identificar e compreender as bases epistemológicas e políticas nas quais a formação deve se alicerçar, e que nesse cenário, o professor iniciante consolida o seu estilo de ensinar – cujo início se dá ao ingressar no curso de formação inicial –, acumulando e modificando as experiências que adquire com o passar dos anos no exercício da prática docente e no contato com diferentes formas de ensinar e aprender ao longo da carreira.

Para que possamos prosseguir com este estudo, concentrar-nos-emos em professores iniciantes que ingressaram no sistema municipal de ensino de Teresina – Piauí por meio de concurso público, que tenham até seis anos de efetivo trabalho docente – independentemente do ano de conclusão do curso de formação de nível superior – e que trazem consigo histórias de vida, perspectivas, valores pessoais diversificados que os acompanharão em sua atuação docente.

Tais requisitos são elencados considerando que esta pesquisadora também passou por esse processo, pois mesmo com anos de formação e atuação em outra rede de ensino, em outro município, ao ingressar no sistema municipal de ensino de Teresina, deparou-se com a situação de iniciação, dadas as características peculiares da estrutura organizacional, os desafios próprios da profissão e os processos de socialização profissional docente.

Seguramente, nos primeiros anos do exercício profissional docente, busca-se pôr em prática o aprendizado nos estudos da licenciatura, apoiado em aprendizagens que, na maioria das vezes, advém em forma de teoria ou de disciplinas da graduação comumente identificadas por estágio curricular. Entretanto, ao deparar-se com uma nova realidade, esse docente precisa de suporte físico, estrutural, apoio didático e pedagógico, considerando que é um momento de grande relevância para a constituição de sua identidade profissional.

A propósito dessa questão, Giovanni e Guarnieri (2014) afirmam que os professores no início da profissão têm em sua chegada à escola um aprendizado a construir, como conhecer os arredores da instituição, as orientações que regem o trabalho, as pessoas que repassam os informes, o espaço da atividade, o público e como agir.

Aliás, os professores em início de carreira assumirão uma postura que poderá definir o seu perfil profissional, a depender de sua capacidade para aquisição de novos conhecimentos

durante a consolidação de sua carreira profissional. Dentre eles, podemos destacar o aprender a comunicar-se com os diferentes tipos de alunos e toda a comunidade escolar.

Para Schön (2000), o profissional depara-se com problemas que o levam a recorrer a outros conhecimentos técnicos que não constam de seu aporte técnico profissional, uma vez que há em sua prática dilemas que exigem conhecimentos que vão além da racionalidade técnica: são os indeterminados, fundados nas incertezas, na singularidade e nos conflitos de valores, recorrentes no decorrer do exercício profissional.

Podemos considerar que o planejamento não deve estar atrelado a fatores externos, ou seja, proposto de fora para dentro da escola, mas surgir de dentro da sala de aula, dos contextos reais de interesse dos alunos, o que pode constituir um grande desafio para o professor em início de carreira. Isso posto, o suporte que ele recebe na instituição pode representar um grande diferencial em seu percurso de desenvolvimento profissional, podendo acompanhá-lo durante toda a sua vida profissional, possibilitando que sua prática docente esteja bem direcionada.

Em se tratando de professores iniciantes, denotamos a necessidade de observância do contexto no qual esse profissional docente está inserido, de modo que se busque a imersão dele no cotidiano escolar, no que diz respeito, diretamente, ao desenvolvimento profissional, a fim de compreender todo esse processo de aquisição de experiência e desenvolvimento de sua *práxis* pedagógica. Contudo, importa salientar que esse profissional docente já traz consigo muitas experiências sobre ser professor, desde a sua trajetória como estudante – tanto em anos escolares anteriores à sua formação inicial quanto nas vivências culturais que são criadas no espaço escolar e na interação com os colegas –, um período marcado por sentimentos contraditórios, que desafiam cotidianamente o professor e a sua prática docente.

Partimos da perspectiva de investigar as implicações dos processos de atuação de professores iniciantes, dos enfrentamentos aos desafios que a prática docente, bem como as regras das instituições escolares lhe impõem, além da intenção de subsidiar a forma como professores iniciantes estruturam seus momentos de desvelarem o próprio pensamento, sistematizá-lo e revelá-lo a partir da pesquisa, o que também pode expressar uma das dificuldades para o seu desenvolvimento profissional, em um contexto mais amplo e significativo.

Na prática pedagógica, os saberes docentes vão muito além dos conteúdos organizados nos currículos escolares, porquanto os professores, desde que adentram na carreira, encontrando ou não obstáculos e/ou facilidades para ensinar e manter-se firme na profissão, possuem e mobilizam uma série de conhecimentos visando a garantir a aprendizagem de seus alunos.

Acredita-se, portanto, que a partir da investigação os professores iniciantes, caso necessário, possam despojar-se de uma profissionalidade construída na teoria, levando em conta os conhecimentos teórico-metodológicos adquiridos nos cursos de licenciaturas e que efetivamente serão confrontados com a realidade no exercício da profissão.

No entendimento de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), existem algumas questões fundamentais no processo de profissionalização que não podem deixar de ser observadas, a exemplo da formalização do saber, ou seja, a definição de um corpo de saberes essenciais para os profissionais da educação; a questão do *status* do professor, que vai desde a autonomia à valorização do salário; e a criação de um código de ética que seja elaborado pelos próprios professores e defina critérios para o exercício da atividade docente.

Então, busca-se com esta pesquisa reconhecer que a prática pedagógica necessita de diálogo constante com o cotidiano escolar e os saberes docentes, especialmente com as necessidades de aprendizagem dos alunos, com vistas atingirem as habilidades indispensáveis em cada etapa de ensino. Isso porque no cotidiano de sua prática pedagógica, o professor vai construindo saberes a partir de sua experiência, o que lhe permite questionar sobre o que pode ser necessário e imprescindível ao trabalho docente, com foco na aprendizagem do aluno, e o que pode demandar a busca por novos conhecimentos acerca do trabalho docente, na perspectiva de consolidação do processo de ensino e de aprendizagem.

Se a aceitação e integração com colegas, somadas a condições de trabalho inadequadas tendem a exacerbar as dificuldades que os professores enfrentam no início de suas carreiras, atinamos que isso pode levar à frustração e dor, levando-os ou não a revelar interesse em continuar na profissão, o que implica uma decisão cujo impacto será positivo ou negativo no futuro de sua carreira.

As discussões acerca dessa temática surgiram a partir das ações realizadas pelo NUPEFORDEPE, vinculado ao Centro de Ciências da Educação/*Campus* Teresina, do PPGED/UFPI. É um grupo aberto, heterogêneo, tanto com integrantes que estão em formação inicial quanto por mestres e doutores, e nossa participação deu-se, inicialmente, a convite de outros membros, o que possibilitou vivenciar nos encontros quinzenais pertinentes trocas de conhecimentos, com informações atualizadas e passíveis de discussões entre todos os integrantes.

A partir dessas vivências, e em virtude de minha atuação profissional como coordenadora pedagógica da educação infantil na rede municipal de ensino de Teresina, e professora atuante do ensino fundamental da rede municipal de Caxias – Maranhão, emergiram inquietações, despertando a curiosidade de investigar a temática em um curso de Mestrado em

Educação, pela Linha de pesquisa: Formação de professores e práticas da docência. Após a aprovação no processo seletivo e os consequentes encontros sistematizados entre orientadora e orientanda, em comum acordo, resolvemos levar adiante a investigação sobre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Teresina.

Dessa forma, constituímos como objeto de pesquisa o processo de desenvolvimento profissional de professores iniciantes, a partir do tema *Desenvolvimento profissional de professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Teresina*, designando como problemática a seguinte questão: como acontece o desenvolvimento profissional de professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Teresina?

Assim, o objetivo geral é *investigar o processo de desenvolvimento profissional de professores iniciantes na docência nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Teresina*. Como objetivos específicos, estabeleceram-se: *identificar o perfil dos professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Teresina; caracterizar os processos formativos contínuos dos professores iniciantes; compreender como os saberes adquiridos nos processos formativos contribuem para o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira; analisar como ocorre o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira*.

Nessa perspectiva, surgem as questões norteadoras: qual é o perfil dos professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Teresina? Como se caracterizam os processos formativos dos professores iniciantes? Em que contexto os saberes profissionais contribuem para a prática docente dos professores iniciantes? De que modo acontece o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira?

Embora os professores possam iniciar sua carreira com ideais de realizar um trabalho gratificante e significativo socialmente, é possível que diante da realidade, desvinculem-se dessa ideia, à medida que surgirem os dilemas e as dificuldades inerentes ao ato de ensinar, na interação com os alunos, bem como no relacionamento com os colegas que já atuam há mais tempo na área. Além disso, a vulnerabilidade dos iniciantes pode tomar notoriedade na interação com seus pares, e a pressão social manifestar-se ou não, podendo, inclusive, resultar em um sentimento de frustração, motivando uma análise das possibilidades da profissão e dos investimentos que tencionam o fazer na profissão.

Ao refletirmos sobre a carreira docente, concebemos que não é possível a dissociar do desenvolvimento profissional, posto que a constituição e consolidação do professor estão

imbricadas no desempenho que ele adquire durante a sua trajetória. Especialmente ao professor em início de carreira, atribui-se como fundamental a compreensão do profissional em construção na superação dos dilemas e desafios recorrentes do ato educativo. Nesse sentido, a prática apreendida pelos docentes é repleta de significados, mediados pelos aparatos de formação disponíveis na instituição escolar, corroborados pela estrutura organizacional e em parceria com a equipe gestora e pedagógica da escola.

É provável que o professor, ao ingressar na carreira docente, busque lecionar, por vezes, reproduzindo as orientações recebidas nos cursos de graduação e, posteriormente, pela gestão da instituição escolar, baseando-se na organização didática orientada pela coordenação pedagógica, direcionada para os projetos e programas pedagógicos com vistas ao desenvolvimento discente. Nesse cenário, considera-se o professor como aquele que vai indicando o caminho que o aluno deve trilhar até o aprendizado, envolvendo muito mais que o domínio de conteúdo e a interação em sala de aula.

Vale destacar que o professor em início de carreira é um profissional de relevante atividade na dinamização do processo ensino-aprendizagem que, possivelmente, busca na figura do diretor e do coordenador pedagógico o auxílio para a realização de suas atividades em toda a extensão escolar, almejando colaborar para a promoção de uma educação de qualidade, apesar das dificuldades inerentes ao exercício da profissão como, por exemplo, quanto à articulação do que sabe com a intencionalidade do que ensina para atingir os objetivos propostos, por meio de uma metodologia adequada, eficiente e eficaz.

Nesse contexto, entre os saberes adquiridos na formação acadêmica e as ações que permearão a sua prática em sala de aula, ao ingressarem na profissão, as interações com os colegas mais experientes e com os próprios alunos são agregadas à construção de sua identidade profissional e de uma futura consolidação na profissão, caso resolva segui-la, entendendo que uma das condições necessárias para a ação é a intencionalidade, fator fundamental para o desenvolvimento profissional docente no mover da ação educativa.

Segundo Sacristán (1999, p. 56), “o profissionalismo docente está caracterizado essencialmente por um pensamento estratégico e pragmático”. Nessa perspectiva, o referido autor defende que o profissional deve relacionar conhecimentos práticos, teóricos, éticos ou crenças, às ações, ideias, intenções, emoções e avaliação das condições de aplicabilidade, associando diretamente a teoria à prática – e isso ocorrerá de maneira consciente ou não, visto que tais ações são pertinentes à ação docente, daí porque não podem ser indissociáveis.

Ao ingressar na carreira docente, o professor iniciante depara-se com os desafios e dilemas alusivos à profissão, levando-o a constituir o seu percurso profissional de acordo com

o contexto no qual está inserido, sendo que a realidade pode causar estranheza, espanto ou até mesmo desânimo. Desse modo, busca junto à equipe gestora e pedagógica o suporte de que necessita nesse momento inescusável para a consolidação de sua escolha, uma vez que a ação integrada entre os pares pode desencadear a troca de saberes e experiências capazes de contribuir para a consolidação do exercício profissional docente.

Para consumir uma melhoria na qualidade do ensino, são necessários bons professores – não somente, mas diríamos que principalmente. Na difícil tarefa de ensinar, exige-se desses profissionais sentido, intencionalidade e responsabilidade, e é nesse decorrer que a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa que é e as suas vivências individuais, sociais e profissionais, definindo a si mesmo e os outros, visto que sua construção se mantém em uma ação contínua e que acompanha o docente ao longo do tempo, enquanto processo complexo dentro de um contexto em que a identidade profissional que os professores constroem individual ou coletivamente, assim como a forma como a profissão é representada, têm ligações intrínsecas.

Nóvoa (1995, p. 46) afirma que “construindo sua identidade social, o docente acredita na necessidade de investigar os saberes dos quais é portador, refletindo acerca deles dos pontos de vista teórico e conceitual”. Para o referido autor, o percurso formativo tem papel indispensável na formação desse profissional, pois por meio de conhecimentos obtidos ao longo do curso, ele constrói um conjunto de conhecimentos teóricos que, aliados à prática, facultam a compreensão e a valorização do ato de ensinar, na intenção de colaborar com a transformação do saber docente, em um contínuo processo de construção de sua identidade profissional.

Para os fins desta investigação, realizamos pesquisas visando a situar adequadamente as produções em nível de mestrado e doutorado, com vistas a encontrar temáticas que se aproximassem de nosso objeto de estudo, no interstício de 2016 a 2020, no site da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Científica Eletronic Library Online (SciELO) e no PPGEd/ UFPI, a partir da utilização dos descritores *desenvolvimento profissional de professores iniciantes*.

No site do PPGEd/UFPI não foram encontradas produções de tese ou dissertação com os descritores estipulados. O termo *desenvolvimento profissional* foi citado em quatro dissertações, mas sem qualquer relação com *professores iniciantes*, daí porque não foi considerado de relevância para esta pesquisa, por não estar de acordo com o trabalho proposto.

Na base de dados da CAPES, registramos oito trabalhos, entre teses e dissertações de mestrado acadêmico sobre a temática em estudo, mas fora contexto de elaboração dos aspectos relacionados à pesquisa em foco. Na página da SciELO, não localizamos publicação em nível

de tese ou dissertação, apenas algumas citações em artigos, sem conexão com o objetivo proposto neste trabalho.

Para apoiar a nossa compreensão do processo de desenvolvimento profissional desses professores, recorreremos a autores como García (1999); Day (2001); Imbernón (2009); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); e outros mais próximos daquilo que pretendemos investigar, tendo em vista a denominação *desenvolvimento profissional* a que melhor abrange a reflexão sobre o percurso da atuação docente em início de carreira. No tratamento sobre professores iniciantes, partiremos dos estudos de Nono (2011); Penna (2014); Guarnieri (2005); Tardif (2014); e André (2012). No tocante à compreensão da identidade profissional docente, fundamentamo-nos em Braga (2001) e Gatti (1996). Para gerar um referencial teórico para o ensino da prática e do conhecimento, utilizaremos Tardif e Lessard (2014); Pimenta (2012); Perrenoud (2002); Braga (2001); Sacristán (1999), entre outros. Para o embasamento metodológico, lançaremos mão do conhecimento de autores como Bertaux (2010); Clandinin e Connelly (2015); Nóvoa e Finger (2010); Warschauer (1993, 2017); Passeggi (2014); Ricouer (2019), entre outros autores.

Portanto, a investigação busca subsidiar a prática do professor iniciante diante de tantos dilemas e problemas, tentando compreender os aspectos inerentes aos processos de construção e desconstrução da identidade profissional ao longo de sua trajetória e, principalmente, suas vivências no confronto com as situações que se desencadeiam nos primeiros anos de exercício da docência, em virtude da constituição da prática pedagógica, que requerer diálogo constante e reflexão acerca do desenvolvimento profissional.

Diante dessas considerações introdutórias, este estudo encontra-se estruturado como segue. Na seção I, que corresponde à introdução, intitulada *Para início de conversa*, apresentamos o objeto de estudo, acompanhado da problemática e dos objetivos que constituem os caminhos a serem percorridos para a compreensão da pesquisa e de seus desdobramentos, bem como situamos a pesquisadora e sua caminhada.

Na seção 2, *Desenvolvimento profissional no início da docência*, discorreremos sobre os processos atinentes ao desenvolvimento profissional docente, bem como à identidade profissional, aos desafios e aos dilemas dos professores em início de docência. Neste capítulo, contemplamos também os saberes e a prática docentes no desenvolvimento profissional de professores iniciantes, discutindo os saberes docentes inerentes à prática dos profissionais docentes em início de carreira, os processos formativos pelos quais passam e a relevância desses processos como via para o desenvolvimento profissional.

Na seção 3, *Percurso metodológico da pesquisa*, apresentamos o passo a passo da pesquisa, desde a sua natureza à abordagem, bem como a descrição do *lócus* da pesquisa, o perfil dos interlocutores e os dispositivos utilizados, além dos procedimentos de organização das análises das narrativas, retratados a partir da utilização do *software* Iramuteq.

Na seção 4, *A constituição da identidade profissional ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes*, promovemos a discussão e análise de dados, de modo que a partir das narrativas, buscamos refletir sobre os dados com base no conhecimentos dos estudiosos, representando em categorias e subcategorias desde as circunstâncias da identidade profissional ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes, considerando aspectos como: os processos formativos contínuos; a construção dos saberes docentes; a contribuição dos saberes adquiridos nos processos formativos para a prática docente; o desenvolvimento profissional; a ressignificação da prática docente, a partir dos elementos presentes nas narrativas dos professores iniciantes.

Nas *considerações finais*, retratamos os resultados da investigação, estabelecendo a ligação entre os objetivos e o que constatamos na pesquisa, evidenciando como ocorre o processo de desenvolvimento profissional de professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Teresina, a construção dos saberes docentes pelos interlocutores ao longo dos processos formativos de que tenham participado nesse início de carreira e por todo o percurso profissional docente, e o que tem possibilitado a ressignificação de sua prática.

SEÇÃO II

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO INÍCIO DA DOCÊNCIA



2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO INÍCIO DA DOCÊNCIA

Parte-se do pressuposto de que a fase de iniciação à docência profissional é um momento crítico para a trajetória docente e construção de sua identidade, pois em diferentes momentos de sua trajetória profissional, o professor depara-se com diferentes situações, necessidades, problemas, expectativas, desafios e adversidades múltiplos, construindo seus próprios saberes profissionais para colocá-los em prática. É isso o que buscamos investigar: a situação peculiar que envolve os professores iniciantes em sua profissão.

Nesta seção, discutiremos alguns aspectos do desenvolvimento profissional no início da docência, bem como os desafios e as dificuldades que enfrentam, e os conhecimentos inerentes à prática docente.

No que tange ao nível de desenvolvimento profissional dos professores, eles assumem responsabilidades cada vez mais complexas, desde a tomada de decisões quanto aos acontecimentos escolares – resolvendo situações de incertezas em sala de aula – até o enfrentamento e a reflexão sobre as diferentes situações que ocorrem nas instituições escolares e nas classes em que lecionam (NONO, 2011).

Na escolha da carreira docente, é necessário considerar que as dificuldades encontradas no início podem estar relacionadas à cultura escolar e às diretrizes da organização escolar, atentando para a sua realidade educacional, em particular.

Como sabemos, a relação que se estabelece entre a instituição de formação inicial e o espaço da atividade docente está intimamente ligada à discussão teórico-prática, reiterando-se que os discursos do espaço escolar são distintos e independentes. A prática docente dos professores é repleta de elementos teóricos, não sendo estática nas ações profissionais. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional do professor e sua prática são pessoais, carregados de subjetividade, e sujeitos a incertezas, tendo em vista a experiência e os planos traçados ao longo de sua trajetória de formação e prática profissional.

A discussão sobre desenvolvimento profissional docente tem como espaço a escola, local onde os professores atuam, entrando em cena para ensinar os alunos. Com o intuito de descrever esse cenário, Alarcão (2001) define a escola como sendo a própria vida, local de vivência e cidadania.

Do ponto de vista institucional, são muitos os esforços para assegurar a todos os docentes a viabilidade de uma formação contínua, principalmente no que diz respeito à atualização do conhecimento sobre o conteúdo que ministram nas aulas, de modo que

continuem buscando desenvolver estratégias relativas à organização da sala de aula, ao ensino, à avaliação, além do desempenho em papéis de liderança.

Acredita-se que a maioria dos docentes ainda trabalhe de forma isolada. Conforme Day (2001, p. 85), mesmo que esse processo de formação contínua ocorra no espaço institucional, há a necessidade de os gestores promoverem uma mudança na cultura escolar, a fim de que a troca constitua uma ação de ordem entre os professores, no sentido de oportunizar “culturas colegiais” que sirvam não somente para falar das práticas, mas para as examinar. No desenvolvimento profissional docente, o processo reflexivo proporciona ao professor um caminho metodológico determinado pela vontade de mudar, de inovar com autonomia, visando à busca de conhecimento e reflexão.

Alarcão (2001) admite que as instituições escolares precisam orientar seu trabalho de acordo com as diversas necessidades, permitindo deixar que todos os integrantes participem da tomada de decisões político-administrativas e pedagógicas, enfatizando a centralidade das pessoas na escola e facultando-lhes protagonismo, promovendo a abertura às ideias dos outros. Além disso, descentralizar o poder, permitindo a participação de todos no trabalho conjunto, baseado no pensamento sistêmico, devendo desenvolver seus próprios projetos educacionais – que são resultado das relações com as comunidades internas e externas –, bem como tratar os professores como protagonistas da escola, vislumbrando a necessidade de cada um, com o compromisso de desenvolver a instituição com práticas exitosas.

Na proposta defendida por Alarcão (2001), reputa-se que para propiciar o desenvolvimento de professores, faz-se necessária a participação democrática na tomada de decisões, principalmente nas questões que dizem respeito à sua formação, a fim de que ele seja o promotor de ações formativas para além do espaço da sala de aula, compreendendo estas como um espectro que o faz interagir como cidadão do mundo.

É a partir dessa ampla relação direta com os processos inovadores, comprometida politicamente com a escola e com a comunidade, enquanto leitor da realidade, que se produz uma prática pedagógica reflexiva. Logo, a epistemologia da prática é vista como resultado do conhecimento estabelecido pelos professores, refletindo sobre sua prática e interagindo com as mudanças no mundo e no meio em que estão inseridos.

Nos estudos realizados por Day (2001), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), o conceito de desenvolvimento profissional pressupõe a compreensão de ampliação das possibilidades de ação dos professores e de crescimento. Esse pressuposto compatibiliza-se com duas dimensões que se apresentam como inseparáveis na prática docente: a formação do professor e as condições concretas de sua atuação.

Concebendo que a formação se configura como um dos componentes do desenvolvimento profissional, busca-se entender um conjunto de questões que historicamente permearam a profissão, desde a questão de salário, horário de trabalho, *status* da profissão, carreira, objetivos de trabalho, currículo etc.

No que tange ao conceito de desenvolvimento profissional docente, García (2007, p. 55) afirma que

[...] mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores, por ser aquele que melhor se adapta à concepção actual do professor como profissional de ensino. A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superior a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores.

Para tratarmos de desenvolvimento profissional, é necessário integrar o docente a uma formação com profissionalização, percebendo que a íntima relação entre desenvolvimento profissional e formação docente traduz o elo entre a formação do professor, a profissão e a construção da sua identidade de educador, ao formalizar a dinâmica social de seu trabalho docente. Observemos que a importância da formação no desenvolvimento profissional não está sendo banida pelo referido autor, mesmo que nesse alerta, perceba-se que não há a sobreposição de um fenômeno – a formação docente, no caso – sobre outro (que é o desenvolvimento profissional docente), visto que o professor mobiliza e conduz saberes que advêm de suas experiências.

Nessa direção, Nóvoa (1995) defende que para a formação de professores, é imperativo o eixo de referência do desenvolvimento profissional, considerando a perspectiva do individual e do coletivo. O supracitado autor considera que o trabalho docente deve possibilitar e favorecer espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, promovendo os saberes docentes e a abertura para a inovação.

Acerca de atividades de formação docente, Nóvoa (1995) trata de uma delas de forma mais específica: aquela construída dentro da profissão, no contexto de movimentos pedagógicos que ligam os docentes a dinâmicas para além das fronteiras curriculares e disciplinares. Defende que a profissão docente deve tomar como base a aquisição de uma cultura profissional na qual os professores mais experientes têm papel central na formação dos menos experientes. Essa compreensão colaborativa do ensinar/aprender a profissão é como “devolver a formação de professores aos professores”, ou seja, é como retomar o lugar que foi ocupado,

progressivamente, pelos “cientistas da educação” e “especialistas pedagógicos” em sua formação e na regulação da sua profissão (NÓVOA, 2009, p. 36).

Deveras, essas proposições de Nóvoa (1995) têm contribuído para o enriquecimento do processo de formação e desenvolvimento profissional de professores, incluindo, é claro, os que estão em início de carreira, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, interlocutores desta pesquisa. Portanto, almeja-se que a busca pelo processo formativo e de desenvolvimento relacionado não seja apenas pela teoria ou mesmo aplicação de práticas fora do contexto (social/histórico/cultural/econômico) dos professores. Assim, é preciso a consciência de que a formação e o desenvolvimento profissional de docentes deve ser responsabilidade coletiva dessa categoria profissional, e requer uma atenção constante não apenas dos professores, mas também, e em especial, das políticas públicas, atentando-se à constante necessidade de mudanças nas condições objetivas de trabalho desses profissionais.

A respeito de o desenvolvimento profissional e a formação serem fenômenos estudados e debatidos desde a década de 1980, não raro nos encontramos diante de entendimentos e discussões que ora os tratam como sinônimos, e outra, como complementares. Porém, alertamos para o fato de que desenvolvimento profissional é um conceito bem mais amplo do que a dimensão da formação docente, ainda que esta integre o desenvolvimento profissional.

Para Imbernón (1999, p. 59-60),

Si aceptamos tal similitude estamos considerando el desarrollo profesional del profesorado de un modo muy restrictivo, sería como afirmar que la formación es la única vía de desarrollo profesional del profesorado. Desde nuestro contexto no podemos asseverar que el desarrollo profesional del profesorado se adebido unicamente al desarrollo pedagógico, al conocimiento y comprensión de si mismo, al desarrollo cognitivo o al desarrollo teórico, sino a todo eso y a la vez enmarcado, es decir, integrado em una situación laboral que facilita o dificulta el desarrollo de una carrera docente.

Isso posto, entende-se que a profissão docente deve ser edificada tendo como alicerce um conjunto de fatores que não tenham somente os professores como os únicos interessados ou beneficiados, mas que os considere como principais agentes dessa construção. Tais fatores incluem: a reflexividade crítica como forma de superar a curiosidade ingênua do professor, a fim de promovê-la à curiosidade epistemológica; a consciência de que apenas a formação não abarca todo o complexo do desenvolvimento profissional docente; a aprendizagem ao longo da vida; o fortalecimento da identidade profissional, tendo como pano de fundo a participação dos professores nas grandes decisões dos organismos que ditam as políticas públicas e que integram

a valorização das relações sociais para além dos muros da escola/da universidade, e o diálogo entre ambas (FREIRE, 2011, p. 32-33).

Por sua vez, Zeichner (1993) acredita que a reflexão sobre o desenvolvimento profissional ocorre por meio de um processo de reflexão que se dá na interação da prática e da teoria como forma de desenvolver novos procedimentos e tecnologias para ambientes específicos. Nesses termos, reflexão significa que além de uma compreensão simples dos métodos, existe o desejo e a disponibilidade para utilizá-los. O susodito autor, defende o processo de reflexão como coletivo e criticando a reflexividade individual proposta por Schön (2000), chamando a atenção para o fato de os professores nem sempre refletirem sobre tudo de forma ininterrupta, porque ali haverá sempre muitas rotinas e compromissos.

Compreensivelmente, a docência é uma atividade profissional complexa no relacionamento com os outros e na forma de expressar e desenvolver o conhecimento. Nesse contexto, o papel do professor não se limita à docência, mas ter em mente que deve continuar a fornecer elementos que orientem os alunos para um aprendizado mais acurado e que enseje a necessidade de reflexão sobre o desempenho profissional.

Na perspectiva de seu desenvolvimento profissional, o professor precisa estabelecer constantemente maior consciência e relacionamento entre sua vida pessoal e profissional em todos os ambientes em que atua. Para tanto, aposta na aprendizagem contínua ao longo de sua carreira, na tentativa de superar as mutantes necessidades atuais do cotidiano (que se insere como ser social). Isso implica também suas sugestões e exigências como professor, uma vez que seus conhecimentos e suas práticas não estão apenas relacionados às competências e habilidades (que possuem ou precisam desenvolver na docência), mas também, e principalmente, a suas atitudes, história pessoal, experiência individual e profissional.

Ao envidar uma reflexão crítica, o professor deve colocar-se no contexto de uma ação, inscrever-se na história, participar de uma atividade social e posicionar-se ante os problemas, sendo que “o processo reflexivo não surge por acaso”. Ademais, Ghedin (2010, p. 147) acrescenta que “ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo”. Esse processo deve originar-se de uma longa trajetória de formação durante o percurso de vida, pois é uma maneira de compreender a própria vida.

Como ressaltado anteriormente, a expressão *desenvolvimento profissional* tem sido muito utilizada como sinônimo de formação de professores, pois de acordo com García (1999, p. 19), esse termo é suscetível de múltiplas perspectivas, sendo que “a maioria associa esse conceito formação ao de desenvolvimento pessoal”. O referido autor considera que apesar de

durante certo tempo, adotarem-se determinados conceitos como equivalentes, é necessário apresentar algumas diferenças entre eles.

Sobre essa questão, Ramalho e Nuñez (2014, p. 18) salientam que existe “[...] uma dispersão teórica e até mesmo semântica sobre as categorias [...]”. Nessas circunstâncias, revela-se uma preocupação quanto ao uso de determinados termos como sinônimos, reduzindo uma categoria à outra, correndo o risco de gerar equívocos conceituais, causando problemas nas posições teóricas e metodológicas (RAMALHO; NUÑEZ, 2014). Portanto, assumimos o risco de incorrer erros ao tomarmos um conceito por outro, sem o mínimo de aprofundamento sobre sua definição e seu significado, o que pode comprometer a sustentabilidade do estudo.

Para que possamos discutir o processo de desenvolvimento profissional de professores iniciantes, é oportuno conhecer o significado desse termo a partir da visão de alguns estudiosos, para que possamos apreender o seu real sentido, evitando possíveis distorções.

Sobre o desenvolvimento profissional, García (1999, p. 137) assim se manifesta:

[...] o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Por outro lado, o conceito “desenvolvimento profissional dos professores” pressupõe, [...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança.

Entende-se, pois, que o desenvolvimento supera o acervo de cursos que perpassam a formação inicial até o aperfeiçoamento ao longo da carreira. O desenvolvimento profissional compõe o contexto no qual o indivíduo está inserido, levando em conta também o caráter organizacional da instituição, de modo que favoreça a reflexão dos docentes sobre a própria prática, com o intuito de gerar mudança, de forma positiva e proativa, visando à consolidação do efetivo trabalho docente.

Para Imbernón (2011, p. 46-47), o processo de desenvolvimento profissional é compreendido como “um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional [...] qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, [...] com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão”. Nessa direção, torna-se necessário conceber a prática como um espaço de problematização das ações pedagógicas, reflexão crítica e reelaboração do trabalho educacional, proporcionando inovação da prática docente, especialmente em início de carreira.

Isso considerando que a formação é um dos fatores primordiais apontados pelo referido autor que possibilitam o desenvolvimento profissional – embora este não se reduza a ela –, uma

vez que existem outros elementos que fazem parte desse processo, a exemplo de carreira, salário, condições de trabalho, que envolve também níveis de decisão tanto em sala de aula quanto na instituição escolar à qual pertence, repercutindo nos níveis de participação, no clima de trabalho e até mesmo na legislação trabalhista. Logo, podemos deduzir que todos esses fatores contribuem de forma positiva ou negativa para o avanço ou retrocesso no desenvolvimento profissional de professores.

A atividade profissional com o ensino requer de docentes busca e empenho por um processo de desenvolvimento profissional contínuo, desde o início e ao longo de toda a carreira. Em conformidade com Day (2001, p. 16), “[...] as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas”. O profissional docente deve planejar o seu processo de desenvolvimento ao ingressar na função, pois o trabalho pedagógico exige saberes que para serem consolidados, requerem compromisso pessoal e observação das próprias necessidades desse profissional.

Dessa forma, o Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC), como é compreendido por Day (2001, p. 20-21), apresenta objetivos que vão desde envolver todas as experiências espontâneas de aprendizagem e atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício direto ou indireto do indivíduo, do grupo ou da escola, e que contribuem, por meio destes, para a qualidade da educação em sala de aula; além disso, de forma individual ou coletivamente, [...] adquirem e desenvolvem de forma crítica “o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais”.

Diante dos pressupostos apontados pelo referido autor, atentamos que o desenvolvimento profissional envolve desde experiências espontâneas de aprendizagem, atividades elaboradas e planejadas de forma individual, em grupo ou institucionalmente, objetivando uma formação e reflexão crítica, até as melhorias das práticas docentes. Então, o profissional docente passa por diferentes fases ao longo de sua carreira, e durante a sua trajetória de vida, na interação com os pares, no contexto da atividade profissional, manifesta-se o desenvolvimento profissional. Esse processo não pode ocorrer isoladamente, pois se trata de um compromisso institucional a ser elaborado a partir das necessidades que nortearão essa trajetória.

Por oportuno, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 66) admitem o desenvolvimento profissional como “um processo contínuo que não se produz de forma isolada, ele está inserido em um projeto de vida, no qual se combinam e integram diferentes modalidades formativas”.

Entende-se, pois, que tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento profissional devem permear toda a vida, e todo profissional deve assumir a responsabilidade por sua formação – individual e coletiva –, de acordo com suas necessidades e possibilidades, levando sempre em consideração o contexto do qual faz parte, assim como as condições de trabalho etc.

Nessa ótica, atinamos que o desenvolvimento profissional deve fazer parte do projeto de vida de todo profissional, sendo planejado observando sempre o que é necessário saber para exercer com qualidade o seu trabalho, além da capacidade de resolução de problemas relacionados à profissão.

Cau (2017, p. 98) assevera que “[...] a finalidade do desenvolvimento profissional é tornar os professores mais capazes de conduzir um ensino à medida das necessidades e interesses de cada aluno, e contribuir para a melhoria das escolas, realizando-se pessoal e profissionalmente”. E isso dá-se de maneira tão necessária quanto a formação inicial para o ingresso na profissão.

Na acepção de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 68), o desenvolvimento profissional configura-se como um conjunto complexo que integra o individual, o coletivo local, o grupo profissional, sendo necessário em qualquer programa de desenvolvimento profissional reputar a relação dialética imbricada na tríade individual-grupal-contexto. Além do mais, esse processo é favorecido quando os indivíduos têm a possibilidade de refletir e pesquisar de forma crítica com seus pares sobre as práticas educativas que melhor se adequam às necessidades, possibilitando articular teoria e prática na construção de saberes e competências.

Outrossim, se houver compreensão da amplitude do conceito de desenvolvimento profissional (que não nega a importância da formação, mas não se limita a ela), haverá, por conseguinte, condições mais favoráveis para que os professores conquistem condições mais dignas de trabalho, resultando em maiores contribuições para superar a dependência profissional e retomar a valorização do estatuto da profissão docente, atendendo no máximo possível à demanda que exige comprometimento e empenho, favorecendo o exercício da profissão desde o início da carreira docente, sem que se comprometa a qualidade de vida e o exercício pleno da cidadania.

2.1 Processos inerentes ao desenvolvimento profissional docente

Para uma compreensão mais acurada da carreira de professores iniciantes diante das dificuldades recorrentes do ato de ensinar, faz-se necessário entender, como afirma Day (2001,

p. 15), que “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente”. Daí a importância de compreender esse processo sob uma visão holística, como um processo amplo, dinâmico, flexível, completo, como o supracitado estudioso acredita: um processo contínuo que envolve o profissional e todo o seu projeto de vida, absorvendo diferentes dinâmicas formativas.

Isso implica entender que o desenvolvimento profissional docente, bem como as aprendizagens decorrentes dele, constituem um processo constante e significativo que pode marcar de maneira permanente a identidade do professor, repercutindo no processo de ensino e de aprendizagem, na prática pedagógica e na relação com seus pares. Inclui, pois, todas as experiências de aprendizagem que beneficiam esses professores e que suscitam a melhoria da qualidade da educação na instituição. É oportuno observar que o processo de desenvolvimento profissional pode ocorrer de modo individual, coletivo e/ou institucional, como defendem muitos estudiosos, sendo favorecido por contextos colaborativos.

Sobre esse aspecto, Day (2001) destaca que os professores, a sós ou em pares, devem buscar se desenvolver profissionalmente e firmar o seu compromisso enquanto agentes de mudança durante todas as etapas de sua vida profissional. Entretanto, cada sujeito tem inteira e total responsabilidade sobre o seu desenvolvimento profissional, que deve ser gerado como uma necessidade pessoal de cada um, e nesse entendimento, notamos que se trata de um processo de consolidação daquilo que fazemos como atividade pedagógica, e envolve uma dimensão dialética.

Nesse sentido, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) indicam a reflexão, a pesquisa e a crítica como as três condições básicas da atitude profissional que um modelo formativo deve ponderar, as quais contribuirão para o processo de desenvolvimento profissional docente. Ao relacionarem a reflexão, os supracitados estudiosos designam que ela deve proporcionar maior capacidade de decisão e interpretação, permeando todas as relações da instituição escolar.

García (1999, p. 195) entende que “os processos de desenvolvimento profissional são também determinados – e não poderia ser de outro modo – pelos próprios professores, quer individual quer colectivamente”. Os profissionais docentes são responsáveis por identificar suas próprias necessidades formativas e, muitas vezes, elas não são correspondentes ao que é ofertado pela instituição da qual fazem parte, e os ciclos de necessidades profissionais não estão relacionados ao tempo de exercício no magistério, daí porque devem ser indicadas pelo próprio profissional.

Eis que formar para o desenvolvimento profissional, assumindo a perspectiva da profissionalização, não é tarefa fácil de ser implementada. Mais fácil tem sido teorizar nessa direção, com o forte risco de alcançar uma aparente renovação no pensamento do docente formador ou daquele em formação. Possivelmente, as experiências na profissão docente estão ligadas à impressão que os novos professores têm da profissão, visto que essas manifestações estão relacionadas, entre vários fatores – como o perfil da clientela, as condições estruturais e de pessoal da instituição – às condições adversas, unindo-se à questão de experiência, à vontade de desistência e a um provável abandono da função, podendo surgir com mais intensidade.

Nessa linha de raciocínio, há uma enorme preocupação quando percebemos que as condições formativas e educacionais entre nós precisam ser situadas no contexto da heterogeneidade e das grandes adversidades. Para que os professores possam superar a chamada “metodologia da superficialidade”, geralmente tão utilizada na construção de saberes do senso comum, sugerimos incorporar a pesquisa como um dos componentes da formação (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

Os autores supracitados objetivam chamar a atenção para uma conhecida dispersão teórica na construção de saberes durante a formação docente, a aprendizagem, o desenvolvimento profissional, e as relações existentes entre essas dimensões, dada a importância de avançar na busca pela compreensão acerca dos contextos e das categorias que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de professores iniciantes, a partir de um ponto de vista integral, uma vez que esse sujeito tem diferentes vivências em situações sociais às quais pertence.

Nos diferentes momentos de sua carreira profissional – formação inicial, início da carreira, etapa em que já possui certa estabilidade profissional, período em que questiona sua opção profissional, período em que se aproxima de sua aposentadoria –, o professor enfrenta diferentes necessidades, problemas, expectativas, desafios, dilemas, e vai construindo o seu conhecimento profissional (NONO, 2011).

O processo de socialização dos professores em início de carreira torna-se contínuo, acompanhando-os durante toda a caminhada profissional, pois ao se deparar com a complexidade da docência, busca sobreviver no espaço escolar onde venha a construir o seu estilo próprio de ensinar, desde o ingresso no curso de formação inicial.

García (1999, p. 139) destaca que se tratando de desenvolvimento profissional, é necessário compreender a formação de professores na relação epistemológica que se estabelece entre as quatro áreas da investigação didática: a escola; o currículo e a inovação; o ensino; e os professores. Aduzindo que há necessidade de integração dos saberes didáticos, aponta o

desenvolvimento profissional como elemento capaz de agregar, na prática, esses campos do conhecimento: “o desenvolvimento profissional é [...] como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino”.

O desenvolvimento profissional centrado na escola deve seguir princípios de colaboração entre os participantes, de modo que seus membros se tornem ativos e participativos, adotando estratégias que possibilitem a mudança na estrutura institucional e individual. Para tanto, faz-se necessário levar em conta os interesses e as necessidades dos participantes “[...] o desenvolvimento centrado na escola, que responde às necessidades institucionais, tem mais probabilidade de constituir um projeto de sucesso se coincidir com as necessidades individuais das pessoas envolvidas” (DAY, 2001, p. 193).

Portanto, quando há relação de similaridade entre interesses individuais e da instituição, o nível de resposta dos participantes é satisfatório, desencadeando o desenvolvimento profissional de maneira mais eficaz e eficiente.

Não é fácil em nenhuma fase do desenvolvimento profissional docente a prática em si, pois inúmeros fatores, internos e externos, subjetivos e de convivência com outros atores do processo, delineiam a postura e o fazer pedagógico. O conhecimento pedagógico do conteúdo se configura como uma das contribuições mais poderosas e atuais da investigação sobre formação de professores, em virtude do processo pelo qual professores transformam conhecimento em ensino, a partir de uma base de conhecimento profissional.

Huberman (2013), em estudos sobre o desenvolvimento da carreira docente, identifica as características de acordo com o ciclo da vida dos professores – considerando que o profissional docente passa por uma fase de sobrevivência e descoberta ao iniciar seu percurso profissional, avançando, gradativamente, para uma fase de estabilização, período em que começa a tomar consciência de seu papel –, o qual não se constitui em etapas fixas, mas em um processo dinâmico e bem peculiar, tendo em vista as características, também particulares, de cada profissional docente.

O referido autor defende que na fase de iniciação à docência, manifesta-se a construção do desenvolvimento profissional, e registra que os professores vivenciam diferentes momentos de aprendizagem docente, enfrentando várias modificações ao longo de sua trajetória como tal.

Logo, as recorrentes mudanças na *práxis* pedagógica passam por um aprimoramento do exercício da docência e das ações educativas no espaço de sala de aula, na escola e na sociedade, enquanto ambientes de interação e interdependência. Implicam, portanto, não só uma visão crítica sociológica, como também psicológica, econômica, histórica, possibilitando um olhar pedagógico crítico (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

Dentre os vários aspectos que facilitam ou dificultam a ação pedagógica de professores iniciantes, cabe ressaltar o fato de que o confronto inicial com as diversas e adversas situações escolares pode contribuir significativamente para a desistência ou permanência na profissão.

As primeiras experiências vivenciadas pelos docentes em início de carreira têm influência sobre a sua decisão de permanecer ou não na profissão, em face dos sentimentos e pensamentos contraditórios, dilemas e desafios do cotidiano do professor e de sua prática docente. Não obstante, não podemos deixar de considerar que é também uma fase de intensos aprendizados que suscitam a sobrevivência na profissão.

Nessa perspectiva, as impressões que eles têm da profissão estão igualmente ligadas às relações com os demais colegas de trabalho, à interação com os alunos, às condições estruturais e de pessoal da instituição escolar, pois o início da carreira docente pode ser um período em que os professores sentem a necessidade de “provar” aos outros e a si mesmos as suas competências como docentes.

É imprescindível entender que a formação deve oportunizar processos de mudança que possam levar os profissionais da instituição a detectar os problemas organizacionais, buscando soluções democráticas e participativas, definindo as necessidades formativas do grupo com vistas à elaboração de um projeto de formação que contemple o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos.

Para que isso aconteça, é inescusável o engajamento de todos na construção de soluções organizacionais dinâmicas, eficazes e efetivas, com disposição para a transformação de suas práticas. Essas atividades de desenvolvimento profissional podem igualmente acontecer fora do ambiente escolar, por intermédio de cursos de curta ou longa duração, sem um compromisso de continuidade, os quais podem não produzir mudanças significativas na prática pedagógica.

Por cúmulo, entendemos que os processos de desenvolvimento profissional de professores iniciantes podem acontecer individualmente, por meio da construção de novos saberes na prática pedagógica, a partir de cursos de formação continuada, da reflexão crítica sobre a prática e por meio da pesquisa. Além disso, ocorrem de maneira coletiva, mediante o compartilhamento da aprendizagem entre os colegas de trabalho, a participação em formações, encontros e pesquisas em grupos, caso busquem.

Outro local em que se verifica a ocorrência desse processo é o institucional, por intermédio da inovação curricular, do estabelecimento de planos e metas institucionais, e de atividades de pesquisa fomentados na própria instituição. Acreditamos que se essas atividades acontecerem na escola sem um planejamento que atenda às reais necessidades dos profissionais que trabalham na instituição, não surtirão efeito para um desenvolvimento profissional eficaz.

A Figura 1 apresenta uma síntese do processo de desenvolvimento profissional docente.

Figura 1 – Processo de desenvolvimento profissional docente



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

O desenvolvimento profissional não é tido como uma série de acontecimentos que ocorrem de forma isolada ou particular, mas como um processo influenciado por questões pessoais, profissionais e contextuais. Em consonância com Huberman (2013), os primeiros anos de carreira docente são muito difíceis, visto que os profissionais ainda estão em processo de conhecimento e adaptação à profissão, e que corrobora o prosseguimento ou não dessa atuação laboral.

Ao discorrer sobre desenvolvimento profissional, entendemos que se trata de um processo que se dá ao longo de toda a vida profissional docente. Dessa forma, as relações com os contextos de trabalho podem ter muita significação nesse processo, validando as diversas oportunidades formativas que o professor iniciante pode encontrar nesses espaços para adquirir experiências individuais ou coletivas, a partir de sua conexão com o contexto escolar.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional docente está imbricado na busca de saberes, conhecimentos e habilidades, ou seja, valores envolvidos no exercício da docência, o que nos remete à identidade profissional docente, que será discutida no tópico a seguir.

2.2 Identidade profissional dos professores iniciantes

O constructo dos processos que demarcam o percurso profissional docente delinea a construção da identidade profissional desde a escolha dessa atividade profissional, que demanda uma tomada de decisão que pode ser considerada uma das mais importantes da história de vida de um indivíduo. São muitos os fatores que contribuem para tal decisão, os quais podem estar relacionados a aspectos como: a questão tradicional familiar; o *status* da profissão; o interesse pessoal; o reconhecimento de algum exemplo do tempo de vida escolar, entre outros atinentes à compreensão de cada profissional no comprometimento (ou não) com a excelência no exercício da atividade a ser exercida profissionalmente.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1995, p. 15) sobreleva que em cursos de formação de professores, não se formam apenas profissionais, mas se produz uma profissão, evidenciando que esses cursos devem ser repensados e reestruturados como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial e da formação continuada, preparando professores que não sejam apenas técnicos, seguidores de modelos profissionais, pois se deve “[...] considerar a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa.” Isso que pode ser reputado como ponto de partida para repensar os currículos desses cursos de formação.

São muitas as atribuições de um professor, a destacar: saber planejar; executar o planejamento; acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem, entre outras atividades relativas à ação docente. Isso posto, nem as universidades nem as escolas são capazes, de maneira isolada, de responder às demandas da prática docente.

Logo, o processo de constituição da identidade profissional deve alicerçar-se em reflexões e posicionamentos, concebendo esta como uma constituição individual e coletiva capaz de comportar discernimento sobre os saberes e as competências exigidas para o exercício da profissão. Nesse contexto, para ensinar, o domínio do conhecimento específico é condição necessária, mas não suficiente.

Aliás, a identidade profissional é construída a partir da significação social da profissão, revisitando constantemente os significados sociais dela, mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Como defende Pimenta (2012, p. 76), mobilizar os saberes da experiência pode ser considerado meritório para o processo de construção de identidade profissional, que está em constante mudança, pois envolve o contexto e os momentos históricos do sujeito. De certa forma, a construção da identidade profissional docente inicia-se antes do ingresso nos cursos de licenciatura, mobilizando a integração de

saberes e posturas dos professores que contribuem com o processo formativo em caráter de formação inicial ou continuada.

Na acepção de Gatti (1996), a constituição da identidade profissional ocorre sob a influência de fatores internos e externos ao professor. A referida autora defende que a constituição identitária se dá pelo embate da subjetividade, que é a forma como o indivíduo sente, vê e percebe o mundo e a profissão; e a objetividade, que são as estruturas sociais que, em diferentes tempos e lugares, estabelecem políticas de identidade profissional, asseguram-se em um tempo e em um espaço, e transformam-se pelas e nas relações sociais que o indivíduo estabelece em sua vida pessoal e profissional.

No início do percurso formativo profissional, o docente passa por uma fase de fundamental importância para a decisão de continuar ou não no exercício da profissão, tendo em vista o confronto com a realidade encontrada e a exploração das possibilidades de prática associadas aos conhecimentos teóricos. Essa construção da identidade profissional docente é um processo de constituição do sujeito historicamente situado em uma sociedade em permanente estado de mudança, configurando-se como um processo flexível e dinâmico que leva em consideração as transformações que acontecem no meio social, político e cultural (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 9).

A identidade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho do ser humano de modo geral, e no caso específico do professor, afeta suas perspectivas de formação, diante de sua atuação profissional. A esse profissional, que é um ser em movimento e em construção, recorrentemente agregam-se valores, crenças, atitudes, em razão de um tipo de eixo que o distingue dos outros, que é justamente a sua identidade. Associado a isso, encontram-se as motivações, as expectativas, os interesses, as ações no modo de ser e de agir desse profissional. Por sinal, a identidade não pode ser considerada tão somente como um constructo de origem idiossincrática, mas como resultado das interações complexas da sociedade contemporânea nas interações de aprendizagens de natureza cognitiva dos seres humanos.

Por ora, entendemos o conceito de identidade profissional docente como uma realidade em evolução e desenvolvimento tanto individual quanto coletivo, que acompanha e se desenvolve durante toda a vida e que não é estável, configurando-se paulatinamente em uma ação contínua dentro de um processo complexo que tem na experiência uma base fundamental de construção identitária.

Portanto, a identidade profissional docente pode ser considerada como o processo de significação do ser professor de profissão, implicando compreender como o docente estabelece

suas relações com a profissão em si, constituindo uma trajetória profissional, consolidando, aos poucos, os saberes inerentes ao exercício da profissão.

2.3 Desafios e dilemas dos professores iniciantes no início da docência

O docente, ao iniciar suas atividades profissionais, soma aos ensinamentos apreendidos em cursos de formação inicial de licenciatura as orientações fornecidas pela gestão da escola, que a partir da organização didática, cumpre a missão de apoiar o professor em suas necessidades educativas e profissionais, podendo direcioná-lo a cursos de formação continuada ofertados pela própria rede de ensino, de acordo com o contexto em que está inserido.

Zabalza (2004) afirma que a forma como o professor seleciona o conteúdo, a maneira de organizá-lo, a seleção de estratégias capazes de conduzir o aluno à aquisição da aprendizagem, de forma crítica e reflexiva, ultrapassa o domínio dos conteúdos específicos de sua especialidade. O percurso docente é constituído, ainda, por momentos motivacionais que incitam esse profissional a procurar e a adquirir conhecimentos especializados em um processo de autoformação, em interação com os demais colegas de profissão e com os alunos.

Por sua vez, Guarnieri (2005, p. 9) defende que “uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor.” Nesse cenário, a vivência diária torna-se muito importante para o desenvolvimento profissional do professor iniciante em seu trabalho diário, com o surgimento da necessidade de reflexão acerca das dificuldades inerentes ao exercício da profissão.

Assim, compreender a docência como profissão é admitir que “conhecer bem a própria disciplina é uma condição fundamental, mas não é o suficiente”, pois o trabalho docente envolve vários tipos de conhecimentos e competências que necessitam de uma preparação específica (ZABALZA, 2004, p. 11).

Fica evidente, pois, a necessidade de uma formação didático-pedagógica para que o docente desempenhe de maneira efetiva o seu papel. Porém, vale lembrar que estando circunscritos ao âmbito da prática, o educar e seus atores não estão prontos, constituindo-se ao longo de suas atuações.

Então, o professor iniciante é esse profissional que adentra o espaço escolar para o exercício de suas atribuições, por meio dos conhecimentos já adquiridos e com formação para tal função, tendo como objetivo primeiro o processo ensino-aprendizagem, com a motivação de colocar em prática a teoria estudada em curso de formação inicial, acreditando ser o domínio

do conteúdo e a interação em sala de aula a sua maior preocupação quanto ao foco da ação docente – o que poderíamos chamar de *competência técnica*, já que o ingresso ocorreu por meio de aprovação em concurso –, sendo que a permanência na profissão estará ratificada entre os muitos saberes, a prática em si e a reflexão sobre esta.

Na acepção de Freire (2011), a reflexão do professor sobre a prática não se limita a uma teorização para explicá-la ou compreendê-la. Essa reflexão deve ser “crítica”, como exigência da relação teoria-prática, sem a qual a teoria pode virar um discurso “vazio”, e a prática, mero “ativismo”. À vista disso, a segurança com que a autoridade docente se move implica outra, a que se funda em sua competência profissional, porquanto nenhuma autoridade docente se exerce ausente dessa competência. Vale ressaltar que o docente que não leve a sério sua formação, que não busque o aperfeiçoamento, dificilmente conseguirá desempenhar com êxito as atividades docentes, ainda que isso não signifique que a prática pedagógica docente seja determinada por sua competência científica.

Os dilemas e as dificuldades do professor principiante são causados pela exigência de atuação na resolução de vários problemas, entre os quais, segundo Franco (2012, p. 34), destacam-se: problemas em conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, considerando as etapas de desenvolvimento dos seus alunos e o conteúdo a ser desenvolvido; problemas com a disciplina dos alunos e com a organização da sala de aula.

Cada história de experiência docente é única, e a reflexão sobre a própria prática docente envolve inúmeros fatores que esse profissional deve compreender, buscando soluções para um desempenho mais adequado no trabalho árduo de desenvolver no aluno o que se espera dele, ainda que sejam muitos os elementos que contribuem para o desempenho profissional desse docente.

Perrenoud (2002) elenca características do professor principiante, assinalando que, por um lado, elas podem induzi-lo a certa disponibilidade, a uma busca de explicações, a um pedido de ajuda, a uma abertura à reflexão; por outro, podem bloquear o seu pensamento, gerando a necessidade de possuir certezas que orientam a sua atuação, desde o fato de que um principiante está entre duas identidades: está abandonando a sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável por suas decisões, visto que o estresse, a angústia, diversos medos e mesmo os momentos de pânico assumem enorme importância, mas diminuirão com a experiência e com a confiança; ademais, esse principiante precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira.

A forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso provoca desequilíbrio, cansaço e tensão, daí porque ele passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar. Em um primeiro momento, conhece a angústia da dispersão, em vez de conhecer a embriaguez do profissional que “joga” com um número crescente de bolas. Geralmente, sente-se muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre acolhido por seus colegas mais antigos.

O professor iniciante está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional. Assim, não consegue se distanciar de seu papel e das situações, tendo a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão ou de pagar um preço muito alto por eles.

O novo profissional mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber que esse desvio é normal e não tem relação com incompetência nem com fragilidade pessoal, mas está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conheceu.

2.4 O professor iniciante e o desenvolvimento profissional

No início da carreira, o docente vê-se diante de um grande desafio, compreendendo a fase em que o profissional questiona sobre sua profissão, aparentemente sofrendo de uma espécie de “miopia”, ao focar suas ações principalmente em algumas habilidades em detrimento de outras, bem como no gerenciamento de mais demandas de sala de aula (GROSSMAN, 2005).

Seja dito de passagem, os professores iniciantes podem ser percebidos com uma energia positiva, esperança e otimismo em suas primeiras experiências com o fazer docente. As funções de que ora se ocupam, conduzem-no a deparar-se com uma rede de desafios e demandas que costumam impactar o desenvolvimento de suas práticas e suas ideologias sobre como agir.

A esse conjunto de novas funções e responsabilidades agrega-se a sobrecarga de tarefas, como: a construção de conhecimentos sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar; o delineamento adequado ao currículo; o desenvolvimento de um repertório de ensino que lhe permita sobreviver como professor; a criação de uma comunidade de aprendizagem em sala de aula; a continuação do desenvolvimento de uma identidade profissional, que pode desencadear a perda de esperança e otimismo, convertendo-se em sofrimento, crises e questionamentos, em virtude da carência de respostas de que precisam, provocando até mesmo o desejo de abandonar a atividade docente (GARCIA, 2011).

O período de transição entre ser aluno e ser professor passa por etapas que vão desde a luta pela sobrevivência no mundo do trabalho às ênfases nas questões práticas, uma vez que os professores iniciantes vivenciam esse período de tensão em contextos pouco conhecidos e de aprendizagem intensa, condicionado, muitas vezes, a ações de tentativa e erro, e com base em suas condições de iniciativas pessoais, enquanto indivíduo e profissional, há valores, concepções construídas ao longo de sua trajetória de vida e acadêmica.

A visão desses profissionais nesse período geralmente permanece focada em seus contextos de trabalho mais próximos, na superação das dificuldades para desenvolver o repertório de comportamentos profissionais relacionados ao ato de aprender e ao ser profissional, aos conteúdos específicos que devem ensinar e às representações sobre como os alunos aprendem.

Outrossim, entendemos que o professor iniciante, ao desenvolver um repertório de comportamentos profissionais diretamente pertinentes ao ser profissional e ao ensino, aos conteúdos que deve ensinar e às representações sobre como os alunos aprendem, deve assimilar que o ensino envolve a compreensão do outro, além de aspectos que facilitem a aprendizagem dos alunos.

Isso porque ser um profissional engloba características da ação docente mediante todo o apoio da instituição escolar e as contribuições dos processos formativos pelos quais esse professor passou, a fim de adquirir os saberes docentes inerentes à prática pedagógica que desenvolve. Mesmo diante da complexidades desses processos, dos contextos de prática pedagógica profissional, o professor iniciante geralmente não dispõe de recursos suficientes que visem a minimizar as dificuldades próprias dessa fase da carreira.

A problemática da formação de professores iniciantes tem escala global, pois “são raros os países que implementam programas adaptados aos diferentes estágios do professor na carreira. Em especial, ainda há muito pouca atenção aos docentes que ingressam no magistério” (ANDRÉ, 2015, p. 37), não obstante, deparamo-nos com as especificidades inerentes deste momento tão primordial na decisão da carreira docente, e que acarreta aprendizados que acompanharão esse profissional por toda a sua vida e que acarretarão a busca de novos aprendizados que agregarão à identidade docente, visto que a profissão docente converte-se num importantíssimo elemento para o desenvolvimento da sociedade.

Ao deprendermos a importância dessa valorização do professor iniciante, consideramos imprescindível evidenciar os pontos que todos os sujeitos, ao elaborarem seus programas de formação, devem incluir no planejamento:

a definição de ações formativas de longa duração, voltadas aos coletivos escolares, para fortalecer o profissionalismo docente, e centradas nas questões da prática cotidiana; o acompanhamento dos professores após a participação nas ações formativas; a articulação das políticas de formação continuada com outras políticas que envolvem os docentes; e a existência de um sistema de avaliação da formação. (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011 apud ANDRÉ, 2012, p. 118-119).

O primeiro tópico centra-se em uma problemática relevante: a formação não pode ser concebida em um modelo pontual, paliativo, mas acontecer de forma permanente, envolvendo todos os pares da escola – incluindo a comunidade –, além de ser desenvolvida levando em consideração a rotina escolar e suas problemáticas. Nesse sentido, ouvir o professor é crucial “para conhecer o que dizem, pensam, sentem [...], se o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta numa aprendizagem significativa para todos os alunos” (ANDRÉ, 2013b, p. 36).

O segundo tópico refere-se à necessidade de haver acompanhamento dos professores após cada espaço formativo, pois com isso o profissional não será desassistido e entenderá que existe apoio no âmbito escolar para o bom desenvolvimento de sua atuação. A necessidade de formação de professores não está desvinculada de outras no exercício do magistério. Não é possível falar dessa problemática sem, por exemplo, citar a questão do trabalho docente; tampouco a educação progredirá se centrarmos esforços em apenas uma via. Portanto, é imprescindível haver articulação entre as políticas educacionais, como propõe o terceiro tópico.

Cada região tem suas peculiaridades e isso não pode ser desconsiderado. À vista disso, esse é um aspecto que deve ser valorizado, pois no Brasil, dada a sua diversidade, não se pode pensar em um modelo único de formação docente (ANDRÉ, 2012, p. 127).

Além das necessidades citadas, existe um imperativo, que é avaliar a formação dos professores. Tal avaliação não deve ser atribuída ao ato de culpabilizar esses profissionais, mas na perspectiva de encontrar fragilidades para propor a superação destas. Nesse sentido, o fortalecimento das pesquisas na área é indispensável, e outro aspecto de grande relevância na construção de uma política de formação docente no País é a questão da riqueza sociocultural.

2.5 Os saberes docentes no desenvolvimento profissional de professores iniciantes

Em um cenário de mudanças, em que o papel da escola e dos professores está se alterando com o passar dos anos, a atividade docente mostra-se cada vez mais complexa, e o aprendizado ao longo da carreira torna-se essencial para o exercício profissional. O aprendizado

da docência tem sido tema recorrente de estudos e pesquisas que buscam identificar e analisar aspectos reveladores da aprendizagem profissional dos professores. Nessa perspectiva, apontam que o professor constrói suas concepções sobre a docência a partir de múltiplas fontes de aprendizado (TARDIF; LESSARD, 2014).

Diferentes concepções definem a maneira como os professores compreendem o processo educativo e, assim, direcionam o trabalho, o planejamento, a escolha de estratégias, o formato de avaliação, influenciando a função atribuída, que é o ato de ensinar, refletindo na aprendizagem daqueles com quem são comprometidos em ensinar. Outrossim, um aspecto relevante quando se discutem os aspectos da docência diz respeito a entendê-lo como um processo contínuo que se dá ao longo da vida profissional, articulado às práticas e ao contexto da atividade dos professores (ANDRÉ, 2012).

Diante do exposto, a trajetória dos professores incorpora à sua ação pedagógica, além de conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada, atitudes e procedimentos experienciados no cotidiano escolar, por meio de sua experiência e interação com os pares, alunos, pais de alunos, gestores. Considera-se, ainda, que a escola, contexto do trabalho docente, tem absorvido as transformações ocorridas na sociedade na qual está inserida, posto que “a realidade social e cultural dos públicos que a universalização e o reconhecimento da educação como um direito e um bem universal trouxeram, felizmente, para dentro da escola, é profundamente diversa” (ROLDÃO, 2009, p. 59).

Tardif (2014, p. 14) ao analisar a construção dos saberes docentes, observa que os professores constroem os saberes profissionais a partir de fontes diversas, em um processo que se inicia ainda na instituição de ensino superior, passa pela formação acadêmica e prossegue no aprendizado com os pares e na formação continuada. São saberes sociais adquiridos, como enfatiza o referido autor, em um contexto de socialização profissional que é “incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho”.

Indubitavelmente, compreender esse processo por meio do qual o professor interpreta suas experiências, os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica ou continuada, traduzindo-os em práticas cotidianas, é essencial para pensar a formação de professores.

Ainda sobre o aprendizado docente, Mizukami (1986) aduz que as teorias não são as únicas fontes de aprendizagem do professor, mas que ele deveria as utilizar para compreender a sua realidade, articulando esse saber acadêmico ao aprendido na experiência pessoal. As formações, tanto inicial quanto continuada, deveriam propiciar condições favoráveis para que tal articulação fosse possível, por meio da ação-reflexão.

Se, por um lado, os problemas e os impasses da experiência cotidiana do professor não são resolvidos meramente por algum postulado externo a ele, por outro, há necessidade de uma ação-reflexão grupal, por parte dos professores, para a compreensão desses problemas e impasses. Nesta interpretação ação-reflexão é que as superações poderão ocorrer. (MIZUKAMI, 1986, p. 107).

Muitos professores desconsideram as teorias, enfatizando a experiência como a fonte mais importante de seu aprendizado. Isso pode indicar que as teorias assimiladas durante a formação inicial permanecem externas à prática desse professor, sugerindo que ele não dispõe de fundamentação teórica suficiente para analisar o seu fazer pedagógico, interpretando, contextualizando, superando e explicitando a própria prática.

Explicitar a própria prática, explicando a si mesmo e a outros o quê, para quê e como realiza suas ações, depende, segundo Alarcão (2001, p. 181), de “uma capacidade que não se desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se”.

E para que isso ocorra, são necessárias estratégias de formação reflexivas, com foco no professor como sujeito que aprende e nos processos de formação, com a problematização do saber e da experiência integrando teoria e prática, instigando a metacognição.

2.5.1 Saberes inerentes à prática docente

Nos primeiros anos de profissão, busca-se desenvolver na prática docente muito do que foi apreendido nos cursos de graduação. No período de iniciação profissional, somente a formação inicial pode não ser suficiente para a aprendizagem na docência, visto que o processo formativo e a atuação dos professores apresentam vinculação com o contexto social, histórico, econômico, político e cultural em que estão inseridas a educação e as suas práticas, pois consoante Tardif (2014), os docentes utilizam, no cotidiano de suas atividades, conhecimentos que estão articulados às suas vivências, aos seus saberes e às suas competências sociais.

Logo no início da carreira, o professor é motivado a conhecer a dinâmica da estrutura organizacional da escola por meio dos encaminhamentos iniciais da equipe gestora, o que pode, com o tempo, não suprir mais as necessidades desse profissional, que a partir das vivências, delinea o seu perfil de trabalho docente.

É o que Tardif (2014, p. 32) coaduna, pois “o ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas”, o que torna o processo de efetivo exercício docente mais desafiador e dotado de recorrentes aprendizagens,

de modo que a atividade profissional traduz a condição para consolidar o processo de se tornar professor.

Ser ou tornar-se um professor competente enseja produzir um saber-fazer pedagógico em um processo de contextualização, reflexão e comprometimento com as mudanças e os contextos inovadores, o que vai além de levar em conta o saber, vislumbrando a necessidade de compreender as dimensões de sua competência na prática docente, assumindo uma postura de comprometimento relativo à ação educativa – ainda que se encontre ainda em uma posição de professor aprendiz –, no confronto diário das situações e dos desafios, na busca pela compreensão no exercício de seu papel, enquanto pessoa e profissional.

A propósito, Nono (2011, p. 166) revela que apesar das peculiaridades que caracterizam a fase inicial, “cada professor vivencia esse momento de forma particular, a partir dos conhecimentos que possui sobre a profissão, das relações que estabelece com colegas de trabalho, pais de alunos, da maneira como ingressa na primeira escola.” Tudo isso corrobora a construção da identidade profissional desse docente dentro dos pressupostos que já trazem em sua formação profissional, bem como em suas experiências pessoais.

No percurso da prática pedagógica, o docente pode oportunizar momentos de inovação e ousadia, buscando tornar-se um professor reflexivo. De acordo com Alarcão (2001, p. 41), esse paradigma “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores”. Assim, denotamos que essa concepção de professor como um profissional reflexivo reconhece a existência de uma especificidade inerente à prática de bons professores, visto que a prática docente pressupõe a compreensão de uma complexidade do processo de ensino e aprendizagem.

No entendimento de Freire (1979), o professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente, ou seja, sua prática docente, para transformar-se em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática; e o da consciência das intencionalidades que presidem tais práticas. Nesse sentido, a escola é um lugar especial do professor, um ambiente de luta e esperança onde ele tem autonomia frente à sua classe docente, com o objetivo principal de passar o conhecimento para os educandos.

Se o professor posiciona-se como alguém que está ali para transmitir o que sabe porque é um bom profissional e domina o conhecimento em sua área, ele ocupa um modelo tradicional que representa a desqualificação profissional, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), e configura a docência como ofício, e não como profissão.

Os susoditos autores ressaem, ainda, novos paradigmas de formação, a exemplo da epistemologia da prática, que busca um saber oriundo e reconstruído nas práticas docentes; além da fenomenologia existencial como um modelo focado nas autonarrativas de formação a partir da história de vida. E concluem dizendo que mesmo diante de novos modelos, boa parte dos cursos de formação continua ligada a modelos convencionais.

Contudo, devemos observar as práticas e os seus diálogos com as teorias, visto que um sem o outro constitui mera repetição, que não modifica nem qualifica a atuação docente. É no espaço escolar que o ser humano passa os melhores momentos de sua vida, e lá se manifestam as oportunidades que o educador tem de observar cada aluno com um olhar reflexivo, cheio de esperança, desejo de ensinar e, por outro lado, aprender, coletivamente, multiplicando o conhecimento, tornando o homem cada vez melhor.

Estudiosos como Garcia (1999) e Tardif (2014) consideram o início da carreira como um período potencialmente problemático, tendo em vista as implicações que ocorrem durante essa fase, o que influencia no resultado do futuro profissional, em termos de autoconfiança, experiência e identidade profissional, dada a necessidade de um conjunto de saberes elaborados socialmente. Nesse contexto, considerando o grupo social e as funções que os docentes exercem, podemos designar como saberes da experiência ou conjunto de saberes que acompanham os professores estabelecendo, no âmbito da prática profissional, o que os autores supracitados chamam de *saber plural*.

Para Tardif (2014), o docente no exercício de sua função e no decorrer de sua prática desenvolve saberes específicos que surgem de experiências do cotidiano e vão se incorporando ao conhecimento individual e coletivo, sob a forma de habilidades do *saber-fazer* e do *saber-ser*. Dessa forma, propõe critérios internos que permitem discriminar e compartimentar os saberes em categorias disciplinares ou cognitivas diferentes, por exemplo, conhecimentos pedagógicos e conhecimentos disciplinares, saberes teóricos e procedimentais, procurando dar conta do pluralismo do saber profissional, fazendo a relação com o ambiente escolar no qual cada docente atua em suas organizações de formação, e com os instrumentos de trabalho que adotam, constituindo, portanto, a sua experiência de trabalho, as fontes de aquisição desses saberes e seus modos de integração no trabalho docente.

Por sua vez, Pimenta (2012) defende que os saberes pedagógicos vão muito além do ato de ensinar e aprender, do relacionamento professor-aluno e das motivações pelas quais o docente direciona o seu fazer, a partir de técnicas ativas de ensinar. Complementarmente a esse pensamento, Gauthier (2013) sai em defesa, entre outros aspectos, da importância da

experiência na construção dos saberes docentes, que vai sendo delineada pelos saberes disciplinares, curriculares, da ação pedagógica e da tradição pedagógica.

Contribuindo com essa discussão, Saviani(1996) traz à discussão os saberes docentes no contexto atitudinal, crítico-contextual, os específicos e pedagógicos, e os didático-curriculares, diante das significações necessárias ao entendimento do processo de aplicação desses saberes docentes na realidade educacional.

O Quadro 1, a seguir, apresenta as diferentes tipologias dos saberes, à luz de autores como Tardif (2014), Pimenta (2012), Gauthier (2013), Freire (2011) e Saviani (1996).

Quadro 1 – Classificação dos saberes / estudiosos

TEÓRICO	SABERES DOCENTES				
Freire (2011)	Não há docência sem discência	Não é transferir conhecimento	Especificidade humana		
Gauthier (2013)	Disciplinares	Experienciais	Curriculares	Da ação pedagógica	Da tradição pedagógica
Pimenta (2012)	Do conhecimento	Da experiência			
Saviani (1996)	crítico- contextual	específicos	Pedagógico	Didático-curricular	
Tardif (2014)	Disciplinares	Experienciais	Curriculares		

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Fazendo uma leitura do disposto no Quadro 1, é possível compreender que existe uma diversidade de saberes que são mobilizados diariamente pelos docentes no exercício de sua prática. Os autores listados categorizam os saberes em diferentes tipologias, que se aproximam umas das outras e, por vezes, coincidem nas teorias de diferentes estudiosos, reforçando os conceitos de saberes inerentes à prática docente e o nicho que deve ocorrer nos curso de formação contínua.

De acordo com Gauthier (2013, p. 20), “uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias”. Desse modo, entendemos que qualquer atividade profissional demanda um *corpus* de saberes que são indispensáveis para a sua legitimação.

Isso posto, os saberes docentes consolidam-se e articulam-se mobilizando-se e reconstruindo-se no cotidiano e nas experiências, em consonância com as histórias pessoais e profissionais, passando pelo processo de transformação, uma vez que os saberes se articulam ao desenvolvimento profissional, considerando que nesse processo, são perceptíveis as aprendizagens que podem levar ao amadurecimento profissional dos professores.

2.5.2 A formação contínua como via para o desenvolvimento profissional

A formação de professores (contínua e permanente) consubstancializa-se como um processo sistemático de aquisição, definição e redefinição de habilidades, conhecimentos, destrezas e valores para o desempenho da função docente ao longo de sua vida profissional. Pela necessidade de ser contínua, ela envolve ações que atendem a diferentes interesses e que, principalmente, valorizem a prática docente e a experiência profissional como componentes essenciais para esse processo.

Destarte, a formação contínua necessita

apresentar um leque de oportunidades de aprendizagem relacionadas com todos esses interesses e deve procurar não só satisfazer necessidades de desenvolvimento em curto prazo, mas também necessidades legítimas de desenvolvimento em longo prazo, uma vez que os contextos em que ocorre representam mudanças a nível pessoal, profissional e organizacional. (DAY, 2001, p. 208).

O saber-fazer, necessário ao exercício profissional docente, é aperfeiçoado a partir das práticas em sala de aula, momento em que são interrogadas, problematizadas, analisadas e refletidas sob diferentes maneiras, não somente na ação, mas também sobre elas mesmas. A aprendizagem para a docência não ocorre só por meio da experiência, uma vez que ela precisa ser examinada e assimilada para se transformar em conhecimento, assegurando o desenvolvimento profissional docente (DAY, 2001).

A perspectiva de desenvolvimento profissional pode ser entendida como um processo contínuo capaz de produzir melhorias nas práticas docentes, focadas no professor ou no grupo de professores em interação, “incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Diante disso, a existência de uma estreita relação entre a aprendizagem do professor e a aprendizagem do aluno, em um contexto profissional, é pautada na promoção de uma mudança educativa, opondo-se aos processos formativos que tornavam as instituições de ensino agentes de formação que definiam os locais (escolas, centros de professores, universidades), as modalidades de formação (cursos, oficinas, seminários) e os aspectos organizacionais desses processos (tempo, recurso, definição das ações) (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Lima (2001, p. 35) alega que “a formação contínua não se efetiva distanciada de um projeto de desenvolvimento profissional que a sustente, estando implícitos nisso os sonhos, a

vida e o trabalho do professor”. Consideramos, ainda, que a formação continuada transcorre em muitas instâncias da vida humana, acumulando experiências que subsidiarão o seu fazer diante da realidade em que está inserido em favor de seu desenvolvimento profissional.

É como a referida autora acima argumenta: “a formação contínua precisa ser reconhecida como um direito do professor, objetivando a realização de um trabalho de boa qualidade e em condições de dignidade” (LIMA, 2001, p. 37). Isso implica não somente uma atitude individual, mas envolve fatores de convivência social que perpassam o direito de ser professor, envolvendo a postura ética e a autonomia no exercício profissional.

As mudanças que ocorrem nos processos de transformação da sociedade vão esboçando esses campos de saberes e sua intencionalidade junto aos processos formativos contínuos de professores, repercutindo diretamente na identidade desse profissional e em sua atuação junto aos atores do processo ensino-aprendizagem.

Por cúmulo, compreendemos que nenhuma formação inicial preenche todos os requisitos para o desenvolvimento da prática, e a clareza da objetividade e intencionalidade na aplicação dos saberes no contexto de atuação consubstancia o processo de desenvolvimento profissional docente.

SEÇÃO III

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: O PASSO A PASSO



3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: O PASSO A PASSO

A pesquisa desenvolvida se caracteriza por sua natureza qualitativa, cuja abordagem Minayo (1994, p. 22) argumenta que “trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Em estudos de natureza qualitativa, o investigador assume um papel essencial na recolha de informações necessárias à prossecução da pesquisa. Dessa forma, é sobre ele que recai a responsabilidade de obtenção de dados sobre a realidade em estudo, da organização deles consoante a pertinência, face à problemática estabelecida, e da análise indutiva e interpretativa de sua globalidade, a qual permitirá alcançar o “significado das coisas (porquê e o quê)” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 26).

Entende-se a pesquisa qualitativa como uma modalidade investigativa que contempla a dimensão subjetiva presente no universo pesquisado, tendo como foco a compreensão e o aprofundamento dos fenômenos que serão analisados a partir da perspectiva dos participantes, em um ambiente natural em relação ao contexto, proporcionando a inserção do pesquisador no cenário do estudo, oportunizando maior entendimento do cenário no qual está inserido o seu objeto de estudo, assim como os sujeitos.

Chizzotti (2006, p. 135) defende que o pesquisador é parte fundamental da pesquisa qualitativa. O pesquisador que envereda pela pesquisa qualitativa busca a compreensão dos significados e das relações que acontecem no universo do fenômeno da pesquisa. Ainda sobre esse pesquisador, o referido autor menciona que

ele deve, preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos. Essa compreensão será alcançada com uma conduta participante que partilhe da cultura, das práticas, das percepções e experiências dos sujeitos da pesquisa, procurando compreender a significação social por eles atribuída ao mundo que os circunda e aos atos que realizam.

Adicionalmente, Chizzotti (2006) destaca a importância da postura do pesquisador no decorrer da investigação, orientando sobre desenvolvimento dele com o contexto sociocultural de abrangência de desenvolvimento do estudo, visto que diante da complexidade que permeia

o espaço da pesquisa, faz-se necessário um cuidadoso observar, ouvir, compreender e refletir sobre as manifestações apresentadas pelos interlocutores.

3.1 A natureza da pesquisa: qualitativa narrativa

À vista de o interesse desta análise consistir em investigar o desenvolvimento de professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental, reputamos que o uso da pesquisa qualitativa se faz mais adequado, possibilitando seguir pelo estudo da pesquisa narrativa como metodologia de investigação, facultando o entendimento do universo dos pesquisados, tendo a escola como um espaço onde a realidade se faz presente e na qual os saberes e o fazer dos professores se concretizam (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Nessa perspectiva, torna-se meritório compreender o método autobiográfico como sustentação teórica e a pesquisa narrativa como técnica investigativa (NÓVOA; FINGER, 2010).

A metodologia de narrativas trata de casos diversos, com ênfase em determinadas tipologias narrativas que não necessariamente necessitam ter cunho autobiográfico, dada a sua especificidade, tratando somente das trajetórias de vida pessoais e profissionais dos sujeitos, visto que ambas as formas de lidar com a pesquisa valorizam a subjetividade para compreender o que existe por trás da ação humana. Da mesma forma, podemos, por meio da pesquisa narrativa, ter uma compreensão mais acurada da experiência vivida, onde todos os participantes, inclusive o pesquisador, interagem e expressam suas histórias de vida de maneira implícita ou explícita, isto é, a forma como interpretam o mundo.

Clandinin e Connelly (2015), em uma concepção deweyana sobre a pesquisa narrativa, definem como termos a interação (pessoal e social), a continuidade (passado, presente e futuro) e situação (combinados à noção de lugar), criando um espaço tridimensional para a investigação narrativa. Consideram, ainda, que são quatro as direções de qualquer investigação: introspectiva (condições internas); extrospectiva (condições existenciais); retrospectiva (temporalidade); e prospectiva (experiência).

Assim sendo, ao utilizar o conjunto de termos, considera-se que qualquer investigação, em particular, é definida por esse espaço tridimensional, e que os estudos têm dimensões e abordam temas temporais, além de focarem no pessoal e social, em um balanço adequado para a pesquisa, ocorrendo em lugares específicos ou em uma sequência de lugares.

Para Bertaux (2010, p.29), “a narrativa de vida pode constituir um instrumento importante de extração dos saberes práticos com a condição de orientar para a descrição das experiências vividas pessoalmente e dos contextos nos quais elas se inscrevem”. O supracitado

autor opina que nessa concepção, na narrativa de vida, ao deparar-se com outro sujeito, conta-se à outra pessoa – seja pesquisador ou não – qualquer fato de sua vida, compreendendo que uma narrativa de vida conta a história desta, tendendo a ser estruturada em torno de uma sucessão que envolve tempo e espaço.

Destarte, a pesquisa narrativa procura compreender a experiência vivida, de modo que pesquisador e participantes interagem, expressando suas histórias de vida e a forma como interpretam o mundo. Nesse processo de investigação, os interlocutores têm voz no grupo, e suas experiências são relevantes para o estudo, pois se almeja o entendimento sobre o objeto da pesquisa. Dessa forma, tornam-se autores-narradores de seu próprio percurso pessoal e profissional, corroborando a reelaboração de suas práticas pedagógicas.

Na perspectiva de Bertaux (2010, p. 47), concebemos “[...] algo de narrativa de vida a partir do momento que o sujeito conta a outra pessoa, pesquisador ou não, um episódio qualquer de sua experiência vivida”. Assim, os interlocutores empregam as narrativas para contar suas histórias e os relatos vividos, evocando aspectos de sua vida pessoal ou profissional. Para o supracitado autor, as narrativas de vida apresentam três funções que se complementam parcialmente e são de grande importância para o pesquisador conhecer o terreno que percorrerá.

A primeira fase é a exploratória, que corresponde ao início da pesquisa e serve para colocar o pesquisador em contato com o fenômeno que deseja conhecer. Esse momento inicial é muito relevante, pois alguns “informantes” fornecem dados ricos, porém ainda desconhecidos pelo pesquisador.

Em seguida, vem a fase analítica, quando as narrativas de vida devem passar por um processo de escuta bastante atenta e reflexiva, a fim de extrair as riquezas dessas histórias. Nesse processo, a análise das transcrições permite esboçar hipóteses, categorias e conservar as mais pertinentes ao objeto de estudo. Finalmente, a terceira fase, denominada de expressiva, não deriva da mesma lógica das anteriores, pois alguns pesquisadores, ao tornarem públicos os seus dados, sem procurar comentá-los, declinam de seu papel de analistas, comprometendo o *status* científico de seu estudo.

Clandinin e Connelly (2015) elencam alguns termos na pesquisa narrativa, a saber: a temporalidade, por entenderem que a experiência narrativa é temporal; pessoal e social, por indicar interação; passado, presente e futuro, para desenvolver a noção de continuidade; lugar, por definir a situação e o contexto, do ponto de vista narrativo, é relevante, posto que as ações podem variar, em conformidade com o cenário. Portanto, esse tipo de pesquisa oportuniza entender a experiência dos sujeitos a partir de suas próprias narrativas.

Segundo Moraes (2000, p. 81), o uso da narrativa “permite a quem conta a sua história refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele”. Sendo assim, a pesquisa narrativa, como procedimento metodológico, permite trabalhar a dimensão subjetiva do sujeito, contribuindo para a reflexão de suas histórias de vida, ao rememorar a sua trajetória.

Esta pesquisa está embasada na perspectiva narrativa, por compreendermos que o homem é um ser contador de histórias, e por meio de suas experiências e das experiências dos outros, extrai narrativas e, com isso, constrói e reconstrói trajetórias de vida, a partir de seus relatos.

[...] a razão principal para o uso das narrativas na investigação educativa é que nós, seres humanos, somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma em que os seres humanos experimentam o mundo. Dessa ideia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e a reconstrução das histórias pessoais e sociais, tanto os professores como os alunos são contadores de histórias e também personagens nas histórias dos outros e em suas próprias. (CLANDININ; CONNELLY, 1995, p. 11).

Por meio da narrativa, tecemos nossas ideias. O narrador reconstrói sua história de vida pessoal e profissional, permitindo depreender como os sujeitos desenvolvem suas práticas e constroem seus saberes. Então, a pesquisa narrativa favorece ao sujeito ser autor de sua história e deixar marcas que retratam o seu percurso de vida. Nesse sentido, os professores iniciantes, ao narrarem suas experiências, têm a oportunidade de refletir e analisar as contribuições do desenvolvimento profissional para a construção de saberes e reconstrução de sua prática pedagógica, promovendo uma autoformação.

Assim, à medida que o pesquisador produz dados para compreender o objeto de estudo e responder ao problema da pesquisa, os colaboradores, na escrita de suas narrativas, são levados a compreender mais profundamente o processo de construção de suas aprendizagens enquanto formadores de formadores. A construção da identidade profissional docente consolida-se ao longo da formação inicial e se prolonga durante todo o exercício da profissional, e isso requer um processo individual e coletivo da natureza complexa e dinâmica.

Por meio das narrativas, podemos estruturar as experiências vividas pelos sujeitos, bem como pelos professores iniciantes, no contexto de suas práticas, a fim de conhecer suas experiências educativas, o modo como se desenvolvem profissionalmente e constroem seus saberes. Então, a pesquisa narrativa oportuniza ao pesquisador conhecer melhor o sujeito em seus processos formativos e profissionais.

A esse respeito, Souza (2006, p. 136) ressaltou que

a crescente utilização da pesquisa narrativa em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos [...] permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim busca entender os sujeitos, os sentidos e as situações do contexto escolar.

Por intermédio das histórias de vida, é possível conhecer a subjetividade dos interlocutores da pesquisa, pois ao compartilharem seus relatos nas rodas de conversa e na entrevista narrativa, favorecem o conhecimento sobre o vivido e abrem espaço para a sua autoformação. Ao tempo que os interlocutores descrevem suas experiências de vida e refletem sobre seus percursos formativos, concebemos a possibilidade de absorver maior conhecimento de si e uma tomada de consciência sobre o que é preciso melhorar no âmbito de sua prática pedagógica.

De acordo com Bertaux (2010), na autobiografia, a forma escrita e autorreflexiva permite ao sujeito lançar de forma retrospectiva um olhar considerando a totalidade de sua vida passada; já nas narrativas de vida orais e mais espontâneas, em forma dialógica, os sujeitos são estimulados a contar suas experiências a partir de um filtro, conforme o interesse do pesquisador. No universo semântico da totalização de suas experiências, os colaboradores selecionam o que seria suscetível de responder às expectativas do pesquisador.

Dada a existência de um grande número de mediações que se interpõem entre as experiências vividas por uma pessoa e as narrativas dessas experiências, ao estudarmos as histórias de vida de um grupo de sujeitos, é importante levar em consideração o contexto, não podendo ignorar os grupos dos quais ele faz parte ou fez durante certo período de sua existência.

Assim, as narrativas de história de vida “possibilitam um olhar retrospectivo e prospectivo da vida”, de modo que seja possível desvelar o objeto de estudo, uma vez que as experiências pessoais relatadas correspondem a fatos ou acontecimentos relevantes da vida cotidiana das pessoas que, por meio de suas narrativas, imprimem em seus relatos marcas do passado, do presente e projeções para o futuro (SOUZA; ALMEIDA, 2013, p. 49).

É preciso estarmos atentos às linhas que desenham as narrativas, “como a autobiografia, a narrativa, é evidentemente, testemunho da experiência vivida, mas é um testemunho orientado pela intencionalidade do pesquisador que a registra” (BERTAUX, 2010, p. 32). A intencionalidade explicitada desde a decisão inicial de ser sujeito da pesquisa faz com que o interlocutor interiorize, ainda que de forma implícita, o que por meio de suas experiências de

vida seria suscetível para atender às expectativas do pesquisador, uma vez que este define a orientação geral da entrevista, em função do objeto de estudo delineado.

O autor supracitado classifica as narrativas em três funções, que se complementam parcialmente: a exploratória – inicia-se pelas particularidades do fenômeno a pesquisar; a analítica – revela os indícios, esboça hipóteses e conserva as mais pertinentes; e por último, a expressiva, que está mais relacionada à publicação das narrativas.

Nessa perspectiva, Passeggi (2014) defende que na pesquisa narrativa, a história de uma vida não é linear: é a narrativa quem empresta à vida uma sequência, porquanto narrar é humano. Ao optarmos por esse tipo de pesquisa, consideramos como aspecto relevante que ela representa o recurso teórico-metodológico que favorece o processo formativo docente em face da reflexão a ser feita ao rememorar a trajetória, as experiências e concepções que permitem ao docente construir, reconstruir e até mesmo desconstruir sua prática.

3.2 O método (auto)biográfico e as narrativas como dispositivos de produção de dados

As narrativas (auto)biográficas, com o embasamento teórico do método autobiográfico, utilizadas para compor uma análise com ênfase nas narrativas de histórias de vida pessoal e profissional de professores iniciantes, pode revelar a constituição de diversos aspectos de interesse de uma investigação educacional (NÓVOA, FINGER, 2010).

A escolha desse método qualitativo vai além das metodologias qualitativas tradicionais, pois viabiliza o diálogo, a análise e a discussão sobre diversos aspectos que auxiliam no desenvolvimento profissional de professores. A partir da narrativa, as pessoas recordam de fatos ocorridos, selecionam-nos, escalonam-nos em uma sequência, e vislumbram os relacionamentos de toda a ordem de acontecimentos que constroem a vida individual e social (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

A narrativa contém a totalidade de uma experiência de vida que é comunicada ao investigador, não sem que no justo momento da narração, seja(m) ressignificado(a) o(os) acontecimento(s) narrado(s), já que a narrativa em pesquisa (auto)biográfica representa um momento de maior imbricação entre personagem e pesquisador, em virtude de que aquele não está contando sua vida para um gravador ou a relatando em um diário íntimo, mas a está reelaborando, justo na interação que se dá entre dois sujeitos históricos (MOITA, 1995).

Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 110) apresentam algumas características das narrativas em relação com a realidade propriamente dita e a representação dessa realidade: “a narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelo sujeito da narração: a realidade de uma

narrativa de vida refere-se ao que é real para ele”. Assim, narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações/interpretações particulares do mundo.

Narrar a sua história de vida a outrem significa revelar o sentido de sua vida, desde que, conforme Alarcão (2004, p. 9), “ao ato de narrar subjaz uma atitude e uma capacidade de observar e de interpretar fenômenos e acontecimentos inseridos nos contextos da sua ocorrência e nas suas relações espaciais e temporais”. Isso porque “as narrativas reportam a acontecimentos, descrevem os contextos de ocorrência, combinam, articulam e associam elementos que entrelaçam em função de fio condutor que lhe atribui coerência” (ALARCÃO, 2004, p. 12). Por essa razão, as narrativas de vida estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico. Então, uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a esse sistema de referentes.

Para a produção de dados deste estudo, vimos a relevância da utilização do método (auto)biográfico para a compreensão do problema da pesquisa, tendo em vista que as narrativas dos interlocutores os colocam como sujeitos de sua própria história, rememorando os percursos vividos, tornando possível compreender suas experiências profissionais, além da construção de saberes e reconstrução da prática docente, considerando tanto as singularidades quanto as pluralidades.

De acordo com Nóvoa (1995), as narrativas de outras pessoas quase sempre nos ajudam a entender o que está ocorrendo e, sobretudo, o que nos ocorre, porque somente o relato de quem vivenciou a experiência é que pode, de fato, contribuir para o desenvolvimento de outras pessoas que exercem a profissão, levando-as a entender a sua própria experiência. As narrativas dos interlocutores a partir do método (auto)biográfico revelam o enlace entre o pessoal e o profissional, repleto de influências dos determinantes sociais e do contexto no que qual interagem.

Almejando responder às questões da pesquisa e à produção de dados sobre o problema investigado, faz-se necessário que o pesquisador tome decisões significativas e conscientes sobre os instrumentos utilizados no percurso metodológico. Nessa perspectiva, Marconi e Lakatos (2003, p. 147) afirmam que

[...] a seleção do instrumental metodológico está, portanto, diretamente relacionada com o problema a ser estudado, a escolha dependerá dos vários fatores relacionados com a pesquisa, ou seja, a natureza dos fenômenos, o objeto da pesquisa, os recursos financeiros, a equipe humana e outros elementos que possam surgir no campo da investigação.

Pretende-se, pois, trabalhar com a roda de conversa como ferramenta de produção de dados por meio das narrativas e reflexões desenvolvidas pelos participantes, tendo em vista que a roda é um momento em que a troca entre os interlocutores acontece. A roda de conversa, enquanto técnica de produção de dados, poderá oportunizar a integração grupal, efetivando-se de modo presencial ou on-line, em virtude da realidade de pandemia de Covid-19, promovendo descobertas coletivas significativas na construção dos resultados da pesquisa, pois por meio da interação com os outros, da troca de informações e de posicionamentos diversos, ocorre um processo reflexivo, em um movimento contínuo de construção e reconstrução da temática em estudo.

Nóvoa (2010), ao citar o livro *Vidas das histórias de vida*, do renomado Pineau (1980), como referência inicial para utilização sistemática do método autobiográfico no contexto da formação de adultos, refere que

as histórias de vida como um método de investigação-ação, que procura estimular a auto formação, na medida em que o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva. (NÓVOA, 2010, p. 167).

Diante do exposto, denota-se que a biografia pode ser considerada, ao mesmo tempo, um meio de investigação e uma ferramenta pedagógica de ampla utilização nas ciências da educação, sendo que somente na década de 1980 foi concebida mais notoriamente, com ênfase nos estudos sobre formação docente, tendo a figura do professor foco em suas trajetórias de vida pessoal e profissional.

Daí a escolha em trabalhar com a pesquisa narrativa enquanto melhor oportunidade de contemplar as peculiaridades do objeto e dos sujeitos que serão investigados, a partir de suas histórias de vida e seus percursos profissionais.

3.3 Dispositivos de produção de narrativas

Clandinin e Connelly (2015) consideram os termos *narrativa* e *história* sinônimos. Os referidos autores propõem a utilização dos termos indiferentemente, tanto no caso em que o texto das histórias se refere a situações concretas, vividas por indivíduos particulares, em momentos específicos, quanto no caso em que se referem a uma investigação ou metodologia de investigação.

De sorte que na área educacional, a narrativa pode ser utilizada para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e atitudes, assim como o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Há em narrativas uma importante característica colaborativa, uma vez que a história emerge a partir da interação, da troca, do diálogo entre entrevistador e interlocutor.

3.3.1 Roda de conversa

Ao optar pela roda de conversa como ferramenta de produção de dados com as narrativas e reflexões desenvolvidas pelos interlocutores, buscamos em Warschauer (1993) a concepção de roda que propõe reunir pessoas com histórias de vida diversas e suas próprias maneiras de pensar e sentir, a fim de propiciar diálogos durante os encontros. Nessa direção, a susodita autora defende que esses diálogos nem sempre seguem uma mesma lógica, pois são permeados por diferentes significados que cada colaborador pode apresentar sobre a temática em estudo.

Considerando que a roda é um momento favorável que promove a troca entre os colaboradores, a simbologia da roda não se dá por acaso. Warschauer (2017) salienta que sentar-se em círculo onde todos veem a todos é um incentivo a querer falar e ouvir. Logo, a roda de conversa, enquanto técnica de produção de dados para a pesquisa, oportunizou a interação dos participantes do grupo e favoreceu descobertas coletivas significativas na construção dos resultados.

Para a realização da roda de conversa, os participantes da pesquisa foram convidados a comparecer em dia e horário agendado de acordo com a conveniência do grupo, estendendo-se a quatro rodas, sendo a primeira de mobilização, com o objetivo de apresentar a pesquisa e convidá-los a participar, controlando as presenças mediante assinatura dos termos da pesquisa, além de aproveitar para construir uma cronograma das demais rodas de conversa.

Para o registro das rodas de conversa, lançou-se mão de gravador de voz com a devida permissão pelos participantes, a fim de evitar a perda de informações relevantes para a consolidação da pesquisa, para que posteriormente os diálogos fossem transcritos, facultando uma análise mais acurada dos dados.

Acreditamos que a realização de rodas de conversa é muito enriquecedora por oportunizar ao profissional docente dialogar com seus pares sobre sua formação, bem como sua caminhada profissional, compartilhando conhecimentos, vivências, sentimentos e opiniões, ensejando reflexão sobre a constituição desse profissional ao longo de sua caminhada.

Visando à organização da roda de conversa, seguimos o roteiro a seguir.

RODA DE CONVERSA INICIAL		
TEMA	OBJETIVOS	EM RODA
<p>✚ Apresentação da pesquisa e dos colaboradores; escolha de pseudônimos; texto inicial sobre o perfil profissional de professores iniciantes.</p>	<p>✚ Apresentar a pesquisa aos participantes, a partir de <i>folder</i> (impresso ou virtual), com ênfase no objeto de estudo, na problemática, nos objetivos, na metodologia e em quaisquer outras informações necessárias para o bom andamento da atividade;</p> <p>✚ informar sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);</p> <p>✚ realizar uma dinâmica para a escolha do codinome;</p> <p>✚ identificar o perfil profissional dos professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Teresina, e promover uma discussão sobre desenvolvimento profissional docente.</p>	<p>✚ Realização de dinâmica para acolhimento e apresentação de todos os participantes; exposição dos elementos principais do projeto de pesquisa, quais sejam objeto, problema, objetivos e metodologia;</p> <p>✚ escolha do pseudônimo de cada interlocutor da pesquisa, de acordo com a orientação da pesquisadora; leitura e assinatura dos TCLE;</p> <p>✚ apresentação dos roteiros das rodas de conversa e da escrita da entrevista narrativa;</p> <p>✚ discussão e levantamento do perfil profissional dos professores iniciantes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Teresina, e discussão sobre desenvolvimento profissional docente;</p> <p>✚ combinados para a próxima roda de conversa e avaliação do encontro;</p> <p>✚ solicitação de fotos / objetos / imagens / lembranças que tenham relevância na construção dos processos formativos e aquisição de saberes docentes;</p> <p>✚ produção de narrativa do encontro, a ser apresentada no próximo encontro;</p> <p>✚ considerações finais e avaliação da roda.</p>

RODA DE CONVERSA II		
TEMA	OBJETIVOS	EM RODA
<p>✚ Os processos formativos e os saberes docentes dos professores iniciantes.</p>	<p>✚ Discutir sobre o segundo e terceiro objetivos da pesquisa, quais sejam caracterizar os processos formativos contínuo dos professores iniciantes; verificar como os saberes adquiridos nos processos formativos desses docentes contribuem para a sua prática e para o seu desenvolvimento profissional em início de carreira.</p>	<p>✚ Leitura da narrativa do encontro anterior;</p> <p>✚ realização de leitura de textos de apoio à discussão sobre processos formativos e práticas docentes em início de carreira, levando em consideração algumas questões elaboradas previamente pela pesquisadora;</p> <p>✚ construção de um mural com fotos/imagens relacionadas ao tema (on-line);</p> <p>✚ combinados para a próxima roda de conversa e avaliação do encontro;</p> <p>✚ produção de narrativa do encontro, a ser apresentada no próximo encontro;</p> <p>✚ considerações finais.</p>

RODA DE CONVERSA III		
TEMA	OBJETIVOS	EM RODA
<p>✚ Orientação, organização das entrevistas narrativas e trocas de experiências para compreensão do processo de desenvolvimento profissional de professores iniciantes.</p>	<p>✚ Discutir sobre o quarto objetivo da pesquisa: analisar como ocorre o desenvolvimento profissional docente em início de carreira.</p>	<p>✚ Leitura da narrativa do encontro anterior;</p> <p>✚ apresentação de um mural com fotos/imagens dos encontros anteriores;</p> <p>✚ organização das entregas da entrevista narrativa;</p> <p>✚ Discussão e reflexão sobre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes.</p> <p>✚ combinados para a próxima roda de conversa e avaliação do encontro;</p> <p>✚ produção de narrativa do encontro, a ser apresentada no próximo encontro;</p> <p>✚ considerações finais.</p>

RODA DE CONVERSA IV		
TEMA	OBJETIVOS	EM RODA
<ul style="list-style-type: none"> ✚ Resultados parciais, pré-análise dos resultados e encerramento. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Apresentar os resultados parciais; ✚ promover a oportunidade de pré-análise pelos interlocutores. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Leitura da narrativa do encontro anterior; ✚ apresentação de análises de narrativas dos interlocutores; ✚ discussão e pré-análise dos dados coletados; ✚ realização de dinâmica de autoavaliação; ✚ considerações finais e agradecimentos..

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

Ao realizarmos a primeira roda de conversa, tivemos como objetivo apresentar a pesquisa aos participantes por meio de *folder* (impresso), com ênfase no objeto de estudo, na problemática, nos objetivos, na metodologia e em quaisquer outras informações necessárias para o bom andamento da atividade, além de informar sobre o TCLE. Em seguida, envidamos uma dinâmica para a escolha do codinome a ser usado por cada interlocutor, para fins de preservação da identidade deles – nessa perspectiva, foram disponibilizadas caixas de madeira pequena contendo pedras de cores e formatos variados, com a sugestão de nomes de pedras preciosas, de modo que cada um fez a sua escolha e justificou o motivo do feito.

Ainda nessa primeira roda, houve a explicação do roteiro das rodas de conversa e da escrita das entrevistas narrativas, além da entrega dos materiais para utilização durante os encontros (presencial e virtual) e elaboração/adequação dos roteiros e do cronograma das próximas rodas de conversa, a partir da questão norteadora: *qual é o perfil dos professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Teresina?*

Para a organização da segunda roda de conversa, que aconteceu de forma virtual, por meio da plataforma *Google Meet*, solicitamos que no encontro, os interlocutores trouxessem consigo fotos/objetos/imagens/lembranças que tivessem relevância na construção de saberes docentes e na relação com os processos formativos de cada um, com o objetivo de discussão e com a reflexão sobre a construção e importância destes para o desenvolvimento profissional docente, a fim de compreender o que caracteriza os saberes docentes e o impacto dos processos formativos no desenvolvimento profissional. Ao término dessa roda, realizamos os encaminhamentos para a roda de conversa seguinte.

Na terceira roda, que aconteceu de forma virtual, pela plataforma *Google Meet*, esta pesquisadora leu a narrativa da roda anterior e pediu ao grupo de interlocutores que indicassem e narrassem os processos formativos com os quais tiveram acesso durante o tempo que lecionam na rede municipal de Teresina, e quais seriam suas necessidades futuras. Esse momento também foi direcionado às produções de entrevista narrativa de cada participante, com orientação, organização e agendamento para a realização dessa etapa de forma individual.

A quarta e última roda de conversa aconteceu de forma presencial. Nela, buscamos compreender o que foi realizado nas rodas anteriores, a partir de uma dinâmica de autoavaliação, com a utilização de duas plaquinhas nas quais estavam escritas as expressões *Curti e Não curti*, de modo que os interlocutores foram elencando o que consideraram positivo e negativo no processo da pesquisa realizada.

Em seguida, realizamos uma apresentação dos resultados parciais da pesquisa, permitindo aos interlocutores a oportunidade de pré-análise de suas narrativas, bem como alguma observação e/ou contestação. Posteriormente, fizemos as considerações finais sobre as rodas de rodas de conversa e os agradecimentos, agraciando os presentes com um brinde e lanche de confraternização.

3.3.2 Entrevista narrativa

No presente trabalho, realizamos uma entrevista narrativa, por acreditarmos que ela nos ajudaria no alcance dos objetivos da pesquisa, possibilitando aos participantes a oportunidade de relatarem sua trajetória de sua vida profissional, além de explorarmos as subjetividades presentes nas histórias de vida dos interlocutores (BERTAUX, 2010; CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Sobre entrevista narrativa, Clandinin e Connelly (2015) atestaram que

a forma como um entrevistador age, questiona e responde em uma entrevista formula uma relação e por isso os participantes respondem e dão relatos de suas experiências. O mesmo ocorre considerando as condições em que a entrevista acontece e também a forma, por exemplo, o local, a hora, o dia, e o grau de formalidade estabelecida.

Para que tudo acontecesse de maneira satisfatória, levou-se em consideração a preferência dos pesquisados pelo local e a disponibilidade de data e horário para agendamento da entrevista, evitando problemas nas articulações para consolidação dos objetivos inicialmente

propostos, tendo em vista as respostas aos questionamentos levantados na pesquisa. Por intermédio da entrevista narrativa, podemos estimular a exploração das subjetividades que estarão presentes nas histórias de vida dos interlocutores, dialogando e motivando no entrevistado a rememoração de questões e aspectos que poderão contribuir significativamente para os resultados da pesquisa.

Para tanto, proporcionamos, no momento da entrevista narrativa, condições favoráveis a partir de questões geradoras sobre o objeto da pesquisa, a fim de facilitar o entendimento dos professores iniciantes em relação às recordações/lembranças que serviriam para narrar o seu desenvolvimento profissional, bem como os processos formativos e os saberes docentes inerente a esse processo, entre outros aspectos relacionados a esta pesquisa, em um diálogo constante entre pesquisador e interlocutor.

Diante do exposto, iniciamos a conversa com os participantes, de acordo com a situação ou preferência do entrevistado, bem como a disponibilidade da data e horário para agendamento da entrevista. Assim, esta pesquisadora foi delineando o percurso para a elaboração de uma biografia, sendo ele também referência para o trabalho realizado.

Dessa forma,

a participação do formador na pesquisa-formação, por meio do trabalho sobre a sua própria biografia, é mais um ato de reciprocidade e uma marca de confiança numa pesquisa participativa do que um enriquecimento real para o formador-pesquisador; o trabalho sobre seu próprio processo de formação e de conhecimento torna sua sensibilidade mais apurada para pressentir as dinâmicas dos outros e questionara as suas articulações. (JOSSO, 2010, p. 154).

De acordo com a susodita autora, o trabalho biográfico faz parte do processo de formação. Então, refazer a história desse processo pode levar o pesquisado a permitir-se perceber a importância do contexto de elaboração desse instrumento, sob o risco de essa volta ao passado trazer experiências embaraçosas ou tristes, bem como relatos de superação e gratidão, dando sentido à origem daquilo que somos hoje – tanto das experiências pessoais quanto profissionais.

Quando a narrativa de formação é utilizada para a compreensão do processo de formação, mais especificamente, podemos considerar que o trabalho de formação e de elaboração e de interpretação apresenta-se “como um processo de conhecimento específico sobre um objeto específico: a sua formação” (JOSSO, 2010, p. 45).

Para a produção de narrativas, utilizamos o roteiro de entrevista narrativa abaixo.

QUESTÃO NORTEADORA
Diante de sua experiência docente, como os saberes docentes construídos no seu processo de desenvolvimento profissional ressignificam sua prática docente?
ESTÍMULOS À QUESTÃO GERADORA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conte um pouco sobre sua trajetória formativa (inicial e continuada). 2. Comente as motivações que o/a levaram à escolha da profissão docente. 3. Conte como é sua atuação profissional nos anos iniciais do ensino fundamental do início até os dias atuais: como foram as suas primeiras aulas e como está sua prática em tempos atuais? 4. Faça um julgamento de suas primeiras experiências docentes (planejamento, exercício da docência, processo de avaliação da aprendizagem, formação continuada). 5. A que você atribui os acontecimentos relatados na questão anterior? 6. Para sua melhor profissionalização e seu desenvolvimento profissional, descreva o processo de aquisição dos saberes docentes. 7. Aponte os fatores que contribuíram no início de sua carreira para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. 8. Conte como os processos formativos contribuíram para o seu desenvolvimento profissional. 9. Enumere os desafios e dilemas que você tem encontrado ao ingressar no exercício profissional docente. 10. Faça uma abordagem sobre quais ações institucionais (SEMEC/ escola) têm contribuído para o seu desenvolvimento profissional docente.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

A entrevista narrativa configurou-se como uma técnica de coleta de dados utilizada na pesquisa que permitiu ao entrevistado narrar episódios importantes de sua vida, representando esse ato de contar/narrar e escutar, isto é, um meio para atingir o objetivo da pesquisa. Nesse sentido, empregamos a entrevista a partir de questões geradoras para facilitar o entendimento dos docentes no tocante às recordações que relatarão em torno da temática do desenvolvimento profissional docente e outros aspectos relacionados a este estudo.

Schütze (1983) deu uma contribuição significativa para a restauração e reorientação da pesquisa biográfica em ciências sociais e na educação, conduzindo a análise para a estrutura processual do curso de vida, ou seja, “moldando” os elementos centrais das biografias e a compreensão do indivíduo em relação à posição e ao papel ocupados.

De acordo com o supracitado autor,

[...] é importante perguntar-se pelas estruturas processuais dos cursos da vida individuais, partindo do pressuposto que existem formas elementares, que em princípio (mesmo apresentando somente alguns vestígios), podem ser encontradas em muitas biografias. Além disso, existem combinações sistemáticas dessas estruturas processuais elementares, que, enquanto tipos de destinos pessoais de vida possuem relevância social. (SCHÜTZE, 1983, p. 284).

A análise de narrativas está diretamente associada a um tipo específico de entrevista, também desenvolvido por Schütze (1983), Jovchelovitch e Bauer (2002), denominado *entrevista narrativa*. Aliás, Schütze (1987, p. 35-59) empregou essa técnica de coleta de dados pela primeira vez em um projeto de pesquisa que buscava analisar as mudanças coletivas em uma comunidade que passou por um processo de reestruturação administrativa nos anos 1970, cujo foco estava voltado, sobretudo, para as ações dos atores políticos locais.

Após a transcrição completa da entrevista, o primeiro passo consistiu na análise formal do texto, durante o qual o intérprete identifica os diferentes tipos de texto e os principais elementos marcadores de finalização e inicialização de um novo tópico ao longo da entrevista. Além das passagens estritamente narrativas, apresentadas pelo narrador em detalhes ou de forma resumida, é comum o entrevistado introduzir passagens explicativas ou argumentativas ao longo da narrativa.

Um jovem que esteja narrando sua trajetória escolar pode introduzir, por exemplo, elementos explicativos para o abandono da escola ou argumentar que a oferta concreta de um emprego se apresentava como mais atraente do que a escola. Neste contexto, nessa etapa, os elementos não-narrativos devem ser “eliminados”, de forma a mantermos somente o texto narrativo “puro”, não significa que tenhamos de apagar definitivamente essas passagens do texto.

A análise de narrativas, segundo a proposta de Schütze (1981) tem como um de seus principais objetivos a reconstrução de modelos processuais dos cursos de vida. Em outras palavras, por meio da análise detalhada de entrevistas narrativas, busca-se elaborar modelos teóricos sobre a trajetória biográfica de indivíduos pertencentes a grupos e condições sociais específicas, tais como mulheres em cargos executivos, indivíduos sem teto, entre outros.

Ressalta-se que para registro das entrevistas narrativas, utilizaremos o gravador de voz ou a gravação de tela (caso seja virtual) – com a devida permissão do entrevistado, evitando a

perda de informações significativas para a pesquisa –, sendo posteriormente transcritas, gerando textos narrativos que possibilitarão análise e inferências

3.4 O *locus* da pesquisa

Para a realização da investigação científica de trata este projeto, tomamos como *locus* da pesquisa escolas municipais de 1º a 5º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Teresina.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), a rede municipal conta, atualmente, com 313 unidades de ensino, sendo 163 de educação infantil e 150 de ensino fundamental, totalizando, no ano de 2020, 91.508 alunos (24.976 na educação infantil, 64.2332 no ensino fundamental e 2.300 na educação de jovens e adultos). Ademais, perfaz 7.250 colaboradores, dentre os quais, tem-se 4.091 professores, 238 pedagogos/as e 2.921 administrativos (SEMEC, 2020).

A escolha desse campo deu-se ao fato de que além de contemplar o objeto da pesquisa, esta pesquisadora faz parte do quadro efetivo de funcionários do sistema municipal de ensino, com o cargo/função de Pedagoga/Coordenadora Pedagógica desde 2012, tendo atuado como professora efetiva no período de 2006 a 2012, vivenciando experiências que denotam uma trajetória profissional motivadora para a investigação em questão.

3.5 Os interlocutores da pesquisa

O foco desta pesquisa é o desenvolvimento profissional de professores iniciantes, e para promovê-la, contamos com oito interlocutores, professores que têm até seis anos de atuação nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Teresina. Os critérios de seleção desta investigação incluem a busca pelos aprovados no último concurso para professores de bloco da rede municipal de Teresina, que ocorreu em 2015, especificamente os últimos convocados para o quadro efetivo. A partir dos critérios de seleção dos participantes e de posse da lista, estabelecemos contato com as Coordenadoras Pedagógicas das escolas nas quais estavam lotados esses profissionais, a fim de realizar o convite para que aderissem ao projeto de pesquisa.

A partir dos contatos dos interlocutores, buscamos conquistar a confiança deles, de modo que pudessem participar. Assim, mesmo diante de dúvidas e questionamentos, aceitaram o convite e foram seguindo as conversas para esclarecimentos. É oportuno ressaltar que as

conversas foram realizadas por meio de aplicativo de mensagens (*WhatsApp*, no caso). Após o comum acordo e cumpridos os esclarecimentos necessários, encaminhamos o agendamento das rodas de conversa e da entrevista narrativa, que seria uma novidade para os contextos de vivências dos interlocutores, tanto nos encontros presenciais quanto virtuais, e foram efetivadas em condições favoráveis e seguras para todos os envolvidos.

Após a confirmação de adesão à pesquisa, fez-se um grupo de *WhatsApp* com os interlocutores e as pesquisadoras, para definição das datas e local – presencial ou virtual (ficou definida que a primeira seria presencial) – de realização da I Roda de Conversa, além de outros esclarecimentos, como o fato de que a participação de cada interlocutor na pesquisa será voluntária, não remunerada e isenta de custos, e que durante a realização da primeira roda de conversa será apresentado o projeto de pesquisa a todos os interlocutores, que também assinarão o TCLE, para prosseguirmos com a produção de dados.

Superada a dificuldade em busca dos interlocutores, no caminho trilhado até formar esse seletivo grupo onde cada um assumiu o compromisso com nosso trabalho, resolvemos identificá-los com nomes de pedras preciosas, com o intuito de garantir o anonimato de sua identidade e que as informações serão mantidas em sigilo pelas pesquisadoras responsáveis.

O uso dessa metáfora justifica-se pelo fato de que as pedras preciosas são encontradas e passam por muitas etapas, em um processo de transformação que termina com o polimento. Dessa forma, a escolha desses pseudônimos diz respeito ao nosso objeto de estudo, que é o processo de desenvolvimento profissional de professores iniciantes que vivenciam diferentes momentos em sua formação e trajetória profissional.

A realização deste trabalho legitimou-se com a autorização da SEMEC de Teresina – Piauí, tendo em vista que todas as escolas em que os interlocutores atuam fazem parte de sua esfera. Seguidamente à autorização da SEMEC, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), *Campus* Ministro Petrônio Portela (CMPP), cujo parecer substanciado foi aprovado, sob o nº 4.856.725.

A atuação desses colaboradores far-se-á após tomarem conhecimento do presente projeto e do referido parecer do CEP/UFPI/CMPP, mediante assinatura de um TCLE para participação nas quatro rodas de conversas, com vistas à discussão em grupo, e uma entrevista narrativa individual. Tais momentos contribuirão para a produção de narrativas que subsidiarão o processo de construção dos elementos necessários para o desenvolvimento das análises qualitativas da pesquisa.

Com a realização da I Roda de Conversa, definimos o perfil dos interlocutores da pesquisa. Por meio desse instrumento, lançamos mão da produção de informações para traçar

cada perfil, concomitantemente à escolha dos pseudônimos – a fim de resguardar a identidade dos Professores Iniciantes e garantir o anonimato deles: *Diamante, Esmeralda, Opala, Pérola, Rubi, Safira, Topázio e Turquesa*.

O Quadro 2 revela o perfil dos interlocutores que participaram desta pesquisa. Os dados evidenciam que seis são do sexo feminino e dois do sexo masculino, com experiência profissional de quatro a seis anos, têm entre 28 e 49 anos de idade, sendo todos formados em Pedagogia e professores efetivos da rede municipal de ensino de Teresina.

Quadro 2 – Perfil do interlocutores da pesquisa

Sujeitos						
Sujeito	Idade	Sexo	Formação	Tempo de serviço	Escola que atua	Ano escolar em que atua
Diamante	37	F	Pedagogia e Esp. Psicopedagogia	5 anos	EM Velho Monge	4º ano
Esmeralda	28	F	Pedagogia Esp. Psicopedagogia/ Direito	5 anos	EM Conselheiro Saraiva	3º ano
Opala	36	M	Pedagogia e Esp. em Docência do Ensino Superior	4 anos	EM José Nelson de Carvalho	5º ano
Pérola	33	F	Pedagogia e Esp. em Gestão e Políticas Sociais	4 anos	EM Prof. Darcy Pereira de Carvalho	2º ano
Rubi	31	F	Pedagogia	5 anos	EM São Sebastião	3º ano
Safira	39	F	Pedagogia	6 anos	EM Roberto Cerqueira Dantas	5º ano
Topázio	41	M	Pedagogia	6 anos	EM Prof. Camilo Filho	4º e 5º anos
Turquesa	49	F	Pedagogia e Letras	5 anos	EM Prof. ^a Altina Castelo Branco Barros	2º ano

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base nos dados produzidos nas rodas de conversa.

A interlocutora *Diamante* tem trinta e sete anos de idade, e antes de ser efetiva na rede municipal (há cinco anos), lecionou como professora substituta na mesma rede. Tem formação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia, apesar de seu sonho de formação inicial ser Enfermagem, a qual ainda trilhou em nível técnico, mas ao atuar, não se viu seguindo na profissão, daí porque resolveu buscar o seu segundo sonho, que era ser professora. Tal caminho, segundo a interlocutora, é árduo, cheio de dificuldades, descrédito, mas receber o carinho das crianças não tem preço. Sentiu que o terceiro sonho, de fazer mestrado, foi despertado com o convite para participar desta pesquisa como interlocutora – especialmente pela UFPI, que é a instituição pela qual já passou – incitando-a a voltar para a caminhada na formação. Ela acredita

que tudo o que acontece tem um propósito e que se sentiu muito lisonjeada pelo convite de ser nossa interlocutora.

Por sua vez, a interlocutora *Esmeralda* tem vinte e oito anos de idade, é formada em Pedagogia e em Direito – inclusive com aprovação na OAB –, e tem cinco anos de experiência como professora efetiva da rede municipal, em uma escola de ensino fundamental localizada na zona rural de Teresina. Atualmente, leciona no 3º ano e já atuou em turmas muito difíceis, porquanto a localização da escola onde trabalha apresenta altos níveis de criminalidade e prostituição, denotando que os fatores externos refletem muito no comportamento e na aprendizagem da clientela atendida pela escola.

O interlocutor *Opala* tem trinta e seis anos de idade, formação em Pedagogia, atua como professor desde fevereiro de dois mil e dezessete, e atualmente executa suas atividades no 5º ano do ensino fundamental. O docente relatou histórias de superação, com a criação pela mãe e pela avó, que lhe deram educação e o encaminharam na vida. Teve experiência como agente municipal de trânsito em outra cidade, mas buscou a formação em Pedagogia por incentivo da esposa, um objetivo realizado e superado com a aprovação em concurso municipal na capital do Piauí, à qual está vinculado até os dias atuais.

A interlocutora *Pérola* tem trinta e três anos de idade, é formada em Pedagogia e Especialista em Gestão e Políticas Sociais. Tem quatro anos de atividade docente na rede municipal de Teresina, e precisou pedir um afastamento por um período de dois anos para acompanhar o esposo, a trabalho. Logo que ingressou na rede municipal, teve experiência na educação infantil, com a qual não se identificou, pois viu que não era o seu perfil, então solicitou remoção para o ensino fundamental, e nele está lecionando atualmente.

A interlocutora *Rubi* tem trinta e um anos idade, é formada em Pedagogia e conta com cinco anos de atividade profissional docente. Quando ingressou nessa atividade, por meio de concurso na rede municipal de Teresina, estava com uma gravidez de risco, daí porque passou por situações delicadas, sendo lotada em uma escola distante de sua residência, com alunos portadores de diferentes necessidades especiais, o que a levou em buscar uma Especialização em Psicopedagogia, o que ajudou muito em se consolidar como professora,

A interlocutora *Safira* tem trinta e nove anos de idade, sempre sonhou em ser professora e delegada, é formada em Pedagogia e está cursando Direito. Contou que por questões pessoais, adiou por muitas vezes a realização do sonho de ser professora, mas tem muita gratidão por ser uma profissional muito comprometida. Acrescenta que foram muito enriquecedores todos esses anos de experiência, e tem muita vontade de fazer muito mais.

O interlocutor *Topázio* tem quarenta e um anos de idade, é formado em Pedagogia e atua como docente na rede municipal de Teresina há seis anos. Nesse período, passou pela experiência de ser gestor escolar e aprendeu muito com a atividade. Atualmente, é professor em turmas de quarto e quinto anos, em uma escola na zona leste da capital. Antes de ingressar na rede municipal de ensino, por meio de concurso, atuou como educador social, o que o influenciou a escolha da profissão docente.

A interlocutora *Turquesa* tem quarenta e nove anos, é formada em Pedagogia e em Letras, e só ingressou na profissão depois de ter se dedicado a compromissos familiares. Tem cinco anos de efetivo exercício profissional docente e dedica-se bastante para realizar o seu trabalho com duas turmas de segundo ano do ensino fundamental. Antes de ingressar na educação pública, havia empenhado em atividades comerciais, mas sempre com o desejo de ser professora.

Os colaboradores tomaram conhecimento, por meio do TCLE, de que os benefícios para eles ocorreriam de forma indireta, a partir da reflexão sobre a temática em estudo, as contribuições significativas para o fazer docente e a construção do desempenho profissional deles. Outrossim, que os riscos serão os mínimos possíveis, levando em conta que podem ocorrer desconfortos, constrangimentos ou sentimentos outros, em face das temáticas a serem discutidas. Contudo, caso ocorra alguma intercorrência, será garantida a devida assistência psicológica ao colaborador da pesquisa por parte dos responsáveis pela sua execução. Assim, caso o participante sinta-se incomodado, poderá, a qualquer momento, retirar o seu consentimento, sem qualquer penalidade, em qualquer fase da pesquisa.

3.6 Procedimentos de organização das análises das narrativas

Em face dos métodos desenvolvidos na pesquisa, visando à organização dos dados coletados, inicialmente providenciamos a transcrição das narrativas gravadas em áudio, e em seguida, retiramos as palavras e/ou expressões do texto transcrito sem função de significado e que não fizessem parte da narrativa propriamente dita.

As narrativas obtidas por meio de rodas de conversa e entrevistas narrativas foram organizadas em categorias e analisadas segundo a base na técnica da Análise de Conteúdo, a qual, consoante Bardin (2016, p. 24), em bases epistemológicas, “é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática [...] do conteúdo manifesto da comunicação”. Logo, dadas as circunstâncias, permite descrever e analisar os conteúdos

manifestados nas comunicações, além de interpretar se valendo da comparação com o referencial teórico.

A análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2016, p. 50), “visa ao conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens”.

Diante disso, a autora em apreço indica que a análise de conteúdo prevê três fases primordiais: a pré-análise, que consiste em organizar o material; a exploração do material, que ocorre por meio das leituras dos dados empíricos e da definição de categorias; e o tratamento dos resultados, com inferência e interpretação de forma reflexiva e crítica.

Figura 2 – Fases da análise de conteúdo



Fonte: organizado pela pesquisadora, com base em Bardin (2016).

A primeira fase, denominada *pré-análise*, consiste na organização do material recolhido. Trata-se dos momentos iniciais, os primeiros contatos com os documentos, visando à sistematização das ideias para se tornarem operacionais, de modo que possamos produzir um esquema preciso, embora flexível, dos passos a seguir para a elaboração de um plano de análise (BARDIN, 2016). Nessa etapa, é necessário fazer a leitura de todo o material para selecionar os textos ou fragmentos mais relevantes quanto aos objetivos da pesquisa.

Na perspectiva de Bardin (2016), essa primeira fase possui três propósitos: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise; a formulação das hipóteses e/ou dos objetivos; e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. Tais fatores não seguem,

obrigatoriamente, uma ordem cronológica, podendo haver alternância quanto à sua aplicação, embora se admita uma íntima relação entre eles.

A segunda fase, *exploração do material*, é demorada e trabalhosa, pois compreende a leitura e releitura das narrativas produzidas, buscando operações de codificação, decomposição ou enumeração, com base em regras previamente formuladas. Após uma leitura minuciosa dos dados empíricos produzidos nas rodas de conversas e nas entrevistas narrativas, procuramos elaborar uma matriz de dados para facilitar essa etapa, selecionando do material, as palavras, as frases e os parágrafos, ou seja, os fragmentos dos textos, tendo em vista os objetivos e as questões norteadoras, almejando encontrar temáticas coincidentes e divergentes nas narrativas dos interlocutores.

A terceira fase, *tratamento dos resultados* (inferência e interpretação), alude ao momento em que o pesquisador, de posse dos resultados, procura dar significado ao conteúdo. Nessa etapa, é pertinente que as inferências ultrapassem o conteúdo manifestado e capturável nas mensagens, chegando a extrapolações com vistas à interpretação do conteúdo latente, subjacente na fala dos colaboradores. Esse procedimento, em consonância com Franco (2012), valoriza o material a ser analisado, desde que a interpretação seja baseada no contexto social e histórico em que foram produzidas as narrativas.

A técnica empregada permite, pois, a construção de categorias teóricas e empíricas, desde as leituras ligadas ao objeto de estudo até as resultantes da pesquisa de campo, de modo a realizar as inferências necessárias, conforme as significações oriundas dos trechos narrativos relacionados à temática geradora da pesquisa, ainda que na interpretação desses dados, seja retomado o referencial teórico para embasar as análises, dando sentido à interpretação. Assim, tais categorias estão pautadas em inferências que buscam o que está implícito por trás dos significados das palavras para apresentarem o discurso dos enunciados, sendo que os dados deste estudo serão sistematizados em categorias e subcategorias de análises, seguindo as orientações das questões norteadoras e os objetivos estabelecidos.

De acordo com Ricoeur (1989), a hermenêutica é uma fonte metodológica para a compreensão de obras teóricas ou poéticas, configurando-se como instrumento e guia para a compreensão de discursos filosóficos, políticos, pedagógicos, ações e construções racionais ou poéticas. Entretanto, de acordo com a função ideológica, o imaginário pode garantir representação política dos grupos sociais e a partir da função da utopia, expressar os sonhos e anseios desses mesmos grupos sociais.

Cabe aqui situar as contribuições de Delory-Momberger (2008, p. 56), quando invoca o processo de compreensão hermenêutica. No entendimento da referida autora, “[...] a narrativa

(auto)biográfica instala uma hermenêutica da ‘história de vida’, isto é, um sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo”.

A hermenêutica, no contexto das narrativas, leva-nos a pensar outro modo de compreensão e reflexão do conhecimento científico, que se delinea nas mediações das experiências cotidianas do vivido e da composição da narrativa das experiências vivenciadas, dos percursos trilhados e dos contextos, das pessoas e da temporalidade em que se inscreve.

Então, como instrumento de compreensão da fala ou da ação, a hermenêutica configura-se como uma espécie de elo imitativo que se caracteriza pelo que chamamos de *expressão da compreensão*, no sentido heideggeriano de “articulação ‘significante’ da estrutura compreensível do ser-no-mundo” (RICOEUR, 1989, p. 100).

Portanto, toda obra pode ser considerada simbólica, seja um discurso (uma linguagem) ou uma palavra, necessitando de um intermediário simbólico de mitos, poemas ou símbolos. No discurso, também conhecido como uma sequência de sentenças compostas de frases maior do que uma frase, e que ao ser codificado ou decodificado, as pessoas buscam compreender e perceber gêneros e estilos – com a intenção de compreender o evento e o significado que apresentam –, o trabalho prima pela clareza e pelo rigor ou apenas considera a sua singularidade, tornando possível perceber a sua direção.

No entanto, é preciso mostrar que em qualquer obra existe uma conexão de imitação ou profundo significado entre palavras e ações, e é essa conexão de imitação que se estabelece no texto como uma reconfiguração do comportamento, da ação do texto e da interpretação. Isso permite revelar essa ligação do leitor e/ou intérprete do texto e ajudar a imaginação criativa a manter o significado objetivo da escrita.

A obra de Ricoeur (1989), aproxima-se da imaginação à luz da teoria geral da imaginação social, que permite tecer o sentido das heurísticas e revelar o poder da imaginação criativa no romance. O significado de cada ação pode ser compreendido quando a estrutura profunda, a relação e a autonomia são reveladas, as quais se caracterizam como momentos objetivos da obra. São essas citações que conduzem à compreensão do sentido, pois revelam o mundo do texto, do sujeito e de sua subjetividade – aqui entendida como um fator que se abre para o mundo e no mundo da ação.

Nesse contexto, a hermenêutica é descrita como uma ferramenta valiosa, seja nas estruturas imaginárias, na filosofia, na educação ou na ciência, por ser uma ferramenta de análise e compreensão de obras (RICOEUR, 1989).

Ações para potencializar a imaginação social são baseadas no paradigma da ação e do discurso, que podem trazer possibilidades ontológicas. Nesse sentido, a imaginação, enquanto vínculo profundo da alma entre o sujeito e seu inconsciente, é vista como um lugar onde a energia permanece na psicanálise, sendo também uma força motriz para a manutenção e organização da vida.

Diz-se que a energia básica para a sobrevivência e as mais diversas formas e expressões criativas vêm do inconsciente. Mas é oportuno lembrar que desvios e distorções também se estabelecem no inconsciente. Portanto, o conceito de inconsciente é fundamental nessa visão, pois pra Ricoeur(2019), a maior expressão da fonte do imaginário social, como a ideologia e a utopia, vem do inconsciente, o que possibilita a compreensão da educação, de acordo com o comportamento de indivíduos, grupos, classes e sociedade, por meio de intermediários simbólicos.

Do ponto de vista da hermenêutica, a inconsciência e a imaginação estão relacionadas com o problema de compreensão do texto, o qual começa quando os indivíduos se perguntam como entender uma história, ou melhor, como se pode ver a existência de uma ação. Na visão do referido autor, essa situação requer uma estrutura específica para o entendimento de uma história, o que requer uma recuperação do discurso do texto. Quando alguém se volta para a explicação de determinado texto, tenta destacar o significado ou a conspiração dele. Portanto, seguir uma história é buscar uma forma madura de compreensão, seguir o enredo, especialmente as características de configuração da obra.

Para Ricoeur (1989), em muitos casos, a desconstrução é o primeiro passo para uma explicação, na qual a consciência reflexiva é o guia. Para isso, deve-se considerar que na filosofia de Nietzsche, qualquer possibilidade de consciência inocente ou falsa para a compreensão profunda do ser humano é destruída, pois o trabalho deve apontar a força da vontade humana. Nesse caso, somente quando a falsa consciência é superada, é possível criar um texto “pessoal”.

A função de interpretação destaca o problema da interpretação, o que requer reflexão sobre a própria interpretação. Com base na hipótese interpretativa, por meio das tradições fenomenológicas e da hermenêutica, a função da narração é manter a “abrangência, diversidade e irreduzibilidade do uso da linguagem” no processo de interpretação (RICOEUR, 1989, p. 24).

Nessa lógica, interpretação é o processo ou jogo de determinar o valor presente na obra. Para explicar uma obra, é preciso se aproximar dela e de si mesmo, como dizia o autor “quanto mais você sabe sobre a existência, mais ela se explica” (RICOEUR, 1989, p. 61).

A hermenêutica tenta mostrar que uma obra não deve ser interpretada apenas no nível psicológico – como uma valorização da vida pessoal –, mas principalmente como uma dimensão do comportamento da vida social ou política, considerando que a conduta pessoal e a história pessoal estão impressos no grupo social, na história da comunidade, classe ou sociedade.

Para a análise de texto, pretende-se utilizar o Iramuteq, um *software* livre e de código aberto desenvolvido por Pierre Ratinaud e licenciado sob o GNU GPL, que permite a análise estatística de *corpus* textuais e listas pessoais/palavras. Está ancorado no *software* R e na linguagem *Python*, podendo-se considerar que a análise de texto é um tipo específico de análise de dados, tratando de materiais orais transcritos, ou seja, texto, com o objetivo de analisar textos, entrevistas, documentos, artigos etc. (NASCIMENTO-SCHULZE; CAMARGO, 2000).

Segundo Camargo (2005), a partir de um conjunto de textos, podemos constituir um *corpus* de análise, e daí fazer a adequação à análise do tipo *Classificação Hierárquica Descendente*, que deve constituir num conjunto textual centrado em um tema. Esse material textual deve ser monotemático, na visão de quem tem a autoria, pois a análise do texto sobre vários itens que podem estar previamente estruturados ou diversos temas resulta na reprodução da estruturação prévia deles. No caso de entrevistas, em que há falas que produzem textos mais extensos, desde que o grupo seja homogêneo, é suficiente entre 20 e 30 textos, e se o delineamento for comparativo, sugerem-se, pelo menos, 20 textos para cada grupo.

O Iramuteq faculta várias formas de análise de dados textuais, desde as mais simples, como a lexicografia básica, até análise multivariada, fornecendo vários recursos e possibilidades de tornar mais efetiva a análise, desencadeando mais efetividade e eficácia na atividade proposta, tendo como possibilidade de interfaces de resultado a nuvem de palavras.

Como referido, para a construção das categorias, empregamos o programa de computador Iramuteq (acrônimo francês de *Interface de R* para análises multidimensionais de textos e questionários), um mecanismo eletrônico que segue o conceito de *software* livre para análise de textos e tabelas de dados (FERNANDES, 2014).

O programa em epígrafe foi concebido para utilizar várias ferramentas de análise léxica e dar ao pesquisador a possibilidade de identificar seções de texto associadas a conjuntos de expressões que são semelhantes entre si, e que são utilizados em contextos análogos. Tais grupos (ou classes) de palavras são organizados em tabelas e gráficos, oportunizando analisar documentos, entrevistas e textos, comparando-os ou destacando seus principais elementos.

A organização dos dados contou com cinco etapas, a saber: coleta dos dados (narrativas); transcrição dos dados; organização dos dados em categorias (os dados analisados

foram as narrativas dos professores iniciantes), e para tanto, contamos com o auxílio do *software*; apresentação dos dados na linguagem da pesquisa de acordo com a teoria estudada, quanto à avaliação e gestão democrática; e síntese dos resultados para a comunicação à comunidade científica.

Fez parte da pesquisa uma amostra não probabilística de conteúdos produzidos a partir de oito entrevistas narrativas e quatro rodas de conversa, as quais foram gravadas e transcritas para que formasse o *corpus* necessário para a análise. Aqui, destacamos que cada um dos textos analisados, oito, portanto, representados pelos sujeitos da pesquisa, possui 509 segmentos de texto, evidenciando-se, por oportuno, o tamanho dos textos, característicos por serem longos, cujos valores são apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Análise textual descritiva do *corpus* da pesquisa

Interlocutores				
Número de textos	Número de Ocorrências (Número total de palavras)	Número de formas (Distinção de termos)	Número de hapax	Média de ocorrências por texto
8	18297	1534	726	2287,12

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Cabe salientar que no Quadro 3, visualizamos a informação sobre o número de Hapax emergido do *corpus* do estudo, que concerne às palavras que surgem uma única vez em todo o *corpus*, ou seja, possuem uma única ocorrência. A necessidade de examinar essas combinações deriva do fato de geralmente as conjunções serem capazes de expressar múltiplos sentidos, e em casos de combinações de segmentos de texto, as possibilidades de ambiguidade são naturalmente aumentadas, como evidenciado em algumas traduções de algumas das combinações. Para mais, algumas das combinações de conjunções são clássicas, e tendo em conta o fato de as combinações clássicas estarem relativamente ausentes, esses motivos justificam uma investigação de sua inclusão no discursos dos entrevistados, em termos de funcionalidade.

Adicionalmente, lançamos mão de uma abordagem de análise de conteúdo para estabelecer o sentido lexical das conjunções individuais que formulam semanticamente a combinação para expressar a intenção do texto. Aliás, a funcionalidade da combinação, tanto em nível estrutural local quanto global, é sondada, uma vez que as conjunções têm uma função sequencial de relacionar unidades sintáticas, e a forma como funcionam é definida por níveis de discurso superiores à frase, ou seja, pela estrutura do parágrafo ou segmento – configuração adotada no *Iramuteq*. Portanto, as estruturas retóricas do segmento em que as combinações são

localizadas são analisadas para estabelecer a relação lógico-semântica transportada pelas combinações, sua funcionalidade no discurso e sua representação no conteúdo.

Os resultados emanados do estudo demonstraram que as combinações são enfáticas em seu conjunto e, por conseguinte, assinalam a proeminência e a marcação do segmento; expressam a intensidade ou especificidade da proposta afirmada, isto é, aumentam a forma sem aumentar o tamanho; e globalmente, são empregadas estrategicamente em propostas que reforçam o objetivo geral do estudo, que sinalizam focalidade e, por conseguinte, servem uma função pragmática. Logo, é uma leitura essencial para identificar erros de digitação na construção do *corpus*.

No Quadro 4, trazemos as formas ativas do *corpus* com a frequências das ocorrências que emergiram dos discursos dos sujeitos da pesquisa. Nele, ressaímos as ocorrências apresentadas pelas palavras, sua frequência absoluta e a classe gramatical à qual ela pertence.

Quadro 4 – Frequência absoluta das ocorrências do *corpus* da pesquisa

professor	170	nom
escola	99	nom
formação	88	nom
aluno	85	nom
trabalhar	75	ver
trabalho	61	nom
aula	56	nom
turma	44	nom
experiência	36	nom
prático	35	adj
precisar	35	ver
vez	34	nom
começar	34	ver
informação	31	nom
acreditar	30	ver
sentir	29	ver
aprender	29	ver
pessoa	24	nom
início	24	nom
curso	24	nom
colocar	24	ver
melhor	23	adj
entender	23	ver
criança	18	nom
planejamento	17	nom
ensino	17	nom

Fonte: dados da pesquisa (2022).

As frequências com maior incidência (professor, formação, escola e aluno) evidenciam uma associação direta entre os processos que interligam cada um desses termos no fenômeno da constituição e construção da identidade docente. A análise fatorial também permite

identificar a relevância das expressões de cada de grupo, identificada por meio do sujeito e onde se encaixa o seu discurso.

O Quadro 5 apresenta os termos com maior significado estatístico dentro cada classe de palavras. O número que se segue à palavra corresponde à sua estatística, definida pelo coeficiente quadrático do qui-quadrado para comparar a incidência do termo dentro do agrupamento e a distribuição esperada em toda a amostra.

Quadro 5 – Categorias de análise apresentadas nos dendogramas e ocorrências mais relevantes

Classe	Palavra	χ^2	%
Trajetória docente	Concurso	13,48	100
	Trajetória	7,09	100
	Começar	16,92	91,3
	Passar	22,5	90,32
Saberes e práticas	Formação	25,99	93,33
	Dificuldade	16,18	100
	Professor	37,61	77,78
	Aluno	29,65	89,74

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Destarte, as expressões diretamente relacionadas com temas de trajetória e formação têm elevado grau de adesão às classes emergidas, como se pode depreender pelo fato de os termos *Concurso*, *Formação* e *Trajetória* terem suas ocorrências localizadas dentro dessas classes, sendo a maior delas a classe 1. A análise fatorial também permite identificar a relevância das expressões de cada de grupo. O número que se segue à palavra corresponde à sua estatística, definida pelo coeficiente quadrático do qui-quadrado, para comparar a incidência do termo dentro do agrupamento e a distribuição esperada em toda a amostra.

Concebemos, ainda, evidências de que o processo de trajetória docente tem maior significado para os sujeitos da pesquisa, o que reforça a visão deles como ato essencial na formação, dado que a classe 1 emergiu exatamente pela formação, onde se destacam as práticas e os saberes desenvolvidos.

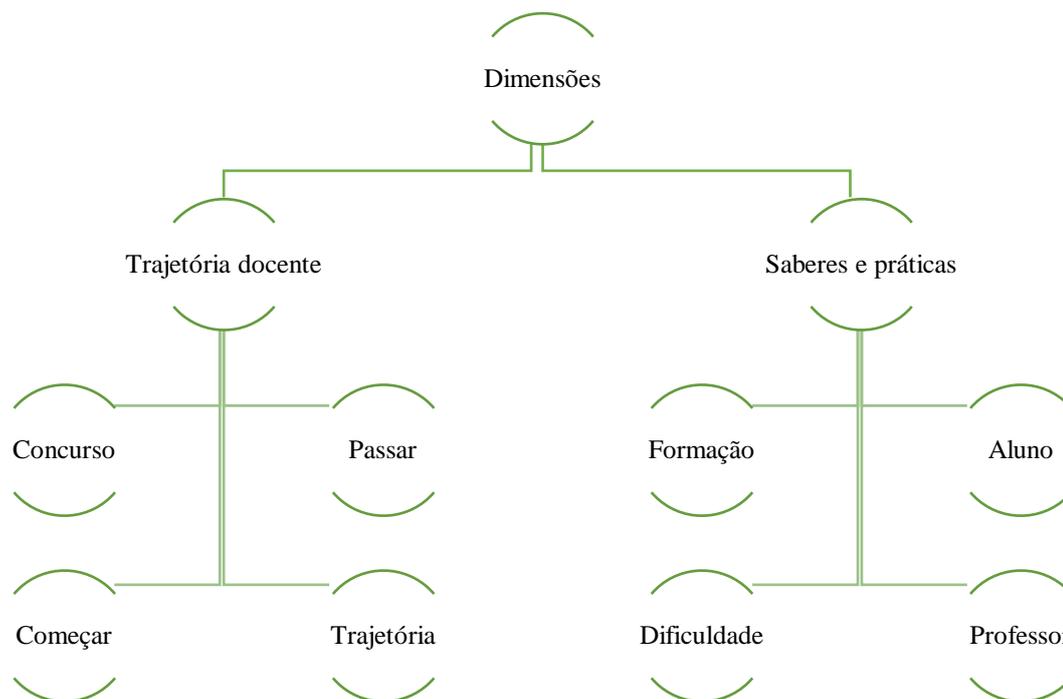
Na classificação hierárquica descendente, os discursos são agrupados tanto por semelhança quanto por diferenças. Aqui, a retenção mínima foi de 75% dos segmentos de texto. Os resultados da análise hierárquica de *clusters* são mais frequentemente apresentados graficamente como um dendograma, que é uma estratégia utilizada para visualizar padrões com base num índice de semelhança de codificação que foi calculado utilizando a opção de coeficientes de correlação (BAZELEY, 2010).

Os dendogramas referentes aos dados foram divididos em duas repartições, como ilustra a Figura 4, indicando em uma das dimensões a *trajetória do docente*, que conta com todo o seu

histórico profissional, desde as influências para a escolha da profissão até as dificuldades vivenciadas e os momentos de alegria (MARTINEZ, 2015; MAYRING, 2014).

A segunda dimensão concerne às *práticas e saberes*, relacionada à formação e às experiências como docente, enquanto processo contínuo. As duas classes, por meio dos discursos, afloram separadamente apenas para efeito de visualização computacional. Não obstante, há uma associação entre elas, como se a formação do saber fosse um fenômeno mandatório nas experiências de vida que compõem a trajetória profissional, o que ficou patente na proximidade das divisões entre as classes emergidas (BARDIN, 2016; FRANCO, 2020).

Figura 3 – Dimensões emergidas dos dados



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Com base na opinião dos professores, foi gerado o dendograma de duas repartições, contendo na primeira apenas uma classe, em que é possível destacar o ambiente colaborativo inerente à trajetória docente, especialmente no início da carreira, como processo de partilha e senso de comunidade; e na segunda classe, que aponta para o mecanismo formativo evidenciado nos discursos, mais especificamente para os professores entrevistados, há uma relação forte entre as duas classes (1 e 2), como revela a Figura 4. O dendograma apresentado foi nomeado de acordo com as classes que representam suas categorias de análise, apresentados na figura 4,

tendo todas as palavras consideradas significativas ao teste do qui-quadrado, para os depoimentos ($\chi^2 > 3,84$).

No primeiro nível, o dendograma mostra dois amplos grupos de variáveis de inferência; no segundo, quatro grupos de inferência para cada. O *clustering* de segundo nível é mais útil porque oferece detalhes mais finos. Os itens emparelhados ou ligados são semelhantes, porquanto houve um padrão deles, co-ocorrendo em todos os discursos.

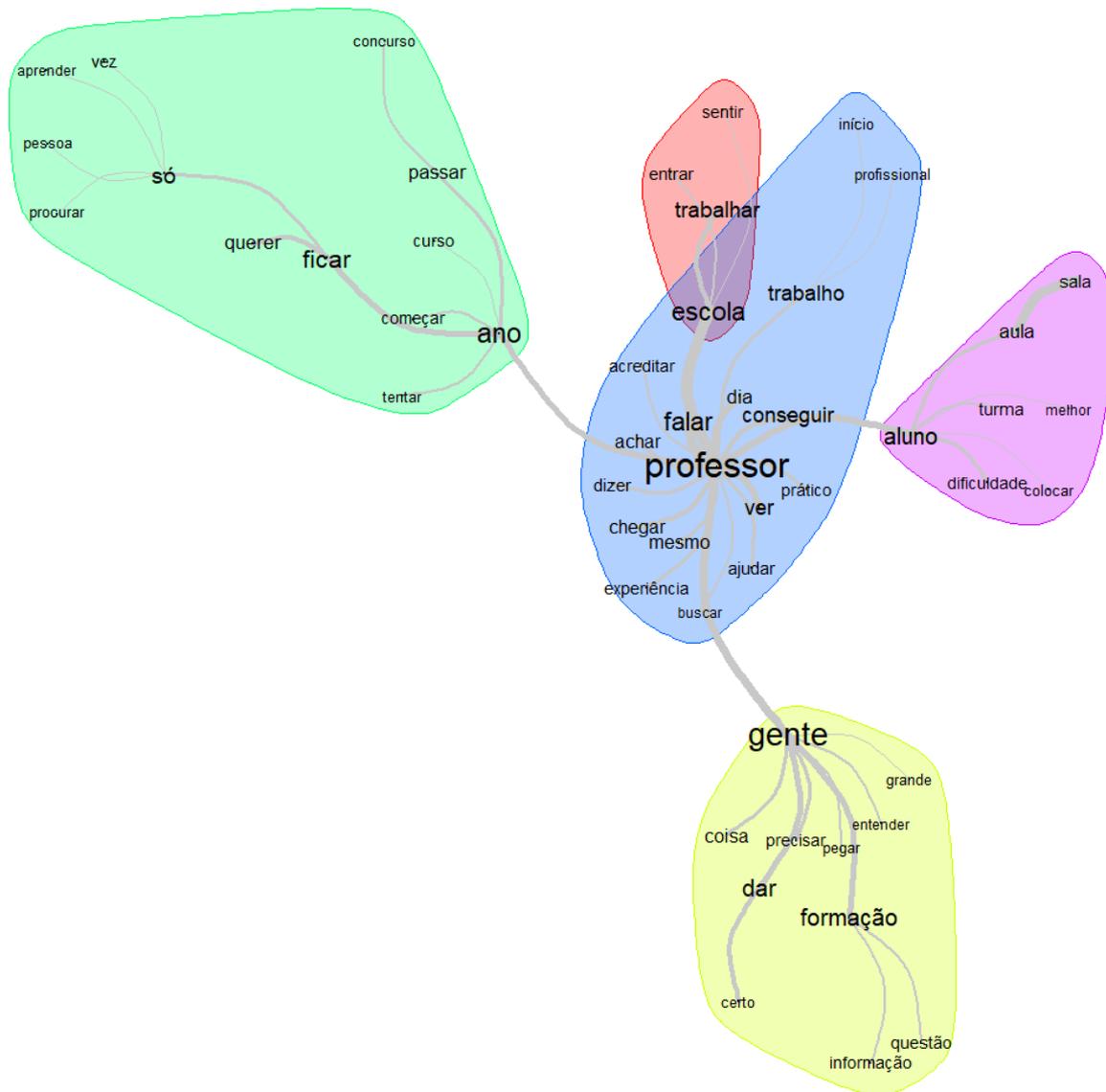
Os dados foram, então, sujeitos a uma análise léxica, com a ajuda do *software* Iramuteq, que levantou as expressões mais comuns e organizou as entrevistas com a frequência de palavras e como elas estão ligadas umas às outras. A partir dessa análise, emergiram universos ou classes de palavras. Observamos que a maior parte dos textos se refere a aspectos atinentes aos percursos de vida e de aprendizagem do docente, e que as questões relacionadas com a experiência são tratadas de forma similar, com pouca sobreposição em relação a textos que indicam a formação como processo componente da trajetória docente, sendo até mesmo enxergado como processo mandatório para qualquer profissional dessa área.

Esse tratamento quanto às questões de formação coincide com as abordagens de gestão coletiva relatadas pelos entrevistados, o que provou ser uma prática positiva na perspectiva tanto da *formação* quanto da *história de vida, saberes e práticas e trajetória*, respectivamente evidenciadas nos discursos dos participantes, quando manifestam, inclusive, sua percepção quanto à gestão escolar.

Para acrescentar mais profundidade à análise, realizamos uma análise de similitude, que nos permitiu ver a ligação entre os elementos das entrevistas realizadas. Nessa etapa, é interessante observar as palavras interligadas e o nível de relação entre elas, cuja taxa de coocorrência pode ser mais forte ou mais fraca, de acordo com o teste do qui-quadrado. Isso significa que quanto mais espessas são as linhas que unem duas variáveis, maiores são as suas dependências no *corpus* textual (MARCHAND; RATINAUD, 2012).

Aqui, são apresentadas as coocorrências das palavras, apontando para a sua frequência, relacionada à importância delas no discurso, de modo que quanto mais espesso o traço que as conecta, mais forte a relação entre elas (DRISKO, MASCHI, 2016). Assim, consideramos como ponto de corte para uma apresentação da árvore de similitude a regra de 2 x (número de ocorrências / número de formas), sendo nessa análise o ponto de corte de valor 23.

Figura 4 – Análise de similitude definida por comunidade



Fonte: dados da pesquisa (2022).

A palavra *professor*, na árvore de similitude (Figura 5), está localizada em um vetor diferente do das palavras *aluno* e *gente*, embora compartilhem do mesmo sentido, como será visto adiante, nas nuvens de palavras. Os professores referem-se a pessoas (*gente*) como parte do processo de formação, pois elas precisam de atenção contínua e participação coletiva. O mesmo é possível identificar na similitude concernente à *escola*, que inserem a expressão *trabalhar* como forma de representar a trajetória associada às experiências nesse processo.

Apesar de todos os discursos de nossa amostra se referirem a esses termos (de acordo com os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos), apenas duas dimensões emergiram dos dados, evidenciados pelos galhos maiores, apresentados na árvore de similitude, fazendo com

que as análises se comprometessem com eles de forma suficientemente robusta para justificar os termos originados, bem como o aparecimento na lista de palavras-chave extraídas delas. Quando colocados dentro dos dois cortes temporais, encontramos uma tendência positiva ao longo do tempo no número de ocorrências que tratam tanto da *formação docente* quanto da *trajetória profissional*.

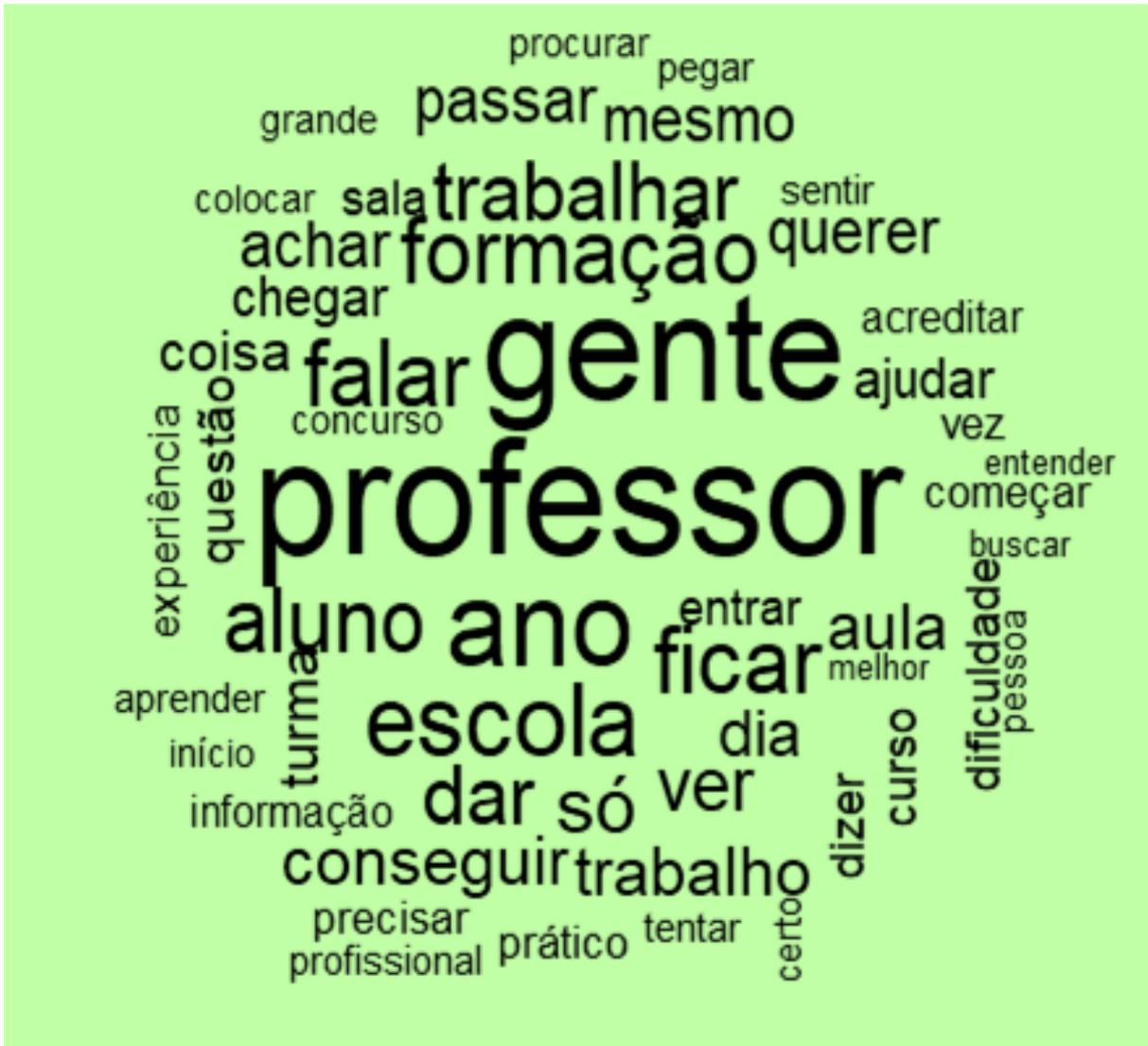
Para melhor visualização dos resultados, geramos uma nuvem de palavras com base na frequência e percentagem de palavras no conjunto de dados (SINCLAIR; CARDEW-HALL, 2008). A propósito, as nuvens de palavras são uma forma rápida de resumir grandes quantidades de dados e retratar a ideia aprovada por determinado conjunto de dados (nesse caso, dados dos discursos dos entrevistados), sendo indicativo da filosofia associada a esse conjunto de discursos textuais.

Esse tipo de visualização pode ajudar os pesquisadores na análise textual exploratória, identificando palavras que aparecem frequentemente em um conjunto específico de falas extraídos, usando um roteiro de entrevista direcionado aos objetivos do estudo. Pode também ser utilizada para comunicar os pontos ou temas de destaque na fase de coleta de dados, ou seja, nas entrevistas.

Essa análise não deve implicar que não existiam quaisquer regras ou medidas generalizadas para as formações em geral, mas a forma como as utilizamos pode depender das estruturas contextuais para se tornarem, de fato, democráticas. De outro ponto de vista, também podemos conceber a essa questão um equilíbrio entre os critérios de formação gerais e específicos.

Por meio da Figura 4, é possível observar que a expressão *professor* esteve no centro dos depoimentos no decorrer das entrevistas, e as demais categorias derivam dela, tornando-se o centro do processo de *formação*, e como isso, associa-se com a *trajetória*, que diz respeito ao sujeito professor.

Figura 5 – Nuvem de palavras por frequência de ocorrência



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Embora todos os atributos de *formação* e *trajetória docente* mencionados possam ser sólidos e dignos de consideração, não constituem um sistema totalmente definido. A incapacidade dos teóricos e investigadores dos processos formativos docente em definir processos resulta, por vezes, em falta de compreensão, desconfiança e rejeição total de uma formação institucional padronizada e contínua. O processo de iniciação à docência profissional pode ser um momento de construção e/ou redefinição dos componentes relevantes da carreira docente e da identidade profissional, não somente por se tratar de um período de adaptação à carreira, sendo mais importante o impacto resultante dela e as falas dos interlocutores estão em consonância com as vivências de cada um dentro dos propósitos do desenvolvimento profissional docente.

SEÇÃO IV

DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES

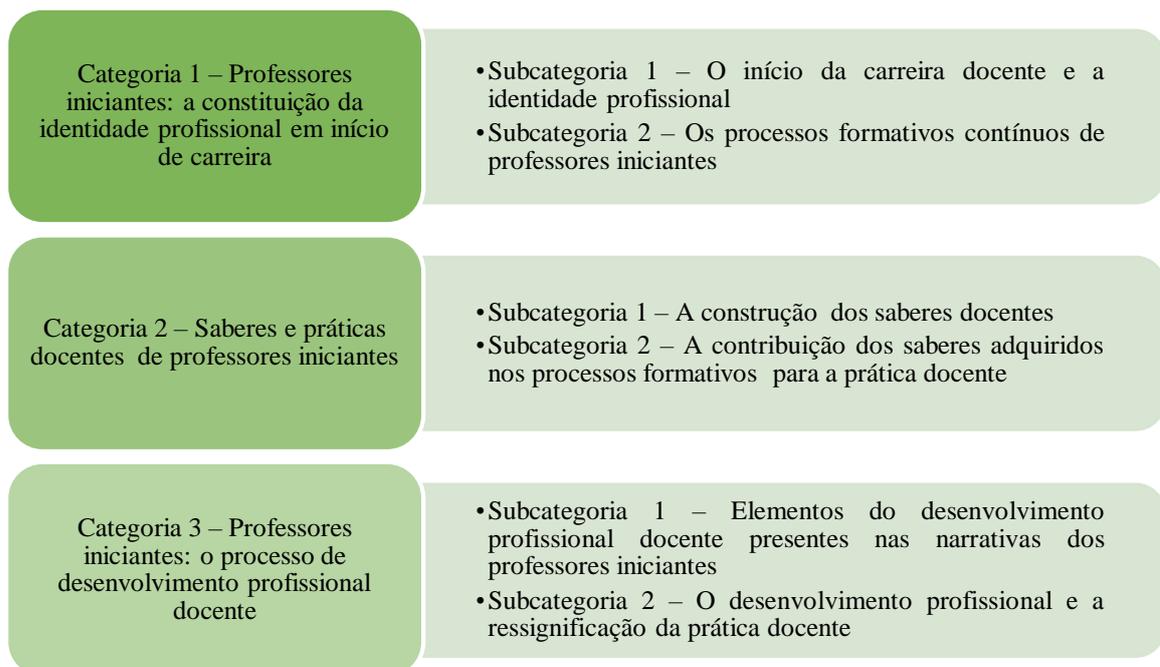


4 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES

Nesta seção, objetivamos promover a análise dos dados produzidos na pesquisa por meio das narrativas dos professores de 1º a 5º ano do ensino fundamental da rede municipal de Teresina, registradas nas rodas de conversas e entrevistas narrativas. Para que houvesse uma compreensão mais acurada dos dados produzidos, interpretados a partir do embasamento teórico da análise de conteúdo de Bardin (2016), extraímos das narrativas as significações relacionadas ao objeto de pesquisa, dando enfoque aos saberes docentes construídos a partir dos processos formativos no desenvolvimento profissional dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Nessa perspectiva, esta seção está organizada em três categorias, de modo que os dados da entrevista narrativa e das rodas de conversa são apresentados de formas simultânea. A organização deles, para fins de análise, ocorreu de acordo com os objetivos da pesquisa, partindo das categorias temáticas e subcategorias, conforme explicitado na Figura 6.

Figura 6 – Organização das categorias e subcategorias de análises



Fonte: elaborada pela pesquisadora, com base nos objetivos e dados empíricos (2022).

Na Figura 6, identificamos as categorias temáticas e subcategorias da análise para a sistematização do resultado produzido a partir das técnicas utilizadas para a realização desta pesquisa. Isso posto, as unidades temáticas estão categorizadas em: Categoria 1 – Professores

iniciantes: a constituição da idade profissional em início de carreira; Categoria 2 – Saberes e práticas docentes de professores iniciantes; Categoria 3 – professores iniciantes: o processo de desenvolvimento profissional docente.

Na Categoria 1, analisamos a identidade profissional docente em início de carreira e a importância dos processos formativos contínuos nesse momento de atuação no exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental, relacionando ao que consta nas narrativas dos interlocutores.

Na Categoria 2, focamos na análise sobre os saberes e as práticas docentes de professores iniciantes, buscando compreender a construção dos saberes docentes por meio dos processos formativos para o exercício profissional dos participantes do estudo.

Na Categoria 3, ressaltamos, a partir dos relatos dos interlocutores, o processo de desenvolvimento profissional vivenciado pelos professores iniciantes que atuam em turmas de 1º a 5º ano do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Teresina – Piauí, ressignificando a prática docente.

4.1 Categoria 1 – Professores iniciantes: a constituição da identidade profissional em início de carreira

Partindo da compreensão de que o docente é um profissional que possui saberes variados e tem como atividade primordial mediar a produção de conhecimento, concebemos que o saber que orienta a ação docente precisa ser diverso, não acontecendo de forma específica, posto que se compõe de vários saberes de origens e nuances diferentes, visto que o trabalho desse profissional requer diversas habilidades ou competências. Outrora, diante das diversas demandas educacionais, pressupomos ser requisitado do professor iniciante saberes muito além do conhecimento específico de sua formação inicial.

A escolha pela profissão docente, os fatores que levaram a essa escolha, as pessoas que contribuíram ou colaboraram de alguma forma para a decisão de ser docente, a forma de ingresso e a permanência ou não na profissão, são aspectos formam alguns dos elementos que compõem a identidade profissional docente em início de carreira.

Por intermédio das narrativas dos interlocutores, identificamos as informações pertinentes ao processo de construção da identidade profissional e às características que delinearam o início da caminhada na profissão, mediante ingresso na rede municipal de ensino de Teresina – Piauí, por concurso público, de modo que atuam desde então em classes de anos iniciais do ensino fundamental.

Quadro 6 – Formação inicial e modo de ingresso na rede municipal de ensino de Teresina – Piauí

INTERLOCUTORES	NARRATIVAS
Diamante	Aos 16 anos prestei meu primeiro vestibular, o qual não fui aprovada. Aos 17 anos, tentei novamente e consegui ingressar no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Aos 18 anos, comecei a trabalhar, ministrando aula de Inglês (em uma escola de bairro), sem nem ao mesmo ter fluência de tal língua, mas sempre quis ter meu dinheiro e comprar minhas coisas. De lá pra cá, sempre tive facilidade em conseguir emprego, alguns na minha área; outros na parte administrativa. Trabalhei no Colégio Afonso Mafrense (SACI), Escola Cidadão Cidadã como auxiliar de sala de aula, no Colégio da Irmãs, como Auxiliar de coordenação e na empresa Múltipla, na parte administrativa dos cursos de pós graduação, onde fiz minha especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional em Docência do Ensino Superior. Paralelo a minha função na múltipla fiz o processo seletivo para professor substituto da Prefeitura de Teresina onde fiquei por dois anos (tempo máximo de atuação como celetista), logo em seguida fiz o concurso público para professor efetivo do ano de 2014, onde fiquei classificada, sendo chamada em 15 de Agosto de 2016 e tomado posse em 03 de Setembro do mesmo ano. Os dois anos de Professora Substituta foram na Escola Municipal Luis Fortes no bairro Lourival Parente. Já o Efetivo na Escola Municipal Velho Monge onde ainda atuo até o momento como professora de 4ºano.
Esmeralda	Iniciei o curso de Pedagogia em 2010, eu queria outro curso de Direito. No início eu não me identifiquei com o curso e no segundo ano quando fui estagiar foi bem traumático, com o tempo fui criando habilidade e fui aprendendo com outras colegas de profissão. Tive experiência no Mais Educação também, uns seis meses. Ingressei na prefeitura em 2016 e estou numa escola excelente até os dias atuais.
Opala	Apesar da dificuldade financeira, mamãe e vovó se esforçaram para que pudéssemos estudar em escolas privadas nos anos iniciais. Ensino fundamental maior e ensino médio, fiz em escolas públicas, sendo que o médio sendo o magistério para anos iniciais, na Escola Normal Osvaldo da Costa e Silva, a mesma onde minha mãe e tia estudaram. Daí surgiu o contato com a sala de aula, nos estágios que tanto me amedrontava, disseram que saí bem. Mas a princípio não segui a docência, aos 20 anos de idade passei para agente municipal de trânsito na cidade de Uruçuí, mas ao mesmo tempo prestei vestibular para pedagogia para a Uespi, na mesma cidade, e pude trabalhar e estudar. Minha esposa, que na época apenas era namorada, já era formada em nutrição e me incentivava a estudar, prestar concursos, pois a mesma que reside em Teresina, queria viver mais próximo (eu também). Foi quando surgiu o concurso da SEMEC.
Pérola	Eu iniciei em 2007 na UESPI, ingressei Pedagogia na UESPI, é, passei quase cinco anos lá porque me formei em 2012 e foi assim, foram anos que, que, na verdade eu me encontrei na UESPI, porque quando eu cursei pedagogia, quando eu prestei o vestibular ainda não sabia o que eu queria, aí quando eu comecei a fazer o curso, que eu vi as disciplinas, principalmente em matemática, eu gostava muito, eu falei assim: é aqui, é isso que eu quero! Só que tiveram desafios, né? Que depois eu vi que eu queria algo mais. Então, comecei lá em 2007, né. Conclui em 2015 e aí quando eu terminei, que eu me formei em pedagogia, eu fiz um concurso que teve em 2014, se eu não me engano, e eu não passei nesse primeiro concurso, fiquei triste porque amigas minhas passaram de primeira vez, mas tudo bem, aí fiz um seletivo e passei. E aí é, comecei numa escola é, uma CMEI, perto da minha casa, foi a minha primeira experiência foi nesse CMEI.
Rubi	eu me formei em Pedagogia em 2012 e em 2013 trabalhei com Educação Infantil mas numa rede privada e então eu fiz o concurso e fui chamada em 2016, né sendo chamada em 2016 convocada e assumi o concurso da prefeitura municipal de Teresina no dia 10 de Março de 2016 e foi assim muito difícil inicialmente para mim, porque eu não estava acostumada com

	<p>Ensino fundamental eu vinha da Educação Infantil já tinha 3 anos de formada não tinha a experiência, a experiência que eu tive no Ensino fundamental foi de estágio então eu fui lotada em uma escola de Ensino fundamental numa escola igual na turma igual a que eu estou hoje terceiro ano do Ensino fundamental, e aí foi muito complicado esse início porque, porque eu não tive uma preparação eu não tive uma formação eu fui lotada em um dia, fui me apresentar na escola no outro, no outro já fui pra sala de aula, eu não tive uma formação, uma preparação prévia, né e eu não conhecia tudo que era novidade para mim. Então foi um ingresso muito difícil inicialmente.</p>
Safira	<p>Quando em 2015 surgiu o seletivo pra substituto. Eu nem ia fazer ele mas muita gente ficou falando, olha substituta é para cancelar o concurso de 2014 a gente quando não tem conhecimento a gente fica na dúvida, né? Aí eu fiquei tão fazendo outra porque o outro já encerrou. E aí eu digo não eu vou fazer de 2015 substituto. Mesmo que não seja para mim tentar ingressar na área. Porque a minha intenção sempre foi trabalhar na área que eu escolhi aí quando foi em 2015 no início do ano aí foi feito o teste seletivo, né para substituto eu passei e logo logo passei pra efetivo e fui chamada pra assumir o concurso. E desde então sou efetiva.</p>
Topázio	<p>Me interessei pela Pedagogia, quando trabalhei no projeto social da Igreja Católica de Teresina no ano de 2001 a 2006, eu era educador social nesse projeto, atendendo criança em situação de risco, e lá eu dava aula de reforço ensinava as tarefas deles da escola e comecei a me interessar pela pedagogia, devido a esse projeto social que eu trabalhei com criança aí me interessei pela pedagogia, fiz o vestibular na faculdade particular e comecei a fazer um curso. Me formei em 2010, fiz o concurso em 2014 assumi em 2015, mas minha primeira experiência ainda foi quando estudante de 2007 a 2009, eu fui estagiário na escola Camilo Filho, no bairro Planalto Uruguai, zona leste de Teresina. Então nos anos de, foi minha primeira experiência fazendo curso de Pedagogia, foi 2007 a 2009 como estagiário nessa escola, peguei as séries iniciais do 1º ao 5º ano era o professor que cobria os HP dos outros, tão foi uma experiência até desafiadora no início que já começar como estagiário em cinco turmas diferentes do primeiro ao quinto ano de segunda a sexta entrava em uma turma diferente, mas ao mesmo tempo isso, isso me ajudou muito, já foi uma experiência, né bem significativa para minha formação do curso e como professor.</p>
Turquesa	<p>Resolvi tentar o vestibular da UESPI para letras espanhol, não cheguei nem a cogitar pedagogia, só que neste ano não tinha para espanhol e fiz para Inglês e passei foi onde tudo começou, pois fui fazer estágios pelo CIEE e fui enviada para escolas do município onde cheguei a assumir turmas de 3º ano por falta de professores. Terminei meu curso na UESPI e fui fazer pedagogia numa faculdade particular e trabalhei em escolas do bairro por um período peguei novamente estágios no CIEE, fui para escola Valdemar Sandes no Promorar, onde fiquei um período com uma criança com síndrome de down, nessa época apareceram os colóquios, que eram seminários sobre crianças especiais, no CIES onde participei três anos seguidos. Fiz o concurso de 2014 da SEMEC, fiquei na classificação e fui chamada em dezembro de 2015 onde fiquei na E.M Altina Castelo Branco e estou até hoje.</p>

Fonte: dados da pesquisa (2022).

As histórias de vida pessoal foram pontos em comum na realidade de nossos interlocutores quando da escolha da profissão, sendo que os familiares que atuam ou atuaram no campo educacional, as tentativas frustradas em outras áreas ou a não identificação com outras atividades laborais corroboraram a atuação desses docentes. Todos têm em comum a formação em Pedagogia e o fato de terem concorrido ao mesmo concurso da rede municipal, em 2015.

4.1.1 O início da carreira docente e a identidade profissional

O início na carreira docente é marcado por um período de sobrevivência e descoberta (HUBERMAN, 2007). Para Tardif (2014), é com o passar do tempo que vai sendo consolidada a prática pedagógica e o profissional começa a adquirir confiança no trabalho que desenvolve, assim como o reconhecimento da equipe da instituição.

Quando o professor chega ao momento de produzir o ensino em sala de aula, muitas circunstâncias estão presentes: desejos; formação; conhecimento do conteúdo; conhecimento das técnicas didáticas; ambiente institucional; práticas de gestão; clima e perspectiva da equipe pedagógica; organização espaço-temporal das atividades; infraestrutura; equipamentos; quantidade de alunos; organização e interesse dos alunos; conhecimentos prévios; vivências; experiências anteriores. Enfim, há muitas variáveis, muitas das quais podem induzir a boa interação, o bom interesse e o diálogo entre as variáveis do processo – aluno, professor e conhecimento –, vistas na perspectiva de Houssaye (1995) como o triângulo pedagógico.

Dentre os nossos interlocutores, encontramos profissionais que ingressaram no concurso para atuar na rede municipal de Teresina aos 22 anos até os 44 anos, tornando-se iniciantes em uma mesma época, daí foram delineando os percursos da ação docente na modalidade de ensino fundamental de 1º a 5º ano, seja na zona urbana ou rural. Um dos pontos em comum foi a sensação de medo e até de desespero no primeiro contato com a sala de aula, representado nas falas a seguir.

Meu primeiro sentimento foi de angústia, medo mesmo, por conta da falta de experiência, acho que assim, não tinha experiência mesmo com a formação acadêmica me faltava experiência e me faltava uma formação porque eu vinha de uma rede privada e na universidade a gente recebe orientação de como fazer um planejamento, de como fazer, de fazer uma avaliação, mas cada instituição de ensino tem seus paradigmas diferentes tem nortes diferentes, cada uma segue dependendo da instituição, segue a BNCC, currículo de Teresina e eu não tinha intimidade com isso. E ali eu tive muita dificuldade inicialmente, muita dificuldade mesmo. (RUBI)

Sabe aquela coisa de você ser jogada na Cova dos Leões? Isso foi o que eu senti na primeira vez porque, porque como você falou não tem essa questão de chegar e sentar e preparar você, não! Você vai para sala de aula! Porque acho que na ideia delas você já vem pronta da universidade-... antes de chegar na sala de aula tinha que ter essa conversa essa formação antes desse elo, porque você chega na sala de aula uma primeira vez que você não conhece ninguém. Você só é jogada lá aí eu olhei aqueles 30 alunos e pensei: O que que eu vou fazer? Como eu vou conseguir controlar essas crianças? (PÉROLA)

A interlocutora *Rubi* relata que o início foi muito difícil, aspecto compartilhado pela interlocutora *Pérola*, que destacou a sensação de ter sido jogada na cova com leões, de tão grande que foi o desespero com o primeiro contato com a turma.

No entendimento de Huberman (2013), o período inicial é marcado por situações de adaptação e confronto com a nova realidade profissional, caracterizando uma fase de descoberta e sobrevivência, e à medida que o profissional vai adquirindo novos saberes sobre a função, sente-se mais integrado, passando para uma fase de estabilização.

Os estudos do supracitado estudioso apontam que muitos profissionais vivem, no início da carreira, um período de “sobrevivência” e “descoberta”, pois existe uma confrontação inicial em virtude da complexidade da situação profissional. Embora o desenvolvimento da carreira seja um processo e para alguns pareça mais linear, para outros é carregado de discontinuidades. É a etapa onde começa o confronto com as situações reais da prática e do fazer pedagógico, ou seja, constitui momento de adaptação às regras, assim como de elaboração.

4.1.2 Os processos formativos contínuos de professores iniciantes

De acordo com a LDB 9394/96, a formação de professores deve levar em consideração a associação entre a teoria e a prática, a capacitação em serviço e o aproveitamento das experiências anteriores, pois a multiplicidade de situações no ambiente escolar demanda do profissional um processo constante de novas aprendizagens, capazes de nortear a sua atuação (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, entendemos que os docentes precisam se desenvolver profissionalmente, pois os conhecimentos adquiridos na formação inicial são insuficientes para responder a todas as demandas e desenvolver uma prática docente segura, eficaz e eficiente. Logo, o desenvolvimento profissional converte-se em uma necessidade de todos os que trabalham em qualquer profissão.

Na acepção dos interlocutores, existe um conjunto de afirmações subjacentes à formação, visto como o instrumento de avanço na prática docente, necessário para um trabalho mais organizado e dinâmico junto aos seus alunos.

Dito de outra maneira, a formação é igualmente encarada como uma política para melhorar o funcionamento da instituição, bem como para apoiar a definição e a realização de metas e objetivos educacionais.. Ademais, deveria ser uma forma de injetar metas e objetivos na instituição, estimulando esses profissionais a investirem amplamente na melhoria de seu desempenho.

Como eu falei a troca de experiências com os professores, que já estavam há mais tempo na rede, a pedagoga da escola, a diretora também muito receptiva muito acolhedora e quem me ajudaram muito e os treinamentos as formações que a gente tem na SEMEC, pela prefeitura, treinamento, as formações que a gente tem lá que na época era até semanal, depois passou a ser quinzenal a gente ia lá para centro de formação de professores ter aula também, eram professores ensinando professores isso que me ajudou muito também na minha prática inicial, nessa primeira experiência de 2015 a 2018, na primeira escola que eu trabalhei. (TOPÁZIO)

a SEMEC ajudou muito principalmente nesse meu início com as formações, participei de várias formações aos sábados, também oficinas ela foi de grande valia para minha formação docente e aí inclusive hoje ainda participo de formação, de grupo de professores e são muito importantes essas formações a gente aprende, cresce e desenvolve bastante, mas, eu ainda sinto falta porque o diante do grande problema que a gente tem na rede pública, eu sinto falta mais uma formação mesmo mais específica ou formação continuada (RUBI)

Os interlocutores, para além do fato de reconhecerem a formação como instrumento de diagnóstico e aprimoramento sobre as condições reais da escola, estão cientes de que pode mostrar discrepâncias existentes, com afirma Papi (2011) que nem sempre as instâncias superiores de gestão toma para si a formação direcionada para os níveis de ensino dos professores iniciantes para que apliquem em suas turmas e que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento, no intuito de apresentar elementos facilitadores, bem como vivenciar os desafios da atualidade.

A aprendizagem discente é pertinente ao trabalho desenvolvido pelo professor iniciante, ao promover práticas diversificadas, experiências e metodologias significativas no seu fazer pedagógico, contribui para que haja uma mediação na transição de discente para docente, ao fazer esta escolha ainda nos cursos de formação inicial, possibilitando a inserção deste na profissão.

Pois é, o foco das formações é da orientação da matéria mais importante que é a que eu participava a de português, orientar os alunos, como a gente trabalhar as habilidades desses alunos, como trabalhar, oferecendo mesmo maneiras, dando os assuntos, opções de trabalho, opções de atividade, lhe dando um apoio para como você pode tá trabalhando na sala de aula [...] (RUBI)

As formações que a gente faz, né que já falei anteriormente também elas me ajudam bastante, então isso eu, eu acho louvável, ter formações, ter o incentivo, é elas me ajudam bastante, só que eu acho que ainda falta mais...eu já trabalhei eu tive pedagogos que não tinha nenhum contato com a gente, então assim que você tava lá na sala de aula e você que tinha que se virar, você que tinha que fazer tudo né, tinha que ser mágico, que eu acho que isso que eles acreditam que a gente é, que os professores são mágicos. (PÉROLA)

No primeiro ano, nos primeiros meses foi muito muita coisa, eu entrei com muito medo, eu tentava passar para turma que eu era forte, mas no fundo no fundo parecia aquele gatinho acuado, mas graças a Deus, nada de errado aconteceu. Eu fui muito bem acolhida e até hoje estou na mesma escola, mas a turma que eu peguei era o terror da escola, já tinha três professores desistido desta turma, mas eu procurei entender que as crianças tinham uma realidade muito difícil e faltava um olhar, para entender essas crianças. (SAFIRA)

As interlocutoras *Rubi, Pérola e Safira* relataram que as formações são ofertadas pela SEMEC por meio de uma gerência de formação que organiza encontros quinzenais, de acordo com a turma em que os professores estão lotados, e que os principais direcionamentos são as aplicações de atividades para desenvolver as habilidades de leitura e escrita, bem como de Matemática, deixando muito a desejar em outras áreas de conhecimento.

O interlocutor *Topázio* destacou que as trocas de experiências com os colegas mais experientes e o apoio da equipe gestora foram muito importantes, mas que as formações também contribuem muito para o seu trabalho.

As narrativas revelam que esse processo de teorização da prática nem sempre foi possível nos cursos de formação inicial, muitas vezes focados na dimensão teórica do conhecimento profissional. Indicam ainda que as professoras reconhecem a importância da teoria e buscam, na formação continuada, a possibilidade de uma prática refletida e fundamentada.

O relato dos interlocutores evidencia a valorização atribuída à formação teórica na formação profissional e descreve um processo que articula teoria e prática na construção do conhecimento profissional ligado à prática docente, traduzindo-se em um saber que, como explica Roldão (2007, p. 101) é “intrinsecamente teorizador, compósito e interpretativo

4.2 Categoria 2 – Saberes e práticas docentes de professores iniciantes

Para desempenhar as atividades docentes que se apresentam ao longo do processo educativo, faz-se necessário que o professor possua um conjunto de saberes. Para Gauthier (1998, p. 17), “os elementos do saber profissional docente são fundamentais e podem permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência”. O referido autor refere-se ao ofício feito de saberes e reconhece a existência de diversos conhecimentos próprios do ensino.

Os saberes indicados por Gauthier (1998) são reafirmados em Tardif (2014, p. 54), ao salientar que o saber docente é heterogêneo, formado de “diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Para

o supracitado autor, a ação do professor engloba diferentes saberes, daí porque ressei que o saber docente é plural e não se resume à transmissão de conhecimentos. Em outros termos, o professor cuida da gestão da matéria e da gestão da sala de aula, portanto, precisa lançar mão de diferentes conhecimentos para atingir os objetivos desejados.

Os saberes que utilizo em sala de aula a meu ver é um pouco de minha vivência como discente como docente. Eu tive muitos professores bons, que não esqueço jamais e que eu me espelho muito neles. E eu tento manter uma relação muito amistosa com meus alunos para que eles se sintam à vontade para relatar suas dificuldades e que eu possa auxiliar para que ele melhore e aprenda mais. (OPALA)

Então eu acredito assim que a UESPI ela, ela me formou realmente como professora, me proporcionando os saberes que eu preciso pra ser professora. Eu tive muitos professores, que me inspiraram também lá na UESPI. E a minha experiência como estudante, as professoras que passaram em minha vida estudantil, forma saberes que fui acumulando para minha prática docente. É eu lembro que eu gostava muito de uma professora, que agora esqueci o nome dela, que me ajudou bastante nessa questão da postura. PÉROLA)

Muito do que eu ensino são os saberes que eu adquiri durante toda a minha vida de estudante como a de formação na universidade. O foco das formações ofertadas pela SEMEC, é a orientação da matéria mais importante que é a que eu participava a de português, orientar os alunos, como a gente trabalhar as habilidades desses alunos, o importante é você se adequar porque nem sempre o que é colocado pra gente é possível pra turma que você está trabalhando, muitas vezes você tem que ver, você tem que conseguir adequar ao que foi passado na formação para sua realidade. (RUBI)

Durante as narrativas, *Opala*, *Pérola* e *Rubi* evidenciaram que a experiência trazida do campo profissional, vivida antes da docência, proporciona embasamento para uma atuação docente mais aprimorada. *Opala* diz que os saberes que ele mais utiliza são os que vão se acumulando com as vivências e experiências, tanto como discente quanto como docente. Para *Rubi*, essa experiência proporciona segurança para estar em sala de aula, permitindo-lhe ressignificar o conteúdo ministrado a partir de sua prática. A participante *Pérola* sublinhou que a formação na universidade contribui muito com os saberes necessários para a atuação em sala de aula.

É importante esclarecer que o fato de os interlocutores destacarem um ou outro saber necessário ao exercício docente, ou citarem apenas uma categoria de saber, não quer dizer que eles não o possuam ou não valorizem os demais saberes. Aquele que destaca o saber da experiência para transmitir o conhecimento aos alunos, ainda que limitadamente, lança mão dos saberes disciplinares e pedagógicos que possui para realizar o processo de ensino. Portanto, os

professores mobilizam um conjunto de conhecimentos próprios ao ensino, ainda que não em sua totalidade (GAUTHIER *et al.*, 1998).

Nesse pressuposto, Pimenta (2012) alerta que é preciso superar essa fragmentação dos saberes da docência, tomando a prática docente o ponto de partida e de chegada da formação, possibilitando ao professor articular os saberes e transformar as práticas. Portanto, os saberes necessários ao ensino são reelaborados e produzidos pelos docentes durante as experiências práticas e formativas vivenciadas nos contextos educativos e de formação.

Atestamos, pois, que os interlocutores já possuíam um saber prévio sobre o que é ser professor, trazido de sua vivência como discente durante toda a sua história de vida escolar. Em consonância com Pimenta (2012), essa experiência permite dizer quais foram bons professores com relação aos conteúdos, às metodologias, às avaliações, ou seja, quais sabiam ensinar e quais foram significativos em suas vidas, contribuindo para a sua formação.

Outrora, no início da carreira, boa parte do que os docentes sabem sobre o ensino, o papel do professor e como ensinar, decorre das experiências enquanto discente, refletindo em suas crenças e representações sobre a prática docente.

4.2.1 A construção dos saberes docentes para a prática docente do professor iniciante

Para desempenhar as tarefas e outras demandas que se apresentam ao longo do processo educacional, faz-se necessário que o professor possua um conjunto de saberes. Para Gauthier *et al.* (1998, p. 17), “os elementos do saber profissional docente são fundamentais e podem permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência”. Os susoditos autores referem-se ao ofício feito de saberes e reconhecem a existência de diversos conhecimentos próprios do ensino.

A entrada na carreira, segundo Huberman (1995), é marcada pelo aspecto da “sobrevivência” e da “descoberta”. Aquela está relacionada ao “choque com a realidade”. Assim, a confrontação com a realidade profissional e com o desafio das situações que marcam o exercício da docência são aspectos significativos da iniciação profissional docente. Já aspecto da “descoberta” se faz presente por meio da experimentação e da responsabilidade de ter de conduzir o processo educacional dos alunos.

As narrativas mostram que a influência de elementos das experiências adquiridas como estudantes, não necessariamente a mais recente, mas as mais significativas, norteiam os professores iniciantes para agirem e tomarem decisões em suas aulas.

No decorrer das narrativas, podemos vislumbrar que com o passar do tempo, a prática constitui-se como lugar onde se aprendem, constroem e validam os saberes da profissão. Os estudos de Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2006) patenteiam a relevância dos saberes da experiências como elemento fundamental na realização da prática docente. Nas falas seguintes, é possível observar a valorização da experiência apontada pelos professores.

Quando eu entrei não me identifiquei, eu fiquei um pouco de medrosa é muito longe de casa, mas aí disseram que ia ter gratificação, que os professores eram legais, eu entrei. Fui para essa escola embora, tivesse algumas opções aqui perto de casa, aí eu fui para essa escola, excelente, professores excelentes que me ajudaram muito nisso, a pedagoga principalmente, a direção. No início a pedagoga me deixou uma semana só me preparando para os alunos, era uma turma de intervenção, era uma turma bastante difícil, alunos problemáticos. E aí como eu tava iniciando embora já tivesse alguma experiência de Ensino Infantil foi um pouco difícil por causa do gênio dos alunos. (ESMERALDA)

A partir do estágio eu me descobri e vi que eu quero ser professora. E as turmas mais difíceis a gente tem que encarar. E assim quanto mais desafiador para mim mais eu gosto. A gente não pode ter medo. A gente tem que correr atrás as dificuldades que aparecer você tem que enfrentar os obstáculos. E assim mesmo com a dificuldade logo no início, graças a Deus no meu caminho por onde eu passo, sempre tem pessoas pra ajudar, que as dificuldades que eu tinha o que eu não conseguia que eu não entendia, eu sempre tenho alguém ali, pronto para me ajudar, principalmente os mais experientes. (TURQUESA)

Analisando os trechos narrados por *Esmeralda e Turquesa*, nos quais as experiências aparecem explicitamente no conteúdo da mensagem, percebemos que a principal fonte para a construção dos saberes docentes – apontada pelos participantes da pesquisa, sobretudo no início da carreira – tem relação com a experiência da prática de ensino em sala de aula, nomeadamente no contato com os alunos e com professores mais experientes, e no esforço de transformar o conhecimento em saber escolar, pronto a ser ensinado e aprendido pelos alunos. O valor do aprendizado da docência a partir da prática, atribuído pelos docentes, aparece nos segmentos narrativos representados por meio de palavras e expressões recorrentes: vivência; dia a dia; tentativa; e erro.

Sobre esse aprendizado, Tardif (2014, p. 108) esclarece que

esse aprendizado, muitas vezes difícil e ligado à fase de sobrevivência profissional, na qual o professor deve mostrar que é capaz, leva à construção dos saberes experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão de classe e de transmissão da matéria. Esses repertórios de competências constituem o alicerce sobre o qual vão ser edificados os saberes profissionais durante o resto da carreira.

Os dados revelaram que os participantes reconhecem que é fundamental possuir os saberes pedagógicos para que seja possível estabelecer estratégias de ensino adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos. Também é possível perceber que os participantes têm consciência de que não se pode ser professor com apenas uma categoria de saber: é preciso que haja interligação entre eles, pois é por meio da mobilização dos diversos saberes que o professor atinge uma prática docente promotora da aprendizagem significativa do aluno.

Partindo dessas reflexões, foi possível observar que os docentes trazem consigo a preocupação em desenvolver os saberes pedagógicos, principalmente no que se refere ao domínio de sala de aula, ao planejamento e à aplicabilidade deste, e uma das dificuldades mais citadas pelos interlocutores diz respeito a trabalhar a indisciplina em sala de aula.

Sob a ótica das narrativas, concluímos que a principal fonte para a construção dos saberes docentes, utilizada pelos participantes da pesquisa, nomeadamente no início da carreira, está relacionada com a experiência da prática de ensino em sala de aula, especialmente no contato com os alunos e no esforço de transformar o conhecimento tecnológico em saber escolar, pronto a ser ensinado pelo professor e apreendido pelos discentes.

Outra fonte para a construção de saberes da docência, revelado nos dados, corresponde à relação de trocas de experiências com os professores mais experientes, e por meio do contato com os alunos durante o processo educacional, consolidando o aprendizado através de trocas de conhecimentos e vivências, visto que a instituição escolar expõe o docente a uma movimentação de constante reflexão e ação, ação e reflexão.

No tocante à reflexão no contexto da prática docente, inferimos que os interlocutores realizam a reflexão prática (na ação e sobre a ação), demonstrando analisar os problemas do trabalho docente a partir do conhecimento da própria experiência profissional, sem a busca de fundamentação teórica para a tomada de decisão.

Com isso, quando surgem as situações desafiadoras, elas são resolvidas a partir das experiências adquiridas, mediante apropriação das formas de intervenção usualmente utilizadas, sem a perspectiva de reflexão crítica capaz de oferecer uma base teórica com elementos para uma ampla transformação. De qualquer modo, a prática reflexiva fornece uma postura mais confiante para o desenvolvimento do trabalho, precipuamente no âmbito da sala de aula.

4.2.2 A contribuição dos saberes adquiridos nos processos formativos para a prática docente

É oportuno esclarecer que o fato de os interlocutores destacarem um ou outro saber necessário ao exercício docente, ou citarem apenas uma categoria de saber, não quer dizer que eles não os possuam, ou não valorizem os demais saberes. Aquele que destaca o saber da experiência para transmitir o conhecimento aos alunos, ainda que limitadamente, lança mão dos saberes disciplinares e pedagógicos que possui para realizar o processo de ensino, no campo da formação e como os saberes contribuem para a trajetória profissional do docente.

Isso posto, notamos que os professores mobilizam um conjunto de conhecimentos próprios ao ensino, ainda que não sejam usados em sua totalidade (GAUTHIER *et al.*, 1998). Nesse sentido, Pimenta (2012) alerta que é preciso superar essa fragmentação dos saberes da docência, tomando a prática docente como ponto de partida e de chegada da formação, possibilitando ao professor articular os saberes e transformar as práticas. Desse modo, os saberes necessários ao ensino são reelaborados e produzidos pelos docentes durante as experiências práticas e formativas vivenciadas nos contextos escolares e de formação.

Os saberes que eu tenho é muito da vivência e também muita leitura, muitos teóricos. Estudando bastante também. Não é só a questão da prática também e vivência. E também a questão muita leitura, e eu sempre procurava tá por dentro, tá lendo. Tá me informando sobre tudo isso, e meu saber assim porque às vezes também não é só a teoria. A prática da teoria então assim mas eu procurava tá procurando uma coisa ou outra dentro do possível. (TURQUESA)

A princípio essas formação no caso direcionada para estas turmas foco chamada, a gente4 nota muita diferença é uma atenção muito grande, os formadores se preocupam tanto como o planejamento, como as atividades, eles sempre estão solícitos, são professores que não tenho nem palavras para mensurar a atenção que eles dão para nós a qualquer hora. A meu ver as formações são muito satisfatórias. Mas eu particularmente gosto de elaborar atividades mais voltadas para a minha realidade. Na formação também eu vejo alguns formadores que que a gente tenta se espelhar e eu penso que a questão motivacional eu tento motivar os meus alunos sempre em toda aula. (OPALA)

Alguns colegas professores reclamam das formações, mas eu não acho desnecessárias, elas ajudam bastante, principalmente na área de Língua Portuguesa, por que a área que a gente não é formado a gente recebe na formação e indo atrás, pesquisar, se informara para não passar informações erradas e não deixar a desejar. As oficinas eram melhores que as formações, porque eram mais práticas. (SAFIRA)

Os interlocutores demonstram em seus discursos que os saberes adquiridos nos processos formativos pelos quais passaram ou dos quais ainda participam contribuem

significativamente para a atuação docente, como disse *Turquesa*, precisa fazer muitas leituras, buscar informações para ter mais segurança no fazer docente.

Por sua vez, *Opala* acredita muito no bom relacionamento, nas dinâmicas e em aulas mais práticas, como as que são orientadas pelos formadores – cuja postura serve de exemplo para a atuação do professor em sala de aula com os alunos. Já *Safira* sente a necessidade de repensarem a formação, pois na forma como é oferecida, falta contemplar outras áreas de conhecimento, visto que centralizam em Português e Matemática.

O docente toma decisões com base em interpretações até então não planejadas para as situações práticas, reestruturando o que Schön (1992) chama de *quadros de referência*. A reelaboração de quadros referenciais, nesse cenário, nada mais é que atribuir novos significados ao repertório de saberes, estabelecendo novas estratégias para a prática. Trata-se dos saberes da experiência, gerados ao longo das interações estabelecidas pelo professor com as pessoas e com o contexto das instituições das quais participa.

De fato, o desafio com o qual nos deparamos é este: podemos desenvolver um modelo de formação – para utilização na avaliação institucional, inclusive com pedagogos, professores, gestores, e pessoal de apoio, além da comunidade. Antes de apresentar a descrição de um modelo específico de formação, talvez seja benéfico definir, de modo geral, os parâmetros de um modelo.

Ornstein e Hunkins (1989, p. 189) asseveram que embora o termo *modelo* seja, por vezes utilizado como sinônimo de teoria, não o é: “Modelos’ são representações de aspectos de uma teoria. Os modelos ajudam à compreensão e edificação da teoria. São úteis para a organização e explicação econômica de vastas quantidades de dados”.

As formações docentes trazem à baila uma série de novas questões e problemas metodológicos. Para uma formação bem-sucedida, é importante que o processo esteja pelo menos em conformidade com o contexto geral e o ambiente onde atuam aqueles que fazem parte dela. Assim, a mensagem aqui é que o processo de formação deve ser orientado e dirigido de acordo com o contexto geral da instituição e o momento de vida do docente. Claro que a mesma observação deve se aplicar a qualquer outra formação relacionada ao ensino. Portanto, é preciso estarmos plenamente conscientes desse contexto.

Essa análise não deve denotar que não existiam quaisquer regras ou medidas gerais para as formações em geral, mas a forma como as utilizamos pode depender das estruturas contextuais para se tornarem, de fato, democráticas. De outro ponto de vista, também podemos conceber nessa questão um equilíbrio entre os critérios de formação gerais e específicos.

4.3 Categoria 3 – Professores iniciantes: o processo de desenvolvimento profissional docente

Quando os professores se dedicam ao processo de formação, podem ajustar ou reconstruir seus valores de desenvolvimento de acordo com a experiência prática do ensino. Se eles concentram-se no efeito do ensino, podem facilmente sentir o resultado da formação em sua trajetória, mesmo quando se torna difícil experimentar novas mudanças no processo. Ainda assim, podem alterar o significado do saber. Para além do próprio reconhecimento da prática e desenvolvimento de suas capacidades por parte dos professores, a experiência de valor na formação é igualmente influenciada pela interação com outras realidades no ambiente de docência, até mesmo fora dele.

O impacto disso no ensino é geralmente óbvio e fácil de avaliar, enquanto os sentimentos dos professores sobre a eficiência do ensino como consequência de sua formação estão associados ao seu envolvimento no trabalho. Quando eles sentem que o tempo e o esforço são muito maiores do que o resultado obtido, o seu sentido de eficiência é reduzido e a motivação para prosseguir com a formação, pode sofrer a mesma consequência. Se a escola falta com o ambiente de exploração educacional por meio dos processos de formação, os líderes não alcançam o que se propõe com a evolução das práticas e dos saberes, então o trabalho e a avaliação a curto prazo da formação, com considerável intensidade, fazem com que os professores experimentem melhor a eficiência.

A minha identidade hoje depois desses anos de experiência, sou uma professora multifacetada, ou seja, que está aberta para tudo, que busca a cada dia mais, melhorar sua prática, é, que busca ali, pegar as experiências das outras pessoas e aplicar na sua prática, eu me defino assim, com uma professora que não fica sempre no mesmo ponto, tá buscando é melhorar a cada dia mais, que sempre tá buscando ali ajudar o aluno ou ajudar também outra professora também, se precisar eu sempre, eu sempre estou à disposição, então eu acredito que eu me identifico assim como essa professora de muitas faces, eu acredito que é isso. (PÉROLA)

Eu não sou mais aquela professora que entrou em sala de aula insegura em 2016, hoje em dia eu sou outra pessoa agregada de muito mais saberes, muito mais valores e muito mais experiência, são cinco anos de São Sebastião e eu não tenho mais aquela insegurança, aquela angústia de entrar em sala de aula a partir do momento que eu sei qual é a turma eu já tenho saberes suficientes para conseguir pesquisar, fazer meus planos anuais, meus planos bimestrais, conseguir fazer a minha avaliação diagnóstica, meus projetos de leitura, meus projetos, você nunca sabe tudo você tem que estar sempre pesquisando sempre procurando saber mais e também há uma coisa que você fala você aprende com cada turma que você está, o aluno ele não só aprende com a gente. (RUBI)

Olha eu vou destacar três pontos aqui. Primeiro a formação acadêmica a gente não pode deixar, apesar de ser mais teórico do que prático, como já falei na faculdade a gente vê muita teoria, e aí quando vai para a sala de aula que a gente se depara realmente com prática, né? E como eu falei os treinamentos e também o próprio profissional no caso eu busco mais conhecimento, está sempre estudando o professor como eu costumo dizer que é um eterno aprendiz tem que está todo tempo estudando, as formações que a SEMEC oferece e a própria busca pessoal e profissional (TOPÁZIO)

Quando os professores mantêm valores utilitários estreitos, sobrestimam os seus esforços próprios. E quando os efeitos da formação podem ser afirmados pelo ambiente, os docentes afirmam ter uma emoção positiva, suscitando a geração de uma motivação intrínseca. Isso se dá por duas situações: primeiro, deve haver consistência de padrões de formação e sentimentos relacionados reconhecidos pelos professores; em segundo lugar, os alunos e a gestão escolar devem acolher e apreciar a situação do professor em constante aprimoramento.

Deveras, os depoimentos expressaram que a aprendizagem inicial do exercício da docência ocorreu de forma experimental e processual. Ambos utilizaram as ideias “tentativas”, “acertos” e “erros” para ressaltar que a aprendizagem profissional se deu na continuidade da prática.

O significado construído pelos professores ficará estável após a afirmação do ambiente externo. Depois disso, os professores terão um juízo de valor positivo e estável sobre os seus próprios resultados de ensino, para depois concentrarem toda a atenção no processo de formação e gerarem bom desempenho como docentes. Uma vez que a emoção positiva está relacionada com o processo de ensino, a formação do saber e sua prática tornar-se-ão gradualmente contínuas e evolutivas.

4.3.1 Elementos do desenvolvimento profissional presentes nas narrativas dos professores iniciantes

O profissional iniciante, a entrada bem-sucedida e a progressão ao longo do ciclo de carreira envolvem um elevado grau de socialização. A propósito, a socialização profissional requer a aquisição de uma vasta gama de competências técnicas e psicossociais. O domínio técnico envolve a aprendizagem do trabalho relacionado com habilidades e informações necessárias para um desempenho de qualidade. As competências psicossociais incluem: assimilação dos valores e atitudes da organização ou profissão; desenvolvimento de uma identidade profissional e de um sentido de competência e autoestima, que recaem sob uma gestão eficaz das relações interpessoais no âmbito profissional.

A socialização profissional é fomentada pelo desenvolvimento da carreira e reforçada por meio da formação de uma série de relações de desenvolvimento que abrangem toda a história de vida de uma pessoa, desde a infância, suas relações adolescentes, envolvendo membros da família, pares e outros agentes de socialização significativos (por exemplo, professores, treinadores, conselheiros), que ajudam a moldar competências e atitudes que podem mais tarde contribuir para a orientação profissional desses sujeitos.

Há estudos que apoiam a hipótese de que a presença de um mentor pode ter impacto positivo no desenvolvimento da carreira e no sucesso profissional. Nesta investigação, ficou evidente o papel da equipe pedagógica do ambiente de trabalho, bem como, em menor incidência, dos pares (ZACHER *et al.*, 2019).

Muito mais do que conhecimento não só de conteúdo de cursos mas de conhecimento de vida mesmo. Como é que o curso até que eu posso trabalhar o sócio emocional dos meus alunos? Porque eles vão precisar eu vou precisar ajudar ele quando voltar as aulas eles vão viver como uma ele já me ver como espelho, mas eu acho que eu preciso de mais cursos de formação para melhorar como pessoa e profissional. (DIAMANTE)

Minha primeira impressão ao chegar na escola foi de medo, mas tanto a gestão como os colegas docentes me apoiaram e me incentivaram, principalmente me ajudaram me deram dicas e graças a Deus fluiu normalmente o trabalho e logo em seguida no próximo ano a diretora me deu a incumbência de assumir uma turma que faz a prova do SAEBE de dois em dois anos, uma experiência única em minha vida. Porque é muita responsabilidade ser lotado em turmas foco pra secretaria. É muita responsabilidade, as atenções são voltadas para estes alunos. (OPALA)

Tenho muita gratidão por estar onde realmente eu deveria estar, porque eu passei mais de 10 anos sem estudar e voltei e sou muito grata pelos resultados da escola hoje, pelo respeito conquistado, mas sinto falta de algo mais. Eu tava até conversando isso ontem com outra professora, que a gente tá muito angustiada com esse retorno e assim o conteúdo é importante, mas é como eu falei para você no começo, vem a questão emocional, e a gente sente a necessidade de uma formação mais voltada para o lado emocional, humano, esses cinco anos foram muito difíceis, mas esse retorno com a pandemia está me preocupando muito. (SAFIRA)

As narrativas desvelaram que a preocupação primordial dos professores é promover o ensino da forma eficiente para que o aluno tenha êxito na aprendizagem. Por esse motivo, deram grande ênfase à atividade docente no âmbito da sala de aula, assim como à construção de competências ligadas ao saber-ser e ao saber-fazer docente. Podemos afirmar, portanto, que durante as situações concretas de ensino, os professores protagonizam a produção de saberes específicos, resultando em grande parte da atitude reflexiva vivenciada no interior do exercício profissional.

Desse modo, percebemos que os professores apresentam disposição para refletir com intencionalidade e constância sobre a própria prática, de modo que isso promove o aperfeiçoamento do trabalho docente, o desenvolvimento profissional e pessoal deles.

4.3.2 O desenvolvimento profissional e a ressignificação da prática docente

A importância dos pares no desenvolvimento da carreira é limitada e essencialmente anedótica. Uma exceção a essa tendência geral é um estudo qualitativo de Kram e Isabella (1985), o qual examinou o papel dos pares como alternativa aos mentores. Concluíram que os pares podem ser uma alternativa eficaz aos mentores, uma vez que prestam aconselhamento, apoio e perícia técnica em condições caracterizadas pela mutualidade e pelo igualitarismo. Além disso, sugerem que a relevância dos mentores convencionais é limitada às fases iniciais da carreira, enquanto os pares podem ser consideráveis em todas as fases do ciclo da carreira.

Os estudos nessa categoria centram-se principalmente nos percursos e nas experiências profissionais dos docentes, bem como no papel do gênero na carreira e nos programas de desenvolvimento envolvidos na formação docente.

Relativamente a percursos de carreira e experiências, Fritsch (2016) identificou três padrões distintos de desenvolvimento de carreira para docentes do sexo feminino, por exemplo, os quais incluíam um padrão individualista, orientado para a produção; um padrão político-sustentável; e um padrão adaptativo-flexível.

Em contrapartida, Bryson (2004) demonstrou que as mulheres nos meios acadêmicos, em paralelo com os homens, têm menos probabilidades de ganhar ou perceber os benefícios do emprego devido às modalidades de contratos firmados.

As capacidades percebidas, as redes profissionais autosseleccionadas e o apoio institucional promoveram uma sensação de agência em progressão de carreira na formação docente, bem representado pela atuação dos pares e dos superiores nas práticas de ensino do professor em formação.

Como eu falei a troca de experiências com os professores, que já estavam há mais tempo na rede, a pedagoga da escola, a diretora também muito receptiva muito acolhedora e quem me ajudaram muito e os treinamentos as formações que a gente tem na SEMEC, pela prefeitura, treinamento, as formações que a gente tem lá que na época era até semanal, depois passou a ser quinzenal a gente ia lá para centro de formação de professores ter aula também, eram professores ensinando professores isso que me ajudou muito também na minha prática inicial, nessa primeira experiência de 2015 a 2018, na primeira escola que eu trabalhei. (TOPÁZIO)

As formações que a gente faz, que já falei anteriormente também elas me ajudam bastante, então isso eu, eu acho louvável, ter formações, ter o incentivo, e elas me ajudam bastante, só que eu acho que ainda falta mais, então eu acredito que teria eu, talvez a pessoa possa até dizer que é muito, mas eu acho pouco as formações eu acho que tinha que ter mais, acho que tinha que ter mais incentivo, e as formações também que as vezes tem, na escola aí eu já acho que não que não tem muito assim, ajuda para o professor, é por experiência própria em outras escolas que eu já trabalhei eu tive pedagogos que não tinha nenhum contato com a gente, então assim que você tava lá na sala de aula e você que tinha que se virar, você que tinha que fazer tudo, tinha que ser mágico, que eu acho que isso que eles acreditam que a gente é, que os professores são mágicos. Então o professor ele é um ser humano, tem muitas escolas que acha que o professor é uma máquina e a gente não é, a gente também sente a gente também sofre, e a gente precisa disso e eu acredito que as escolas elas não dão esse suporte de chegar lá e falar com o professor. (PÉROLA)

Que me ajudou bastante demais foi a formação. Porque além da gente tem várias ideias na cabeça a gente fica hoje e termina que as aulas ficam bem melhores que os alunos gostam porque os alunos hoje em dia não querem mais aquela linha teórica, gostam do concreto. As formações são necessárias e são muitas as cobranças. O início foi muito desafiador, eu ficava até sem dormir. É muito desafiador. Porque as formação só focam nas disciplinas de Português e Matemática, de forma muito mecânica, precisava de uma formação que também trabalhasse o sócio emocional. (DIAMANTE)

Assim, com base na perspectiva teórica anteriormente mencionada, este estudo espera que as características pessoais, as experiências e a evolução da carreira sejam fatores determinantes para a formação profissional dos professores no trabalho. Isso ratifica-se na associação emergida dos discursos dos entrevistados entre duas dimensões descortinadas nesses dados, a saber: a *trajetória docente* e seus *saberes e práticas*.

Em primeiro lugar, a partir das relações parciais entre características individuais e do trabalho, e o desenvolvimento de carreira; em segundo lugar, evidenciou-se que existem relações entre as características individuais e o trabalho como efeito mediador do desenvolvimento e desempenho na carreira.

As narrativas refletem um consenso dos interlocutores a respeito de algumas ações formativas promovidas pela secretaria municipal de educação, que não partem dos interesses e necessidades dos docentes e muitas vezes abordam questões desinteressantes ou repetitivas. Como esclarece Tardif (2009, p. 10), “as experiências mais eficazes de desenvolvimento profissional são aquelas que se baseiam na escola e se relacionam com as atividades diárias dos professores”.

As narrativas nos levam a concordar com o autor, mostrando que ações descontextualizadas e eventuais tendem a ser menos efetivas e podem ser pouco valorizadas pelos docentes, o que também aponta que com o desenvolvimento profissional, quando os docentes questionam e criticam reflexivamente as ações formativas que lhe são impostas.

Os dados deste estudo mostram a necessidade de garantir que o espaço escolar se torne, além de espaço de trabalho, um lugar da formação docente. Nóvoa (2009, p. 17), salienta que é preciso “passar a formação de professores para dentro da profissão”, referindo-se à necessidade de dar protagonismo aos professores nos processos formativos. Para tanto, é imprescindível conhecer o professor, seus saberes e suas necessidades para propor uma formação que de fato favoreça seu desenvolvimento profissional, contribuindo de forma eficaz para a melhoria da qualidade do ensino.

SEÇÃO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de uma pesquisa tem particularidades e dificuldades múltiplas, em especial para o pesquisador iniciante que, por vezes, depara-se com um complexo contexto de teorias e dados, precisando de bastante foco, discernimento e compreensão para que a análise seja satisfatória a partir do material produzido, a fim de alcançar o entendimento do objeto de estudo.

Neste estudo investigativo, foi-nos proporcionada a oportunidade de fazer uma correlação entre o referencial teórico e as narrativas dos interlocutores, as quais foram fundamentais para o alcance dos objetivos elaborados previamente. Estabelecendo como objetivo geral analisar o processo de desenvolvimento profissional de professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, o interesse em estudar essa temática partiu da necessidade de entender como ocorre o desenvolvimento profissional desses docentes, identificando os saberes construídos nos processos formativos e como eles contribuem para a sua prática pedagógica na escola.

Almejamos com isso contribuir para um repensar sobre o desenvolvimento profissional dos professores em início de carreira, uma vez que possibilita a construção de novos saberes e a resignificação da prática pedagógica na escola, proporcionando reflexões e produção de conhecimentos relacionados à temática, ensejando a ascensão de novos saberes para a compreensão e a reflexão da prática docente.

Foram muitos desafios enfrentados durante o trabalho, o que propiciou crescimento enquanto pesquisadora e profissional, dada a perspectiva de que é uma temática que ainda requer muitos estudos, devido à disponibilidade de literatura sobre o assunto, em específico, professores iniciantes. Embora se conceba uma vasta literatura que aborda o desenvolvimento profissional e os saberes docentes, ela não aprofunda as questões concernentes aos saberes necessários à fase inicial da docência, assim como ao seu processo de desenvolvimento.

O percurso metodológico adotado para o estudo partiu das contribuições da pesquisa qualitativa narrativa, tendo o método autobiográfico como fio condutor para a produção de dados, obtidos por meio de rodas de conversa e entrevista narrativa. Esses dois instrumentos foram essenciais para o alcance dos objetivos da investigação.

As rodas de conversa facultaram o diálogo com os pares, compartilhando experiências e conhecimentos, vivenciando momentos de escuta e produção de novos saberes, guiados pela

reflexão individual e coletiva. Cada encontro foi organizado tendo por base um objetivo específico deste estudo, e contou com a ampla colaboração dos participantes.

As entrevistas narrativas foram inescusáveis para esta pesquisa, pois consentiram que os interlocutores refletissem sobre sua trajetória pessoal e profissional, escrevendo de forma crítica e reflexiva sobre momentos significativos de suas experiências de vida, principalmente sobre a formação inicial e o percurso docente. Os dados produzidos fundamentaram aspectos como formação, vida profissional, saberes e prática docente, além de outros elementos relacionados ao objeto de estudo.

A contribuição das narrativas, orais ou escritas, oriundas desses dois dispositivos, foram fundamentais para a produção dos dados, pois permitiram a interpretação e a análise proposta, levando à compreensão acerca do processo de desenvolvimento profissional dos professores iniciantes e dos saberes construídos, e como eles favorecem a reconstrução da prática docente.

Compreendemos que o docente é um profissional que possui saberes variados e tem como função primordial mediar a produção de conhecimento. Desse modo, o saber que orienta a ação docente precisa ser diverso, não se restringindo ao específico, mas composto por vários saberes de diferentes nuances e origens, porquanto o trabalho do professor requer diversas habilidades ou competências. Assim, diante das múltiplas demandas educacionais, pressupomos serem requisitados do professor iniciante saberes que perpassam o conhecimento específico de sua formação inicial.

Na formação inicial, o professor adquire conhecimentos e competências para o desempenho de seu trabalho. No entanto, esses conhecimentos não podem garantir que ele responda a todas as situações com as quais se depara ao longo da carreira, pois a realidade escolar é complexa e os inúmeros eventos que emergem no cotidiano imprimem dificuldades para a realização da prática docente, requerendo a construção de novos saberes continuamente, visando a dar conta das necessidades que surgem em sala de aula no exercício da profissão.

A pesquisa realizada foi organizada e implementada de modo a alcançar os objetivos traçados e chegar ao nosso objeto de estudo. Assim, por meio das narrativas dos interlocutores, vimos as situações que implicam o desenvolvimento profissional desse docente em início de carreira.

Em resposta ao primeiro objetivo, evidenciamos no perfil dos docentes nesse processo de desenvolvimento que a formação se apresenta como elemento indispensável, porém não único para a permanência na profissão, assim como diversos fatores, tais como: salário; condições de trabalho; autonomia; legislação trabalhista; entre outros, que estão envolvidos em

sua efetivação. A reflexão crítica individual e coletiva sobre a prática é igualmente apontada como aspecto relevante nesse processo.

Desse modo, torna-se imprescindível uma formação inicial mais consistente e que propiciem a aquisição de aprendizagens significativas para o exercício de uma prática docente mais segura, pertinente e que contribua para a resolutividade das questões presentes em sua atuação. Os resultados deste estudo corroboram com o que dizem estudiosos como Tardif, (2014) que mostram que o conhecimento profissional se constitui ao longo da carreira, a partir de múltiplas fontes e diferentes formas, que têm como referência comum a prática profissional dos professores

Ao iniciar na profissão docente, vários sentimentos foram experienciados pelos interlocutores, a exemplo de: dúvida; medo; tristeza; insegurança; angústia; além de inúmeros desafios à realização de seu trabalho na escola, diante das especificidades das turmas em que são lotados. Para os colaboradores, o acolhimento, a parceria com a gestão, o conhecimento do contexto escolar e a experiência de cada dia, permitiram a construção de novos saberes ao longo do caminhar enquanto professores, sendo fundamentais para uma adaptação mais rápida ao exercício dessa função.

Em resposta ao terceiro objetivo, vimos que no exercício da profissão docente, o professor deve estar ciente de que um dos desafios é ensinar, de formas variadas, com o intuito de proporcionar aos alunos caminhos diferentes para aprendizagem, pois cada sujeito aprende de forma própria e com ritmos diversos. Para alcançar esse fim, sabemos que o professor precisa, além de conhecer a matéria, planejar; preparar material didático; saber avaliar o aluno de forma que perceba os avanços e as dificuldades de aprendizagem; assim como estar apto para regular o processo, reformulando o planejamento à medida que a turma apresenta a necessidade de mudança, com base nos resultados da avaliação, de modo que os processos formativos corroborarão para a consolidação desses saberes.

Por fim, o desenvolvimento profissional do professor iniciante é fundamental para a realização de uma prática docente eficiente, e inclui todas as experiências de aprendizagens que beneficiam o seu crescimento, individualmente ou em grupo, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação na escola. Contudo, não deve ocorrer de modo isolado, mas envolver todos os profissionais da instituição, requerendo, para tanto, um planejamento que contemple as necessidades formativas de todos os profissionais.

Vimos, por meio das contribuições dos interlocutores, que as necessidades formativas demonstradas pelos professores em início de carreira denotam a necessidade de promover

cursos de formação continuada mais direcionada para o trabalho docente em sua amplitude, e não somente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática – como as ofertadas pela SEMEC – , com regularidade e em serviço, tomando por ponto de partida a relação com a prática reflexiva docente, os saberes necessários para o exercício da docência e as necessidades formativas manifestadas pelos docentes.

Nesse sentido, propomos um programa de desenvolvimento profissional docente que abranja todas as fases da carreira do professor, especialmente a iniciação no sistema de ensino, tendo em vista as necessidades específicas desse início do processo, ou seja, um programa que envolva a formação teórica sobre os saberes da docência em níveis adequados a cada fase do desenvolvimento profissional docente, que estreite a relação teoria e prática a partir da reflexão pautada nas necessidades dessa fase da carreira.

Diante do exposto, entendemos que se faz necessária maior valorização dos saberes construídos pelos professores na ação docente, especialmente os saberes da experiência, de modo que os subsídios desses saberes estejam correlacionados ao trabalho docente no contexto no qual esse docente está inserido, levando em consideração as especificidades do exercício profissional e, como os próprios interlocutores sugeriram, uma formação direcionada também para os aspectos socioemocionais de professores e alunos.

Por meio deste estudo, foi possível constatar que o processo de desenvolvimento profissional se dá pela construção de saberes docentes, por meio da atuação profissional, e que fatores como o acolhimento da equipe, o apoio da coordenação e da gestão escolar, os processos formativos ofertados pela instituição, e até mesmo a autoformação consubstanciam a ressignificação da prática docente.

Como encerramento desse trabalho, registramos a nossa compreensão sobre a incompletude das análises realizadas, depreendendo a necessidade de que outras reflexões e novos estudos sejam promovidos sobre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes a partir de processos formativos contínuos. Assim, para os próximos estudos, sugerimos a elaboração de um plano de formação continuada em consonância com o ingresso do docente recém-chegado à rede, por meio de concurso público que atenda às necessidades formativas e especificidades do perfil desses professores.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re) significação das imagenslembranças/ recordações-referências para a pedagogia em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 02, p. 165-172, maio/ago. 2011.
- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALARCÃO, I. Prefácio. *In*: SÁ-CHAVES, I. (org.). **Percursos de formação e desenvolvimento pessoal**. Porto: Porto, 1997. p. 7-8
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010a. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 31 jul. 2021.
- _____. Pesquisa, formação e prática docente. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2012.
- _____. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZsNkyQs8gSbvqGgPGmKQrFz/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 jul. 2021.
- _____. Trajetórias e desafios contemporâneos. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 4, 2006. Teresina. **A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas**. Teresina: EDUFPI, 2006, p. 13-23.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BARICHELLO, E. M. da R. *et al.* Pesquisa em comunicação: olhares e abordagens. 2014.
- BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. *In*: CANÁRIO, R. (org.) **Formação e situações de trabalho**. Portugal: Porto, 1997. p. 61-78.
- BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com contexto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAZELEY, P. Computer-assisted integration of mixed methods data sources and analyses. **SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research**, p. 431-467, 2010.
- BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Portugal, 1994.
- BRAGA, F. **Formação de professores e identidade profissional**. Coimbra: Quarteto, 2001.

BRAGANÇA, I. F. de S. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B.; CUNHA, J. L. da; BÔAS, L. V. (org.). **Pesquisa narrativa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba, CRV, 2018. p. 65-81.

BRAGANÇA, I. F. de S.; MORAIS, J. de S. Experiências narrativas de professoras iniciantes: movimentos de socialização no cotidiano escolar. **Espaço pedagógico**, Passo Fundo, v. 28, n. 1, p. 297-320, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11455/114116094>. Acesso em: 30 abr. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRITO, A, E.; SANTANA, M. C. A roda de conversa na pesquisa em educação: quais possibilidades? *In*: CABRAL, C. L. de O.; NASCIMENTO, E. F.; MELO, P. S. L. (org.). **As trajetórias de pesquisa em educação: perspectivas formativas do professor pesquisador**. Teresina: ADUFPI, 2014. p. 117-132.

BRYSON, C. The consequences for women in the academic profession of the widespread use of fixed term contracts. **Gender, Work & Organization**, v. 11, n. 2, p. 187-206, 2004.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professor e a subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002.

CAMARGO, B. V. ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. *In*: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, V.; JESUINO, J. C.; NÓBREGA, S. M. (org.) **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB, 2005.

CAU, M. M. **Motivações, experiências e oportunidades de desenvolvimento profissional de professores**: um estudo nas escolas secundárias do município de Matola, Moçambique. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, FCSEA, Instituto de Educação, Lisboa, 2017.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CLANDININ, D. J. CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2.ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de experiência e investigación narrativa. *In*: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995. Disponível em: https://m.box.com/shared_item/https%3A%2F%2Fapp.box.com%2Fs%2F05kh26sf5ciscgtde4m5. Acesso em: 8 maio 2019.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto, 2001.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luís Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2020.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DRISKO, J. W.; MASCHI, T. **Content analysis**. Pocket Guide to Social Work Re, 2016.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-58.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2008. v. 6.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRITSCH, Nina-Sophie. Patterns of career development and their role in the advancement of female faculty at Austrian universities: new roads to success? **Higher Education**, v. 72, n. 5, p. 619-635, 2016.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *In*: **Formação docente – Revista Brasileira de Pesquisas sobre formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 2, n. 03, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 20 jul. 2021.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2012.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *In*: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 2013.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões do método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2010. p. 129-150.

GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidade e tensões. *In*: GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. (org.). **Professores iniciantes**: diferentes necessidades em diferentes contextos. 1. ed. Araraquara: Junqueira e Marin, 2014. p. 33-44.

GIOVANNI, L. M. O trabalho do professor alfabetizador: organização do ensino e consequências para a aprendizagem. *In*: MICOTTI, M. C. O. (org.). **Alfabetização**: estudos e pesquisas. Rio Claro: UNESP, 1996. p. 79-88.

GOODSON, I. F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradução de Henrique Carvalho Calado. Revisão da tradução Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas: UNICAMP, 2019.

GROSSMAN, P. Research on pedagogical approaches in teacher education. *In*: COCHRAN-SMITH, M.; ZEICHNER, K. (ed.). **Studying teacher education**: the report of the AERA Panel on research and teacher education. Washington; Mahwah: American Educational Research Association: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 425-476.

GUARNIERI, M. R. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. *In*: GUARNIERI, M. R. (org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-23.

HOUSSAYE, J. Une illusion pédagogique? **Cahiers Pédagogiques**, Paris, n. 334, p. 28-31, 1995.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Revisão Maria da Conceição Passeggi e Marie-Christine Josso. 2. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 90-113.

KYNGÄS, H.; MIKKONEN, K.; KÄÄRIÄINEN, M. (ed.). **The application of content analysis in nursing science research**. Springer Nature, 2019.

KRAM, K. E.; ISABELLA, L. A. Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. **Academy of management Journal**, v. 28, n. 1, p. 110-132, 1985.

KRIPPENDORFF, K. **Content analysis: an introduction to its methodology**. Sage publications, 2018.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001. p. 35-37.

LUDKÉ, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EDU, 2013.

MACHADO, M. S. da T. **O desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos: construção de saberes e reconstrução da prática pedagógica no contexto escolar**. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2020.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo, Atlas, 2003.

MARCHAND, P.; RATINAUD, P. L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française (septembre-octobre 2011). **Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles. JADT**, v. 2012, p. 687-699, 2012.

MAYRING, P. **Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution**. 2014.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, CE/UFSM, v. 29, n. 02, 2004. (Dossiê: Formação de professores e profissionalização docente). Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm> Acesso em: 8 nov. 2021.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto, 1995.

MORAES, A. A. de A. **Histórias de leitura em narrativas de professoras: alternativa de formação**. Manaus: Univ. do Amazonas, 2000. p. 11, 81.

MORAIS, J. de S. Fios e tramas em contextos de pesquisa formação e suas implicações na tessitura narrativa de professores/as iniciantes. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75612/43500>. Acesso em: 29 abr. 2022.

MORAIS, J. S.; LIMA, M. D. F. A escrita narrativa no processo de (auto)formação do pesquisador educacional. **Revista Iniciação & Formação Docente**, v. 7, n. 2, p. 291-309, 2020.

Disponível em:
<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagepadle/article/view/4463/pdf>.
 Acesso em: 20 jul. 2021.

NASCIMENTO-SCHULZE, C. M.; CAMARGO, B. V. Psicologia social, representações sociais e métodos. **Temas de Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 3, p. 287-299, dez. 2000.

NEUENDORF, K. A. **The content analysis guidebook**. Sage, 2017.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Processos de formação de professores iniciantes**. Disponível em: www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-1868-int.pd. Acesso em: 13 jul. 2021.

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

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2009.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. *In*: NÓVOA, A. (org.). Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto, 2010.

NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto, 1992.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NUNES, J. B. C. **O processo de socialização na profissão docente**. Goiânia: Multipolo, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, J. (coord.) **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto, Portugal: Porto, 2009.

ORNSTEIN, A. C.; HUNKINS, F. P. Theoretical perspectives of curriculum theory. **The High School Journal**, v. 72, n. 4, p. 196-202, 1989.

PÁDUA, C. A. L. de O. **Profissão docente: um estudo sobre o professor iniciante e a aprendizagem da cultura escolar**. Orientadora: Antonia Dalva França-Carvalho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: UFMG, v. 26, n. 03, p. 39-56, 2010.

PASSEGGI, M. da C.; VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. de. (org.). **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. Curitiba: CRV, 2014.

PENNA, M. G. O. O professor iniciante: considerações sobre aspectos do *habitus* familiar e a socialização na docência. *In: Giovani, L. M.; MARIN, A. J. Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

PEREIRA, J. C. R. **Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: USP, 2004.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 252.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução de C. Stchilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESSONI, A.; MARTINEZ, M. **O uso da análise de conteúdo em jornalismo: pesquisas feitas com o método na Intercom de 1996 a 2012**. 2015.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, S. G. (org.) Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). O método (auto) biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 97-118.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. **Aprendizagem da docência, formação e desenvolvimento profissional: trilogia da profissionalização docente**. São Paulo: Mercado da Letras; Natal: UFRN, 2014.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RANIERI, V. *et al.* Factors that influence career progression among postdoctoral clinical academics: a scoping review of the literature. **BMJ open**, v. 6, n. 10, p. e013523, 2016.

RICHARDSON, J. R. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

RICHARDSON, J.; ZIKIC, J. The darker side of an international academic career. **Career Development International**, 2007.

RICOEUR, P. **Hermenêutica e ideologias**. Tradução de Hilton Japiassu (org.). 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Tempo e narrativa: a intriga e a narrativa histórica**. Tradução de Claudia Berliner. Revisão da tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Tempo e narrativa (Tomo I)**. Tradução de Constança Marcondes Cesar. Revisão Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1994.

_____. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições70, 2019.

RIFF, D.; LACY, S.; FICO, F. **Analyzing media messages: Using quantitative content analysis in research**. Routledge, 2014.

ROLDÃO, M. do C. Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p 57-70, 9 maio 2009.

_____. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação, vol. 12, nº 34, jan./abr. 2007

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. São Paulo: Artes Médicas, 1999.

SAMPAIO, R. C.; LYCARIÃO, D. Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação. 2021.

SAMPAIO, R.; LYCARIÃO, D. Eu quero acreditar! Da importância, formas de uso e limites dos testes de confiabilidade na Análise de Conteúdo. **Revista de Sociologia e Política**, v. 26, p. 31-47, 2018.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Formar pessoas como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SCHÜTZE, F. Biographieforschung und narratives Interview. **Neue Praxis**, n. 3, p. 283- 293, 1983.

_____. **Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien**. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Hagen, 1987. p. 35-39.

_____. Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. *In*: MATTHES, J.; PFEIFENBERGER, A.; STOSBERG, M. (org.). **Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive**. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e.V., 1981. p. 67-156.

SERAMIM, R. J.; WALTER, S. A. O que Bardin diz que os autores não mostram? Estudo das produções científicas brasileiras do período de 1997 a 2015. **Administração: ensino e pesquisa**, v. 18, n. 2, p. 271-299, 2017.

SEVERINO, A. J. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, A. H. *et al.* Análise de conteúdo: fazemos o que dizemos? Um levantamento de estudos que dizem adotar a técnica. **Conhecimento interativo**, v. 11, n. 1, p. 168-184, 2017.

SILVA, L. B. de O. A interpretação hermenêutica em Paul Ricoeur: uma possível contribuição para a educação. **Comunicações**, Piracicaba, ano 18, n. 2, p. 19-36, jul./dez. 2011. ISSN Impresso 0104-8481. ISSN Eletrônico 2238-121X.

SINCLAIR, J.; CARDEW-HALL, M. The folksonomy tag cloud: when is it useful? **Journal of Information Science**, v. 34, n. 1, p. 15-29, 2008.

SOMEKH, B.; LEWIN, C. **Teoria e método de pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2015.

SOUZA, E. C. de; ALMEIDA, J. B. de. Memórias de educadores baianos: semelhanças e diferenças na constituição da vida na/ da escola. *In*: SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. da. C. VICENTINI, P. P. (org.). **Pesquisa (auto) biográfica**: trajetórias de formação e profissionalização. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 41- 57.

SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre histórias de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SZYMANSKI, H. (org). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 5 ed. Campinas, Autores Associados, 2018.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA, I. P. A. Desenvolvimento profissional docente da educação superior: um processo evolutivo e compartilhado. *In*: VEIGA, I. P. A. *et al.* (org.). **Docência, currículo e avaliação**: territórios referenciais para a formação docente. Curitiba: CRV, 2017.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma experiência entre professor, alunos e conhecimento. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Entre na roda!** A formação humana nas escolas e nas organizações. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

_____. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

ZABALZA, M. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZACHER, H. *et al.* Academic career development: a review and research agenda. **Journal of Vocational Behavior**, v. 110, p. 357-373, 2019.

ZARAGOSA, J. M. **O mal estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

ZEICHNER, K. **Formação reflexiva de professores**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Título do projeto: *Desenvolvimento profissional de professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Teresina*

Coordenadora Pesquisadora Responsável

Prof.^a Dra. Maria Divina Ferreira Lima – UFPI. CPF: 099.812.503-25. E-mail: lima.divina2@gmail.com. Celular: 86-9 9831-1657

Coordenadora Pesquisadora Auxiliar

Luzenir Medeiros Bezerra – SEMEC/Teresina/ PPGED/UFPI. CPF: 818.515.703-06. e-mail: luzenirmedeiros@hotmail.com. Celular: 86-9 9911-7450

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, e ficará anexado para consulta. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. A pesquisa é intitulada: : “*Desenvolvimento Profissional de Professores Iniciantes nos Anos Iniciais do Ensino fundamental da Rede Municipal de Teresina*”, e você foi selecionado em virtude de ser professor(a), da rede municipal de Teresina, onde será realizada a pesquisa, coordenada pela Professora Doutora Maria Divina Ferreira Lima, professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, do Centro de Ciências da Educação, da UFPI/CMPP, e terá como Pesquisadora Auxiliar Luzenir Medeiros Bezerra, Mestranda em Educação da 31ª do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, do Centro de Ciências da Educação, da UFPI e Coordenadora Pedagógica da rede municipal de Teresina.

O objetivo geral desta pesquisa é “Analisar o processo de desenvolvimento profissional de professores iniciantes na docência nos anos iniciais do Ensino fundamental da rede

municipal de ensino de Teresina”. De forma específica, buscamos: identificar o perfil dos professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Teresina; caracterizar os processos formativos contínuo dos professores iniciantes; compreender como os saberes adquiridos nos processos formativos desses docentes contribuem para sua prática e para seu desenvolvimento profissional em início de carreira; analisar como ocorre o desenvolvimento profissional docente em início de carreira. Trata-se de um estudo qualitativo, cuja técnica de tratamento das informações será a Análise de Narrativas através da Teoria da Interpretação, com base em Ricouer (2005).

Você deve estar ciente que conforme Resolução CNS 510/16, a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes (BRASIL, 2016, p. 1) e conforme Resolução 466/12, no artigo XIII.3, que reconhece as especificidades éticas das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas, dadas suas particularidades (BRASIL, 2012, p. 11). Como também, levando-se em consideração que a produção científica deve implicar benefícios atuais ou potenciais para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado (BRASIL, 2016, p. 2), a pesquisa obedecerá aos seguintes critérios e sistematização:

- Dos Procedimentos

- Rodas de conversa (presencial ou on-line), com tempo previsto para a sua participação de aproximadamente 60 minutos.
- Entrevista narrativa (através de documento em word em anexo de e-mail) a partir do dia da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, evitando incômodo ou prejuízo ao trabalho ou outra atividade de seu interesse.
- A aplicação da entrevista narrativa será feita de forma sigilosamente transcrito e analisado para compor o corpus do estudo, mantendo o seu anonimato.

- Dos Riscos

Conforme a Resolução CNS 510/16, entende-se por risco da pesquisa: “possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente (BRASIL, 2016, p. 5). Sendo que, conforme a Resolução CNS 466/12, “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”, porém a mesma resolução traz que não obstante os riscos potenciais, as pesquisas “serão

admissíveis quando: o risco se justifique pelo benefício esperado”. Como também: “São admissíveis pesquisas cujos benefícios a seus participantes forem exclusivamente indiretos, desde que consideradas as dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual desses” (BRASIL, 2012, p. 7).

A presente investigação ora proposta oferece mínimo risco de dano físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual ao participante uma vez que solicitamos apenas a ação de responder a um questionário online sobre a temática sugerida nos objetivos, sendo que o risco de algum constrangimento relacionado com a participação do voluntário, será evitado pelos seguintes procedimentos: não haverá obrigatoriedade de resposta da sua parte; o respondente pode fazer quantas paradas forem necessárias até chegar ao final e enviar; se for necessário, para esclarecimento de dúvidas pode entrar em contato com o pesquisador responsável; em caso de algum tipo de desconforto com a pergunta formulada, pode deixar de responder. Também será esclarecido ao participante, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, direitos, riscos e potenciais benefícios.

Será dada atenção aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, havendo, caso seja necessário, a adoção de medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos, sendo que, quando for percebido qualquer possibilidade de dano ao participante, decorrente da participação na pesquisa, deverá ser discutida com os participantes as providências cabíveis, que podem incluir o encerramento da pesquisa e informar o sistema CEP/CONEP.

Conforme Resolução 510/2016, na qual se baseia esta pesquisa, o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito à assistência e a buscar indenização (BRASIL, 2016, p. 10).

● Do Sigilo

Será garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa.

O sigilo dos dados obtidos por meio da sua participação que serão confidenciais, não possibilitando sua identificação. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação.

Os participantes da pesquisa serão identificados por meio dos códigos descritos (Pedras preciosas) a seguir na seguinte ordem: Ametista, Diamante, Esmeralda, Opala, Pérola, Quartzo, Rubi, Safira, Topázio e Turquesa. Somente os pesquisadores, do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso às suas informações para verificar as informações do estudo. Também é garantido aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa no que lhe for referenciado. Os resultados obtidos no estudo têm fins científicos (Dissertação com defesa pública e possível publicação de livro) de modo que os pesquisadores se comprometem em manter o sigilo e o anonimato da sua identidade, como estabelece a Resolução 466/2012, que trata das diretrizes e normas para a pesquisa envolvendo seres humanos.

- Dos benefícios

Os benefícios, relacionados com a sua participação nesta pesquisa, resulta na produção de conhecimento acerca do *“Desenvolvimento profissional de professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Teresina”*, objetivando investigar como se dá o processo de desenvolvimento profissional de professores em início de carreira, buscando contribuir para a compreensão acerca dos processos formativos e a prática educativa desses professores.

- Da Participação

A participação será voluntária e gratuita, não havendo remuneração para tal. Esta pesquisa não prevê ônus a você, porém qualquer gasto financeiro da sua parte ou dano, mesmo não previsto, que porventura acontecer, será ressarcido e/ou indenizado pelas responsáveis da pesquisa. A participação não é obrigatória. A recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo para sua relação com a pesquisadora ou com a instituição onde você trabalha ou estuda.

- Da Autonomia

A pesquisadora responsável assegura a você o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, ou seja, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa. Também informamos que você pode recusar ou retirar o consentimento de sua participação neste estudo a qualquer momento, sem precisar justificar. Você poderá comunicar-se e tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu _____ CPF
nº _____, RG nº _____,

abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa: *Desenvolvimento Profissional de Professores Iniciantes nos Anos Iniciais do Ensino fundamental da Rede Municipal de Teresina*, como voluntário(a).

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que a outra será arquivada pela pesquisadora responsável pelo estudo.

Tendo sido orientado(a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido o objetivo do estudo, manifesto meu livre consentimento na participação do estudo, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pelo fato de participar da pesquisa.

Teresina, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do Participante

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com:

Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Ministro Petrônio Portela – Bairro Ininga.

Pró-Reitoria de Pesquisa

– PROPESQ – CEP 64.049-550 – Teresina (PI). Tel.: (86) 3237-2332 – e-mail:

cep.ufpi@ufpi.edu.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Teresina, ____/____/____.2021

Prof. Dr. Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI/CMPP

Prezado Professor,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “*Desenvolvimento profissional de professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Teresina*”, para a apreciação por este comitê. Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Confirmando também:

1. que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
2. que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
3. que comunicarei ao CEP-UFPI/CMPP os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
4. que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI/CMPP,
5. que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI/CMPP.

Atenciosamente,

Maria Divina Ferreira Lima

Pesquisador responsável

CPF: 099.812.503-25

Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino

Luzenir Medeiros Bezerra

Pesquisadora Auxiliar

CPF: 818.515.703-06

Secretaria Municipal de Educação de Teresina



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Apêndice B – Declarações do(s) pesquisador(es)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Universidade Federal do Piauí

Eu, Maria Divina Ferreira Lima, pesquisadora responsável, e Luzenir Medeiros Bezerra, pesquisadora auxiliar pela pesquisa intitulada: *‘Desenvolvimento profissional de professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Teresina’*, em que propomos como objetivo geral: analisar o processo de desenvolvimento profissional de professores iniciantes na docência nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Teresina. E objetivos específicos: identificar o perfil dos professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Teresina; caracterizar os processos formativos contínuo dos professores iniciantes; verificar como os saberes adquiridos nos processos formativos desses docentes contribuem para sua prática e para seu desenvolvimento profissional em início da carreira; compreender como ocorre o desenvolvimento profissional docente em início de carreira. Desenvolver os instrumentos de coleta de dados: Rodas de Conversa, Entrevista Narrativa. Elaborar Dissertação para defesa como exigência de conclusão do Curso de Mestrado em Educação e possível publicação de um livro, assumimos o compromisso de:

✚ cumprir os Termos da Resolução nº 196/96, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004). zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;

✚ que os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários; que os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de Maria Divina Ferreira Lima, professora do Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGEd/UFPI; e Luzenir Medeiros Bezerra, Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Teresina/SEMEC e Mestranda da turma 31ª do Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGEd/UFPI, que

também serão responsáveis pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.

Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;

Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;

O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;

O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;

Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, 30 de abril de 2021.

Prof.^a Dra. Maria Divina Ferreira Lima – Pesquisadora Responsável
CPF nº 099.812.503-25
PPGED/UFPI

Luzenir Medeiros Bezerra – Pesquisadora Auxiliar
CPF nº 818.515.703-06
SEMEC/TERESINA-PI



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

APÊNDICE C – Termo de confidencialidade

Título do Projeto: Desenvolvimento profissional de professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Teresina

Pesquisador Responsável: Maria Divina Ferreira Lima

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí / Centro de Ciências da Educação/
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino

Telefone para Contato: (86) 9 998311657

Pesquisador Auxiliar: Luzenir Medeiros Bezerra

Instituição/Departamento: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMEC

Telefone para Contato: (86) 9 9911-7450

Local da Coleta de Dados: Escolas da Rede Municipal de Teresina – PI

As pesquisadoras do presente projeto que têm como objetivo geral: “*Analisar o processo de desenvolvimento profissional de professores iniciantes na docência nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Teresina*”. De forma específica, buscamos: identificar o perfil dos professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Teresina; caracterizar os processos formativos contínuo dos professores iniciantes; compreender como os saberes adquiridos nos processos formativos desses docentes contribuem para sua prática e para seu desenvolvimento profissional em início de carreira; analisar como ocorre o desenvolvimento profissional docente em início de carreira. Se compromete a preservar a privacidade dos interlocutores da pesquisa, cujos dados serão coletados, através de Entrevista Narrativa e Roda de Conversa, com professores dos anos iniciais do ensino fundamental, concorda, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob a responsabilidade das pesquisadoras responsáveis, Prof.^a Dra. Maria Divina Ferreira Lima e Prof.^a Luzenir Medeiros Bezerra. Após cinco anos os dados serão destruídos.

Teresina, 30 de abril de 2021.

2/2

Profa. Dra. Maria Divina Ferreira Lima
Pesquisadora Responsável
CPF nº 099.812.503-25
PPGED/UFPI

Luzenir Medeiros Bezerra
Pesquisadora Auxiliar
CPF nº 818.515.703-06
SEMEC/TERESINA-PI



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

APÊNDICE D – Termo de Compromisso devido à pandemia de Covid-19

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/CMPP Universidade Federal do Piauí - UFPI
Eu, Maria Divina Ferreira Lima, pesquisadora responsável e Luzenir Medeiros Bezerra
(Pesquisadora Auxiliar) da pesquisa intitulada: “*Desenvolvimento profissional de professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Teresina*”,
nos comprometemos através do presente documento que, tão logo essa situação seja
regularizada, voltando a normalidade o funcionamento das instituições envolvidas no
desenvolvimento do estudo, suspensa em razão do Covid 19, os documentos serão assinados,
digitalizados e encaminhados ao CEP/ UFPI.

Teresina (PI), de abril 2021.

Prof.^a Dra. Maria Divina Ferreira Lima
– Pesquisadora Responsável
CPF nº 099.812.503-25
PPGED/UFPI

Luzenir Medeiros Bezerra
Pesquisadora Auxiliar
CPF nº 818.515.703-06
E-mail: luzenirmedeiros@hotmail.com
SEMEC/TERESINA-PI
UFPI/PPGED



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANEXO E – Rodas de conversas sobre desenvolvimento profissional de professores
iniciantes, saberes e práticas docentes

RODA DE CONVERSA INICIAL		
TEMA	OBJETIVOS	EM RODA
<p>✚ Apresentação da pesquisa e dos colaboradores; escolha de pseudônimos; texto inicial sobre o perfil profissional de professores iniciantes.</p>	<p>✚ Apresentar a pesquisa aos participantes, a partir de <i>folder</i> (impresso ou virtual), com ênfase no objeto de estudo, na problemática, nos objetivos, na metodologia e em quaisquer outras informações necessárias para o bom andamento da atividade;</p> <p>✚ informar sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);</p> <p>✚ realizar uma dinâmica para a escolha do codinome;</p> <p>✚ identificar o perfil profissional dos professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Teresina, e promover uma discussão sobre desenvolvimento profissional docente.</p>	<p>✚ Realização de dinâmica para acolhimento e apresentação de todos os participantes; exposição dos elementos principais do projeto de pesquisa, quais sejam objeto, problema, objetivos e metodologia;</p> <p>✚ escolha do pseudônimo de cada interlocutor da pesquisa, de acordo com a orientação da pesquisadora; leitura e assinatura dos TCLE;</p> <p>✚ apresentação dos roteiros das rodas de conversa e da escrita da entrevista narrativa;</p> <p>✚ discussão e levantamento do perfil profissional dos professores iniciantes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Teresina, e discussão sobre desenvolvimento profissional docente;</p> <p>✚ combinados para a próxima roda de conversa e avaliação do encontro;</p> <p>✚ solicitação de fotos / objetos / imagens / lembranças que tenham relevância na construção dos processos formativos e aquisição de saberes docentes;</p>

		<ul style="list-style-type: none"> ✚ produção de narrativa do encontro, a ser apresentada no próximo encontro; ✚ considerações finais e avaliação da roda.
--	--	--

RODA DE CONVERSA II		
TEMA	OBJETIVOS	EM RODA
<ul style="list-style-type: none"> ✚ Os processos formativos e os saberes docentes dos professores iniciantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Discutir sobre o segundo e terceiro objetivos da pesquisa, quais sejam caracterizar os processos formativos contínuo dos professores iniciantes; verificar como os saberes adquiridos nos processos formativos desses docentes contribuem para a sua prática e para o seu desenvolvimento profissional em início de carreira. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Leitura da narrativa do encontro anterior; ✚ realização de leitura de textos de apoio à discussão sobre processos formativos e práticas docentes em início de carreira, levando em consideração algumas questões elaboradas previamente pela pesquisadora; ✚ construção de um mural com fotos/imagens relacionadas ao tema (online); ✚ combinados para a próxima roda de conversa e avaliação do encontro; ✚ produção de narrativa do encontro, a ser apresentada no próximo encontro; ✚ considerações finais.

RODA DE CONVERSA III		
TEMA	OBJETIVOS	EM RODA
<ul style="list-style-type: none"> ✚ Orientação, organização das entrevistas narrativas e trocas de experiências para compreensão do processo de desenvolvimento profissional de professores iniciantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Discutir sobre o quarto objetivo da pesquisa: analisar como ocorre o desenvolvimento profissional docente em início de carreira. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Leitura da narrativa do encontro anterior; ✚ apresentação de um mural com fotos/imagens dos encontros anteriores; ✚ organização das entregas da entrevista narrativa; ✚ Discussão e reflexão sobre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes.

		<ul style="list-style-type: none"> ✚ combinados para a próxima roda de conversa e avaliação do encontro; ✚ produção de narrativa do encontro, a ser apresentada no próximo encontro; ✚ considerações finais.
--	--	---

RODA DE CONVERSA IV		
TEMA	OBJETIVOS	EM RODA
<ul style="list-style-type: none"> ✚ Resultados parciais, pré-análise dos resultados e encerramento. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Apresentar os resultados parciais; ✚ promover a oportunidade de pré-análise pelos interlocutores. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Leitura da narrativa do encontro anterior; ✚ apresentação de análises de narrativas dos interlocutores; ✚ discussão e pré-análise dos dados coletados; ✚ realização de dinâmica de autoavaliação; ✚ considerações finais e agradecimentos..

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANEXO F – Roteiro da entrevista narrativa

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

Código de identificação: _____

Idade: _____ Curso de Graduação: _____

Lato Sensu: _____

Stricto Sensu: _____

Tempo de exercício docente: _____

Ano escolar que atua: _____

QUESTÃO NORTEADORA

Diante de sua experiência docente como os saberes docentes construídos no seu processo de desenvolvimento profissional ressignificam sua prática docente?

ESTÍMULOS À QUESTÃO GERADORA

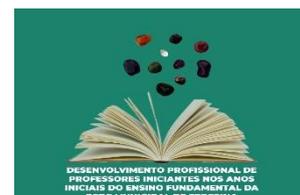
1. Conte um pouco sobre sua trajetória formativa (inicial e continuada).
2. Comente um pouco sobre as motivações que o/a levaram à escolha da profissão docente.
3. Conte como é sua atuação profissional nos anos iniciais do ensino fundamental do início até os dias atuais: como foram as suas primeiras aulas e como está sua prática em tempos atuais.
4. Faça um julgamento de suas primeiras experiências docentes (planejamento, exercício da docência, processo de avaliação da aprendizagem, formação continuada).
5. A que você atribui os acontecimentos relatados na questão anterior.
6. Para sua melhor profissionalização e desenvolvimento profissional, descreva sobre o processo de aquisição dos saberes docentes.
7. Aponte os fatores que contribuíram no início de sua carreira para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

8. Conte como os processos formativos contribuíram para o seu desenvolvimento profissional.
9. Enumere os desafios e dilemas que você tem encontrado ao ingressar no exercício profissional docente.
10. Faça uma abordagem sobre as ações institucionais (SEMEC/ Escola) têm contribuído para o seu desenvolvimento profissional docente.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



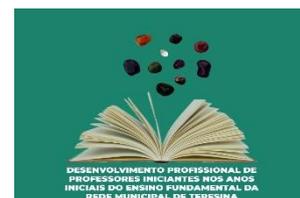
Narrativa da I RODA DE CONVERSA

No encontro dia 28 de agosto de 2021, às 15h, no Condomínio Gaudi na zona leste de Teresina – Piauí, aconteceu a I Roda de Conversa do Projeto de Mestrado com o tema: **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA**, coordenada pela Professora Orientadora Doutora Maria Divina Ferreira Lima e pela Mestranda Luzenir Medeiros Bezerra, que vos fala, e com apoio operacional voluntário de Letícia Gomes de Oliveira Rocha e Gilmar Alves da Silva (Mestrando). Na ocasião, contou-se com a presença dos interlocutores: Francisco José da Silva Sousa, Joyce Kelly Costa Pereira, Kaciara Fernanda Rego Vieira, Maria Mara Teixeira Esteves, Marinalva Alves Barbosa do Nascimento e Thiago de Souza Cruz. Logo no início, a Mestranda Luzenir Medeiros, como anfitriã, deu as boas-vindas a todos os presentes e demonstrou a gratidão pela presença de cada um e de cada uma. Apresentou-se brevemente e em seguida foi a Professora Orientadora que fez a fala, apresentando-se e falando um pouco mais da pesquisa e do percurso das pesquisadoras. Gilmar também apresentou-se como colega da mesma turma de Mestrado que Luzenir. Dando prosseguimento, Luzenir apresentou o Projeto com o auxílio do folder que constava junto ao material entregue a todos os presentes, apresentou justificativa, objetivos, a sistemática que ocorrerá durante o trabalho de pesquisa, e os termos que constam no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que os interlocutores apreciassem a leitura e o assinasse, comprometendo-se à pesquisa. Ao receber de cada interlocutor o TCLE assinado, foi dada a oportunidade para cada um apresentar-se falando um pouco de sua trajetória profissional, e escolhesse um pseudônimo para assim ser chamado nas narrativas a serem analisadas e apresentadas na Dissertação, que será o trabalho final da pesquisa. Diante do que cada um se propôs, ficaram assim designados os pseudônimos: Diamante, Opala, Pérola, Rubi, Topázio e Turquesa. Em seguida, realizou-se os combinados para as rodas de conversas seguintes e encerrou-se os trabalhos daquela tarde calorosa com um lanche delicioso.

Elaborada por Luzenir Medeiros Bezerra



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



Narrativa da II RODA DE CONVERSA

No encontro dia 01 de setembro de 2021, às 19h30, no Google Meet, aconteceu a II Roda de Conversa do Projeto de Mestrado com o tema: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA, coordenada pela Professora Orientadora Doutora Maria Divina Ferreira Lima e pela Mestranda Luzenir Medeiros Bezerra, que vos fala, e com a presença de Letícia Gomes de Oliveira Rocha e Antonio de Freitas Melo(Mestrando). Na ocasião, contou-se com a presença dos interlocutores, agora com os pseudônimos: Diamante, Esmeralda, Pérola, Opala, Turquesa, Rubi, Topázio e Safira. Após as boas vindas, a Mestranda apresentou o nobre colega de Turma, Freitas que se posicionou brevemente, deu-se continuidade ao encontro com a leitura da narrativa do encontro anterior, seguida pela apresentação de duas interlocutoras (Safira e Esmeralda) que não puderam estar presentes no encontro presencial. Em razão de ressignificar a pesquisa, apresentou-se novamente o Projeto de pesquisa com o auxílio de slides, e fundamentou-se a perspectiva dos processos formativos e dos saberes docentes, em discussão as opiniões dos interlocutores acerca das necessidades formativas que a atualidade demanda e foram colaborações muito significativas. Em seguida, Diamante e Rubi fizeram a leitura de suas respectivas narrativas e também foi realizada a leitura da narrativa de Opala. Após as considerações finais das discussões, foi combinada a data da III Roda de Conversa que ficou para dia 21 de setembro, terça-feira, às 19h30. Após os agradecimentos pelas brilhantes e preciosas participações, encerrou-se as atividades.

Elaborada por Luzenir Medeiros Bezerra

Folder utilizado na I Roda de Conversa

JUSTIFICATIVA

O desenvolvimento profissional de professores iniciantes tem requerido atenção especial por parte de pesquisadores e estudiosos, na busca por identificar e compreender as bases epistemológicas e políticas da formação a qual deve alicerçar os saberes docentes que este professor que está em processo de constituição da identidade profissional que pode vir a ser moldado e ou modificado através da experiência com o exercício da prática docente no passar dos anos.

Nesse contexto, o presente trabalho segue com a seguinte questão problema: como acontece o desenvolvimento profissional de professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Teresina?

A compreensão acerca do desenvolvimento profissional de professores iniciantes perpassa pelo constructo da constituição do seu percurso profissional que pode estar diretamente relacionado com o contexto ao qual está inserido onde enfrentará a difícil tarefa de ensinar, diante dos saberes docentes adquiridos em seus processos formativos.

OBJETIVOS

GERAL:

Investigar o processo de desenvolvimento profissional de professores iniciantes na docência nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Teresina.

ESPECÍFICOS:

- Identificar o perfil do professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Teresina;
- Caracterizar os processos formativos contínuo de professores iniciantes;
- Compreender como os saberes adquiridos nos processos formativos desses docentes contribuem para sua prática e seu desenvolvimento profissional em início de carreira;
- Analisar como ocorre o desenvolvimento profissional docente em início de carreira.

INTERLOCUTORES DA PESQUISA

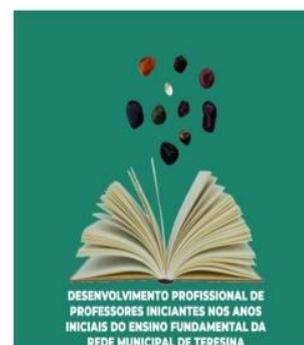
Francisco José da Silva Sousa
Joyce Kelly Costa Pereira
Kaciara Fernanda Rego Vieira
Lana Bezerra Soares
Maria Mara Teixeira Esteves
Marinalva Alves Barbosa do Nascimento
Sara dos Reis Costa
Thiago de Souza Cruz

Os participantes da pesquisa serão identificados por meio dos códigos descritos (Pedras preciosas) a seguir:

Diamante
Esmeralda
Opala
Pérola
Rubi
Safira
Topázio
Turquesa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR
MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Prof Dra Maria Divina Ferreira Lima
Mestranda Luzenir Medeiros Bezerra

Teresina
2021

ANEXOS

25/05/2021

SEI/PMT - 2194198 - Ofício SEMEC



ESTADO DO PIAUÍ
 Prefeitura Municipal de Teresina
 SEMEC - Secretaria Municipal de Educação

Ofício SEMEC Nº Of. Nº.1203/2021/GAB/SEMEC/2021

Teresina, 07 de maio de 2021.

Assunto: **Autorização para realização de pesquisa.**Assunto: **Autorização para realização de pesquisa.**

Ofício nº 1.203/2021/GAB/SEMEC

Teresina, 07 de maio de 2021.

Prezadas

Maria Divina Ferreira Lima

Luzenir Medeiros Bezerra

Universidade Federal do Piauí**Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação****Centro de Ciências da Educação-CCE****Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED-UFPI**Assunto: **Autorização de Pesquisa**

Prezadas Senhoras,

Em atendimento à solicitação de Vossa Senhoria, formalizada através do **Processo nº 00044.004164/2021-75**, autorizamos a realização da pesquisa intitulada **"DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA"**, no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino, desde que *se restrinja exclusivamente às solicitações da pesquisa sem prejudicar o andamento dos trabalhos, que obtenha a autorização dos pais ou responsáveis dos alunos, caso necessário, e siga as orientações referentes à Ética na pesquisa.* Solicitamos que seja acostado a este processo o parecer do Comitê de Ética da instituição autorizando a referida pesquisa. Ressaltamos que a referida pesquisa só está autorizada se atender a essas condições. Solicitamos ainda que, após concluída a referida pesquisa, deverá ser encaminhado um relatório final a esta Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, devendo ser entregue no Gabinete.

Atenciosamente,

Documento assinado eletronicamente por **Antonia Valtéria Melo Alvarenga, Secretária Executiva de Ensino**, em 07/05/2021, às 13:23, com fundamento no Decreto nº 18.316/2019 - PMT.

https://processoeletronico.pmt.pi.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=24... 1/2

25/05/2021

SEI/PMT - 2194198 - Ofício SEMEC



A autenticidade do documento pode ser conferida no site
<https://processoeletronico.pmt.pi.gov.br/sei/autenticador> informando o código verificador **2194198** e o código CRC **35D05B99**.

Referência: Processo nº 00044.004164/2021-75

SEI nº 2194198



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Desenvolvimento profissional de professores iniciantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Teresina.

Pesquisador: MARIA DIVINA FERREIRA LIMA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 48192421.0.0000.5214

Instituição Proponente: Universidade Federal do Piauí - UFPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.856.725

Apresentação do Projeto:

O desenvolvimento profissional de professores iniciantes tem requerido atenção especial por parte de pesquisadores e estudiosos, na busca por identificar e compreender as bases epistemológicas e políticas da formação a qual deve alicerçar os saberes docentes que este professor que está em processo de constituição da identidade profissional que pode vir a ser moldado e ou modificado através da experiência com o exercício da prática docente no passar dos anos. Nesse contexto, o presente trabalho segue com a seguinte questão problema: como acontece o desenvolvimento profissional de professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Teresina? E tem por objetivo geral: Analisar o processo de desenvolvimento profissional de professores iniciantes na docência nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Teresina. Para tanto, foram elencados os seguintes objetivos específicos: a. Identificar o perfil do professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Teresina; b. Caracterizar os processos formativos contínuo de professores iniciantes; c. Compreender como os saberes adquiridos nos processos formativos desses docentes contribuem para sua prática e seu desenvolvimento profissional em início de carreira; d. Analisar como ocorre o desenvolvimento profissional docente em início de carreira. A pesquisa será desenvolvida numa perspectiva qualitativa (Minayo, 1994), e para o desenvolvimento metodológico utilizaremos o método autobiográfico (Nóvoa e Finger, 2010), através dos dispositivos de produção das narrativas rodas de conversa (Warschauer, 2017; Passeggi, 2014) e entrevista

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 4.856.725

narrativa (Clandinin e Connelly, 2015), que serão realizadas com dez professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Teresina Piauí. Para análise das narrativas seguiremos o uso dos conhecimentos de Bertaux (2010) e Ricouer (2019) dentre outros. A cerca do processo de desenvolvimento profissional docente recorreremos a estudiosos como Day (2001), Garcia (1999), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) e outros que mais se aproximam do objeto a investigar. Ao tratar mais especificamente de professores iniciantes, seguiremos Nono (2011), Penna (2014), Tardif (2014) e André (2012). No que diz respeito aos saberes docentes, utilizaremos Tardif e Lessard (2014), Pimenta (2012), Perrenoud (2002) dentre outros. Entretanto, a compreensão acerca do desenvolvimento profissional de professores iniciantes perpassa pelo constructo da constituição do seu percurso profissional que pode estar diretamente relacionado com o contexto ao qual está inserido onde enfrentará a difícil tarefa de ensinar, diante dos saberes docentes adquiridos em seus processos formativos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar o processo de desenvolvimento profissional de professores iniciantes na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Teresina.

Objetivo Secundário: Identificar o perfil dos professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Teresina; Caracterizar os processos formativos contínuo dos professores iniciantes; Compreender como os saberes adquiridos nos processos formativos desses docentes contribuem para sua prática e para seu desenvolvimento profissional em início da carreira; Analisar como ocorre o desenvolvimento profissional docente em início de carreira.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Dos Riscos

Conforme a Resolução CNS 510/16, entende-se por risco da pesquisa: "possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente (BRASIL, 2016, p.5). Sendo que, conforme a Resolução CNS 466/12, "Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados", porém a mesma resolução traz que não obstante os riscos potenciais, as pesquisas "serão admissíveis quando: o risco se justifique pelo benefício esperado". Como também: "São admissíveis pesquisas cujos benefícios a seus participantes forem exclusivamente indiretos, desde que consideradas as dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual desses" (BRASIL, 2012,p.7). A presente investigação ora proposta oferece mínimo risco de dano físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual ao participante uma vez que solicitamos apenas a ação de

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 4.856.725

responder a um questionário online sobre a temática sugerida nos objetivos, sendo que o risco de algum constrangimento relacionado com a participação do voluntário, será evitado pelos seguintes procedimentos: não haverá obrigatoriedade de resposta da sua parte; o respondente pode fazer quantas paradas forem necessárias até chegar ao final e enviar; se for necessário, para esclarecimento de dúvidas pode entrar em contato com o pesquisador responsável; em caso de algum tipo de desconforto com a pergunta formulada, pode deixar de responder. Também será esclarecido ao participante, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, direitos, riscos e potenciais benefícios. Será dada atenção aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, havendo, caso seja necessário, a adoção de medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos, sendo que, quando for percebido qualquer possibilidade de dano ao participante, decorrente da participação na pesquisa, deverá ser discutida com os participantes as providências cabíveis, que podem incluir o encerramento da pesquisa e informar o sistema CEP/CONEP. Conforme Resolução 510/2016 e da qual se baseia esta pesquisa, o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização (BRASIL, 2016, p.10).

Dos benefícios:

Os benefícios, relacionados com a sua participação nesta pesquisa, resulta na produção de conhecimento acerca do "Desenvolvimento Profissional de Professores Iniciantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Teresina", objetivando investigar como se dá o processo de desenvolvimento profissional de professores em início de carreira, buscando contribuir para a compreensão a cerca dos processos formativos e a prática educativa desses professores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de investigação na área da educação que estuda o desenvolvimento profissional de professores do ensino fundamental. O estudo é relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram anexados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise dos documentos postados e verificar que está em consonância com as orientações do

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 4.856.725

CEP/CONEP somos de parecer favorável a continuidade da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, a Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação protocolo de pesquisa.

Solicita-se que seja enviado ao CEP/UFPI/CMPP o relatório parcial e o relatório final desta pesquisa. Os modelos encontram-se disponíveis no site: <http://ufpi.br/cep>

1* Em atendimento as Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016, cabe ao pesquisador responsável pelo presente estudo elaborar e apresentar ao CEP RELATÓRIOS PARCIAIS (semestrais) e FINAL. O relatório deve ser enviado pela Plataforma Brasil em forma de “notificação”;

2* Qualquer necessidade de modificação no curso do projeto deverá ser submetida à apreciação do CEP, como EMENDA. Deve-se aguardar parecer favorável do CEP antes de efetuar a/s modificação/ões.

3* Justificar fundamentadamente, caso haja necessidade de interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

4* O Comitê de Ética em Pesquisa não analisa aspectos referentes a direitos de propriedade intelectual e ao uso de criações protegidas por esses direitos. Recomenda-se que qualquer consulta que envolva matéria de propriedade intelectual seja encaminhada diretamente pelo pesquisador ao Núcleo de Inovação Tecnológica da Unidade.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1768439.pdf	17/06/2021 09:05:11		Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	17/06/2021 09:04:30	MARIA DIVINA FERREIRA LIMA	Aceito
Projeto Detalhado	novoprojetodepesquisaluzenir.pdf	17/06/2021	MARIA DIVINA	Aceito

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



Continuação do Parecer: 4.856.725

/ Brochura Investigador	novoprojetodepesquisaluzenir.pdf	09:02:33	FERREIRA LIMA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	14/06/2021 20:34:31	MARIA DIVINA FERREIRA LIMA	Aceito
Outros	autorizacaoinstitucional.pdf	02/06/2021 22:07:50	MARIA DIVINA FERREIRA LIMA	Aceito
Outros	termodeconfidencialidade.pdf	02/06/2021 22:06:07	MARIA DIVINA FERREIRA LIMA	Aceito
Outros	termodecompromissodopesquisador.pdf	02/06/2021 22:05:43	MARIA DIVINA FERREIRA LIMA	Aceito
Outros	curriculolattesluzenir.pdf	02/06/2021 22:05:00	MARIA DIVINA FERREIRA LIMA	Aceito
Outros	curriculolatesdivina.pdf	02/06/2021 22:04:11	MARIA DIVINA FERREIRA LIMA	Aceito
Outros	cartadeencaminhamento.pdf	02/06/2021 22:03:00	MARIA DIVINA FERREIRA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	02/06/2021 22:01:58	MARIA DIVINA FERREIRA LIMA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	02/06/2021 22:01:07	MARIA DIVINA FERREIRA LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodospesquisadores.pdf	02/06/2021 21:59:03	MARIA DIVINA FERREIRA LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 19 de Julho de 2021

Assinado por:
Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br