

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Educação

ALINE DE OLIVEIRA CHAGAS

**“EU SOU MUITO INSEGURA, COMO EU ESTOU NA FASE INICIAL,
SEMPRE EU VOU SER QUESTIONADA E SEMPRE EU VOU ESTAR
ERRADA”: O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE EM NARRATIVAS DE
PROFESSORAS INICIANTEs**

BELO HORIZONTE

2023

Aline de Oliveira Chagas

**“EU SOU MUITO INSEGURA, COMO EU ESTOU NA FASE INICIAL,
SEMPRE EU VOU SER QUESTIONADA E SEMPRE EU VOU ESTAR
ERRADA”: O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE EM NARRATIVAS DE
JOVENS PROFESSORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 1: Culturas, memórias e linguagens em Processos Educativos

Orientadora: Profa. Dra. Karla Cunha Pádua

BELO HORIZONTE

2023

C433e Chagas, Aline de Oliveira
“Eu sou muito insegura, como eu estou na fase inicial, sempre eu vou ser questionada e sempre eu vou estar errada”: o início da carreira docente em narrativas de professoras iniciantes. [manuscrito] Aline de Oliveira Chagas. – 2023

1 recurso online, 106 f.; il.,color

Orientadora: Karla Cunha Pádua

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Bibliografia: f. 96-100

Apêndices: f. 101-106

1. Professores - Teses. 2. Docência em formação - Teses. 3. Narrativas 4. Educação - Teses. I. Pádua, Karla Cunha II. Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD: 370.71

As forças invisíveis, mas sensíveis, e a mim que muito lutei, por vezes em silêncio, até aqui.

A todas (os) as/os profissionais de educação em luta.

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (Paulo Freire, 1996, p.53)

AGRADECIMENTOS

*O meu lugar é cercado de luta e suor, esperança
de um mundo melhor e cerveja para comemorar.
Arlindo Cruz*

Como eu poderia imaginar que hoje estaria escrevendo os agradecimentos da minha dissertação de mestrado? São tantas pessoas e principalmente mulheres maravilhosas que atravessaram a minha caminhada até aqui, que me faltam palavras.

As/os estudantes que me fazem professora todos os dias!

Agradeço as participantes da pesquisa, Gabriela, Camila, Jéssica e Natália. Nossas trajetórias nos uniram. Gratidão por contribuírem para que esse sonho se tornasse realidade. Avante! Vocês, professoras, são parte dessa história!

FaE/UFMG o lugar onde tudo começou, minha pequena revolução, tudo que eu aprendi de valioso foi exatamente naquele lugar! Um agradecimento a Flávia Tunes (*in memoriam*) que me ensinou tanto em nossos almoços regados a boas risadas. Às vezes, me dá uma vontade de te ligar e ter longas conversas sobre tudo. Saudade!

Symaira Nonato, me emociono ao lembrar da sua generosidade! Obrigada por me mostrar o caminho das pedras com tanta sabedoria e paciência.

Ao Observatório da Juventude da UFMG (OJ), que me deu a oportunidade de aprender errando, sem julgamentos. Afirmo com toda certeza que o período que lá estive foi o grande divisor de águas em minha trajetória.

Ana Galvão, sempre serei grata por confiar em mim! Você é a minha maior referência de pesquisadora e professora. É difícil acreditar que estive tantos anos trabalhando ao lado de uma gigante. Gratidão!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita – FaE/UFMG pelas trocas riquíssimas, em especial a Ana Paula Pedersoli pela acolhida.

A professora Shirley Miranda pelas leituras cuidadosas e corajosas.

A Silvia, um presente que a FaE me deu! Sem você nada disso estaria acontecendo.

Ao Programa Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG) pela dedicação e empenho para fazerem dar certo! Agradeço a acolhida e a oportunidade de realizar um dos meus maiores sonhos!

Agradeço de coração a turma XIII que foi por muito tempo o alívio em dias difíceis! Tive muita sorte ao cruzar com pessoas tão queridas ao longo desse período! Em especial as minhas ouvintes Márcia, Lorena e Zezé. Vocês são demais! Nós conseguimos!

À minha orientadora Karla Pádua pela paciência e generosidade de sempre.

A professora Célia Nunes que acompanha meu trabalho desde o parecer do projeto e a professora Santuza pelas contribuições na qualificação. Muito obrigada pela partilha. Vocês são um exemplo! Também agradeço as professoras Álida Angélica e Cirlene Cristina por serem tão dispostas e dividirem tanto conhecimento.

À querida amiga Laelma, você foi como um anjo que chegou até mim, através do mestrado, te levo para a vida! A convivência com você, sua amizade, me ensinam como ser uma versão melhor de mim mesmo! Gratidão!

Paulo Henrique, o que você diria, hoje, para aquela Aline que você viu formar no ensino médio!? Eu só tenho a agradecer por tudo, meu companheiro! Você e a Inês, são minha família, pequena e nada convencional! Dois seres humanos, eu, você e uma gatinha (minha companheira de escrita), ocupando o mesmo espaço, repleto de amor e carinho, refletindo a nossa capacidade de empatia e compaixão, ao reconhecermos a beleza e a dignidade de todas as formas de vida no nosso planeta. Amo vocês!

Agradeço ao meu pai Ocimar e a minha mãe Ângela pela presença e amor. Agradeço a minha irmã Bruna por cuidar de mim e ser uma segunda mãe, e a minha irmã Carla por compartilhar a vida docente comigo.

Alice minha sobrinha, conte sempre comigo, meu amor!

Vô Antônio (*in memoriam*), o senhor não está mais aqui, mas eu sinto sua força onde quer que eu vá. Obrigada por me ensinar tanto! Saudade!

RESUMO

Esta dissertação de mestrado é o resultado de uma pesquisa que teve como objetivo compreender o contexto, experiências de vida e expectativas de professores iniciantes na carreira docente, por meio de suas narrativas. Durante a fase inicial da docência, as/os professores enfrentam vários desafios. Para entender melhor essa fase da carreira docente, foi necessário investigar aspectos da realidade social e cultural que influenciam as respostas e opções adotadas pelas professoras em sua prática pedagógica. Para tal, foram realizadas entrevistas narrativas com quatro professoras em fase inicial da carreira, entre três e cinco anos, com o objetivo de compreender os significados em relação à fase inicial da docência. A partir dessas narrativas buscamos respostas das docentes às experiências vivenciadas em busca da compreensão do que é a fase inicial da carreira na perspectiva das professoras entrevistadas. Essa pesquisa se justifica no contexto social das políticas públicas, pois as/os professores iniciantes enfrentam muitos desafios nessa fase inicial da carreira e necessitam de apoio e orientação para se desenvolverem profissionalmente. Constatamos, por meio das narrativas, que as professoras no início da carreira enfrentaram estresse, dificuldades, ansiedades e o desafio de aliar a teoria e a prática. A ajuda de uma rede de apoio, de professoras experientes foi valorizada para solucionar desafios pedagógicos. No entanto, concluímos que se faz necessário o apoio institucional, por meio de políticas públicas, assim como examinar as trajetórias pessoais e profissionais das/os docentes, a fim de encontrar novas maneiras de intervir e melhorar a formação continuada dessas profissionais. Ansiamos que a pesquisa com as narrativas de professores iniciantes possa contribuir para identificar as principais dificuldades e necessidades dessas professoras, bem como as estratégias e abordagens que são mais eficazes na promoção de seu desenvolvimento profissional.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Nuvem de palavras.....	26
Figura 2 - Interface do site IBGE.....	28
Figura 3 - Mapa da região metropolitana de Belo Horizonte.....	29
Figura 4 - Mapa de Sabará.....	30
Figura 5 - Mapa de Santa Luzia.....	32
Figura 6 - Mapa de Contagem.....	33
Figura 7 - Gráfico Esquematização das Fases da carreira.....	37

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EI – Educação Infantil

EF – Educação Fundamental

EMEI- Escola Municipal de Educação Infantil

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FaE – Faculdade de Educação

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

OJ- Observatório da Juventude

PIBID- Programa de iniciação à docência

PNE- Plano Nacional de Educação

PROUNI - Programa Universidade Para Todos

RMBH – Região metropolitana de Belo Horizonte

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UEMG- Universidade do Estado de Minas Gerais

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: OS VENTOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI E O PROBLEMA DA PESQUISA	11
2.	NARRAR, RECONTAR, HISTORiar... ALCANÇANDO O QUE AS NARRATIVAS QUEREM DIZER.....	17
2.1	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS	17
2.2	QUEM ESTÁ FALANDO? AS PARTICIPANTES	23
2.3	AS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO PESQUISADAS	28
3.	PROFESSORES INICIANTEs: ALGUNs APONTAMENTOS	36
3.1	OS PASSOS EM DIREÇÃO A SALA DE AULA: FORMAÇÃO INICIAL	42
3.2	PROFESSORES INICIANTEs: DESAFIOS E APRENDIZAGENS	45
3.3	QUEM ME DARÁ AS MÃOS? POLÍTICAS INSTITUCIONAIS EXISTENTES	47
4	"EU NÃO SABIA NADA, ENTÃO EU FUI DE CORAÇÃO ABERTO, QUERENDO APRENDER"	56
4.1	DE ONDE VIM, PARA ONDE EU VOU ... AS TRAJETÓRIAS DE VIDA	57
4.2	O INÍCIO DE UM SONHO?	67
4.3	O TEMPO PASSA, ENTRE OS ÔNIBUS, PAPEIS E CANETÃO: A PROFISSÃO	73
5.	"ENTÃO, NO MOMENTO, OS MEUS PLANOS PARA O FUTURO É CONTINUAR SENDO PROFESSORA"	79
5.1	EXISTE UMA PANDEMIA ENTRE NÓS	79
5.2	PELO NOSSO DIREITO PRECISAMOS LUTAR.....	81
5.3	O QUE O FUTURO TEM RESERVADO PARA NÓS.....	85
6	PENSANDO BEM, ESSE É APENAS O COMEÇO: CONCLUSÃO	89
	REFERÊNCIAS	96
	ANEXOS	101

1. INTRODUÇÃO: OS VENTOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI E O PROBLEMA DA PESQUISA

O que é uma mulher? Eu lhes asseguro, eu não sei. Não acredito que vocês saibam. Não acredito que alguém possa saber até que ela tenha se expressado em todas as artes e profissões abertas à habilidade humana. Virginia Woolf (2019)

Eu poderia escrever que sempre sonhei em fazer um mestrado, em ser professora, cursar Pedagogia, mas não, enquanto uma criança, adolescente, mulher adulta, filha de pai e mãe de classe trabalhadora, a possibilidade de uma graduação, mestrado e doutorado nunca existiu, aliás, o que era um mestrado ou doutorado? Mas algumas boas sessões de terapia me ajudaram a enxergar que nada disso, a graduação e agora o mestrado e um doutorado no exterior não são frutos de sorte. Claro que aqui não posso deixar de dizer que, enquanto uma mulher, latina, com o tom de pele claro, tenho total ciência dos meus privilégios, e, sim, em um país tão desigual e racista em todas as suas esferas, cursar uma faculdade pública como a Universidade Federal de Minas Gerais UFMG e dar sequência no mestrado em uma universidade também pública como a Universidade Estadual de Minas Gerais UEMG são privilégios e não direitos. Enfim, de alguma maneira, eu entendi, bem ao final do ensino médio, que para ter prestígio, alcançar meus sonhos bem ambiciosos, diga-se de passagem, para uma adolescente nascida e criada em uma cidade pequena – Sabará - eu precisava estudar. Antes disso, eu não fazia ideia de qual era o meu lugar no mundo, nunca fui uma garota padrão, muito menos uma criança modelo, ao contrário, sempre fui a criança problema, aquela bem atrevida, respondona e curiosa. Dei algum trabalho na escola, sempre faladeira e inquieta. Uma adolescente que sei lá, nem lembro, fase difícil, mas segui acumulando rótulos, traumas, tristezas e algumas alegrias, apesar de não recordar muito, sei que tiveram momentos alegres.

Preciso deixar registrado que o meu estar na Faculdade de Educação da UFMG foi, sem dúvidas, o momento de maior virada na minha trajetória até aqui. Aqueles anos da graduação foram tão ricos em informação, aprendizado, quebra de todos os paradigmas, dogmas e estereótipos. O contato com diversos projetos de extensão, o Observatório da Juventude coordenado OJ¹ na época pela Profa. Licínia Correa e pelo Prof. Juarez Dayrrel, o programa de monitoria com a Profa. Inês

¹ O Programa Observatório da Juventude (OJ), iniciado em 2003, situa-se no contexto das políticas de ações afirmativas em 3 eixos: Ações coletivas e políticas públicas e Formação de jovens (em diferentes atuações).

Teixeira, o Programa de iniciação a Docência PIBID² e, por fim, a participação, durante três anos como bolsista de Iniciação Científica em uma pesquisa acerca do analfabetismo no Brasil ao longo do século XIX, no projeto *A construção de modos de participação nas culturas do escrito por novos letrados: instâncias, objetose sujeitos*. Por consequência meu trabalho de conclusão de curso TCC³. Exatamente aqui eu decidi que seria uma pesquisadora (com todas as dificuldades de ser uma no Brasil).

Pensar na minha condição no momento presente traz uma sensação de conforto em meio a tantos retrocessos, 33,1⁴ milhões de brasileiros hoje não tem garantia de alimentação, 700.556 mil⁵ pessoas morreram em decorrência de uma pandemia assustadora que se houvesse o mínimo de gerenciamento os impactos poderiam ter sido minimizados. Sensação de conforto, pois hoje estou como professora concursada, o que me trouxe, até o presente momento, a oportunidade de ser uma pesquisadora da minha própria condição de docente iniciante. Tenho a consciência que várias pessoas que integram a classe de trabalhadoras e trabalhadores da educação brasileira talvez não tiveram as oportunidades que eu tive, entre elas, a possibilidade de ter um cargo efetivo, que me dá suporte e condições básicas para planejar o futuro. Mas entendo que esse lugar é apenas uma passagem, um degrau, uma etapa, outras possibilidades virão, inclusive a de um dia ser uma professora de Ensino superior, um lugar que precisa também ser ocupado por mulheres que, como eu, todos os dias precisam provar que são capazes, que apesar de todas as lutas diárias tem sonhos, querem mais, não apenas para si, mas para todas.

O presente estudo vai ao encontro com toda essa trajetória experienciada na área da Educação. O objetivo geral é compreender as implicações da iniciação à docência através das narrativas de professoras iniciantes e o significado dessas narrativas na escolha da profissão, no dia a dia da formação e no desenvolvimento profissional. O nosso estudo irá explorar as experiências e desafios enfrentados pelas professoras em início de carreira, incluindo a escolha de se tornar uma professora, a formação necessária para ingressar na profissão, e como elas se desenvolvem profissionalmente ao longo do tempo. As narrativas das professoras iniciantes são base para compreendermos suas perspectivas, sentimentos e experiências pessoais em relação à iniciação à docência e a profissão

² **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência** foi implementado, em nível nacional, através do edital MEC/CAPES/FNDE, em novembro de 2007. O PIBID/FaE/UFMG foi pioneiro nesse edital. O programa foi expandido e atualmente responde por 21 subprojetos, sendo incluídas as áreas de Pedagogia (EJA e Séries Iniciais), Pedagogia (Coordenação Pedagógica), Pedagogia (Educação Infantil), entre outras, a partir dos editais de 2010 e 2012.

³ **A leitura em Minas Gerais nas primeiras décadas do século XIX**: Uma análise a partir das ocorrências do termo ler e suas derivações no jornal O Universal (Minas Gerais, 1825-1827). (2018)

⁴ II VIGISAN Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil <https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2022/10/14/olheestados-diagramacao-v4-r01-1-14-09-2022.pdf>

Acessado em 14/04/2023

⁵ Painel Coronavírus Atualizado em: 04/04/2023 16:26 <https://covid.saude.gov.br/>

de professora. Essa pesquisa justifica-se no âmbito social no que se refere as políticas públicas, para professores iniciantes que precisam ser pensadas, pois é durante essa fase inicial da carreira que as professoras enfrentam muitos desafios e precisam de apoio e orientação para se desenvolverem profissionalmente. A pesquisa com narrativas de professoras iniciantes pode contribuir para identificar as principais dificuldades e necessidades dessas professoras, bem como as estratégias e abordagens que são mais eficazes na promoção de seu desenvolvimento profissional.

Decerto a experiência por mim vivida é a justificativa pessoal para a realização da pesquisa. Foi no exercício do magistério na rede pública da cidade de São José da Lapa, localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, que pude entender o meu desejo de pesquisa. Durante o meu percurso universitário no curso de licenciatura em Pedagogia na FaE/UFMG, algumas questões também foram se delineando, tais como: diante de tantas correntes teóricas, tantos autores, tantos temas importantes a serem discutidos, é possível aliar tanto conhecimento à prática? Como todas essas teorias podem ajudar a prática de uma professora iniciante? Elas de fato ajudam a enfrentar os desafios iniciais da docência? A partir desses questionamentos foi nascendo o meu interesse por essa temática da docência na fase inicial da carreira.

Vale ressaltarmos que, de acordo com Guacira Lopes Louro (1997), o magistério é uma profissão que historicamente tem atraído majoritariamente mulheres, em virtude das condições sociais. O uso do termo "professoras" no feminino, em nossa pesquisa, é uma forma de reconhecer a presença e a contribuição das mulheres na profissão docente, além de reforçar a importância da igualdade de gênero na sociedade. As participantes desta pesquisa são todas mulheres e, por isso, optamos por utilizar o termo professoras no feminino ao longo desta dissertação.

Após esse breve relato de parte da minha trajetória até chegar aqui, passamos agora a apresentar o problema e o ponto de partida dessa pesquisa.

No percurso da pesquisa outras inquietações foram se delineando e se tornaram questões orientadoras da pesquisa: Como acontece a aprendizagem da docência por parte das professoras iniciantes e que tensões e expectativas acompanham esse processo? Qual o perfil sociocultural das professoras iniciantes da rede municipal de Belo Horizonte? Qual a idade, o gênero, a raça/etnia e a classe social desses docentes? Como a docente iniciante é recebido pela escola? Como esse professor organiza suas aulas e práticas pedagógicas? Estas são questões fundamentais que acompanharão todo o percurso desta pesquisa.

Partindo dessas questões, elaboramos os seguintes objetivos específicos: Conhecer, por meio das professoras entrevistadas, as características sócio- culturais das professoras iniciantes, suas trajetórias de vida, experiências formadoras, seus gostos e posicionamentos políticos; Analisar os processos de recepção das professoras iniciantes em cada instituição e rede de ensino; Levantar as redes de apoio e colaboração construídas no início da carreira; Identificar as principais dificuldades e tensões vivenciadas sob o olhar das professoras iniciantes; Apreender, nas narrativas das professoras, as aprendizagens mais relevantes e necessárias no início da carreira.

Partimos do pressuposto de que as professoras iniciantes enfrentam muitos desafios em sua carreira, incluindo a adaptação à sala de aula, o estabelecimento de relações com alunos e colegas, o desenvolvimento de suas próprias habilidades de ensino e o equilíbrio entre suas responsabilidades profissionais e pessoais. Além disso, as professoras iniciantes também estão aprendendo a lidar com as complexidades da educação, incluindo as políticas educacionais e as expectativas dos pais e da comunidade. No entanto, ao superar estes desafios, as professoras iniciantes também têm a oportunidade de crescer profissionalmente e desenvolver suas habilidades de ensino.

Outro pressuposto são as dificuldades de se chegar em uma escola e ser alocada em qualquer turma, ou qualquer função disponível na escola, sem o mínimo de preparação ou período de adaptação; de aliar a teoria à prática em escolas nas quais já existe uma forma consolidada de se fazer e de ensinar, sendo o novo visto como ameaça às práticas já existentes; e o fator idade, já que professoras jovens, novatas, têm pouco espaço para dar sugestões, por considerarem que elas não têm experiência suficiente. Questões, entre tantas outras, que serão investigadas nessa pesquisa. Muitos são os fatores que influem a forma de pensar, sentir e agir dos docentes, ao longo do processo de ensino as suas histórias de vida, os contextos sociais em que se formam, aprendem e ensinam (HOLLY, 2007).

Para nos ajudar a pensar sobre essas questões, Tardif (2014) acrescenta que o percurso profissional do docente começa nos anos escolares, bem antes do início da carreira toda a bagagem sobre os saberes escolares como ensinar, aprender e avaliar, como ser aluno e professor (a). Acerca destes dilemas e de eventos nos quais somos confrontadas, enquanto docentes iniciantes, este autor destaca que surgem respostas que se produzem na prática para entender como as professoras iniciantes aprendem como é ser docente:

As bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. Por outro lado, o início da carreira representa também uma fase crítica em relações a experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades de trabalho. (TARDIF, 2014, p.82).

Como podemos ver nessa citação, alguns desafios da docência vão além da formação inicial e continuada. Outros aspectos sociais e culturais influenciam as escolhas, as ações e os procedimentos das professoras. Estes desafios são experimentados não apenas pela autora e em São José da Lapa, mas também por muitas outras docentes no início da carreira. Nossa intenção é permitir que elas próprias compartilhem suas próprias experiências de ensino desde o início da carreira, permitindo a expressão de suas emoções, angústias, alegrias e desafios neste período da vida profissional. A perspectiva da entrevista narrativa, utilizada na pesquisa, permitirá que as questões emergjam a partir do ponto de vista dessas próprias professoras.

Como já citado acima a nossa pesquisa com docentes em fase inicial da carreira se justifica, pois, entendemos a necessidade de as redes de ensino investirem em programas direcionados aos professores em início de carreira com assistência específica para darem suporte às demandas de novas atividades e desafios. Ao pesquisarmos sobre a iniciação à docência estamos contribuindo para o entendimento “[...] que o processo de inserção profissional dos professores não é uma responsabilidade individual, mas um desafio institucional das políticas públicas” (CUNHA, 2010, p. 4).

O trabalho está composto por seis capítulos, sendo o primeiro uma introdução que apresenta os caminhos percorridos e justificando os objetivos da pesquisa. O segundo capítulo intitulado *Narrar, recontar, historiar... Alcançando o que as narrativas querem dizer* dedicado a uma explanação do percurso metodológico expondo as etapas da investigação e destacando as estratégias delineadas. No mesmo capítulo, porém dividido em seções, apresentamos as participantes da pesquisa, como foi realizado o contato e um breve resumo das trajetórias de cada uma delas. Com o propósito de situarmos as/os leitores trouxemos também um breve histórico das cidades nas quais as professoras participantes atuam, documentos e leis de cada um deles que influenciam direta e indiretamente na vida das professoras de cada localidade.

O terceiro capítulo *Professoras iniciantes: o que sabemos sobre?* apresenta a/o leitora (o) as fundamentações teóricas que constituem a base do trabalho. O quarto “*Então no momento, os meus planos para o futuro é continuar sendo professora*” e o quinto capítulo “*Então no momento, os meus planos para o futuro é continuar sendo professora*” acompanhando as narrativas das protagonistas, o estudo explora as participantes e as histórias analisadas, divididos a partir das categorias de análise. Por fim, apresentamos as considerações finais *Pensando bem, esse é apenas o começo*.

A seguir, exporemos as perspectivas que marcam o campo teórico-metodológico desta pesquisa de mestrado. Expomos nossas opções teórico-metodológicas e as características procedimentais adotadas.

2. NARRAR, RECONTAR, HISTORiar... ALCANÇANDO O QUE AS NARRATIVAS QUEREM DIZER

Talvez não seja este um trabalho completo e acabado, mas inacabamentos. Trata-se, aqui, de tocar, porque tocar é da ordem do que nos atinge, do que nos concerne. É algo que nos afeta. Como falar da docência deixando de lado as afeições, as afetações? Inês Teixeira (2007)

Neste capítulo teórico-metodológico, vamos apresentar o trajeto da pesquisa, os pressupostos teórico-metodológicos que nos trouxeram até aqui e as condições de desenvolvimento da pesquisa.

2.1. Pressupostos teórico-metodológicos

Para o alcance dos objetivos anunciados anteriormente, optamos por desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa. De acordo com o autor Antônio Carlos Gil (2002), em "Como elaborar projetos de pesquisa" é importante a descrição detalhada dos procedimentos a serem adotados para a realização do estudo. O autor também discute a análise dos resultados e a forma como eles devem ser apresentados, de modo claro e objetivo para que possam ser facilmente compreendidos pelos leitores. Ao utilizarmos uma abordagem qualitativa, o terreno é fértil e produz espontaneamente os dados, que em sua natureza são minuciados, o processo é o maior responsável e se encarrega de subsidiar as análises voltadas para as trajetórias das participantes, e as significações dadas as realidades.

A escolha pela entrevista narrativa vem no sentido de “escutar os sujeitos na busca de sentimentos, significados e interpretações onde suas vidas, identidades e histórias possam ser conhecidas, interrogadas, registradas e (e) laboradas” (TEIXEIRA e PÁDUA, 2006, p. 02). As autoras Inês Teixeira de Castro e Karla de Castro Pádua (2006) no artigo "Virtualidades e Alcances da Entrevista Narrativa" discutem a importância da entrevista narrativa como ferramenta de pesquisa qualitativa, destacando suas virtualidades e alcances. De acordo com as autoras "A entrevista narrativa é uma técnica que tem como objetivo principal permitir a compreensão das experiências, vivências e ocorrência do entrevistado" (p. 75). Elas nos apresentam uma reflexão teórica sobre o método, explorando seus principais elementos, tais como a construção do discurso, a subjetividade do entrevistado e a perspectiva hermenêutica.

As autoras enfatizam que a entrevista narrativa é uma técnica útil para a compreensão das experiências e ocorrências do entrevistado, bem como para a investigação de fenômenos sociais

complexos e multifacetados. Elas apontam que a entrevista narrativa pode ser conduzida de forma presencial ou virtual, oferecendo vantagens e desafios diferentes em cada uma das modalidades.

Acerca da importância do trabalho investigativo com narrativas, Guilherme do Val Toledo Prado e Rosaura Soligo (2005, p. 3-4) nos diz:

Narrar [...] pressupõe o outro. Ser contada ou ser lida; é esse o destino de toda história. [...] as histórias que lemos e ouvimos nos remetem sempre às nossas próprias histórias e às nossas experiências pessoais [...] que relacionamos de alguma forma às histórias que ouvimos e lemos com a nossa própria vida; que as histórias dialogam umas com as outras, se inter-relacionam. [...] que o ato de contar uma história faz com que ela seja preservada do esquecimento, criando-se a possibilidade de ser contada novamente e de outras maneiras; que os sentidos das histórias só se constroem no olhar do outro, na relação com outras histórias.

Os autores destacam que toda história pressupõe a existência de um outro para ser contada ou lida. Ao ouvirmos ou lermos histórias, elas nos remetem às nossas próprias vivências, e as relacionamos de alguma forma com nossas experiências pessoais. As histórias dialogam entre si e ao contá-las elas se preservam do esquecimento e criam possibilidades de serem contadas novamente e de outras formas. Além disso, os sentidos das histórias são construídos na relação com outras histórias e no olhar do outro. Eles afirmam que "A análise de narrativas permite que o pesquisador acesse a experiência subjetiva do indivíduo, considerando a história de vida, as crenças, valores e práticas culturais que influenciam a maneira como a história é contada e interpretada" (PRADO E SOLIGO, 2005, p. 21).

Os pressupostos da nossa pesquisa vão ao encontro de Cecilia de Souza Minayo (1996), quando ressalta todos os marcadores da vida humana devem ser considerados enquanto interesses de pesquisa, são eles: as crenças, origem, relações, costumes, preceitos entre outros. Conceituar as experiências nos guia até a assimilação do humano como um todo incluindo as partilhas e interações com seus pares. Portanto "A análise de dados na pesquisa qualitativa deve ser conduzida de forma flexível, permitindo a emergência de novas categorias, conceitos e temas a partir dos próprios dados, sem perder de vista as questões e objetivos da pesquisa" (MINAYO, 1996, p. 182). Em vista disso, será por meio dos sentidos dado as vivências pelas docentes iniciantes que essa pesquisa foi realizada.

É nesta perspectiva que optamos por focar nosso estudo nas trajetórias de vida de quatro professoras iniciantes. Em consonância com o objetivo geral e os objetivos específicos, e nos orientando pelos estudos de Uwe Flick (2013), para quem "Os pesquisadores qualitativos escolhem participantes

propositalmente e integram pequenos números de casos de acordo com sua relevância para a questão de pesquisa em foco. ” (FLICK, 2013, p. 70).

Nessa direção, entrevistamos 4 professoras, com base nos seguintes critérios para a escolha das participantes da pesquisa: que tinham, a época das entrevistas, de 3 a 5 anos de carreira; que sejam professoras egressas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); que foram recém nomeadas em concurso público; que se auto identificam como mulheres e que trabalham redes municipais de ensino da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH).

Cecilia Galvão (2005), em “Narrativas em educação”, discute o uso de narrativas como instrumento de pesquisa e de ensino em educação. Ela argumenta que as narrativas são uma forma poderosa de compreender as experiências e vivências dos envolvidos no processo educativo, permitindo que os pesquisadores e professores tenham uma compreensão mais aprofundada das complexidades e nuances das práticas educativas. A nossa escolha pelo o uso das narrativas-biográficas como método sempre atrelando ao contexto sócio-histórico.

Entendemos, assim como Carla Barbisan e Maria Auxiliadora Bueno Andrade (2018), que a formação de uma professora não se resume apenas a aquisição de conhecimentos teóricos e técnicos, mas também envolve uma série de experiências pessoais que influenciam sua prática docente. [...]em cada narrativa há revelações, histórias muito pessoais que interessam à compreensão dos meandros da formação de professores [...]” (BARBISAN e MEGID, 2018, p. 991). As autoras apresentam diferentes categorias de narrativas, como as autobiográficas, as histórias de vida, as narrativas orais, as narrativas literárias e as narrativas visuais, destacando suas características e usos em pesquisas educacionais. Elas argumentam que as narrativas são uma forma de conhecimento que permite aos indivíduos recuperar o sentido de suas experiências e refletir sobre sua prática educativa, sendo uma ferramenta importante para a formação de professores para reflexão sobre si mesmos e sua formação.

Pesquisas Matthias Finger (2010); Belmira Oliveira Bueno (2006); Cecilia Galvão (2005); Maria da Graça Nicoletti Mizukami (2002) têm desvelado as narrativas como meio eficazes para o alcance de resultados minuciosos acerca dos sentidos dados a esse período inicial da carreira e entendimento de um pensamento do que é realmente vivido. “Os conceitos de narrativa, história e biografia são cada vez mais usados por investigadores das Ciências Humanas na Sociologia e na Educação. Tal fato se depreende de as trocas de experiências fundamentarem a educação humana”. Caio Roberto Lamago e Maria Ferreira Santos (2019, p. 4) debruçam-se sobre “o processo de narrar a própria experiência possibilita reconstruir a trajetória e oferecer novos sentidos em uma relação

dialética entre experiência e narrativa, mediada pelos processos reflexivos”. Conhecendo a si próprio, o autor toma consciência dos processos que estão ocorrendo possibilitando novas configurações, e forma de um refazer-se.

Narrar é investigar, e esse processo é possível, pois possibilita adentrar ao campo da experiência do docente, no contexto da nossa pesquisa, e acessando as significações e as vivências. As narrativas apontam para o caminho que foi percorrido e por consequência atravessado por perspectivas sócio históricas que vão ao encontro dos ensaios elaborados pelo sujeito (a), completando o ciclo “lembrar, narrar e escrever sobre si” (SOUZA, 2014, p. 43).

O artigo "Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa", de autoria de Santuza Silva e Karla Pádua e publicado em 2010, discute a utilização de narrativas como ferramenta de pesquisa em diversas áreas do conhecimento. As autoras apresentam uma revisão bibliográfica sobre o tema, destacando a importância das narrativas na compreensão de processos sociais, culturais e históricos, além de ressaltar a relevância da subjetividade e da subjetividade dos sujeitos envolvidos nessas histórias. “A utilização de narrativas em pesquisas possibilita a valorização da subjetividade dos sujeitos envolvidos e contribui para a construção de uma perspectiva mais rica e contextualizada dos fenômenos estudados” (p. 92)”. Elas apontam que as narrativas podem ser utilizadas como método de coleta de dados em pesquisas qualitativas permitindo que os participantes relatem suas experiências e vivências de forma mais rica e contextualizada.

No entanto, como em qualquer método o biográfico-narrativo, exige rigor e possui dentre as suas prescrições, de acordo com Antônio Bolívar Botía (2002a) em "De nobis ipsis silemus?: epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación". Discute a epistemologia da pesquisa biográfico-narrativa, destacando a importância de se considerar a subjetividade e a experiência dos envolvidos na construção do conhecimento. Ele argumenta que a pesquisa biográfica-narrativa permite que o pesquisador se aproxime dos sujeitos de pesquisa de forma mais empática e compreensiva, favorecendo a construção de um conhecimento mais rico e contextualizado.

Portanto, a pergunta geradora precisa ser elaborada de forma minuciosa, pensada para que o entrevistado se sinta revolido e dê espaço para que as emoções, vivências e lembranças venham à tona, permitindo que a (o) entrevistado pode desenvolver seu ponto de vista sem o corte da (o) entrevistador. Esse processo possibilitou a abertura para que as narrativas sejam consideradas fonte de dados no campo sociológico (FLICK, 2004). Para o autor a pergunta geradora precisa ser uma

questão aberta e desafiadora, não tenha uma resposta única e definitiva, e que sirva como ponto de partida para a construção narrativa do sujeito a respeito de um tema ou problema.

Elaboramos uma única questão gerativa narrativa, com transparência e exatidão para que as entrevistadas se sentissem estimuladas a discorrer sobre toda a sua experiência, “de modo a produzir, como resposta, uma história do início ao fim, tendo, como uma de suas vantagens, o adiamento das intervenções do/a pesquisador/a para as etapas finais da entrevista” (SILVA e PÁDUA, 2010, p. 21), qual seja:

Eu gostaria que você me contasse sobre as suas experiências formadoras no início da carreira docente, começando por como você foi recebida na escola, os apoios recebidos nesse começo; depois detalhando sobre as dificuldades e, também, as aprendizagens desse momento da carreira e por fim, relatando como sua trajetória de vida e de formação interfere no seu jeito de ser docente hoje e no futuro.

Como podemos observar acima, a questão gerativa da narrativa precisa ser clara e específica para que a entrevistada mantenha a experiência que nos interessa como tema central da narrativa. Pretendemos alcançar os resultados da pesquisa investigando como docentes em fase inicial se apropriam da rotina na escola, como constroem sua própria rotina, suas práticas, como se dão suas interações coletivamente no contexto escolar e compreendendo como se dá sua adaptação a essa nova realidade. O objetivo é que as participantes trouxessem elementos novos e questionamentos que poderão proporcionar uma melhor compreensão do problema da pesquisa.

O princípio básico de coleta de dados em uma entrevista narrativa consiste em solicitar ao informante que apresente, em uma narrativa improvisada, a história da área de interesse do pesquisador, da qual esse entrevistado tenha participado. Ao entrevistador compete fazer com que o entrevistado conte a história com detalhes, com todos os eventos relevantes e de forma completa, com início, meio e fim. Flick (2004, p. 114) sinaliza que “faz-se necessário um treinamento para as entrevistas cujo foco esteja na escuta ativa – ou seja, comunicando o interesse sem intervir - e nos modos de manter a relação com o entrevistado. ”

A entrevista narrativa é estruturada em 3 estágios (FLICK, 2004): o primeiro é “narrativa principal” que resulta da resposta à questão gerativa, sem intervenção do (a) pesquisador (a); o segundo, “investigações da narrativa”, quando pode ocorrer intervenções para completar os fragmentos ainda não detalhados por completo; e o terceiro, a “fase de equilíbrio”, quando é possível fazer perguntas buscando relatos teóricos sobre o ocorrido, bem como o equilíbrio da história, de modo a sintetizar todas as experiências em um denominador comum que as represente.

Pretendemos analisar as narrativas a partir de uma perspectiva hermenêutica de acordo com Hélio Salles Gentil (2008) Luiz Eduardo Soares (1994) segundo a qual a reflexão é o resultado de um encontro visionário entre as referências do pesquisador e a perspectiva do entrevistado. A perspectiva hermenêutica defende que a análise de narrativas deve ser resultado de uma interação entre as referências do pesquisador e a perspectiva do entrevistado, buscando compreender o significado que as narrativas têm para o entrevistado. Esta abordagem é apoiada pelos autores Gentil (2008) e Soares (1994). "A interpretação é uma atividade crítica, que implica avaliar e comparar diferentes interpretações possíveis, levando em conta critérios de plausibilidade, manipulação e adaptação ao contexto" (GENTIL, 2008, p. 24).

De acordo com Gentil (2008), uma perspectiva hermenêutica se baseia na compreensão do significado dos textos e das práticas culturais, enfatizando a importância da interpretação e do diálogo entre o pesquisador e o objeto de estudo. Esse é o objeto que nós pesquisadores possuímos quando se trata da pesquisa de ordem qualitativa. Portanto, o caráter hermenêutico confere ao pesquisador as lentes que possibilitam observar além do que se narra, sempre considerando o caráter sócio-histórico, carregado de experiências.

Em resumo, uma perspectiva hermenêutica enfatiza a importância da interpretação e do diálogo entre o pesquisador e o objeto de estudo na análise de narrativas. Ela busca compreender os significados atribuídos às suas experiências e práticas culturais, sempre considerando o contexto sócio-histórico em que se encontram inseridos. Essa abordagem oferece uma lente crítica e reflexiva para o pesquisador observar além do que se narra e, assim, compreender as narrativas de forma mais profunda e significativa.

A escolha da técnica de pesquisa é fundamental para garantir uma investigação rigorosa e significativa. Como destaca Minayo (2004) e Maria Fernanda Bicalho (2009) concordam que a técnica é mais do que uma ferramenta, é um "modo de pensar" que requer a integração da análise de dados "como fazer" e "como pensar". (p.6) Nesse sentido, é fundamental que a técnica escolhida esteja em consonância com o objeto de pesquisa e, principalmente, com o sujeito investigado. Isso significa que a escolha do método deve ser pautada pela adequação aos objetivos da pesquisa e as particularidades do sujeito, como sua cultura, história e perspectivas. Dessa forma, é possível garantir que o método utilizado seja ético, relevante e contextualizado.

A partir das análises de Silva e Pádua (2010), entende-se que a compreensão hermenêutica enfoca os relatos das participantes em relação aos sentidos que se encontram em um contexto específico.

Seguindo a perspectiva de Bolívar (2014), a construção de textos narrativos também é uma prática hermenêutica, pois cada palavra, fragmento ou frase possui significado quando considerado dentro do contexto completo. É fundamental entender tanto as partes quanto o todo para uma compreensão mais abrangente e profunda do sentido global da narrativa.

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas, proposta por Souza (2006), parte do lugar do qual o sujeito narra, considerando o contexto sócio-histórico, evidenciando a lógica e as razões de ser em cada narrativa contada e inundada de significações. Acreditando ser possível debruçar sobre esses aspectos, estamos desenvolvendo essa dissertação para compreender o período inicial da carreira docente por meio das narrativas das professoras iniciantes.

Ao adotar essa abordagem, a dissertação busca ir além da simples descrição das experiências dos professores iniciantes, buscando entender o sentido que essas experiências têm para elas e para o contexto mais amplo em que estão inseridos. Isso permite uma compreensão mais profunda dos desafios e das oportunidades que se apresentam para os professores iniciantes, e pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais efetivas de formação e apoio aos novos profissionais da educação.

2.2 Quem está falando? As participantes

Gabriela, Camila, Jessica e Natalia são mulheres com histórias de vida cheias de nuances, cada uma oriunda de um lugar, trabalham em redes de ensino distintas, ainda assim, nossas participantes têm em comum não apenas a formação que se deu em uma mesma instituição – FaE/UFGM, utilizado como critério da nossa pesquisa, mas também a condição de professora iniciante. As narrativas se conectam como teias, nos mostrando o quanto é legítima a justificativa para o presente trabalho. Ao explorar essas histórias, a pesquisa pode contribuir para uma compreensão mais ampla dos desafios e oportunidades enfrentados pelas professoras iniciantes em diferentes contextos de formação. Sobre essa teia, Huberman (1992, p. 56) constatou que

Um objetivo mais realista consistiria em identificar aquilo a que temos chamado "famílias" de pessoas que passam por etapas semelhantes, dão as mesmas explicações, definem as suas vivências de uma forma análoga. Seriam subgrupos de pessoas que seguem trajetórias particulares.

Essa abordagem de acordo com Huberman (1992) pode ser utilizada para compreender as trajetórias e processos individuais dentro de um grupo maior, permitindo uma análise mais aprofundada e detalhada. Ao considerar as diferentes "famílias" dentro de um grupo, é possível

reconhecer as particularidades e singularidades de cada trajetória e vivência. Assim, seriam identificados diferentes subgrupos, como foi realizado por nós, com base em critérios observáveis, como a etapa de vida em que se encontram, como dinâmicas de relacionamento, como experiências de vida compartilhadas, entre outros fatores. Cada um desses subgrupos teria suas próprias particularidades e trajetórias, e seriam pensados em suas especificidades.

É interessante observar que, apesar de cada história ser única, elas também sustentam elementos em comum que demonstram os modos de ver, pensar e agir das professoras em fase inicial da carreira. Esses modos podem ser influenciados por fatores como a cultura institucional, as políticas educacionais, as experiências pessoais e profissionais, entre outros. Esses fatores podem moldar a maneira como as professoras percebem e interpretam sua prática docente, bem como as estratégias que utilizam para lidar com os desafios enfrentados no ambiente escolar.

Desta forma, a pesquisa foi realizada com as quatro professoras. A busca ativa pelas participantes foi realizada por meio de convites pelo aplicativo WhatsApp, telefone e pessoalmente. Previamente, foi solicitada às docentes conhecidas que indicassem educadoras que tinham os critérios mencionados, interesse e disponibilidade para participar da pesquisa. Inicialmente, para encontrarmos as possíveis participantes da pesquisa, propusemos a criação de um questionário no Google forms⁶ (ver anexo 1). A proposta era que o questionário fosse divulgado amplamente em grupos de WhatsApp para pessoas que possivelmente conhecessem alguém que se encaixaria no perfil determinado previamente, ainda no projeto de pesquisa.

A partir do preenchimento do questionário realizamos a seleção de quatro possíveis participantes da pesquisa. Tendo isso, entramos em contato com as professoras e demos início as conversas sobre a possibilidade e o aceite em participarem da nossa pesquisa. Partimos para a delimitação do perfil das docentes contendo informações como: nome, idade, instituição na qual formaram-se, data da conclusão do curso, município no qual leciona e data da posse.

Quadro 1- Perfil das docentes

⁶ O Google Forms é uma ferramenta online gratuita para criar questionários e formulários personalizados. É possível personalizar as perguntas e escolher entre diferentes tipos de resposta. As respostas podem ser coletadas de forma organizada e automática.

Participante	Cidade em que reside	Instituição	Ano de formatura	Município que leciona	Data da posse	Bolsista de iniciação ou extensão?
Camila	Belo Horizonte	UFMG	2019	Santa Luzia	03/09/2020	PIBID EJA e Educação Infantil, Bolsista de Extensão no Proef 1 ⁷
Jessica	Santa Luzia	UFMG	2018	Contagem e Santa Luzia		Monitora Pronoturno ⁸ . Bolsista OSFE ⁹ o TEIA ¹⁰ .
Natália	Belo Horizonte	UFMG	2018	Santa Luzia	20/01/2021	Iniciação Científica na área de Inclusão Escolar e monitora nas disciplinas de Teorias do Currículo, Tecnologias Digitais na Educação e Organização do Ensino Fundamental
Gabriela	Sabarará	UFMG	2016	Sabarará	05/12/2019	Iniciação Científica no NEPEI ¹¹

Fonte: Elaborado pela autora

Dessa forma, o TCLE¹² (ver anexo 2) foi lido e esclarecido às participantes que, após a explicação, assinaram dando o consentimento e a autorização do uso de imagem e depoimento oral. Ademais puderam ficar à vontade em responder à questão gerativa da entrevista narrativa e foi garantido que os dados da pesquisa serão tratados com o devido profissionalismo e sigilo. Seguindo todas as normas e critérios de uma pesquisa científica.

As entrevistas narrativas foram agendadas e realizadas remotamente com as participantes por meio da plataforma Microsoft Teams, que possibilita a comunicação por vídeo, áudio e chat, permitindo a realização de reuniões, conversas e até mesmo aulas. O uso dessa plataforma foi uma alternativa viável para a realização das entrevistas à distância, garantindo a segurança e praticidade para as

⁷ Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 1º Segmento (FaE/UFMG)

⁸ Programa Especial de Bolsas Acadêmicas para Estudantes dos Cursos Noturnos de Graduação (UFMG)

⁹ Observatório Sociológico Família-Escola (FaE/UFMG)

¹⁰ Territórios, Educação Integral e Cidadania da Faculdade de Educação (FaE/UFMG)

¹¹ Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (FaE/UFMG)

¹² TCL Termo de consentimento livre e esclarecido.

A função de nuvem de palavras no ATLAS.ti é uma ferramenta de “[...] visualização que ajuda os pesquisadores a identificar palavras-chave e tópicos relevantes em seus dados qualitativos. (SOUZA, 2019, p.375). Ao utilizar essa função, o software extrai todas as palavras dos trechos de texto selecionados e as apresenta em uma nuvem de palavras, onde o tamanho de cada palavra é proporcional à sua frequência no texto. Ou seja, palavras que aparecem com mais frequência são exibidas em um tamanho maior na nuvem de palavras.

Ao utilizarmos a nuvem de palavras ela nos permitiu visualizar rapidamente as palavras e termos mais frequentes nas transcrições. Isso contribuiu para a identificação de temas emergentes nas histórias das participantes, nos permitiu também a exploração da relação entre palavras e conceitos mencionados. Porém, é importante lembrar que a nuvem de palavras é apenas uma ferramenta de análise de dados qualitativos e não deve ser utilizada como única fonte de análise.

Os nomes fictícios das participantes foram escolhidos através de uma pesquisa realizada no site do IBGE¹³ (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Uma das informações estatísticas produzidas pelo IBGE é o registro de nomes de pessoas nascidas no Brasil por década, a partir da década de 1930 e por estado. O IBGE mantém um registro de nomes próprios mais comuns entre os brasileiros, o que pode ser útil para diversas análises e pesquisas, como a identificação de tendências e mudanças culturais.

A partir dessa base de dados, foram escolhidos nomes comuns que se adequassem ao perfil das participantes, levando em consideração sua idade e região de nascimento. Essa escolha foi feita para preservar a privacidade das participantes, mas ao mesmo tempo garantir que os nomes escolhidos refletissem com precisão as características das pessoas envolvidas na pesquisa.

Para a escolha dos nomes fictícios das participantes da pesquisa, foi realizado um processo de seleção baseado em informações estatísticas sobre os nomes mais comuns entre os nascidos na década de 1990 em Minas Gerais, obtidas no site do IBGE. Dessa forma, Gabriela, Camila, Jessica e Natália foram os nomes escolhidos para representar as participantes na pesquisa, resguardando suas identidades reais.

¹³ <https://censo2010.ibge.gov.br/nomes/#/search> Acessado em: 02/04/2023

Figura 2- Interface do site IBGE

gov.br

COVID-19 COVID-19 ACESSO À INFORMAÇÃO MATRÍCULA LEGISLAÇÃO ÁREAS DO GOVERNO

NOME no Brasil

IBGE

Pesquise um nome Nomes mais populares

No Brasil, de acordo com o Censo Demográfico 2010, existem cerca de 200 milhões de habitantes com mais de 130 mil nomes diferentes.

Feminino 1990 Minas Gerais

☐ Ana	65.462 pessoas	☐ Letícia	18.005 pessoas
☐ Jéssica	38.004 pessoas	☐ Gabriela	16.727 pessoas
☐ Maria	30.600 pessoas	☐ Luana	15.116 pessoas
☐ Bruna	25.092 pessoas	☐ Mariana	15.984 pessoas
☐ Amanda	24.449 pessoas	☐ Debora	14.323 pessoas
☐ Camila	23.388 pessoas	☐ Rafaela	14.191 pessoas
☐ Aline	22.128 pessoas	☐ Juliana	13.907 pessoas
☐ Fernanda	19.872 pessoas	☐ Tais	13.180 pessoas
☐ Larissa	18.651 pessoas	☐ Vanessa	12.698 pessoas
☐ Natalia	18.314 pessoas	☐ Isabela	12.604 pessoas

Ver nascimentos por década
(Selecione um ou mais nomes)

Fonte: Página do site do IBGE censo 2010 Acessado em: 03/03/2022

2.3 As redes municipais de ensino pesquisadas

Inicialmente, quando a pesquisa foi pensada, estar como professora iniciante da Prefeitura de Belo Horizonte era um de nossos critérios. Mas conforme as orientações foram acontecendo, as aulas na pós-graduação e principalmente o momento do parecer e o contato com a professora Célia Maria Fernandes Nunes, nossa parecerista do projeto inicial, nos fez refletir que para além de focarmos nas participantes, independente da lotação, precisaríamos dar atenção a esses municípios que tinham realizado concursos com tantas ofertas de vagas e sobretudo que esses chamamentos tenham ocorrido recentemente, 2021 na época.

Ao reunir professoras iniciantes de diferentes redes, cria-se um ambiente enriquecedor, onde as trocas de conhecimento e experiências são estimuladas. Cada rede possui suas próprias políticas e abordagens pedagógicas, moldadas pela sua realidade, recursos e objetivos educacionais. Essa diversidade permite uma reflexão mais ampla sobre as práticas de ensino e proporciona novas perspectivas para o desenvolvimento profissional.

Além disso, as particularidades de cada instituição acrescentam uma camada adicional de complexidade à experiência das professoras iniciantes. Cada escola tem sua cultura, comunidade escolar, recursos disponíveis e desafios específicos. Esses elementos podem impactar diretamente

a forma como as professoras iniciantes desenvolvem sua prática pedagógica e estabelecem conexões com os alunos.

No entanto, é importante frisar que existem outras redes e experiências igualmente relevantes que não foram abordadas neste contexto específico. Reconhecemos a limitação dessa seleção e ressaltamos que nossa intenção é destacar a natureza pontual e diversificada dessas experiências, reforçando a falta de uma política nacional unificada de acompanhamento aos professores iniciantes. Ressalta-se no verbete *Professor Iniciante* que consta no *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*

que fatores como aprender com os alunos, aprender com outros professores, valorizar a formação inicial recebida, vivenciar a possibilidade de escolhas e, ainda, sentir-se acolhido pelos alunos se constituem como fontes de descoberta para os professores no período em que estão iniciando o exercício profissional. (MARTINS E PAPI, 2010, p.2)

Como descrito acima, realizamos os contatos com as possíveis participantes da pesquisa e não por acaso, as professoras que se encaixaram no perfil proposto para a pesquisa, estavam lotadas em três municípios da região metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), Contagem, Sabará e Santa Luzia.

Figura 3- Região metropolitana de Belo Horizonte



Fonte: Baixar imagens - Acessado em 17/03/2023.

A Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) é uma região metropolitana brasileira localizada no estado de Minas Gerais. Ela é composta por 34 municípios, incluindo a capital do estado, Belo Horizonte. A RMBH é a segunda maior região metropolitana de Minas Gerais e a terceira maior do Brasil em população, com mais de 5,9 milhões de habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2020) ¹⁴.

A RMBH é uma das regiões metropolitanas concentra um grande número de indústrias e empresas, além de ser um centro de comércio e serviço considerável. A (RMBH) abriga uma série de instituições de ensino superior região também possui um grande número de escolas públicas e privadas, que atendem desde a educação infantil até o ensino médio.

Segundo o Censo Escolar 2020, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹⁵, a Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) possui um total de 4.712 escolas de educação básica, que atendem mais de 1,8 milhão de alunos matriculados nos ensinos fundamental e médio. (INEP, 2020)

Dessas escolas, 2.114 são escolas municipais, 1.089 são escolas estaduais e 1.509 são escolas privadas. A maioria das escolas está localizada em Belo Horizonte, que concentra 2.219 instituições de ensino, seguida por Contagem, com 409 escolas, e Betim, com 341 escolas.

Em termos de número de alunos, Belo Horizonte também é a cidade que mais concentra estudantes, com mais de 700 mil matrículas registradas. Contagem é a segunda cidade com maior número de alunos, com cerca de 180 mil matrículas, seguida por Betim, com cerca de 120 mil matrículas. Vale ressaltar que esses dados se referem apenas à educação básica e não incluem o ensino superior.

Sabará

Figura 4- Mapa de Sabará

¹⁴ Site IBGE <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/belo-horizonte/panorama> Acessado em 22/03/2023

¹⁵Site INEP <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censoescolar/resultados> acessado em 22/03/2023



Fonte: Fonte: Google mapas, acessado em 17/03/2023

Sabará é um município localizado no estado de Minas Gerais, na região sudeste do Brasil. Segundo estimativas do (IBGE/2020), a população de Sabará é de aproximadamente 135.193 habitantes. Segundo dados do Censo Escolar de 2020, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Sabará possui 48 escolas de educação básica, incluindo escolas municipais, estaduais e privadas. No mesmo ano, a cidade tinha um total de 18.545 alunos matriculados na educação básica, sendo 15.107 na rede pública e 3.438 na rede privada. A taxa de escolarização no ensino fundamental (anos iniciais e finais) era de 98,7% e no ensino médio era de 83,8%. (Inep, 2020)

A cidade de Sabará, em Minas Gerais, elaborou um Plano Municipal Decenal de Educação para o período de 2015 a 2025¹⁶. O plano foi construído, segundo o que encontramos no documento, a partir de um processo participativo que envolveu diversos atores da sociedade civil, representantes de instituições educacionais, gestores públicos e outras organizações. (p.18, 2015)

O Plano Municipal Decenal de Educação de Sabará tem como objetivo geral garantir a universalização do acesso à educação de qualidade, promovendo o desenvolvimento humano e socioeconômico da cidade. Para alcançar esse objetivo, o plano estabeleceu metas e estratégias em seis eixos temáticos, que são: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Gestão, Financiamento e Participação Social.

¹⁶ Plano Municipal Decenal de Educação 2015/2025, Sabará.

<http://site.sabara.mg.gov.br/wpcontent/uploads/2017/09/plano-decenal.pdf> Acessado em 15/03/2023

O plano define um conjunto de metas e estratégias específicas para cada um desses eixos, que vão desde a ampliação do acesso à educação, até a formação continuada dos profissionais da educação e a melhoria da qualidade do ensino. Os trabalhos de construção do Plano Municipal Decenal de Educação de Sabará, Minas Gerais, tiveram início em 02 de dezembro de 2014. (Plano Municipal Decenal de Educação 2015/2025, Sabará, 2015, p.20)

O último concurso realizado pela Prefeitura de Sabará¹⁷, em Minas Gerais, para a área da educação, no qual Gabriela, participante da pesquisa concorreu. Foi o Concurso Público nº 01/2016. Esse concurso ofereceu vagas para diversos cargos em diversas áreas de atuação, incluindo a educação. As vagas na área de educação eram para Professor de Educação Básica, Professor de Educação Infantil, Professor de Ensino Religioso e Monitor de Educação Infantil.

Santa Luzia

Figura 5 - Mapa de Santa Luzia



Fonte: Google mapas, acessado em 17/03/2023

Santa Luzia é uma cidade localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais, Brasil. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) /2021, a população estimada de Santa Luzia é de 222.454 habitantes. Ainda de acordo com os dados do IBGE, Santa Luzia é o quinto município mais populoso de Minas Gerais e o 44º mais populoso do Brasil.

¹⁷ Prefeitura de Sabará <http://site.sabara.mg.gov.br/prefeitura/secretarias-municipais/secretaria-de-educacao/>
Acessado em 15/03/2023

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2021, Santa Luzia possui um total de 96 escolas de ensino fundamental e médio, incluindo escolas públicas e privadas. Destas escolas, 67 são municipais, 24 são estaduais e 5 são privadas. No ensino fundamental, há uma matrícula total de 41.308 alunos, enquanto no ensino médio, há 15.972 alunos matriculados. A taxa de escolarização líquida para o ensino fundamental é de 99,2%, o que indica que a maioria das crianças entre 6 e 14 anos está matriculada na escola. O Estatuto, Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação do Município de Santa Luzia¹⁸ foi instituído pela Lei Municipal nº 3.442/2009 e regulamenta as questões relacionadas à carreira dos profissionais da educação no município.

O Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) define como atribuições, requisitos e remunerações dos profissionais da educação, incluindo professores, diretores de escola, supervisores pedagógicos, entre outros. O objetivo do PCCR é estabelecer uma política salarial justa e que valorize o desempenho dos profissionais da educação.

O Estatuto dos Profissionais da Educação de Santa Luzia, por sua vez, define como condições de trabalho, deveres e direitos dos profissionais da educação, bem como a organização da carreira. O estatuto também estabelece normas para o ingresso, promoção e aposentadoria dos profissionais da educação.

O último concurso para a área de educação realizado pela Prefeitura de Santa Luzia, em Minas Gerais, foi o Edital Nº 01/2019, publicado em 20 de fevereiro de 2019. Concurso no qual Camila, Natalia e Jessica, concorreram, teve como objetivo preencher vagas para diversos cargos na área de educação, incluindo professor, especialista em educação e monitor de transporte escolar.

Contagem

Figura 6- Mapa de Contagem

¹⁸ Nº 2.819, de 07 de abril de 2008, que Estatuto, Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação do Município de Santa Luzia”. <https://www.santaluzia.mg.gov.br/v2/wp/-Plano-de-Cargos-> Acessado 17/03/2023



Fonte: Google mapas, acessado em 17/03/2023

De acordo com a estimativa do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) para 2021, a população de Contagem, cidade localizada na região metropolitana de Belo Horizonte em Minas Gerais, é de aproximadamente 668.934 habitantes.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes ao ano de 2020, a cidade de Contagem, em Minas Gerais, possui uma rede de ensino que conta com 145 escolas, sendo 85 escolas municipais, 54 escolas estaduais e 6 escolas particulares. Ainda segundo o (INEP/2020), Contagem contava com 108.706 alunos matriculados na educação básica, sendo 78.773 na rede pública e 29.933 na rede privada. Desse total, 94.673 alunos estavam matriculados no ensino fundamental, enquanto 14.033 estavam matriculados no ensino médio.

A Prefeitura de Contagem, em Minas Gerais, lançou o edital de concurso público nº 01/2020 para o preenchimento de vagas na área de Educação, no qual Jessica, professora iniciante, participante da pesquisa, também concorreu. As inscrições foram realizadas entre os dias 20 de janeiro e 20 de fevereiro de 2020. O concurso prévio de contratação de profissionais para diversas áreas da Educação, como professor de Educação Infantil, professor de Educação Básica, especialista em Educação e monitor de Educação Infantil. Além disso, havia vagas para cargos de nível médio e técnico, como auxiliar de secretaria escolar e auxiliar de biblioteca.

O Plano de Carreira dos Servidores da Educação do município de Contagem/2010 ¹⁹ é regulamentado pela Lei Municipal nº 4.861/2010. Esse plano estabelece as regras para a progressão dos servidores da área de Educação em suas carreiras, considerando critérios como formação acadêmica, tempo de serviço e desempenho profissional. O Plano de Carreira prevê diversas classes e níveis para cada carga, com cumprimentos e benefícios específicos para cada uma delas. A progressão do servidor de uma classe para outra está condicionada ao cumprimento de requisitos específicos, como tempo de serviço e conclusão de cursos de habilitação.

¹⁹ O Plano de Carreira dos Servidores da Educação do município de Contagem/2010 <https://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/legislacao/lec000902010.pdf> Acessado em 17/03/2023

3. PROFESSORES INICIANTE: ALGUNS APONTAMENTOS

Nesse capítulo, apresentamos as discussões teóricas que trazem reflexões acerca dos processos identificados a partir das narrativas das participantes da nossa pesquisa, que envolvem a fase inicial da docência, passando por vários aspectos que serão discutidos a seguir.

Inicialmente podemos destacar quatro pontos relevantes sobre o que é ser um professor iniciante, vale destacar que quando falarmos sobre professor iniciante estamos falando sobre uma fase, mas também uma construção do ser a partir de experiências, portanto é um processo subjetivo. A fase inicial da carreira pode ser considerada entre três e cinco anos, de acordo com Huberman (1995) e Imbernón (1998).

Abarca (1999) considera que a fase inicial da carreira de professor é uma fase crítica e desafiadora, em que o professor precisa enfrentar novas situações e desafios constantes. Ele precisa lidar com uma grande carga de trabalho, adaptado-se a uma nova cultura escolar, aprender a lidar com diferentes tipos de alunos e pais, e desenvolver suas habilidades pedagógicas.

Ser uma professora iniciante envolve um processo de construção de identidade profissional, que é influenciado por diversas variáveis, tais como a formação inicial, como experiências de ensino, como expectativas pessoais e profissionais, e como influências culturais e sociais. De acordo com Lima e Reali (2002), a iniciação à docência pode ser vista como um processo de socialização profissional, em que o professor é inserido em uma nova comunidade de prática, aprende a compartilhar conhecimentos e experiências com seus colegas e desenvolve sua própria visão de ensino.

Ser uma professora iniciante também envolve a necessidade de se engajar em um processo contínuo de formação e desenvolvimento profissional, buscando aprimorar suas habilidades e conhecimentos, bem como manter-se atualizado com as novas tendências e tecnologias da área de ensino, com foco no contexto brasileiro, de acordo com Papi e Martins (2010).

Huberman (1995) entre outros e outras autoras que se dedicaram a responder tais questões hoje podemos afirmar que existem fases dentro do ciclo de vida profissional de professores. A nossa pesquisa, baseada nessas fases entendidas pelo o autor se propõe a investigar a fase inicial da

carreira. O referido estudo tem contribuído para compreendermos como o percurso da carreira docente é marcado por características próprias, diferentes em cada etapa. O autor coloca o estudo sobre a carreira docente em perspectiva e enfatiza que “o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações)” e nos ajuda a compreender de que maneira as pessoas são influenciadas e influenciam as instituições. (HUBERMAN, 1995, p. 38). Por isso, além de considerar a fase da carreira, temos que considerar também as características das instituições onde trabalham.

Outra questão sobre o ser professor iniciante são as novas aprendizagens inseridas no contexto do professor levando-o a uma inversão de papéis, se antes o profissional era aluno, nesse momento inicial da docência ele passa a ser professor, vivenciando um cenário completamente novo no qual precisa aprender a ensinar buscando sempre se desenvolver ao longo do processo.

No Brasil não se consolidou políticas públicas voltadas para os professores que estão iniciando a carreira. Percebemos através da nossa revisão de literatura que as discussões sobre a condição inicial da docência tem crescido na área da educação, no entanto localizamos a partir de nossas pesquisas que em alguns estados podemos encontrar políticas que apoiam o professor na fase inicial, tais políticas estão em desenvolvimento. Encontramos algumas referências sobre a cidade de Jundiaí no Estado de São Paulo, no estado do Espírito Santo, Campo Grande município do estado de Mato Grosso do Sul e no estado do Ceará na cidade de Sobral. Podemos perceber que as iniciativas são pulverizadas pelo país. Sobre isso discorreremos nos próximos capítulos.

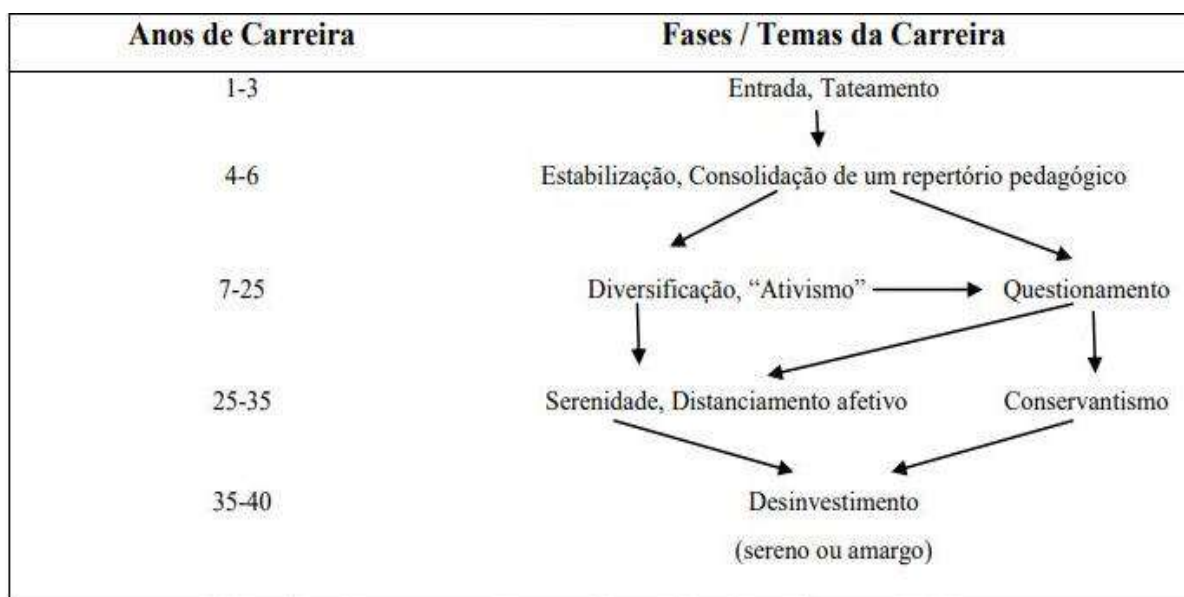
Nos últimos anos, pesquisadores como Huberman (1992), Gonçalves (2000, 2009), Cavaco (1995) e Chakur (2005), dentre outros, tem se debruçado aos estudos sobre as trajetórias docentes na perspectiva dos ciclos da carreira. Assim, a pesquisa aqui proposta será orientada pelas pesquisas sobre o ciclo de vida profissional docente de Michaël Huberman (1992), estudos esses que partiram de indagações como

[...] – Será que há “fases” ou “estádios” no ensino? Será que um grande número de professores passa pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo, o mesmo termo de carreira, independentemente da “geração” a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico? – Que imagem é que as pessoas têm de si, como professores, em situações de sala de aula, em momentos diferentes da sua carreira? (HUBERMAN, 1992, p. 35-36)

O recorte temporal para a construção deste estudo considerou os três primeiros anos da docência, de acordo Huberman (1992). O quadro demonstra a compreensão da organização das fases do ciclo

de vida dos professores, conforme apresentado pelo autor. Apesar da sequência apresentada, o autor afirma que isso não quer dizer que as fases sejam vividas sempre na mesma ordem, ou que todos os professores devam viver todas elas.

Figura 7- Esquematização fases da carreira



Fonte: Baseado no livro *Vidas de Professores*, Huberman (1992)

Alguns apontamentos sobre essa fase inicial, de acordo Huberman (1992), “é a fase que se apresenta de forma mais homogênea, na qual os professores apresentam comportamentos e sentimentos comuns no contato inicial com a sala de aula”. Esta fase, segundo o autor, tem como características a “sobrevivência” e a “descoberta”. (HUBERMAN, 1992, p. 39). Segundo Tardif (2002, p. 79), a aprendizagem da docência

Exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada, e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assume assim, subjetiva e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino.

Chamado de "estágio de sobrevivência" e "descoberta" palavras que tem significados completamente diferentes. Sobrevivência de acordo com o dicionário auriel online quer dizer: "Aquilo que subsiste após um desaparecimento, uma perda: sobrevivência de costumes de épocas passadas." Já a palavra descoberta significa: Ação de descobrir, de remover o que protegia, ocultava; descobrimento. Contudo as duas palavras podem nomear o estágio inicial, de acordo com Huberman. Entendemos que através dos dois termos pode-se encontrar significado para essa fase inicial, dependendo da ou do participante. (HUBERMAN, 1992, p. 39)

Para discutir o tema desta pesquisa, autores como Tardif (2002); Pérez Gómez (2001); Nóvoa (1992; 2011) constituem importantes referências. Eles concordam que existe uma urgência na compreensão na fase inicial da carreira, necessária para se pensar na educação como um todo e para fornecer subsídios para a formação inicial e a formação continuada. Acerca do início da trajetória do docente, Pérez Gómez (2001) chama a atenção para o isolamento do (a) professor (a), a falta de autonomia profissional e de uma cultura de colaboração, o que gera ansiedade profissional e até mesmo adoecimento.

Faria (2009) reconhece que o (a) docente se faz na prática e o seu processo permanente de constituição, inacabado e sempre aprendendo é uma reflexão a ser explorada e entendida. Sabemos que mesmo a docente iniciante é portadora de saberes e conhecimentos advindos da própria experiência ou mesmo do processo de formação, mas, na maioria das vezes, esses não são considerados. Tardif (2002, p. 7) anuncia a complexidade do conhecimento profissional docente, destacando saberes heterogêneos e plurais, que partem de diversificadas fontes, classificando-os em cinco tipos: “o saber cultural, o saber profissional, o saber disciplinar, o saber curricular e o saber experiencial”.

Novóia (2011, p. 4) destaca o distanciamento da formação com as necessidades reais do(a) professor(a) na sala de aula, a falta de diálogo entre a prática e a teoria e a pouca aplicabilidade dos conhecimentos teóricos aprendidos. É nesse sentido que defende a construção de políticas “que valorizem as culturas docentes, e que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela indústria do ensino.”

A docente iniciante, em geral, chega numa escola com uma cultura já constituída, que influencia diretamente as atividades produzidas, restando poucas possibilidades de escolha e de criação e dos comportamentos que serão adotados. Esta cultura escolar, para Pérez Gómez (1998, p.20), “potência tanto quanto limita, abre ao mesmo tempo em que restringe o horizonte de imaginação e prática dos que a vivem”. Contudo, a constituição da profissão docente parte de anseios, objetivos, sonhos, na convivência e na relação com o meio e com as demais pessoas. É um constituir-se modificado a cada dia nesse relacionar-se ininterrupto e constante.

A nossa pesquisa com docentes em fase inicial da carreira se justifica, pois, entendemos a necessidade de as redes de ensino investirem em programas direcionados os (as) professores em início de carreira com assistência específica para darem suporte nas demandas de novas atividades e desafios. Ao pesquisarmos sobre a iniciação à docência estamos contribuindo para o entendimento “[...] que o processo de inserção profissional dos professores não é uma responsabilidade

individual, mas um desafio institucional das políticas públicas” (CUNHA, 2010, p. 4).

Dando prosseguimento a essas reflexões, analisamos trabalhos após um extenso mapeamento das produções científicas que perpassam pela iniciação da carreira docente e seus desafios. Os trabalhos - tais como Cardoso (2017); Martins, Moraes e Souza (2017); Curado (2017); Lamego e Santos (2019) e Rocha (2019) - abordam a mudança de paradigmas no que se refere ao fazer pesquisa na área da educação, defendendo uma perspectiva centrada em questionamentos como: O que é ser docente? Como é ser docente? Como se dão suas práticas? Os trabalhos também ratificam o argumento de que os fatores sociais, econômicos, são indissociáveis das práticas pedagógicas. Pensamos que essas questões também são importantes para pensar a iniciação à docência.

A pesquisa da autora Sueli Cardoso (2017) intitulada “Eu era muito insegura, não fazia nada sem perguntar a outra professora: Professores iniciantes da Educação Infantil”, investiga as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes no início de sua carreira na Educação Infantil. De acordo com a pesquisa, a socialização, as experiências prévias na sala de aula e os ganhos durante a formação inicial são fatores facilitadores para a imersão desse profissional. De acordo com o estudo “Licenciadas em pedagogia e professoras iniciantes: diálogo por meio de narrativas online” das autoras Martins, Souza e Moraes (2017) corroborando com a pesquisa de Sueli Cardoso (2017), os professores iniciantes precisam de uma rede de apoio para enfrentar os desafios iniciais. Os dados da pesquisa apreciaram que o processo colaborativo é um facilitador importante, pois fortalece tanto os professores quanto a escola e a comunidade ao seu redor.

Kátia Augusta Curado Pinheiro (2017), em seu trabalho intitulado “Professores em início de carreira: as dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano da escola”, comunga com os estudos de Antônio Nóvoa (199, p.22) na compreensão de que é necessário considerar a perspectiva histórica no estudo da profissão docente, e que a carreira docente é uma trajetória “marcada historicamente, contextualmente vivenciada e construída no trabalho e pelo trabalho”.

Essa construção passa pela socialização enquanto uma maneira do (a) profissional iniciante na carreira docente inserir-se no ambiente escolar. Lamego e Santos (2019) apoiam a ideia de que as narrativas dos professores sobre suas práticas docentes podem ajudar a identificar o diálogo entre as disciplinas escolares, os conhecimentos docentes que vão sendo adquiridos e utilizados como um dos elemento-chave no desenvolvimento das professoras iniciantes. De acordo com eles, a análise dessas narrativas pode ser uma ferramenta importante para compreender a evolução profissional desses indivíduos.

Essa evolução se deve também segundo o artigo "Os sentidos políticos atribuídos à função social da escola pelos professores iniciantes na carreira: a formação política do professor", de Rocha (2019), para quem a formação política dos professores iniciantes na carreira é fundamental para a constituição de uma identidade profissional e um projeto de escola. A autora argumenta que a formação inicial e continuada fornece as bases epistemológicas que definem o projeto de escola pelo qual o professor se aproxima. Portanto, os sentidos atribuídos são fundamentais para a construção da trajetória profissional.

O trabalho de Gariglio (2004) destaca a importância da análise da materialidade das práticas de ensino desenvolvidas pelos docentes em seus diferentes locais de trabalho, o que pode contribuir para uma compreensão mais profunda da iniciação à docência e das particularidades enfrentadas pelos professores iniciantes em diferentes contextos. Além disso, essa abordagem pode ajudar a compreender a relação entre teoria e prática na formação de professores e como isso se reflete na sua prática pedagógica.

Leonice Barbosa (2016) destaca a importância de pesquisas sobre formação de professores esclarecerem como as culturas docentes presentes no contexto em que o trabalho se realiza, pois assim se pode ter uma compreensão mais profunda e realista sobre a vida e a prática dos professores. A formação deve estar atenta aos desafios e particularidades de cada contexto para oferecer suporte eficaz aos professores iniciantes. Para que possam serem alcançadas respostas autênticas com relação aos processos de inserção, práticas docentes e os processos educacionais. Roberta Ravaglio Gagno (2016, p. 48) entende que os docentes precisam ser cada vez mais criadores de pesquisas, “perceber-se como autor, como sujeito, e não apenas como mero executor.” A relação entre o estudo da cultura docente e formação de professores é fundamental, principalmente no que tange a construção de políticas de formação de professores. No campo da iniciação à docência, sem desconsiderar uma série de fatores como, religião, hábitos, costumes, formação.

Conforme Magali Gomes da Silva Carneiro (2009, p. 2), “a natureza de cada cultura determina as possibilidades de criação e desenvolvimento interno, de evolução ou estancamento, de autonomia ou dependência individual e, conseqüentemente, da prática docente.” Nesse sentido, ao recorrer à cultura docente, voltamos para o tipo de formação, os meios de conhecimento mais procurados por esses profissionais, as condições de trabalho, esses que “são fatos essenciais para o desenvolvimento de um trabalho de investigação que visa a melhoria da qualidade da educação” (CARNEIRO, 2009, p.18). A autora evidencia, dessa forma, que a cultura docente trata dos professores e suas práticas, isoladas, em grupo, dentro e fora da sala de aula, e deve ser base de pesquisas que tratam sobre a formação docente, e entendemos que também a iniciação à docência.

Ainda sobre a formação docente Joselidia de Oliveira Marinho (2014) afirma que idealizava um profissional da educação com conhecimentos advindos da formação inicial e que recorresse a formação continuada, quando houvesse necessidade. Entretanto, apesar da importância da formação inicial na aquisição de conhecimento e na prática profissional, a autora entende que existem eventos nos quais os profissionais são confrontados a partir da experiência construída no campo, o que requer consideração dos (as) pesquisadores (as).

Percebemos que os trabalhos aqui sintetizados estão em consonância no que se refere aos sentidos, desafios e trajetórias iniciais daqueles que estão dando um passo inicial no percurso profissional, desvelando aspectos fundamentais a serem considerados nesta pesquisa sobre a inserção de professoras iniciantes no ambiente escolar.

Em suma, a socialização da professora iniciante na carreira docente é fundamental para sua inserção no ambiente escolar e para o desenvolvimento de sua trajetória profissional. A análise das narrativas das professoras sobre suas práticas docentes, a política de formação dos professores iniciantes, a análise da materialidade das práticas de ensino e a compreensão da cultura docente são aspectos relevantes que devem ser considerados no processo de formação e iniciação à docência. A formação continuada também deve ser considerada para que os professores possam lidar com os desafios que surgem no campo da prática profissional e buscar atualização constante. É necessário que os investigadores estejam atentos às particularidades de cada contexto para que possam oferecer suporte eficaz aos professores iniciantes.

3.1 Os passos em direção a sala de aula: formação inicial

Diferentes perspectivas vêm sendo debatidas a respeito do sentido e objetivo da formação de professores, afirma a autora Márcia Ângela Da S. Aguiar, desde uma visão voltada para a competência profissional até uma concepção que destaca a importância da formação cultural, científica e política (AGUIAR, 2010, p.1). Existem diferentes perspectivas e debates em torno da formação de professores no Brasil. Algumas abordagens priorizam a competência profissional, com o objetivo de preparar o estudante para as demandas do mercado de trabalho. Nessa visão, a formação de professores é vista como um processo de aquisição de habilidades e técnicas necessárias para a atuação em sala de aula.

Por outro lado, há uma perspectiva que enfatiza a importância da formação cultural, científica e política, com o objetivo de capacitar os professores para atuarem como agentes transformadores na

escola e na sociedade. Nessa visão, a formação de professores não se limita apenas à aquisição de habilidades técnicas, mas também inclui a formação de valores, ética e cidadania, além do desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo.

Ressaltamos de acordo com Aguiar (2010) no verbete “Formação Inicial” que no Brasil, ainda existe um debate sobre o nível adequado de formação inicial para professores, se médio ou superior. A partir desta discussão entramos na LDB - Lei de Diretrizes e Bases Nacional (Lei nº 9.394/1996) que estabelece princípios, objetivos e metas para a educação no Brasil e define as responsabilidades do poder público e da sociedade na garantia do direito à educação.

Maria Graça Nobrega Bollmann (2010) corrobora, como podemos observar no Verboete *Carreira docente* e segundo a autora o artigo 62 da LDB trata sobre o magistério e o exercício da docência. De acordo com o artigo 62, a formação dos professores será feita por meio de curso superior em nível de iniciante e pós-graduação, com ênfase na prática pedagógica e na aplicação de metodologias de ensino que contemplem as diversidades socioculturais e os avanços da ciência e da tecnologia. Além disso, o artigo 62 também estabelece que a formação continuada dos professores é de suma importância para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da qualidade da educação.

De acordo com o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a formação de professores para a educação infantil e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental pode ser feita em nível médio, na modalidade normal. Este regulamento foi posteriormente estipulado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através do Parecer CNE/CEB nº 01/1999, que “instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na Modalidade Normal, em Nível Médio” Aguiar (p.1, 2010). Assim, a lei admite a possibilidade de formação de professores para a educação infantil e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, com curso de nível médio na modalidade normal, desde que atendam às diretrizes proibidas pelo CNE.

De acordo com o artigo 87, § 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)²⁰, até o final da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Isso significa que a lei prioriza a formação de professores em nível superior, e que a formação em nível médio na modalidade normal (conforme o artigo 62) só será admitida temporariamente. A meta é que, até o final da Década da Educação, todos os

²⁰ BRASIL. Decreto nº 3.276 de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 7 dez. 1999

professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. A formação em nível superior garante uma formação mais completa e atualizada para os professores, confiante para a melhoria da qualidade da educação.

As (os) docentes são atravessados por várias questões no decorrer de seus percursos, uma corrida em busca incessante de especializações, formações, fomentada por um mercado de cursos. Arroyo (2002); Novóia (2011); Santos; Diniz-Pereira (2016) chamam atenção para o mercado de cursos disponíveis que gera no docente um sentimento de angústia, incapacidade e despreparo para exercer a docência e contribuindo para o adoecimento da categoria como um todo. Aproveitamos essa discussão para dizer que, no caso dos professores iniciantes, os sentimentos parecem ser os mesmos em relação à formação inicial que tiveram.

De acordo com Marinho (2014), é ideal que um profissional da educação tenha conhecimentos advindos da formação inicial, mas recorra à formação continuada quando necessário. No entanto, como questionou Arroyo (2002), ainda há dúvida sobre como tais formações ingressam para a docência, especialmente no caso de professores iniciantes. Muitas vezes, a docência é reduzida a uma mera reprodução, baseada em processos de avaliação do desempenho docente e na produção de material didático de acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Assim, é válido garantir que as formações iniciais e continuadas de professores contemplem aspectos importantes para a melhoria da qualidade da educação e da docência, além de serem valorizados os aspectos relacionados à docência.

Conforme Arroyo (2002), os processos de formação docente precisam abarcar mais do que os conteúdos da docência, para alcançar “os docentes, seu saber-fazer, seu ofício, sua autoimagem.” (ARROYO, 2002, p. 95). Também os autores Slegers e Van den Ven (2005, p. 918) nos mostraram outros aspectos que interferem na condição docente, em especial o lado emocional:

Dado que a interação humana é tão importante na prática docente, e que os professores com frequência se envolvem muito profundamente em seu trabalho, as recentes pesquisas vêm afirmar que as emoções constituem um elemento essencial no trabalho e na identidade dos professores.

Nesse sentido, conforme nos mostrou Nóvoa (2011, p. 5), “[...]a única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. De toda forma, sabemos que o (a) docente nunca estará definitivamente pronto (a) para uma carreira docente, como apontou Candau (2011).

Em resumo, a formação inicial de professores iniciantes é importante, mas não é suficiente para suprir todas as suas necessidades e desafios na carreira. É importante que esses profissionais tenham acesso a uma formação continuada e a redes de trabalho coletivo que possibilitem a partilha de experiências e a reflexão teórica sobre a sua prática. Além disso, a preparação e o amadurecimento na carreira docente acontecem através da vivência diária, da socialização e da reflexão constante sobre a prática.

Porque a gente começa na faculdade. Você vê as teorias, você vê como é que você vai aplicar, vai ter uma didática diferente, como é que você vai ser o processo de ensino aprendizagem? Como é que funciona você só vai ver no real, mesmo na minha opinião é quando você está na escola, você está vivenciando, quando você está junto com os alunos e alunas. (Gabriela)

Podemos perceber que a distância entre a teoria e a prática é um desafio para Gabriela, uma de nossas entrevistas. Embora a faculdade tenha base teórica consistente importante para a formação da docente, a aplicação desses conhecimentos na prática pode ser mais complexa. A prática pedagógica envolve muitas variáveis e desafios. Cada turma, cada escola e cada contexto são únicos, e a docente precisa aprender a lidar com essas diferenças na prática.

3.2 Professores iniciantes: desafios e aprendizagens

Mal Estar Docente é nome do verbete do Gestrado ²¹ que escolhemos para iniciar esse subcapítulo, pois nele encontramos trechos, nos quais Maria Carmen Martinez (2010) aborda várias questões que permeiam a carreira docente, uma delas é a dificuldade do sistema educacional em acompanhar as mudanças sociais e atender às novas demandas da sociedade de forma ágil e eficiente com isso, os professores são os mais afetados por essa situação segundo Martinez (2010), pois enfrentam constantes mudanças e críticas por não conseguirem atender a todas as exigências. Muitas vezes, as demandas são conflitantes e contraditórias, o que aumenta a pressão sobre os professores.

Além disso, o texto destaca que o sistema educacional não recebe o suporte adequado para implementar as mudanças necessárias. “Isso cria um paradoxo em que a sociedade exige responsabilidades dos professores, mas não lhes fornece os recursos necessários para cumpri-las.” (2010, p.1). Essa realidade evidencia a importância de uma educação que seja capaz de se adaptar

²¹ O GESTRADO/UFGM é um grupo de pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFGM) que se dedica ao estudo da política educacional e do trabalho docente no Brasil. Criado em 2002 <https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes/> Acessado em 20/03/2023

às mudanças sociais e tecnológicas, oferecendo aos professores os recursos e treinamentos necessários para lidar com novas exigências. Também destaca a necessidade de uma sociedade mais consciente e engajada na melhoria do sistema educacional como um todo.

Entenda-se que o início da docência, também conhecido como fase de indução, marca a entrada do profissional da educação no campo de atuação profissional, ou seja, a escola, após a conclusão da formação inicial. Essa fase é considerada fundamental para o desenvolvimento da carreira docente, já que é nesse momento que o professor irá lidar diretamente com a prática educacional e com os desafios que surgem no cotidiano da sala de aula.

De acordo com Huberman (1992) e outros autores, a fase de indução dura cerca de três anos, período em que o professor irá aprender a lidar com as demandas e desafios da profissão, desenvolver sua identidade profissional, consolidar seu repertório de práticas pedagógicas e construir seu estilo pessoal de ensino. O conceito de carreira, conforme apontou esse autor, é utilizado para "estudar o percurso de uma pessoa numa organização [...]" (p. 38), como escolas, universidades, entre outras. Em sua obra "O ciclo de vida profissional dos professores", ele destaca a importância de compreender a carreira docente como um processo caloroso, que envolve não apenas a trajetória individual do professor, mas também as influências do contexto social, político e institucional em que ele atua.

Vale destacar que ser professor exige o domínio pleno do conteúdo, mas também requer conhecimentos pedagógicos específicos. Conforme Príncipe e André (2019), esses conhecimentos incluem a compreensão da realidade dos alunos, a aplicação de metodologias e formas de avaliação adequadas, bem como a capacidade de lidar com situações complexas que podem surgir no contexto escolar. Para os professores recém-formados, a prática pedagógica pode ser desafiadora, já que eles ainda estão em processo de construção de sua identidade profissional e de sua forma de atuação.

Existem diversas discussões sobre o quanto o papel do professor é fundamental para a qualidade da educação e o desempenho dos alunos. No entanto, é importante destacar que a responsabilidade pelo sucesso educacional não pode ser atribuída apenas aos professores, já que há uma série de fatores que influenciam o processo educacional como um todo.

Um aspecto que deve ser levado em consideração é o apoio incisivo aos professores que estão iniciando na profissão. Diversas iniciativas, como formação continuada e orientação pedagógica, podem contribuir para que os professores recém-formados se sintam mais seguros e preparados para lidar com as demandas da prática pedagógica e para desenvolver um trabalho de qualidade ao longo de sua carreira.

Entre estas iniciativas, podemos destacar a formação inicial dos professores, voltada para o desenvolvimento de capacidades reflexivas e para a preparação dos professores para lidar com as demandas da prática pedagógica. Além disso, um sistema de ensino com condições de trabalho adequadas aos professores, como salários justos, infraestrutura escolar de qualidade, apoio técnico e pedagógico, também é fundamental para a qualidade da educação.

E o que eu mais senti também como uma pessoa jovem que acabou de se formar, foi uma descrença por parte da direção e do corpo docente. (Jessica)

Jessica, nossa participante apresenta um dos desafios em sua narrativa, sentir-se insegurança face a equipe de trabalho. Ela utilizou a palavra descrença pelo fato de ser uma jovem professora recém-formada. Ela nos conta que descobriu que a docência é uma profissão “muito solitária”.

Camila, outra participante, nos conta que seu desafio/percepção inicial foi de encontro com o sentimento de Jessica, ela sentiu que o corpo docente não confiava que ela conseguiria realizar seu trabalho como professora. “Foi essas coisas que eu percebi aos poucos” (Camila)

3.3 Quem me dará as mãos? Políticas institucionais existentes

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um plano de dez anos criado pelo governo brasileiro para melhorar a qualidade da educação no país. O plano foi aprovado em 2014 e abrange o período de 2014 a 2024. Inclui um conjunto de objetivos e metas que o Governo pretende atingir até ao final do plano.

Existem 20 metas no PNE, que abrangem uma ampla gama de questões relacionadas à educação, incluindo acesso, qualidade, equidade, formação de professores e financiamento. Abaixo estão as metas do PNE que abordam a formação em nível superior e pós-graduação, bem como a valorização dos profissionais da educação:

Meta 12: prevê a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, garantindo a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público.

Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em exercício efetivo no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores.

Meta 14: Elevar gradativamente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, realizada em curso de licenciatura na área de conhecimento em que estudava.

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: Assegurar, no prazo de 2 anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Conforme vemos acima as metas do PNE que contemplam a formação em nível superior e a pós-graduação, bem como a valorização dos profissionais da educação, são: Meta 12: prevê o aumento da taxa bruta de matrículas no ensino superior para 50% e da taxa líquida de matrículas para 33% da população de 18 a 24 anos, garantindo a qualidade da oferta e a expansão para pelo menos 40% das novas matrículas no segmento público.

Meta 13: Elevar a qualidade do ensino superior e aumentar para 75% a proporção de mestres e doutores no corpo docente efetivo de todo o sistema de ensino superior, dos quais pelo menos 35% são doutores.

Meta 14: Aumentar gradativamente o número de matrículas nos programas de pós-graduação stricto sensu para atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores.

Meta 15: Assegurar, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no prazo de 1 ano da vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação referidos nos incisos I, II e III do caput do artigo 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todo professor da educação básica possua formação específica de nível superior, realizada em curso de magistério na área do conhecimento em que estudou.

Meta 16: Capacitar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência deste PNE, e garantir que todos os profissionais da educação básica tenham formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas, e contextualizações dos sistemas educativos.

Meta 17: Valorizar os profissionais docentes das redes públicas de educação básica para equiparar sua renda média à dos demais profissionais com formação equivalente ao final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: Assegurar, no prazo de 2 anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública em todas as redes de ensino, e para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o salário mínimo profissional nacional, definido em lei federal lei, nos termos do inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal.

Ao problematizar as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), é importante considerar os desafios e as questões críticas relacionadas à sua implementação. As metas abordam questões como a elevação das taxas de matrícula na educação superior, a melhoria da qualidade do ensino, a formação e valorização dos professores, a ampliação da pós-graduação, a valorização dos profissionais da educação básica e a implementação de planos de carreira.

No entanto, as problemáticas surgem em virtude das desigualdades sociais e regionais, a falta de recursos financeiros, a falta de oportunidades de capacitação em áreas específicas, as dificuldades de acesso à pós-graduação, e a falta de padronização entre os sistemas de ensino. Além disso, a valorização dos profissionais envolve não apenas questões financeiras, mas também condições de trabalho adequadas, reconhecimento e suporte.

O PNE 2001-2010 teve avanços no que diz respeito a democratização nas políticas educacionais, sendo um de seus objetivos, a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e equivalentes. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 183)

Superar essas problemáticas segundo Libâneo (2012) exigirá um esforço conjunto entre governos, instituições educacionais, órgãos financiadores e a sociedade em geral, visando investimentos adequados, políticas específicas e uma abordagem abrangente que leve em consideração as necessidades e realidades de cada região e nível de ensino.

Célia Nunes e Solange Cardoso têm contribuído significativamente para o estudo da formação e prática de professores iniciantes no Brasil. Em seus estudos, elas destacam a importância da formação inicial de professores, bem como a necessidade de uma formação continuada que auxilie os professores a lidar com as demandas e desafios da profissão.

Nunes e Cardoso (2013) destacam que os professores iniciantes enfrentam muitas dificuldades em sua prática, tais como, lidar com a diversidade cultural e social dos alunos, gerenciar o tempo de aula, e construir um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor. Elas ressaltam que a formação inicial de professores deve contemplar essas questões, além de preparar os futuros professores para lidar com as constantes mudanças na educação e tecnologia.

As autoras destacam também a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, ressaltando que essa formação deve ser pautada em reflexões sobre a prática docente, permitindo que os professores construam seu conhecimento e melhorem sua prática a partir das experiências vividas em sala de aula (Nunes e Cardoso, 2010). Elas destacam a importância do acompanhamento e mentoria para os professores iniciantes, que podem contribuir para a sua formação e desenvolvimento profissional. O acompanhamento pode ser feito por meio de programas de formação continuada, grupos de estudos e supervisão pedagógica, por exemplo. Em suma, as pesquisas de Nunes e Cardoso (2013) apontam para a importância da formação inicial e continuada de professores iniciantes, bem como para a necessidade de acompanhamento dessas profissionais.

O capítulo "Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas" de Maria das Garças N. Mizukami, presente no livro "A formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas", corrobora com as autoras Nunes e Cardoso (2010), trazendo reflexões importantes sobre a formação de professores de Matemática. Mizukami inicia o capítulo discutindo a relação entre conhecimento específico de Matemática e a prática docente, destacando que esse conhecimento não é suficiente para garantir uma boa prática pedagógica. É necessário que os professores desenvolvam habilidades para ensinar e promover a aprendizagem dos alunos, o que implica em conhecer as características dos alunos, suas dificuldades e interesses.

A autora destaca a importância da reflexão sobre a prática docente e a necessidade de os professores se envolverem em processos formativos que acarretaram a construção de conhecimentos teóricos e práticos. Segundo ela, é importante que os professores tenham oportunidades de discutir suas

práticas e trocar experiências com outros profissionais, bem como se atualizarem sobre novas metodologias e tecnologias educacionais.

No Brasil, uma pesquisa realizada por André (2011) identificou algumas políticas e programas voltados para apoiar os professores iniciantes. É um texto de 2012 fruto de uma larga pesquisa sobre políticas docentes no Brasil e que usamos, principalmente para compararmos e trazermos em nossa pesquisa se em dez anos depois o cenário continua parecido ou se houveram mudanças. A justificativa para o estudo, segundo a autora, foi a constatação que professores iniciantes estariam desistindo da carreira no ensino público e estavam migrando para as escolas particulares, como apontaram entrevistas realizadas.

O Brasil tem desenvolvido algumas políticas e programas de apoio aos professores iniciantes, conforme descrito no artigo de Marli André. Uma das políticas destacadas é a Residência Pedagógica, que foi criada em 2007 pelo Ministério da Educação. Ela tem como objetivo aprimorar a formação dos professores por meio da prática de vivência em escolas de educação básica. O programa é voltado para alunos de licenciatura e tem duração de dois anos.

Outra política mencionada é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que foi criado em 2007. Ele oferece bolsas de estudo para alunos de licenciatura que queiram se tornar professores, para que possam desenvolver atividades práticas em escolas de educação básica. O PIBID tem como objetivo incentivar a formação de professores para a educação básica e apoiar a inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas públicas. O programa envolve a participação de universidades, escolas de educação básica e alunos de licenciatura. É um programa do governo federal brasileiro e apoia os estudantes de licenciatura nas escolas públicas. O programa é coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como parte das políticas públicas do governo federal para a melhoria da qualidade da educação básica no país.

Outro programa é o Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime), segundo as autoras Daniela Amaral Djenane Freire (2013) o programa, objetiva apoiar a formação e aperfeiçoamento dos dirigentes municipais de educação, bem como fortalecer a gestão educacional nos municípios brasileiros. O Pradime oferece apoio técnico e financeiro aos municípios brasileiros para a implementação de ações voltadas para a formação e o aperfeiçoamento dos dirigentes municipais de educação, bem como para a melhoria da gestão educacional nas redes municipais de ensino e prevê “a realização de cursos de formação e capacitação para os dirigentes municipais de educação, além de oferecer suporte técnico para a

elaboração e implementação de planos municipais de educação e projetos pedagógicos para as redes municipais de ensino.”(AMARAL e FREIRE, 2012, p.120)

Além disso, há programas de mentoria e tutoria, que visam dar suporte aos professores iniciantes durante os primeiros anos de atuação. Esses programas oferecem orientação e acompanhamento aos docentes, a fim de que eles possam superar as dificuldades iniciais e desenvolver suas habilidades pedagógicas. Como o programa de formação continuada “Práticas Docentes e Aprendizagem Significativa” e o programa de mentoria “Escola de Mentores”. No entanto, os autores destacam que esses programas ainda são incipientes e precisam ser ampliados e fortalecidos para garantir uma formação efetiva e apoio aos professores iniciantes

Outra iniciativa destacada é a formação continuada, que busca aperfeiçoar as habilidades dos professores e proporcionar a atualização dos conhecimentos pedagógicos. Essa formação pode ser realizada por meio de cursos presenciais ou a distância, palestras, seminários, entre outros. Por fim, há programas de apoio psicossocial, que visam dar suporte emocional e psicológico aos professores iniciantes, a fim de que eles possam lidar melhor com o estresse e a sobrecarga de trabalho. Essas políticas e programas têm como objetivo principal oferecer suporte aos professores iniciantes, a fim de que eles possam desenvolver suas habilidades pedagógicas e oferecer um ensino de qualidade aos alunos.

A autora também cita uma experiência que aconteceu “Na Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí os professores iniciantes têm 30 dias de capacitação, antes de entrar em sala de aula, mas já recebem salário. A capacitação é realizada por especialistas de duas fundações contratados especialmente para esse fim.” (ANDRÉ, 2011, p.122). A iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí em oferecer um período de treinamento antes do início das atividades em sala de aula. A proposta é que durante esse período, os professores podem se familiarizar com as políticas e procedimentos da instituição, aprender sobre metodologias de ensino e trocar experiências com outros profissionais.

Vale salientarmos que a André (2011, p. 115) traz em seu trabalho dados do relatório publicado pela Organização de Cooperação e desenvolvimento Econômico - OCDE (2006) "assinalando que as políticas para professores devem assegurar que os docentes trabalhem em um ambiente que favoreça seu sucesso." O relatório "Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes" foi publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2005, e tem como objetivo apresentar um panorama das políticas e práticas

adotadas por diversos países para atrair, desenvolver e reter professores eficazes em suas redes de ensino.

De acordo com André (2010) este relatório destaca a importância da profissão docente para a qualidade da educação, e aponta para a necessidade de se investir em políticas que valorizem a carreira docente e incentivem a formação contínua dos professores. Além disso, o relatório apresenta diversos estudos de casos de políticas bem-sucedidas em diferentes países, e propõe um conjunto de recomendações para os governos e sistemas de ensino que desejam melhorar a qualidade de seus professores.

Todas essas iniciativas reforçam a importância da temática escolhida para essa dissertação, mostrando que o fato de professores iniciantes enfrentarem tantos desafios no início da carreira não é uma questão de agora, mas que ainda faltam políticas públicas concretas que acolham esses profissionais e garantam a sua permanência na escola.

Reconhecer que a formação para a docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira, é um passo importante para que o iniciante não desanime diante das dificuldades e possa buscar os instrumentos e apoios necessários, sejam eles colegas mais experientes, ex-professores da universidade, ações oferecidas na escola ou em outros espaços formativos. (André, 2011, p.116)

Sobre a América Latina, de acordo com Vaillant (2009), os dados coincidem com o cenário brasileiro. São poucos os países em que se pode encontrar políticas direcionadas para esse público: Argentina, México e Chile. O artigo de Denise Vaillant trata das políticas de inserção à docência na América Latina, destacando que há uma grande dívida pendente nesse sentido. A autora discute a falta de atenção e investimento por parte do governo na formação e acompanhamento dos professores iniciantes, o que acaba gerando um alto índice de resistência à profissão. Vaillant também apontou para a importância da valorização do trabalho docente e da melhoria das condições de trabalho como um todo. O artigo traz exemplos de programas e políticas implementadas em alguns países da América Latina, como o Chile, a Argentina e o México, que apoiam os professores iniciantes e melhoram a qualidade da educação.

Estudos sobre a temática na época da produção do artigo eram insipientes, sendo citado que “a temática corresponde a 0,5% dos estudos realizados na área da Educação, em sentido amplo” (PAPI, MARTINS, 2009, p. 256). Os autores discutem as principais tendências e abordagens presentes na literatura sobre o tema, destacando as concepções de aprendizagem profissional e formação docente, bem como as perspectivas socioculturais e críticas. Além disso, apresentam

algumas reflexões sobre os desafios e possibilidades para investigação e intervenção na formação e desenvolvimento dos professores iniciantes.

Na Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, os professores que se inscrevem para o concurso público de ingresso na carreira passam por uma seleção de duas etapas, uma das quais é um processo de formação de 60 horas, com conferências sobre temas atuais de educação, estudo de textos, discussões e oficinas pedagógicas sobre questões da prática docente e trocas coletivas em grupos ou em plenárias. Só após essa fase se submetem a uma prova eliminatória. Os resultados do último concurso, realizado em junho de 2010, são muito promissores: dos 704 professores que participaram do processo de formação de seis dias consecutivos, apenas 2 desistiram e 2 foram reprovados [...] (André, 2011, p.121)

A alteração no concurso de novos ingressantes na Secretaria Estadual de Educação do Ceará em 2009 consistiu em adicionar duas provas eliminatórias, uma teórica e uma prática, antes do candidato participar de um curso de capacitação organizado em cinco módulos, oferecido na modalidade de educação a distância. Essa mudança segundo Danilo Alberto Tizini Junior (2021) visa aprimorar a formação inicial dos professores e prepará-los para o início da carreira docente, fornecer-lhes ferramentas e conhecimentos que seriam úteis para sua prática pedagógica. Ao incluir uma prova prática e um curso de capacitação, a Secretaria busca garantir que os novos professores não tenham apenas conhecimentos teóricos, mas também habilidades práticas necessárias para o desempenho da profissão. (p.31)

As formações ocorrem durante o horário noturno e que não interfere nas atividades regulares em sala de aula, atendendo às normas da Secretaria de Educação. Além disso, o texto menciona que os professores em estágio probatório recebem uma gratificação financeira de 25% do salário-base para participarem da formação. Essa gratificação é regulamentada por lei e é incluída na folha de pagamento dos professores assim que a formação começa. (TIZINI JUNIOR, 2021, p.32). Vale ressaltar que na pesquisa essa foi a única política pública institucionalizada encontrada no Brasil.

A nível municipal foram encontradas duas secretarias de educação que direcionam políticas de inserção e acompanhamento para os professores principiantes. Em Sobral no estado do Ceará é "regulamentado na lei municipal n. 671, de 10 de abril de 2006, o programa consiste em uma experiência de formação e aprimoramento da prática pedagógica[...]" (ANDRÉ, 2011, p.122).

Segundo as autoras Marília Marques Mira e Joana Paulin Romanowski (2015) na Secretaria Municipal de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul, existe um programa voltado para professores ingressantes. Em um primeiro momento, eles são convocados e apresentados ao funcionamento do sistema de ensino. Em um segundo momento, são realizados encontros para

conversas e identificação de quais desafios são enfrentados por eles. No terceiro momento são realizadas formações por escola e na escola com a equipe de gestão e coordenação pedagógica. O quarto momento é realizado um acompanhamento seguido de coleta de dados para avaliação. E o quinto é o momento utilizado para avaliar a aprendizagem dos alunos.

A parceria universidade e escola também apareceu no estudo como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid – proposto pelo Ministério da Educação e pela Coordenadoria de Pessoal do Ensino Superior – Capes – e o Bolsa Alfabetização no estado de São Paulo e bolsa ao estagiário de Pedagogia proposto pela Secretaria Municipal de Jundiaí. Mira e Romanowski (2015)

Seguindo os passos da autora André (2011) programas que são frutos de uma parceria entre universidade e escola precisam de atenção, pois quanto mais próximos estiverem um do outro menor a distância entre a formação e aplicabilidade dela. André (2011) conclui que o cenário do Brasil com relação a inserção de professores na docência e as políticas para que ocorram institucionalmente necessitam atenção, pois nas palavras dela "ainda há um longo caminho a percorrer". Os programas e ações encontrados são exemplos que podem ser reproduzidos se adequando a outras realidades, mas para isso é preciso que "uma comissão de especialistas ou interessados nas questões docentes, composta de representantes de órgãos governamentais e da sociedade civil que estaria encarregada de elaborar uma proposta" (ANDRÉ, 2011, p.128)

Huberman (1992) destaca a trajetória profissional de um indivíduo dentro de uma organização profissional ao longo do tempo, considerando aspectos como ascensão, progressão, experiências adquiridas e desenvolvimento pessoal. O conceito de carreira de acordo com o autor é utilizado para "estudar o percurso de uma pessoa numa organização [...]" (HUBERMAN, 1992, p.38) Nesse sentido, entendemos que as narrativas de professoras iniciantes, trazidas nessa pesquisa, são ferramenta importante para entendermos os contextos institucionais dos municípios pesquisados.

As (os) autores citados acima corroboram e destacam em seus estudos a importância da parceria entre universidade e escola na promoção de programas de formação continuada para professores. É fundamental que a formação esteja próxima da realidade dos professores e da escola para que seja possível estabelecer uma conexão entre a teoria e a prática. Nesse sentido, é necessário que haja um compromisso das instituições governamentais e da sociedade civil na elaboração e implementação de propostas de formação continuada que atendam às necessidades dos professores e das escolas.

4. "EU NÃO SABIA NADA, ENTÃO EU FUI DE CORAÇÃO ABERTO, QUERENDO APRENDER"

*Presta atenção, querida
Embora eu saiba que estás resolvida
Em cada esquina cai um pouco tua vida
Em pouco tempo não serás mais o que és. Cartola*

Vale reiterarmos que contamos com a participação de quatro professoras iniciantes nesta pesquisa. Todas elas passaram pela FaE-UFMG no momento da formação inicial. Uma é professora de Educação Infantil, duas são professoras nos anos iniciais do ensino fundamental e uma está em desvio de função como professora dos anos finais no ensino fundamental. No período em que ocorreram as entrevistas, as quatro entrevistadas estavam passando pela fase inicial da carreira: entre três e quatro anos.

As narrativas nos permitiram explorar as trajetórias de vida dessas professoras que em muitos momentos se entrecruzam como em uma ciranda, sem que se conheçam. As narrativas permitiram que as professoras compartilhassem suas experiências, desafios em seus primeiros anos de ensino e aprendizagens. Além disso, nos proporcionaram uma visão mais ampla e realista da carreira docente ajudando a identificar alguns padrões e tendências no início da carreira.

Ao nos depararmos com a narrativas das participantes da pesquisa, pudemos conhecer para além das professoras, tivemos a oportunidade de conhecermos as mulheres cheias de sonhos, mulheres de luta, carregadas de anseios, de experiências de vida com trajetórias singulares. Conhecer as histórias das participantes da pesquisa pode ajudar a entender melhor as questões que elas enfrentam, bem como a valorizar suas lutas e realizações.

Sabemos do rigor que exige a pesquisa científica, seguimos um conjunto de procedimentos rigorosos para garantir que os resultados fossem confiáveis e representativos da realidade. Além disso, é válido destacar que a pesquisa foi também uma homenagem às professoras que dedicam suas vidas à educação e ao desenvolvimento de seus alunos. É um trabalho muitas vezes árduo e desafiador. Portanto, é uma oportunidade para valorizar o trabalho dessas mulheres que desempenham um papel fundamental na sociedade. Ao ouvir e dar visibilidade à voz dessas mulheres e permitir que suas histórias sejam ouvidas, a pesquisa pode contribuir pensarmos em políticas públicas em prol do fortalecimento e a valorização dessas profissionais.

Apresentaremos os resultados da pesquisa a partir do entrecruzamento das quatro entrevistas narrativas, que geraram as categorias de análise. Com base nas quatro entrevistas narrativas, identificamos sete categorias de análise, a partir do software de análise de dados qualitativos Atlas.Ti, como mencionado no capítulo referente a metodologia, são elas: *Primeiros passos* essa categoria foi definida com base nas seguintes palavras-chave: Início; apoio; acolhimento; aprendizagem; resistência; sentimento. A segunda categoria é *Formação Inicial*, baseou-se nas palavras-chave: Universidade; consciência; teoria e prática. Temos como terceira categoria *A Profissão* com base nas palavras: Experiência; profissional; pedagógico; planejamento; supervisor; condições. A quarta categoria é a *Pandemia*. Como quinta categoria apareceu *Direitos* (Direito; sindicato, condições). A sexta categoria demos o nome de *Futuro* com base na recorrência da palavra: Começar. A sétima e última categoria foi definida como *Trajetória de Vida*, que engloba todos os trechos nos quais as participantes da pesquisa narram sobre os trajetos percorridos que as constituem.

Realizamos a comparação e contrastamos as informações recebidas em cada entrevista, buscando padrões e conexões entre as categorias identificadas buscando uma análise mais aprofundada e integrada dos dados coletados. No entanto, é importante lembrar que as categorias não devem ser vistas como algo rígido e definitivo, mas sim como uma ferramenta que ajuda a organizar e interpretar os dados.

Utilizamos para apresentação das docentes breves textos, produzidos por elas, a pedido da pesquisadora. Essa estratégia foi adotada, principalmente para a (o) leitora (o), e fornecer informações ricas e detalhadas sobre as experiências das participantes, a apresentação também foi pensada para estabelecer uma relação mais próxima e empática entre as participantes e leitoras (os).

4.1 De onde vim, para onde eu vou ... As trajetórias de vida

Quem sou eu? Bem, difícil de responder. Costumo dizer que eu sempre estou sendo. Ora sou estudante, ora professora, ora dona de casa, manicure, mãe de pet... ora sou calma, outras, muitas vezes, sou nervosa. Mas, sou, sobretudo, o que não sei, ou melhor, o que quero ser. O que eu busco. Almejo ser uma pessoa melhor todos os dias, ser uma estudante melhor, uma mãe de pet melhor e principalmente uma professora melhor. Nessa busca de mim, me movimento, coloco o foco na finalização da minha

tese e na busca de oportunidade profissional. Ou seja, como professora, estou sempre sendo, porque, a meu ver, não há possibilidade de uma/um docente ser, ela/ele é e deve sempre se mover, buscar, pesquisar, se atualizar. Assim como a humanidade é o sendo, no gerúndio, a ciência também o é, eu também sou. E as/os professoras/es são: o sendo, o fazendo e o acontecendo.

Nossa primeira entrevistada foi Gabriela é solteira, de 28 anos, autodeclarada branca e católica. Esta professora tem três anos de experiência docente e trabalha em uma escola da rede municipal de Sabará, região metropolitana de Belo Horizonte, no bairro Nossa Senhora de Fátima, um bairro a (12,2 km) do centro da cidade.

Gabriela sempre estudou em escola pública, toda a sua vida escolar se dá nesses espaços, com algumas mudanças de escola, incentivadas pela mãe: “Vocês precisam ver o mundo!” Ela e a sua irmã vão estudar em Belo Horizonte, na capital, e segundo ela a mobilidade muda os rumos da sua trajetória enquanto mulher, jovem e estudante.

Segundo Nóvoa (1992), as referências pessoais interferem na aprendizagem da docência. Neste sentido, ele nos leva a refletir que, a escolha profissional remete às vivências desde a infância, destacando-se as influências familiares e escolares. A construção da identidade docente é um processo em que a professora “[...] se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” (p. 16). Esta dimensão pessoal contribui também para uma construção de sentido de seu trabalho.

Sobre a sua escolha profissional, Gabriela relata que pensava em se tornar professora ainda na infância. “Eu gostava muito de brincar de ser professora minha mãe me arrumou uns gizos, e eu brincava com as vizinhas, eu queria sempre ser a professora”. Concordamos com Martins e Anunciato (2018, p. 6), ao afirmarem que:

[...] quando chegam à formação inicial, os futuros professores trazem consigo expectativas acerca da docência, provenientes de identidades sociais herdadas de um processo de socialização antecipatória, pelo qual começaram a construir uma identificação com a profissão antes de a iniciarem.

Gabriela relata que pôde escolher a escola em que trabalhar dentro da rede e que escolheu uma que já conhecia e que a diretora tinha sido sua professora na quarta série. Por isso, foi “super bem recebida” e “as pessoas lá pareciam bacanas”. A diretora a apresentou a escola e as funcionárias, mas “precisava” trabalhar no turno da manhã e só conseguiu no turno da tarde.

Contudo, devido a esse problema, teve “de conversar com a Secretaria de educação lá de Sabará” que lhe ofereceu um cargo temporário para lecionar inglês, ainda que ela não dominasse essa matéria.

Nossa, eu fiquei assustadíssima que eu cheguei e falei, gente, agora o que que eu faço? Foi assustador no início. Ninguém falando nada assim, e eu tive que enviar planejamento de inglês, como é que eu ia fazer? Enfim, isso foi difícil. (Gabriela)

Podemos ver que esse começo foi desafiador para ela, que contou com a rede de apoio de uma colega que também era egressa da FaE/UFMG, que a “ajudou muito”: “A gente sempre conversava sobre as coisas da escola e ela me ensinou muita coisa!”

Gabriela conta que quando chegou na escola “não sabia nada”, então foi “de coração aberto, querendo aprender.”

Mesmo assim, cheguei lá assim: ‘eu não sei nada’. Eu quero aprender tanto e eu e essa moça da FaE viramos amigas porque ela me ajudou demais. Ela entende. Assim [como] eu não sabia nada, foi igual quando ela chegou, só que ela estava sozinha. No início eu chorava, chegava em casa acabada e eu ficava a semana inteira falando que ninguém vai gostar de mim lá nunca. Minha mãe falava calma, calma.

Gabriela conta que ainda não dominava os códigos implícitos naquele ambiente de trabalho, e chegava a chorar, se sentindo envergonhada e culpada:

Eu até chorei, eu chorei. Gente, foi vergonhoso, porque eu não gosto de chorar. Eu sou chorona, mas não em um local de trabalho, me senti tão culpada, porque eu fiquei arrasada.

Tardif (2002, p. 11), “é um período realmente importante na história profissional do Professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” as primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira podem ter uma influência significativa em sua decisão de continuar ou não na profissão. Isso ocorre porque esse período pode ser bastante desafiador, com sentimentos contraditórios que podem afetar a autoconfiança e a motivação do professor.

Meu nome é Camila. Sou professora e supervisora da Rede pública de Educação. Desde o início da graduação meu sonho era trabalhar na escola pública, pois foi ela

que me moldou e me fez chegar até aqui. Assim meu objetivo é fazer o melhor trabalho possível para que mais pessoas como eu possam chegar onde sonharem assim como eu cheguei.

Nossa segunda entrevistada se chama Camila, com 30 anos de idade, também solteira, autodeclarada branca e católica. Moradora de Belo Horizonte, Camila tem dez anos na área da educação, mas como docente, somente assumiu como professora efetiva na rede municipal de Santa Luzia em 2020, mas atua também na rede estadual de ensino de Minas Gerais, como especialista em educação.

Esta professora se graduou em 2016 e iniciou sua carreira educacional como monitora em uma escola particular. Depois, foi aprovada em um processo seletivo para trabalhar com contrato temporário na rede municipal de Santa Luzia “para dar aula numa turma de segundo período”.

Podemos ver que, para Camila, o começo da profissão também não parece ter sido fácil: “Eu peguei uma turma que era uma turma muito difícil”. Camila nos conta que a princípio foi alegado pela diretora que não tinham vagas disponíveis na escola e que devido a licença de uma outra professora ela teria àquela oportunidade. No entanto, no fim ano, a vaga pretendida apareceu.

Ela falou comigo, se você não fosse boa, porque na minha escola só tem professora boa, eu não ia deixar você ficar.

Sobre isso Maria Nivalda de Carvalho Freitas (2002) realizou um estudo comparativo e entrevistou 14 professoras iniciantes e 16 professoras antigas para investigar a relação entre a organização escolar e a socialização profissional do professor iniciante. De acordo com os resultados, os professores iniciantes enfrentam grandes desafios na recepção na escola, pois geralmente são alocados em turmas consideradas mais difíceis ou em escolas mais distantes, que não são preferidas pelos professores mais avançados. As turmas possuem grande diversidade, com alunos de níveis de aprendizagem desiguais, frequentemente carentes de materiais escolares básicos e vindos de famílias de baixa renda. (p.160)

Mesmo tendo seu direito garantido por meio do Processo Seletivo (PS), a gestora somente liberou a vaga para Camila depois de conhecer seu trabalho.

A diretora não sabia quem que eu era. Ninguém sabia quem que eu era, não é tão de nisso. Tem uma desconfiança acerca de quem eu era, né?

A palavra desconfiança aparece diversas vezes ao longo da narrativa. Gestores, professoras e professores, segundo Camila, inicialmente olhavam com olhares desconfiados para ela: “será que ela vai tomar o meu lugar? ”. Ao decorrer do processo, desde a chegada, a professora iniciante precisa reafirmar por vezes não verbalmente que não deseja “pegar” o lugar de ninguém até que fique subentendido pelo grupo que aquela não é a intenção.

Nossa participante nos conta sobre os sentimentos que essa fase inicial pode gerar, um deles, conforme ela, é a linha tênue entre se manter em equilíbrio. Nas palavras dela: “Você pode pirar [...]”, a sensação de não ter para “onde correr”, pois aquele é o momento de ser professora, de tornar real tudo aquilo para que se preparou e demandou tanto tempo.

[...] quando chegam à formação inicial, os futuros professores trazem consigo expectativas acerca da docência, provenientes de identidades sociais herdadas de um processo de socialização antecipatória, pelo qual começaram a construir uma identificação com a profissão antes de a iniciarem. (MARTINS e ANUNCIATO 2018, p. 6)

No caso das professoras, a discussão feita por Martins e Anunciato (2018) conclui que muitas delas começam a construir uma identidade com a profissão ainda na infância, por meio de suas experiências escolares ou por meio de modelos de professores que admira. Essas experiências e modelos moldam suas expectativas em relação à docência e podem influenciar suas escolhas educacionais e profissionais futuras.

“Não tem uma ajuda assim não”. Camila se refere a todo o contexto, desde as regras, didática em sala de aula e os acordos tácitos que existem nas instituições escolares. No caso desta professora, que entrou ao final do ano letivo, segundo ela: “Na primeira semana foi muito difícil”, pois as pessoas não a conheciam.

Mas Camila afirma que, se não fosse um pequeno grupo de professoras que deram apoio a ela, por se identificarem com a situação dela, ela talvez não teria os mesmos resultados: “[...]porque se o grupo de professores não gostasse de mim, eu não ia ter uma rede de apoio. ” A participante completa e conta que teve a oportunidade de mudar de escola e não o fez, justamente pela identificação e acolhimento de alguns integrantes do grupo. “Se a escola [e a] equipe não acolhe, ele aí acabou”.

Mas quando eu cheguei eu não posso falar que eu não fui acolhida. Eu estaria mentindo se eu falasse que não fui simplesmente eles não te dão apoio nenhum, sabe?

Na oportunidade, Camila nos contou que foi chamada através do concurso do Estado de Minas Gerais para o cargo de especialista em educação²². Segundo ela, conseguiu uma escola no bairro que estudou toda a sua vida, na cidade de Belo Horizonte. A participante relata que o período inicial no novo cargo não sentiu nenhum acolhimento, não teve rede de apoio.

Eu fazia reunião todos os dias à noite, ficava trabalhando até 10 horas da noite quando eu entrei, sabe? E tudo muito pesado, e eu fui para lá. Meu Deus, será que eu não vou dar conta porque é muita coisa, o estado é muito burocrático.

Portanto, infere-se que a participante da pesquisa teve a fase inicial bastante desafiadora em ambos os cargos, tanto enquanto professora tanto quando especialista em educação. Para ela, um dos grandes desafios iniciais é lidar com testes diagnósticos de leitura, escrita e matemática.

Esta professora relata que “desde o primeiro período, os meninos já estão fazendo diagnóstico de escrita para saber se o menino avançou”. “Não. Então, é. E aí o professor fica com medo, aí o professor se sente ruim, sente que é péssimo professor, sente que não está dando conta. ”

Camila conclui sobre o acolhimento a professoras iniciantes, que ela se sentiu acolhida por algumas professoras do grupo, mas, que nas palavras dela:

[...]outra professora talvez não vai te falar que se sentiu acolhida porque acolhimento institucional não tem, da prefeitura chegar e te acolher, não.

A professora entende que a recepção, acolhida e acompanhamento da professora que está iniciando precisa ser institucional, precisa fazer parte do processo de inserção, não por meio de acordos tácitos, ou depender de ações isoladas por parte de outras profissionais.

Estamos entrando em um ciclo com mais esperança. Sobre os meus planos para o futuro? É continuar sendo professora. Quando o meu neném nascer, gostaria de não precisar trabalhar os 2 turnos. Quero dar uma pausa, pelo menos em um cargo e encontrar uma outra forma financeiramente de suprir a vida porque com um bebê precisarei mais ainda. E no futuro, agora eu não pense mais tanto em mestrado.

²² Especialista em Educação da Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEEMG)

Eu gosto muito da sala de aula, pretendo permanecer. Ultimamente, eu tenho pensado muito também trabalhar na área de produção de materiais, que é uma área que tem crescido muito e aliado ao meu interesse por tecnologia.

Jessica, 25 anos, mulher, branca, solteira, católica e futura mãe. Ela é moradora da cidade de Santa Luzia e está como professora no mesmo município e em Contagem. A participante da nossa pesquisa chegou muito nova na escola, 22 anos, e segundo ela não foi fácil: “[...] a aceitação por parte do corpo docente por ser uma menina, com uma cara de 15 e 16 anos. Eu me misturava com os alunos. ” Ela nos conta que ao longo de sua trajetória encontrou muita resistência.

A entrevistada nos conta que se sentiu desacreditada, por ser uma jovem professora, recém-formada a época, não apenas por parte do corpo docente, mas por parte da direção da escola. Segundo ela:

Muitas vezes, para resolver os nossos problemas, a gente que tem que encontrar as nossas soluções e todas as vezes você é a única responsável por aquele problema que surge a não ser que seja algo muito grave, que aí outra pessoa vem intervir. Tem um aluno com dificuldade de aprendizagem? Quem que vai resolver é você, porque você não tem apoio externo, não tem outra pessoa que possa te ajudar nisso.

Jessica traz em sua narrativa a questão da solidão na docência, onde ela percebe que o ambiente nas escolas é menos de solidariedade e mais de competitividade. Isso pode tornar a profissão mais desafiadora, especialmente para aqueles que estão começando. Jessica destaca que a falta de apoio e colaboração pode afetar a motivação e o bem-estar dos professores.

Nas palavras de Jéssica, quando chegou não teve uma boa recepção, pois como relatamos, as outras professoras que já estavam na escola por meio de Processo Seletivo (PSS) tiveram que sair para que as professoras efetivas, que haviam sido chamadas recentemente no concurso, assumissem o cargo. “Então, a gente entrou no lugar onde as pessoas já não gostavam da gente, pelo fato da gente estar assumindo o nosso direito. ”

Muita desconfiança foi sentida por parte dela e de outras duas colegas professoras que também estavam assumindo seus cargos. Para além da desconfiança, as professoras recém-chegadas também encontraram resistência por parte tanto do corpo docente, quanto da equipe da direção. “Então, assim, foi bem difícil e é com relação a apoio, não, é quase inexistente. ”

Chama atenção um trecho da narrativa de Jéssica no qual ela relata que as professoras que se encontravam na mesma situação, de desconfiança e resistência foram se acolhendo e nas palavras dela foram “construindo esse apoio entre nós que estávamos chegando. ”

O que foi importante para mim foi que eu já tinha um grupo muito grande de amigas que estavam chegando pela primeira vez na escola, então a gente foi se apoiando entre nós, né!?A gente se socorria porque a gente não tinha a quem pedir ajuda naquele momento.

Jéssica também foi chamada para assumir o cargo de professora na prefeitura de Contagem e nos contou que a proposta, o tratamento e acolhida já foi completamente diferente. Em contagem ela assumiu como professora de intervenção, como uma preparação do terreno, uma oportunidade de conhecer a instituição escolar, suas companheiras de trabalho e a organização.

Eu fiquei em diálogo com todas as professoras da escola, ajudando elas com os alunos com dificuldades de aprendizagem. É, então eu tinha 2 horários com cada professora. Eu tive um outro tipo de relacionamento, porque eu vim para ajudar.

Interessa-nos compreender na narrativa de Jéssica como, em dois municípios e suas secretarias de educação, responsáveis pela organização das escolas, lidam com as professoras ingressantes. A participante faz questão de contrapor os dois municípios e relatar como se sentiu no momento de chegada em cada um deles. Nas palavras dela, em Santa Luzia, não houve uma recepção satisfatória, sentiu-se desamparada e sem nenhuma rede para que pudesse se apoiar. Já em Contagem, a chegada e a escolha do cargo foram pensadas a partir das suas necessidades enquanto iniciante e, sobretudo, o corpo docente sempre esteve de prontidão para ajudá-la no que fosse necessário.

Eu sou alguém que ama: pessoas, fazer amizades, arte, conhecer e ouvir histórias, livros, poesias e aprender. Sou filha, sobrinha, neta, prima, tia e tenho 3 irmãos. Mulher negra, do interior de Minas, filha de pais negros, e dentre as pessoas negras que eu conheço, me sinto privilegiada pelo fato de ter ensino superior e pela maneira que eu o fiz (não precisava pegar ônibus lotado, porque podia ir a pé para faculdade, estudei em uma universidade pública, dentre as melhores do país, e podia escolher se trabalhava ou não. Isso, infelizmente, é uma realidade de poucas pessoas negras, principalmente mulheres). Acredito que isso se deve, em parte, pelas árduas conquistas adquiridas pela minha mãe, mulher negra, que com muita luta cursou Letras, pela

UEMG, foi vereadora e ocupou outros cargos públicos importantes na sociedade. Sou cristã protestante pentecostal, praticante e que ama aprender mais sobre Deus, já questionei e ainda questiono alguns aspectos da minha religião. Enfim, tudo isso me faz ser professora, concursada, servidora pública. Participar da formação humana, da formação cidadã das pessoas é uma responsabilidade, desafio e uma alegria, ao mesmo tempo. Mesmo sabendo das minhas inseguranças e limitações, meu sonho é de continuar estudando a fim de contribuir para que as pessoas tenham cada vez mais a oportunidade de entender e participar ativamente do meio em que vive e de dá acesso a elas a livros, poesias e histórias de mulheres, dos povos negros e indígenas, importantes povos formadores do nosso Brasil.

Natália, mulher, negra, solteira, evangélica, não tem filhos, trabalha em Santa Luzia e mora em Belo Horizonte, no bairro São José, Pampulha. Natália veio do interior de Minas Gerais para estudar, e se estabeleceu em Belo Horizonte. A participante da nossa pesquisa teve algumas experiências após sua formatura na graduação antes de assumir o cargo no qual está ocupando atualmente como professora regente de Educação Infantil (EI), na prefeitura de Santa Luzia.

A primeira instituição pública na qual teve seu primeiro contato como professora de (EI) foi em um Centro Educacional (CE) da Prefeitura da cidade de Nova Lima no maternal 3, com alunos de três anos. Natália conta que seu principal desafio foi a questão da disciplina com as crianças, era uma turma bastante agitada, mas, segundo ela, não tinha superlotação, eram apenas onze crianças.

A participante relata que ela teve apoio de uma colega professora e principalmente da coordenação da escola na resolução de conflitos entre família e professores. A coordenadora realizou a ponte entre a professora e as famílias. “Então foi feito um trabalho muito bacana, com a supervisão, a família.”

Natália conta que está como professora efetiva em Santa Luzia desde 2020, mas por seis meses ela trabalhou como contratada, na época trabalhava oito horas por dia. “Aí em Santa Luzia, assim, de início, eu senti uma cobrança muito forte. Isso que me deixou um pouco frustrada.”

Natália decidiu que gostaria de ser professora de Educação Infantil, a partir da sua primeira experiência. Ela conta que disse para si mesma que não importa o turno, manhã ou tarde, pois, nas palavras dela “tenho muito, muito, muita insegurança com relação a indisciplinas. Quanto maiores as crianças eu acho, que maior vai ser a indisciplina.”

Natália relata sua experiência e afirma gostar muito do seu local de trabalho atual, a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Segundo ela, é um espaço que tem muito verde, tem horta,

tem um espaço para desenvolver atividades corporais com as crianças. A participante conta que foi bem acolhida pela diretora da escola e relatou que o primeiro impacto quando se deparou com o ambiente da EMEI: “a gente ficou encantada! ”

A professora contou que junto com ela entrou uma supervisora, também formada na mesma instituição FaE-UFMG e nas palavras dela: “Fiquei tão feliz quando ela estava lá. ” Natália também encontrou outras duas colegas professoras que estudaram, também, na FaE-UFMG, uma inclusive está no mestrado e, segundo ela, recorre muito a essa rede de apoio. Em suas palavras: "Ela me ensinou demais também essa questão de fazer atividade complementar, sabe?".

A participante da pesquisa relatou um episódio no qual uma colega de trabalho, nas palavras dela “pegava no meu pé, sem motivos”.

Até que ela não pega tanto no meu pé mais, mas antes, senhor. Era uma coisa terrível, e ela não sabe conversar. Eu simplesmente ficava assim, calada, estava de máscara, né? Calada e a lágrima escorrendo. Sim, isso é o que eu uso óculos, e ela não viu, mas eu fiquei assim, chorando horrores.

Identificamos na narrativa de Natália, em um trecho, que ela se percebe enquanto uma pessoa insegura, no entanto, percebe-se que a participante recorre a colegas de trabalho,

Eu sou muito insegura, eu sinto que igual como eu estou na fase inicial sempre eu você questionada, sabe e sempre eu vou estar errada, sabe? Eu sempre fico assim comigo, olha, eu tenho essa dificuldade, mas eu falo assim comigo mesmo, oh, mas eu estou começando agora.

O trecho acima, que deu título a nossa dissertação, nos traz uma reflexão relevante para a nossa pesquisa. Por que as professoras iniciantes precisam sentir-se menosprezadas, como se estivessem sempre cometendo equívocos, e ao invés disso se sentirem como o que de fato são, aprendizes? Natália diz em um momento “Eu não preciso de saber tudo! ” Ela nos mostra em momentos de sua narrativa a angústia do não saber como fazer e por não ter uma rede de apoio, o que torna o processo ainda mais desafiador.

Com relação a situação relatada por Natalia, além disso, o professor iniciante pode sentir a necessidade de controlar as situações, enfrentar inseguranças, preocupações e se submeter à opinião de profissionais mais experientes. O conformismo às normas e regras sociais existentes na realidade

de ensino e o desejo de agradar aos pares são características comuns nesse período, assim como a tendência para se identificar com valores e crenças da maioria.

As vivências das professoras em início de carreira apresentam muitas semelhanças com o que a literatura especializada aborda sobre o assunto (GARCIA, 1999; MIZUKAMI, 2002; LIMA et al., 2006; HUBERMAN, 1992; NÓVOA, 1992). O começo da jornada docente é repleto de conflitos, como aponta Huberman (1992), e passa por diferentes fases ao longo do ciclo de vida profissional do professor. O primeiro estágio é o de sobrevivência, no qual o professor confronta a realidade do campo de atuação e a experiência adquirida na formação inicial. Em seguida, vem a fase de descoberta, caracterizada pela vontade de aprender e experimentar, em que o professor se vê como um profissional em formação e deseja sentir-se parte do grupo. Esse estágio muitas vezes permite que o professor enfrente os desafios iniciais com mais tranquilidade.

Huberman (1992) afirma que a fase inicial da carreira docente é comumente dividida em duas fases: sobrevivência e descoberta. A sobrevivência é vista como um choque com a realidade, em que o professor iniciante enfrenta uma situação profissional complexa e precisa constantemente se adaptar e refletir se está susceptível de lidar com ela. Durante essa fase, é comum os professores se sentirem sozinhos e desamparados.

4.2 O início de um sonho?

Dando sequência as análises das categorias geradas a partir das narrativas autobiográficas das professoras iniciantes, participantes da nossa pesquisa, discutiremos a partir de agora sobre as expectativas que antecederam a inserção na docência e como tem sido o processo de compreensão das realidades vivenciadas no dia a dia.

Gabriela, nos conta que tinha acabado de ser aprovada no doutorado quando começou assumir o cargo de professora na prefeitura de Sabará, por esse motivo ela ainda estava fazendo as disciplinas obrigatórias. Mas Gabriela revela que não gostaria que as pessoas da escola na qual ela havia acabado de chegar soubessem que ela estava no doutorado. No entanto, parte da equipe acabou sabendo e, segundo ela “[...]isso não foi tão bom, porque tinha umas pessoas que ficavam mais arredias.”

A galera achava que porque eu estava fazendo pesquisa que eu já sabia tudo, sabe? Acho que às vezes ficavam com o preconceito, achando que eu era arrogante.

Educação física, Ensino religioso e Inglês foram as disciplinas ministradas por ela inicialmente de 6º ao 9º ano, pois Gabriela precisava ficar no período da manhã para “[...]continuar meus estudos e fazendo meu doutorado tranquilamente [...]”. Vale lembrar que assim como Gabriela, todas as nossas entrevistadas têm sua formação inicial no curso de pedagogia. Nossa entrevistada está desviada de função, pois, o curso de Pedagogia é uma graduação de nível superior na modalidade de licenciatura, que tem como objetivo principal formar professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, até o 5º ano.

Ainda sobre a formação, Gabriela nos conta como foi a entrada no curso de Pedagogia na FaE/UFMG. Muita expectativa, ali se realizava um sonho para além de fazer uma graduação, o fato de estar em uma universidade federal, “Uma doideira assim, foi muito bom eu ter entrado na UFMG porque abriu portas para mim assim que eu vi outras coisas. Outro mundo, sabe? ”

Para Gabriela, a experiência vivenciada naquele espaço, foi diferente de tudo que ela havia vivido até aquele momento. Segundo ela foi além das expectativas, pois possibilitou que ela compreendesse e sistematizasse sua trajetória até aquele momento. Ela relata que sempre foi desafiador “No meu caso, ir para a faculdade não foi fácil. ”

Então essa dificuldade que eu tive ao entrar lá na UFMG. Eu cheguei lá, não sabia escrever. Sempre estudei em escola pública e a maioria das colegas em escola particular, minhas colegas de sala quase todas com o carro. O que eu estava fazendo ali?

Teve uma disciplina do Leo de Paulo Freire, eu já estava no mestrado. Ele chegou no primeiro dia de aula. Ele falou assim, é em qual situação da sua vida que você se vê como oprimido? Eu fui a último falar. Em vários momentos da minha vida, vários momentos, eu acho que o pior de todos foi quando entrei na faculdade, porque não sabia o meu lugar.

Nóvoa (1992) enfatiza que a formação do professor não se dá apenas por meio do acúmulo de conhecimentos, técnicas e cursos. É preciso também haver constante reflexão sobre as práticas e a (re) construção da identidade do professor, e pensar na pessoa do professor como um aspecto fundamental na sua formação profissional. Portanto, a construção da identidade do professor não deve ser considerada um aspecto de pouca importância em sua formação profissional.

Em determinado trecho da narrativa de Gabriela ela pontua as contribuições ao longo do seu percurso acadêmico, uma dessas contribuições ela atribui a iniciação científica. Segundo ela, a busca incessante por conhecimento é uma característica que ele adquiriu enquanto pesquisadora e carrega consigo no presente, enquanto docente.

A gente acaba tendo um olhar para as coisas assim, muito de pesquisadora, não é? Então, isso também me ajudou muito assim. É, eu observava muito, fazer anotação das coisas igual a gente faz uma pesquisa, então isso me ajudou.

Entretanto, Gabriela acredita que que é “a formação da gente, vai além da instituição, não é? É na vida também.” Para ela seus primeiros ensinamentos para a formação como professora foram e continuam sendo propiciados no decorrer da sua trajetória de vida. “Então eu acho que isso fez diferença para eu enxergar a docência de outra maneira, enxergar os meus alunos e alunas de outra maneira hoje. ” Para Gabriela, ela não é professora, ela está sendo, está se formando, uma mudança de verbos e tempos “Eu acho que ser professor é uma formação constante. ”

Porque a gente começa na faculdade. Você vê as teorias, você vê como é que você vai aplicar, vai ter uma didática diferente, como é que você vai ser o processo de ensino aprendizagem? Como é que funciona você só vai ver no real, mesmo na minha opinião é quando você está na escola, você está vivenciando, quando você está junto com os alunos e alunas.

Camila já se preparava desde a graduação para entrar em sala de aula como professora. Segundo ela, passou por programas como PIBID, trabalhou como pesquisadora em um projeto com a temática da EI e como estagiaria em escolas particulares.

A entrevistada explica que optou pela Educação social como formação complementar²³. Ela acredita que a escolha pela formação a ajuda diariamente, no cotidiano da escola. Camila entende que em uma turma existem diversas realidades, crianças com variadas necessidades e, portanto, ter aprofundado seus estudos na Educação social “ajuda a lidar com essas questões porque essas questões influenciam, sim. ”

²³ No currículo do Curso de Pedagogia da FaE/UFMG, tem 780 horas de disciplinas optativas. Ao atingir o sexto período do curso, a discente opta pela ênfase na qual deseja integralizar seu curso. São elas: Ciências da Educação; Educação de Jovens e Adultos; Educador social; Administração de Sistemas e Instituições Educacionais e Formação Complementar Aberta.

Em alguns momentos de sua narrativa Camila demonstra que tem olhos atentos quando se trata de políticas públicas para Educação. Para ela o acesso à UFMG contribuiu para entender o que é uma política pública desde a sua construção até o momento da sua efetivação. “Eu sou muito grata ao curso que eu fiz. Então, isso, eu sou grata a UFMG por isso.”

Com bons professores, com professores determinados a dar uma boa aula. Psicologia da educação a questão da dificuldade de aprendizagem, a questão da inclusão da educação especial é a questão da alfabetização. Então, assim, a minha formação, a minha história de vida. Me faz não desistir, porque esse chega lá dentro. Você vê tanta coisa.

A inclusão de alunos com necessidades especiais também é uma questão importante para Camila, segundo ela lidar com as crianças em sala de aula exige que os professores estejam bem preparados, pois precisam adaptar suas práticas de ensino e atender às necessidades individuais de cada aluno. Além disso, nossa participante afirma que a alfabetização é fundamental para o desenvolvimento dos alunos, e que a os professores desempenham um papel fundamental, e segundo ela a sua história de vida em conjunto a sua formação inicial na UFMG reverbera em sua prática cotidiana, e parecem ter sido importantes para moldar sua perspectiva sobre a importância da educação e da formação de professores que são comprometidos com suas realidades.

Sobre a formação inicial realizada na FaE/UFMG, Jéssica narra a sensação do momento de chegada na faculdade. Segundo ela, foi diferente de tudo que havia vivido. Jéssica nos conta que sempre imaginava como seria, mas ao se deparar com a realidade percebeu que foi muito além de suas expectativas “[...] foi um lugar que eu aprendi muito.”

Em suas reflexões cotidianas sobre a docência, Jessica presume que “Que a faculdade está bem distante da prática”. Ela nos conta que não pretende invalidar os conhecimentos que adquiriu, em sua formação inicial ao afirmar que a relação entre teoria e prática estão distantes, ao contrário, nas palavras dela, os conhecimentos adquiridos ajudam a “[...]compreender muito[...]” a realidade no chão da escola.

Quem são os sujeitos? Quais são e como eles aprendem? Quais são as possibilidades das suas relações com o mundo com o outro? E isso me fez abrir outros olhos, com certeza foi lá, né? De compreender, de respeitar.

Jessica acredita que na Universidade discute-se muitas possibilidades pensadas em um cenário em que a escola funciona em condições minimamente aceitáveis, com relação ao trabalho do professor, passando pelas condições físicas e também a quantidade de alunos por turmas, e “[...] com todos os aparelhos tecnológicos disponíveis. ”Mas, segundo a nossa participante, a realidade, por muitas vezes, não fornece o mínimo de condições materiais, estruturais para a concretização da prática docente esperada. “A gente tem muito pouca coisa, muita, muito pouco. É tudo muito precário, fica muito distante. ”

Jéssica diz que a universidade cooperou para a sua “formação enquanto humana”. Ela conta que entrou uma Jéssica e saiu outra. Que suas concepções antes de ter acesso a UFMG eram outras e que após sua trajetória na Universidade mudou por completo a maneira de pensar o todo, principalmente no que tange aos problemas sociais.

Para além da formação humana, Jéssica nos conta que a experiência com pesquisa durante seu percurso acadêmico a transformou em uma pesquisadora. “Porque se eu tenho uma dificuldade, eu vou atrás. ”

Então acho que essa parte da universidade de propor a gente um olhar é científico, isso ajuda muito, não é? Isso contribuiu muito para quem? Para quem eu sou como professora hoje.

Jéssica nos contou que aproveitou as várias oportunidades, dentro do que foi possível. Ela passou por alguns projetos de pesquisa e programas de monitoria, concomitante com estágio em escolas particulares, que segundo ela apresentam uma realidade completamente diferente com a do trabalho dentro da Universidade.

Natalia descreve sua experiência no Proef 1, projeto de extensão na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e como essa experiência foi enriquecedora para ela. A participante nos conta que os educandos desse projeto foram muito importantes para ela, ensinando muito a cada dia e mostrando a experiência e a resiliência que muitos deles têm frente as dificuldades socioeconômicas que enfrentam.

Segundo Natalia, a EJA é um campo importante da educação que visa atender aos alunos que não iniciaram sua educação básica na idade prevista. Esses alunos, de acordo com ela, enfrentam muitos desafios, incluindo a necessidade de trabalhar para sustentar suas famílias, além de outras pressões socioeconômicas.

São condições socioeconômicas. A opção deles era trabalhar ou trabalhar. A questão passava fome, enfim, é o ou ajudar em casa. Era é um sonho mesmo, né? Estudar e ter diploma, né? É sonho. As mulheres da EJA, sempre, muitas delas falam assim: ah, meu pai não deixava eu estudar, viu? Meu pai não deixava estudar, não, era só os meninos.

Natalia nos conta que na graduação realizou iniciação científica “Uma pesquisa muito legal, era sobre o currículo do PNAIC²⁴”. O que abriu seus olhos para a importância da formação continuada, segundo ela, pois o programa envolvia a formação de professores, a produção de materiais didáticos e o monitoramento do desempenho dos estudantes. Nas palavras de Natalia, a participação na pesquisa foi um divisor de águas em sua trajetória acadêmica.

Sobre o impacto da formação inicial na experiência de Natalia, segundo ela ofereceu uma compreensão mais profunda das questões sociais, históricas, culturais e políticas que “[...]criaram a sociedade em que vivemos”. Ela relata como as experiências facilitaram o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o mundo e compreender melhor os desafios e as possibilidades que enfrentamos como indivíduos, principalmente na escola, seu local de trabalho.

Foi importantíssimo eu não sabia o tanto que isso impacta vida de principalmente quem é negro, né? Na escola, então! Por isso que eu falo, da importância de trabalhar consciência Negra, né? Porque isso também é uma lei. Eu sei que a gente precisa trabalhar tanto a cultura indígena e valorizar todas essas culturas que fizeram parte da formação do nosso país, né?

Ela relata que foi a partir desse processo que se identificou enquanto uma mulher negra “Quando falava sobre a questão dos negros eu fui pensando na minha trajetória de vida mesmo, né? ”, e a importância de levar tudo o que aprendeu para sua prática docente para o dia a dia da escola que, por vezes, trabalha com tais questões apenas em cima de datas comemorativas, e de formas equivocadas. Exemplo disso são as datas instituídas como o dia da Consciência negra²⁵ - 20 de novembro - e o Dia dos Povos Indígenas²⁶ - 19 de abril.

²⁴ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um programa lançado em 2012 pelo governo federal brasileiro.

²⁵ Art. 1º É instituído o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, a ser comemorado, anualmente, no dia 20 de novembro, data do falecimento do líder negro Zumbi dos Palmares. LEI Nº 12.519, DE 10 DE NOVEMBRO DE 2011. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12519.htm Acessado em 25/02/2023

²⁶ LEI Nº 14.402, DE 8 DE JULHO DE 2022 Art. 1º Esta Lei institui o dia 19 de abril como o Dia dos Povos Indígenas e revoga o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2022/lei/L14402.htm#:~:text=LEI. Acessado em 25/02/2023

Natalia relata a experiência formativa que tinha no período em que esteve na graduação. Segundo ela foi um sonho realizado. Ela cita o acesso as obras de arte em exposições realizadas em unidades acadêmicas como a Faculdade de Belas Artes. “E tudo forma, né? Foi uma formação humana também. ”

A participante nos conta sobre sua religião, nas palavras dela, tinha muitas colegas cristãs na faculdade. Natalia participa como formadora em uma escola dominical e já vivenciou situações em que foi desencorajada por um membro da igreja e professor também da escola Dominical a fazer perguntas. Por esse motivo precisou procurar apoio em outras colegas cristãs também. Ela nos conta que foi buscando grupos nos quais ela pudesse se identificar dentro da universidade.

Natalia observa que um dos pontos que ela sempre questiona é a forma com que a igreja não considera o machismo, pois, nas palavras dela “o machismo é uma causa de muita coisa acontecer na família. ”

Gonçalves (2009, p. 25) destaca a importância do desenvolvimento pessoal na formação do professor. Para o autor, “Tornar-se professor é resultado de um processo constitutivo e autobiográfico de desenvolvimento pessoal e profissional, que se baseia nas características pessoais e de personalidade do indivíduo. ” Esse processo ocorre por meio de "transcrições de vida" influenciadas por fatores pessoais e socioprofissionais, como a dimensão emocional, as particularidades da docência, o contexto de trabalho, os contextos históricos e as estruturas organizacionais e culturais do ambiente de trabalho.

Compreender essa dimensão é fundamental para reconhecer a importância da dimensão emocional que permeia a trajetória do professor e para refletir sobre como essa dimensão - moldada por nossas experiências na infância e adolescência, bem como por tudo o que aprendeu com nossas famílias - afeta as práticas pedagógicas, uma vez que elas não são neutras. A escola, juntamente com a família, é uma instituição que desempenha um papel significativo em nossas concepções sobre o mundo, sobre nós mesmos e sobre os outros.

4.3 O tempo passa, entre os ônibus, papéis e canetão: a profissão

Para darmos início a esse subcapítulo traremos como contribuição o autor Ivor Frederick Goodson (2009) ao que se refere à importância da experiência profissional na pesquisa sobre docência. De acordo com esse autor, a experiência das docentes é um ponto de partida crucial para a pesquisa, pois ela pode fornecer informações valiosas sobre os modos e hábitos de vida dos profissionais da

educação. O autor afirma que as experiências vividas por um indivíduo estão intrinsecamente relacionadas às relações sociais e culturais em que ele está inserido. Essas relações moldam a identidade de uma pessoa, influenciando sua forma de pensar, agir e se relacionar com os outros.

No entanto, Goodson (2009) também alerta que a experiência não deve se limitar a relatos individuais e específicos de cada profissional, mas deve ser investigada de forma mais ampla e sistemática. Isso significa que é importante analisar as práticas e os conhecimentos de forma mais geral, buscando padrões e tendências que possam ser úteis para o desenvolvimento da docência como um todo.

Tendo isso, o subcapítulo *O tempo passa, entre os ônibus, papéis e canetão: a profissão* traz partes das narrativas das professoras, que citam as experiências vividas no trabalho docente. Gabriela nos conta que na prefeitura de Sabará, na qual está como docente há três anos, um grande desafio é a falta de professores, segundo ela, principalmente nas disciplinas português, história, Geografia e inglês.

Gabriela é formada em Pedagogia, e desde o início, tem se dividido em lecionar as disciplinas de Inglês, Ensino Religioso e Artes, em média em treze turmas por ano. Todas as disciplinas demandam docentes licenciados nas áreas específicas.

Ela nos conta que nunca tinha trabalhado em escola, e que sua experiência acumulada durante a graduação se deu em um estágio na (EI), na rede privada. Sobre a experiência de Gabriela, na rede privada, a docente relata que não sentia que havia uma relação de aluno/professor e sim de cliente/aluno. A autonomia para Gabriela é um princípio básico e falta dela foi um dos motivos que a afastou do ensino privado.

Foi difícil para mim porque eu sempre trabalhei com criança pequena. Aí, eu chegando lá me soltaram no nono ano. Com os adolescentes gigantes de 16 anos, muito maior que eu, sala cheia de adolescentes para aula de inglês.

Gabriela nos conta que um dos seus maiores desafios foi “você abordar outras religiões que não as religiões cristãs”. Segundo ela, as famílias eram o maior impedimento, pois não aceitavam que outras religiões fossem apresentadas as/os educandos. Nas palavras dela “foi difícil porque eu fiquei com medo na época, porque eu não conhecia nada. Gabriela completa: “E porque na verdade, são coisas que a gente, não formou para fazer, não é?”

Gabriela, relata os desafios relacionados ao funcionamento da escola. Segundo ela, como não tinha experiência e até então não tinha convivência com o corpo docente, ela se equivocava em determinados momentos. Ela nos conta que conforme foi conhecendo as pessoas, foi entendendo as regras e os acordos tácitos presentes na instituição. “Então é assim. E aí eu fui aprendendo assim. Você tem que ficar atento a um comentário que você escuta.” Segundo ela, é na vivência que se aprende.

Eu sempre fiquei na pesquisa, na iniciação científica, e aí quando eu cheguei na escola, era tudo novo. Então eu dava umas ‘manotas’ sim, de não saber de horário direito, de não saber igual a folha de ponto.

Outro desafio encontrado por Gabriela é lidar no dia a dia com a realidade dos educandos, nas palavras dela: “As crianças estão numa situação de muita vulnerabilidade social.” De acordo com ela, pouco pode ser feito pelos docentes, e a sensação de impotência, por vezes, é devastadora.

Mesmo com esse sentimento, ela relata que faz o possível para ser uma professora que não apenas deposita conteúdo nas/nos estudantes. “Você tem que conversar, você tem que conhecer, e eu acho que o que faz diferença é você saber o nome de cada um ali. Cada aluno é único. ”

Gabriela é sempre solicitada quando o corpo docente precisa identificar as/os estudantes pelo nome. Ela nos conta que faz questão de gravar os nomes, lembrando que são em média 13 turmas, pois é um diferencial e para ela as/os estudantes precisam sentirem-se reconhecidos. “Os professores até me perguntam assim, quem que é fulano? Como é que é o nome? Porque eu sei o nome dos meus alunos. ”

Camila, sentiu-se segura quando foi direcionada a uma turma de Educação Infantil primeiramente. De acordo com ela, toda a sua trajetória, entre pesquisas e estágios, até o momento, tinha se dado na Educação Infantil. “Querendo ou não, eu já tinha uma certa experiência por ter sido monitora, por já estar na área. Elas me olharam com um olhar diferente.” Ela nos conta que ficou muito temerosa em pegar o 1º ano do Ensino Fundamental, pois não tinha nenhum tipo de experiência com alfabetização.

Começar a trajetória em uma etapa que já tinha tido uma vivência anteriormente, deu a Camila segurança, o que nas palavras dela é importante, pois, “Se eu chegasse lá muito insegura e elas vissem que eu não tinha experiência nenhuma, eu acho que aí elas iam montar em cima, sabe? Ela se refere ao corpo docente que para ela precisava vê-la enquanto uma professora segura, para

poderem ter confiança em seu trabalho. O que parece ser um paradoxo, pois, Camila estava iniciando sua carreira docente.

Camila nos conta que dentro da própria escola foi adquirindo experiência, passando de turma em turma. “Aí eu fiquei em 2018 em Santa Luzia, 2019 também. Aí dobrei 2019, eu tive outras experiências, dobrei com o quinto ano, dobrei no terceiro ano, aí eu fui ganhando experiências.” Atualmente, Camila está como professora como professora Alfabetizadora no 1º ano do (EF) no turno da manhã e como Especialista em Educação na (SEEMG) no turno da tarde. Como supervisora, nas palavras da docente: “Estou com 9 turmas, mas a sala de recursos, que atende alunos de outras escolas, então tem que dar conta também desses alunos que vão lá para a sala de recurso. ”

Sobre a supervisão escolar, enquanto professora e supervisora, Camila acredita que uma boa supervisão é fundamental para garantir a qualidade do ensino, é necessária uma atuação mais incisiva na orientação e apoio as professoras no processo de ensino e aprendizagem, principalmente, as professoras que estão iniciando a carreira. Camila sentiu-se insegura inicialmente ocupando o cargo de supervisora, pois não teve nenhum suporte da SEEMG, para desempenhar as suas funções. A burocracia, nas palavras dela, foi um entrave para a atuação da supervisão “É necessário que haja políticas públicas e recursos que possam garantir a qualidade do trabalho desenvolvido pelos supervisores. ”

Sobre a sua atuação em duas redes de ensino no município de Santa Luzia e SEEMG, Camila nos conta que aprendeu “[...] desligar de uma rede para embarcar em outra”. Em um trecho de sua narrativa, a participante afirmou que nos dias de hoje não leva mais trabalho para a casa, mas que já houve períodos em que chegava a trabalhar até as onze horas da noite para dar conta.

Jessica nos conta que não iniciou a carreira como professora, ela começou como Especialista em Educação Básica na (SEEMG). Segundo ela, foi um período muito importante para sua experiência. Nas palavras dela: “Eu me coloquei, acima de tudo, como aprendiz com aquelas professoras que eram mais experientes. Algumas com 30 anos de carreira algumas já aposentadas. ” Ela se sentia acuada, devido aos longos anos de experiência das professoras das quais ela orientava.

A participante menciona que ao longo do dia, como professora, é preciso tomar muitas decisões, desde o início do planejamento das aulas. É importante pensar em como apresentar o conteúdo, considerando as habilidades dos alunos e escolher a melhor metodologia para o objetivo da aula.

Ela enfatiza que nenhuma metodologia deve ser descartada, e que é importante estar sempre aprendendo e buscando novas formas de ensinar.

Jessica menciona que ela costuma pensar em suas aulas enquanto dirige sua moto de volta para casa. Ela reflete sobre o que funcionou e o que não funcionou em suas aulas, e considera como pode melhorar e adaptar sua metodologia para atender melhor às necessidades de seus alunos. Ela destaca que sua mente está sempre trabalhando, pensando em novas estratégias e soluções para aprimorar seu trabalho como professora.

Jessica observa que a rede escolar de Contagem é bastante diferente e valoriza muito seus professores efetivos. Ela menciona que recentemente assumiu uma turma de quarto e quinto ano, e optou por retirar os alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, para desenvolver um projeto de intervenção específico para esses estudantes. Ela busca soluções para ajudá-los a recuperar o aprendizado, buscando metodologias e estratégias que funcionem para esses alunos em particular.

Natalia menciona um grande desafio relacionado aos relatórios que precisava preencher. Ela se refere aos relatórios pedagógicos, que são documentos importantes para organizar, planejar e avaliar o progresso dos alunos e o desempenho dos professores ao longo do ano. Ela acredita que esse processo é difícil e trabalhoso, especialmente se não ter recebido algum tipo de treinamento ou orientação adequada para preencher os relatórios de forma clara e precisa.

A participante da nossa pesquisa menciona que está aprendendo sobre EI, em seu cargo atual. Ela mencionou que trabalha de forma conjunta com uma colega e que é um processo contínuo de aprendizado. Ela nota que existem muitas diferenças entre a EI e o EF com relação a solidariedade entre o corpo docente.

Natalia expressa sua admiração e entusiasmo pela educação infantil, destacando que está cada vez mais apaixonada pela área. “Quando eu fazia graduação de pedagogia, eu não achava que eu conseguiria, que eu ia gostar tanto de educação infantil igual eu estou gostando agora trabalhando, né? ”

Natalia menciona que suas colegas da faculdade a ajudaram durante a graduação e ainda a ajudam atualmente em sua prática pedagógica. Ela também tem uma amiga que trabalha como coordenadora em uma ONG, conveniada com a prefeitura de Belo Horizonte, que segue a

abordagem pedagógica de Reggio Emília²⁷. A participante acredita que a troca de experiências entre as colegas é muito importante para o seu desenvolvimento profissional.

A participante questiona a importância da Base Nacional Curricular (BNCC)²⁸, e também a forma mecânica como os códigos da BNCC são utilizados, ela sugere que há outras coisas importantes para serem trabalhadas além do que está determinado pela BNCC. “Eu sei que ela é importante e tal, mas o que que eu estou trabalhando além daqueles códigos dele da BNCC, né? ” O que, na concepção de Natalia, essa mecanicidade dificulta o trabalho, principalmente para professores que estão iniciando a carreira.

²⁷ A pedagogia de Reggio Emilia de acordo com Ivan Fortunato (2010) é um modelo educacional que se originou na cidade italiana de Reggio Emilia. Ela enfatiza a participação ativa e a criatividade das crianças, assim como a importância do ambiente e da comunidade na educação.

²⁸ A BNCC é um guia de referência para que as escolas possam desenvolver seus currículos e planos de ensino. O documento foi homologado pelo Ministério da Educação em 2017 e a sua implementação é obrigatória para todas as escolas brasileiras. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> acessado 29/03/2023.

5. "ENTÃO, NO MOMENTO, OS MEUS PLANOS PARA O FUTURO É CONTINUAR SENDO PROFESSORA"

Ao contrário do que podemos ter sido ensinados a pensar, o sofrimento desnecessário e não escolhido nos fere, mas não precisa deixar uma cicatriz para o resto da vida. Isso nos marca. O que permitimos que a marca do nosso sofrimento se torne está em nossas próprias mãos. (Bell Hooks, 2013, p.210)

O excerto que intitula o capítulo cinco é de Jessica, participante da nossa pesquisa que atualmente está como professora nas redes municipal de Santa Luzia e Contagem. O capítulo abordará temas que atravessam a docência das professoras iniciantes da nossa pesquisa, contados através das análises das narrativas. A pandemia da Covid-19, a luta sindical e o que elas esperam do futuro.

5.1. Existe uma pandemia entre nós

Existe uma pandemia entre nós esta sessão da pesquisa mostra como a pandemia da Covid-19 afetou a iniciação à docência das quatro entrevistadas, que acompanharam suas carreiras pouco antes ou durante o período pandêmico. Todas as narrativas foram atravessadas pela pandemia e as professoras tiveram que enfrentar vários desafios, incluindo a adaptação ao ensino remoto, aumento da carga de trabalho, desigualdades educacionais, aumento do estresse e mudanças na dinâmica da sala de aula. As entrevistadas relatam que as escolas adotaram o ensino remoto sem as obrigatórias necessárias, o que ampliou as desigualdades educacionais e levaram a um fardo adicional sobre as professoras. No geral, a pandemia teve um impacto significativo nas experiências das professoras iniciantes durante a pandemia.

“E esse foi um início bem difícil e a gente chegou na época de pandemia, então era tudo muito diferente. ” (Jéssica)

Todas as narrativas das quatro entrevistadas foram atravessadas pela Pandemia da Covid-19²⁹. Elas iniciaram a carreira, Gabriela ao final de 2019, Camila em meados de 2020, Jessica em 2020 em Santa Luzia e 2021 em Contagem e Natalia em 2021.

²⁹ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.
<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus> acessado em 29/03/2023.

Camila foi convocada para assumir o cargo em Santa Luzia em 2020, mas não conseguiu tomar posse devido à pandemia da Covid-19. Ela conta: “2020 eu fui chamada em Santa Luzia logo que iniciou a pandemia. Só que eu não consegui tomar posse por causa da pandemia. ” O processo de nomeação, segundo ela, foi interrompido devido às restrições impostas pela pandemia.

Camila nos conta que foi convocada para trabalhar na (SEEMG) como Especialista em Educação no decorrer da pandemia “Eu entrei no estado na pandemia em 2021. Caí de paraquedas foi assim. Nossa, foi muito difícil. ”Natalia também nos conta que foi convocada a assumir o cargo de professora também durante a pandemia. Mas segundo ela, já estava como professora em outra escola, no EF. “Santa Luzia me chamou também aí, durante a pandemia, eu fiquei trabalhando nas 2 escolas. Porque estava na pandemia paralelamente. ” Ela foi bastante desafiada, pois trabalhava em dois turnos, porém em divisões de ensino diferente na EI e EF.

É unânime nas narrações das participantes que foi difícil se adaptar às mudanças repentinas, especialmente no contexto da iniciação à docência. De acordo com Fábio Antônio Gabriel e Ana Lúcia Pereira (2022)

O ensino remoto provoca o surgimento de novas demandas no sentido de buscarem-se novas formas de interação entre professores e alunos. É importante considerarmos as dificuldades em reproduzir plenamente, no ambiente virtual, as relações entre professores e alunos, mas é possível realizar uma mediação que possibilite aos alunos uma aprendizagem mínima dos conteúdos ensinados. (GABRIEL e PEREIRA, 2022, p.139)

Alguns pontos específicos foram observados nas narrativas das quatro entrevistadas, tais como: a adaptação ao ensino remoto; aumento da carga de trabalho; desigualdades educacionais; aumento do estresse e as dinâmicas em sala de aula. “Daí interrompeu tudo e fomos para online. Foi difícil também, mas aí a gente tentou manter o contato e tal”, conta Gabriela. Segundo esta professora, as escolas adotaram o ensino remoto sem as devidas adaptações necessárias, principalmente para os estudantes. O que na visão dela ampliou as desigualdades educacionais, já que nem todos os alunos têm acesso a computadores e internet de qualidade. Para ela, isso acarretou em um fardo adicional sobre as professoras.

“Eu acho que na pandemia foi pior do que se eu tivesse na escola, porque eu trabalhava muito em casa. ” Camila nos conta que no ensino remoto, muitas professoras, inclusive ela, tiveram que gastar mais tempo preparando materiais, interagindo com os alunos e corrigindo trabalhos. O que levou ao aumento do estresse.

Gabriela nos conta que foi um período muito complicado especialmente porque ela estava muito preocupada com a possibilidade de contrair o vírus e ainda teve que lidar com situações familiares difíceis durante a crise. Walter O. Kohan (2020) apresenta em seu texto *Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica* que isolamento social e a necessidade de trabalhar distante têm aspectos evidenciados que reforçam a importância da escola

[...] a insubstituível presença de professores e de professoras que não podem ser substituídos(as) por quem não está preparado para isso e menos ainda por sistemas tecnológicos autoprogramáveis e executáveis; a inescusável necessidade de formar os e as docentes atuantes nas escolas para que possam ser os e as docentes que desejam ser; [...] a impossibilidade de se fazer escola sem corpos presentes [...] a importância de a escola ter um espaço próprio, separado, apartado das outras instituições sociais (KOHAN, 2020, p.5)

Kohan (2020) destaca a impossibilidade de se fazer escola sem corpos presentes. Isso significa que a presença física dos alunos e dos professores é fundamental para o processo educativo. Embora a tecnologia possa ser uma ferramenta útil e importante na educação, ela não pode substituir a interação humana e a presença física dos professores e dos alunos.

Como as entrevistadas assumiram seus cargos pouco tempo antes da pandemia ou em seu decorrer, além dos desafios iniciais que já ocorrem, com a pandemia, se intensificaram. Um deles é a dinâmica da sala de aula que, de acordo com Jessica, uma de nossas entrevistadas, “com os estudantes isolados uns dos outros e com menos oportunidades de interação social. Isso pode ter afetado o bem-estar emocional dos alunos, bem como a capacidade dos professores de engajar e motivá-los. ”

Podemos concluir, como revelou as nossas entrevistadas, durante a pandemia, as docentes iniciantes enfrentaram diversos desafios durante a pandemia, incluindo a falta de preparo para o ensino remoto, dificuldades de acesso à internet e tecnologia, sobrecarga de trabalho e falta de interação com os alunos. A partir das narrativas, conclui-se que a pandemia agravou os desafios enfrentados pelos docentes iniciantes, tornando ainda mais difícil a iniciação à docência.

5.2. Pelo nosso direito precisamos lutar

Esta sessão apresenta trechos das narrativas nos quais as participantes que compartilham suas experiências de baixos salários e dificuldades de contratação e luta sindical e a importância de se sindicalizar e lutar por melhores condições de trabalho.

Nas narrações das quatro entrevistadas, constatamos que haviam excertos que abordavam fortemente a questão salarial e a luta sindical. Chamou a atenção a fala de Gabriela, nela a entrevistada se indigna com relação ao salário recebido pela prefeitura de Sabará.

Sabe, é isso é desumano. Eu acho um absurdo professor trabalhar o tanto de trabalha e ganhar R\$ 2. 100. Aqui em Sabará o salário é péssimo, péssimo, péssimo, então assim a gente trabalha muito, eu no meu caso estudei muito. Aí você vai ganhar 2000 reais. Você vai ficar feliz? Eu não vou ficar feliz.

Ela sente uma certa “culpa” quando pensa em abrir mão do cargo e não ser mais professora de Educação Básica, pois “Os meninos precisam da gente, professores bons, se saírem todos os professores legais, mas infelizmente eu tenho que pensar em mim, não é?” Na perspectiva dela, a educação precisa de professoras que estejam empenhadas em fazer o direito de aprendizagem dos alunos ser cumprido.

A gente não conseguia ser nomeado. Porque aqui a cidade é uma cidade muito complexa, muito complicada nessa parte política e aqui vivia durante muitos anos uma espécie de coronelismo onde as pessoas que trabalhavam em escolas eram indicadas, de prefeito, de vereador, então elas eram contratadas pela prefeitura.

Em Santa Luzia, Camila e Jessica nos contam que os percalços iniciaram antes mesmo de assumirem o cargo, a luta começou para que aprovadas fossem convocadas “Quando eu me tornei professora, aqui na prefeitura de Santa Luzia eu tive uma quebra muito grande porque a gente entrou a partir da luta.” Para assumirem os cargos. Segundo Camila, “a gente está lutando porque entraram muitos efetivos. Então isso a gente vai lutando para melhorar as condições de trabalho lá em Santa Luzia.”

Elas nos contaram que até 2020 não se falava em sindicato, mas devido os problemas que aconteceram nas convocações do último concurso, juntando com as insatisfações e não cumprimento de leis, “Estamos construindo um sindicato, já tem um grupo construindo. Até tinha que participar de uma das reuniões.”

Até porque a gente sabe que, pela intenção da prefeitura, muitas vezes a gente se sente até renegado. O efetivo que entrou agora, porque para eles não queriam concurso público, eles queriam continuar. (Camila)

Em Santa Luzia também a gente está criando um sindicato agora. Lá não tem sindicato para a gente lutar. (Natalia)

Ainda sobre isso, Camila revela que todo esse processo a fez perceber o quando “É importante você falar sobre isso mais uma vez a gente falando da classe de professores, ser totalmente desunida. A gente tem que se unir. Se está chegando gente nova. Você tem que abraçar.” A narrativa de Camila nos dá indícios de que essas entre tantas outras, foi uma descoberta somente possível após a entrada na docência. A percepção da entrevistada é de que ainda existe um longo caminho no que tange a união da classe de profissionais de educação, em prol da luta por condições dignas de trabalho. Nas palavras de Cruz (2010)

Os professores e os trabalhadores de um modo geral, já não se mobilizam por causas coletivas e não se comprometem e se sensibilizam com ideologias. Aliás, assiste-se a um vazio de ideologias. A luta sindical que já teve momentos altamente significativos na história do país é visto hoje, como ultrapassado, superado, sem espaço no Brasil e no mundo contemporâneo. (CRUZ, 2010, p.30)

Essa reflexão suscita questionamentos sobre os desafios enfrentados pela luta sindical na área da educação, no entanto, podemos perceber através das falas das participantes que o sindicalismo continua sendo uma força importante na luta por direitos e melhorias para os trabalhadores da educação. Nas palavras de Camila, “É a classe mais atacada, mas é justamente por isso também, não é porque se a gente fosse unida a isso não aconteceria, sabe?” De acordo com ela, à docência é solitária, as professoras não são unidas e isso dificulta muito, principalmente para que está iniciando na carreira.

Mas Camila tem percebido que a situação com relação a luta das docentes por direitos e pelo cumprimento da lei tem mudado, em sua perspectiva “Então, assim, hoje em dia, isso está mudando, mas a gente vê que ainda são professoras que tem muito medo de lutar.”

Vai entrar na escola pública sem entender o que que é a política pública? Você tem que entender as políticas públicas. É direito daquele aluno, entrar dentro daquela escola e sair alfabetizado. A questão da política pública, da alimentação, da merenda, o quanto é importante a merenda escolar dos alunos. A política pública do livro didático, sabe?

Camila destaca a importância de entender as políticas públicas para atuar na escola pública, e segundo a professora iniciante têm um papel fundamental em garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, com recursos adequados para o desenvolvimento integral.

Camila destaca a importância da política pública de alimentação escolar, que tem como objetivo garantir a segurança alimentar, de estudantes de escola pública.

Jessica nos conta sobre a sua chegada na prefeitura de Santa Luzia “quando a gente entrou nós fomos nomeadas e através da luta através de muita luta. Muita denúncia no Ministério público.” A professora revela que mesmo passando no concurso, um grupo de professoras tiveram que recorrer ao Ministério público para terem o direito garantido de assumirem seus cargos.

A mesma professora nos conta que “no município de Contagem a porcentagem de efetivas da escola já era de 90%, então tinha uma diferença muito grande. É muito diferente, porque tem sindicato atuante. É a maioria dos professores de lá são efetivos há muito tempo. ” Segundo ela, a chegada de uma professora efetiva na escola é motivo de comemoração na rede municipal de Contagem. “Então assim são redes muito diferentes, muito discrepante. E a gente vê como que isso na prática também. É interfere mesmo nosso mundo isso. ”

Santa Luzia a gente não tem horário de planejamento, não é o 1/3 do horário de planejamento, a gente não tem. Assim, aí aqui em Santa Luzia a gente não tem acesso à internet, computador, materiais tecnológicos. Não tem nenhum projeto de formação docente. (Jessica)

A gente não tinha aquele 1/3 da carga horária para planejamento também não. (Natalia)

De acordo com Mariza Abreu (2013, p.104) a Lei 11.738/2008³⁰ que regulamenta o piso salarial para profissionais do magistério, no artigo 2º estipula que a jornada de trabalho dos cuidadores deve ser dividida em dois terços para as atividades de interação com os estudantes e um terço para atividades extraclasse, como preparação de aulas, correção de provas e planejamento. Segundo Jéssica, “É, eu posso falar que quem eu conheço que trabalha aqui na rede, tem vontade de sair por conta dessas condições. ”

Falta de condições de trabalho que existem aqui, a gente tem poucos direitos aqui garantidos, quando a gente compara com as outras cidades aqui da região. Não que ganhar salário não é importante. É. Mas o desgaste emocional, tempo, sábado, domingo, eu trabalho para cumprir.

³⁰ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm Acessado em 03/04/2023

Jessica menciona a falta de condições de trabalho e a ausência de direitos trabalhistas em comparação com outras cidades da região. Ela nos fala sobre o desgaste emocional e o tempo necessário para cumprir suas obrigações, trazendo consequências negativas para a sua saúde mental e física. Jessica destaca em sua narrativa que, o salário é importante, mas outros fatores também são fundamentais para garantir um ambiente de trabalho saudável.

Lá em Contagem tem direito o notebook tem Wi-Fi na escola, a gente tem um aparelho de som, né? De voz para evitar Em Contagem, a gente tem uma parceria com a UFMG que está fazendo a formação de todos os profissionais. Em Contagem, o objetivo é facilitar o trabalho do professor. O professor é mais participativo, a gente tem mais voz, até porque a gente tem sindicato lá e aqui a gente não tem. A gente tem um sindicato. Que luta por nós é bem diferente, a realidade. E a gente vê como que se interfere na nossa prática do cotidiano.

A narrativa de Jessica descreve diferenças significativas entre as condições de trabalho em na prefeitura de Contagem e Santa Luzia. Ela destaca que em Contagem, as professoras têm acesso a equipamentos como notebooks, Wi-Fi e aparelhos de som, o que facilitam o trabalho e melhoraram a qualidade do ensino. Além disso, segundo ela, existem parcerias com Universidades para a formação continuada de profissionais.

Jessica também menciona a presença do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-Ute/MG) ³¹ em Contagem, que luta ao lado das professoras pelos direitos e dá mais voz aos professores na tomada de decisões. Sugerindo que a ausência de um sindicato em Santa Luzia pode ser uma das razões pelas quais os professores têm menos voz e menos garantias trabalhistas. Em resumo, a narrativa da professora destaca a diferença entre as condições de trabalho em diferentes regiões e como essas diferenças podem afetar a prática docente.

5.3 O que o futuro tem reservado para nós

Esta sessão apresenta as aspirações e desafios profissionais das quatro professoras iniciantes que participaram de uma pesquisa Gabriela, Camila, Jessica e Natália. As participantes expressaram o desejo de crescer profissionalmente e seguir carreiras mais satisfatórias e com melhor remuneração, apesar da paixão pela docência. Elas também falaram sobre as dificuldades de manter o

³¹ Em 1991, foi criada a subsede do Sind-Ute em Contagem, substituindo a APC (Associação dos Professores de Contagem) que por 11 anos conduziu a luta dos educadores do município. <http://sindutecontagem.blogspot.com/> acessado em 03/04/2023.

compromisso com o ensino devido aos baixos salários, falta de recursos pedagógicos e a pressão para se manter atualizado com os métodos de ensino mais recentes. No entanto, todas elas compartilham um forte compromisso com o papel social da educação e a necessidade de uma educação de qualidade para todos. Esta sessão também mostra como as participantes enfrentam desafios pessoais, como equilibrar suas vidas profissional e pessoal e se adaptar às mudanças nas circunstâncias da vida.

Então você tem uma coisa que também tem certeza que eu quero ser pesquisadora, eu quero receber por isso, bem mais do que eu recebo na escola, então eu vou fazer outro concurso.

Essa citação da nossa participante Gabriela, indica uma aspiração legítima de crescer profissionalmente e buscar uma carreira mais valorizada e satisfatória. Esta citação reflete a realidade das narrativas quatro participantes da nossa pesquisa. Embora elas se identifiquem com a profissão, gostem de ensinar, as dificuldades financeiras devido aos salários baixos recebidos por elas, são um grande desafio para darem prosseguimento na carreira. Além disso, a pressão para manter-se atualizada e as demandas do ensino parecem ser, de acordo com elas, uma grande barreira. Camila nos conta que a carreira em

Santa Luzia tem que melhorar muito. Eu não tenho tempos pedagógicos eu só tenho educação física. Mas eu falo, não vou desistir porque eu quero que pelo menos alguns dos meus alunos possam me ter como influência e também conseguir.

Camila indica uma grande preocupação com a qualidade da educação no município de Santa Luzia e a falta de recursos pedagógicos disponíveis para os professores. Ela enfatiza que, apesar dessas dificuldades, não pretende desistir, pois acredita que pode ser uma influência positiva para seus alunos.

“Eu não me vejo aqui 10 anos trabalhando numa escola particular, não acho que é meu perfil. Eu prefiro estar lutando pela escola pública, sabe? ” A narrativa de Camila indica que ela tem uma forte preferência por atuar na escola pública e que não se imagina trabalhando em uma escola particular. Ela expressa sua vontade de "lutar" pela escola pública, o que pode ser interpretado como um compromisso com o papel social da educação e com o acesso à educação de qualidade.

Hoje eu fico muito feliz de estar trabalhando uma escola. Do meu do bairro onde eu estudei. Eu gosto de ser professora, eu gosto muito de estar na escola, né? Quero voltar a estudar. Eu quero fazer uns pós vou fazer um mestrado bom de verdade que eu possa

aprender para estudar. O meu medo, é acomodar e, querendo ou não, vou me acomodar. Eu quero estar com novas perspectivas, novos projetos e daqui 10 anos eu não pretendo estar nesse cargo de especialista.

Camila indica através da sua narrativa, que ela está satisfeita por trabalhar em uma escola do bairro onde estudou e que gosta muito de ser professora e estar na escola. Ela também expressa seu desejo de voltar a estudar e fazer um mestrado que lhe permita aprender e para enfrentar novos desafios. Ao falar sobre seu medo de se acomodar, Camila demonstra sua preocupação em continuar estudando e buscando novas perspectivas. Ela destaca que não pretende estar no mesmo cargo de especialista daqui a 10 anos, segundo ela estar nesse cargo é apenas passageiro. Sobre essa situação Dirce Zan e Aparecida Souza atentam-nos:

Os professores, ao questionarem as condições de trabalho, produzem um duplo movimento: permanência e fuga do magistério. Os que permanecem compreendem o trabalho docente, a despeito das condições de trabalho, como portador de um projeto de transformação do professor e do estudante. Outros, paradoxalmente, indicam que é necessário deixar o magistério se quiserem melhores salários e condições de trabalho. São relações conflituosas com a docência na busca de reconhecimento social, que se concretiza em condições de trabalho e salário digno. (ZAN e SOUZA, 2023, p.22)

Em resumo, destaca-se a importância de reconhecer a complexidade das relações entre professores e sua profissão, bem como as tensões e conflitos que podem surgir como resultado. Jessica nos conta que tem o desejo de continuar sendo professora e de se especializar, mas segundo ela os planos mudaram, após a descoberta de sua gravidez. “Porque a os meus projetos não é até sei lá, 3 meses atrás era de continuar sendo professora por mais um tempo, em 2 turnos, depois ir para o mestrado. ”

É, eu gostaria muito de quando o meu neném nascesse, eu não precisasse trabalhar os 2 turnos, né? Eu queria dar uma pausa, pelo menos em cargo. E encontrar uma outra forma de outra financeiramente e suprir a vida, porque com um bebê ainda. E no futuro, agora não se talvez eu não pense mais tanto em mestrado.

A narrativa de Jessica nos mostra uma preocupação em conciliar a chegada de um bebê com sua carreira docente. Jessica expressa o desejo de poder dar uma pausa em seu trabalho em tempo integral e encontrar uma forma de ganhar dinheiro para que não tenha que trabalhar em dois turnos. Ela menciona que talvez não tenha como se dedicar a um mestrado no futuro, o que podemos interpretar como uma mudança de prioridades em sua vida pessoal e profissional.

A partir da narrativa de Jessica percebemos a sua admiração pela docência, pela sala de aula e seu desejo de permanecer na área de educação. No entanto, ela também menciona a possibilidade de trabalhar em outra área dentro da educação, especificamente na produção de materiais. É interessante notar que Jessica demonstra interesse em tecnologia e reconhece a importância da produção de materiais didáticos no contexto educacional atual ela demonstra o desejo de explorar novas habilidades e competências, contribuindo para o campo da educação.

Natalia, assim como Camila e Jessica, também expressa em sua narrativa o desejo de continuar estudando, mas ao que tudo indica o acúmulo de tarefas é um dificultador para elas. “Poderia buscar mais assim, né? Vou procurar fazer uma pós-graduação sobre educação infantil para me ajudar a lidar mais com essas dificuldades. Entendemos através das narrativas das professoras iniciantes que uma das principais preocupações para o futuro é a valorização da profissão. As professoras sentem-se desvalorizadas e que as condições de trabalho não correspondem ao impacto que a educação tem na formação dos cidadãos. Elas esperam que no futuro haja uma mudança nesse cenário, com valorização da profissão e condições de trabalho.

Outra preocupação é a formação continuada. Através dos relatos percebemos que as professoras entendem que a educação sofre mudanças constantemente e que, para elas é importante estar sempre atualizada em relação às novas práticas e tecnologias. As participantes preocupam-se com o futuro profissional e esperam que haja mais oportunidades de formação continuada, tanto em relação às práticas de ensino quanto às habilidades digitais e tecnológicas.

6. PENSANDO BEM, ESSE É APENAS O COMEÇO: CONCLUSÃO

Então a minha trajetória de vida de sempre ser estudante da escola pública é que me fez querer ser professora da escola pública. A vida me levou a fazer pedagogia e querer ser professora da escola pública. (Camila)

A você que lê essa dissertação, iniciei fazendo uma “viagem” pela minha trajetória, contando experiências e como cheguei até aqui. Espero que tenha entendido através das minhas vivências o que me constitui enquanto uma professora iniciante, assim como, as participantes dessa pesquisa.

Com base nas narrativas das professoras iniciantes entrevistadas, nos propusemos a conhecer as trajetórias de vida de Gabriela, Camila, Jéssica e Natália, suas experiências formadoras, desafios enfrentados gostos e posicionamentos políticos. Para isso, nós estabelecemos os seguintes objetivos específicos: descobrir as características socioculturais das professoras iniciantes, suas trajetórias de vida, experiências de formação, dinâmicas e posicionamentos políticos, por meio de entrevistas com as professoras; analisar os processos de recepção de professores iniciantes em cada instituição e rede de ensino; identificar as principais dificuldades e tensões enfrentadas pelas professoras iniciantes; levantar as redes de apoio e colaboração construídas no início da carreira; e compreender, por meio das narrativas das professoras, como aprendizagens mais relevantes e necessárias no início da carreira.

O levantamento teórico jogou luz sob as questões acerca dos processos envolvidos na fase inicial da docência, destacando o que é uma professora iniciante envolvendo uma construção subjetiva, influenciada por diversas variáveis, como formação, experiências de ensino, expectativas pessoais e profissionais, e influências culturais e sociais. A fase inicial da carreira de professor é considerada crítica e desafiadora, em que o professor precisa enfrentar novas situações e desafios constantes, aprender a lidar com diferentes tipos de alunos e pais, e desenvolver suas habilidades pedagógicas. O estudo baseado nas fases entendidas por Huberman (1992) contribui para compreender como o percurso da carreira docente é marcado por características próprias, diferentes em cada etapa, e que deve considerar também as características das instituições onde os professores trabalham.

Na revisão bibliográfica discutimos a fase inicial da carreira de uma professora, chamada de "estágio de sobrevivência" e "descoberta" por Huberman (1992). Autores como Tardif (2002),

Pérez Gómez (1998) e Nóvoa (1992) concordam que essa fase é fundamental para a compreensão da profissão docente e fornecimento de subsídios para a formação inicial e continuada. Porém, Pérez Gómez (1992) destaca a falta de autonomia profissional e de uma cultura de colaboração, que gera ansiedade e adoecimento.

De acordo com Paulo Freire em seu livro "Pedagogia da Autonomia" (1996), a inserção dos professores na docência requer um processo de formação contínua, reflexiva e crítica. É desejado que o educador seja capaz de identificar suas próprias limitações e buscar novas formas de atuação, sempre buscando aprimorar sua prática e sua capacidade de ensinar. Esta reflexão crítica é fundamental para que o educador consiga se adaptar às necessidades e interesses dos alunos e construir um processo educativo que leve em conta sua autonomia e sua capacidade de aprender.

Destacamos também a formação inicial enquanto a importância da formação de professores no Brasil. A autora Márcia Ângela da S. Aguiar (2010) aponta que existem diferentes olhares e debates sobre a finalidade e o significado da formação de professores no Brasil, destacando diferentes perspectivas que priorizam a competência profissional ou a formação cultural, científica e política. A Lei de Diretrizes e Bases Nacional estabelece que todos os professores devem ter formação em nível superior ou por treinamento em serviço até o final da Década da Educação. No entanto, os docentes são pressionados por um mercado de cursos que pode gerar angústia e contribuir para o adoecimento da categoria. É importante que as formações iniciais e continuadas de professores contemplem aspectos relevantes para a melhoria da qualidade da educação e da docência, valorizando-se a formação e o desenvolvimento de professores.

O verbete *Mal Estar Docente*, encontrado no dicionário do GESTRADO, citado acima, contribui para compreendermos os desafios das professoras iniciantes. Segundo Martinez (2010), a dificuldade do sistema educacional em acompanhar as mudanças sociais e atender às novas demandas da sociedade de forma ágil e eficiente é o que acaba gerando pressão sobre os professores. A autora destaca que o sistema educacional não recebe o suporte adequado para implementar as mudanças necessárias, o que evidencia a importância de uma educação que seja capaz de se adaptar às mudanças sociais e tecnológicas, oferecendo aos professores os recursos e treinamentos necessários para lidar com novas exigências. Além disso, é ressaltada a importância da fase de indução, que marca a entrada do professor na carreira docente, considerada fundamental para o desenvolvimento na profissão.

Todos esses estudos enfatizam que a responsabilidade pelo sucesso educacional não pode ser atribuída apenas aos professores, e que iniciativas como formação continuada, orientada

pedagógica e condições de trabalho cumpridas são fundamentais para a qualidade da educação. A formação inicial dos professores e um sistema de ensino com salários justos, infraestrutura escolar de qualidade e apoio técnico e pedagógico também são destacados como aspectos importantes para a qualidade da educação.

Outra contribuição para abordar o tema, trouxemos as metas do Plano Nacional de Educação PNE, com vistas a compreender e questionar o que o governo brasileiro projeta para melhorar a inserção e formação de professores e como o plano se relaciona com a formação e valorização dos profissionais da educação.

As metas do PNE que estão relacionadas à formação em nível superior e pós-graduação são a meta 12, que visa aumentar as taxas de matrícula na educação superior, a meta 13, que busca elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores no corpo docente e a meta 14, que pretende aumentar o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*.

Já a valorização dos profissionais do magistério e a existência de planos de carreira são contempladas nas metas 17 e 18. A meta 17, busca equiparar o rendimento médio dos profissionais da educação básica pública com o dos demais profissionais com escolaridade equivalente, enquanto a meta 18 pretende garantir a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública.

Realizamos um apanhado sobre as políticas e programas voltados para apoiar os professores iniciantes. Para tanto apoiamo-nos em André (2011) que faz em seu trabalho um apanhado geral sobre as iniciativas no Brasil e também na América Latina. No Brasil podemos encontrar iniciativas nas Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí os professores iniciantes têm 30 dias de capacitação; na Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo processo de formação de 60 horas oficinas pedagógicas sobre questões da prática docente; Na Secretaria Estadual de Educação do Ceará os candidatos a partir de 2009 realizam uma prova teórica e uma prática, após participação um curso de capacitação; na cidade de Sobral no estado do Ceará e em Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul, existem programas voltados para professores ingressantes. No estado de São Paulo existe os programas *Bolsa Alfabetização* e o *Bolsa ao estagiário de Pedagogia* proposto pela Secretaria Municipal de Jundiaí.

Compreendemos que a ausência de políticas públicas efetivas para a formação e acompanhamento de professores iniciantes é uma questão que precisa ser colocada em questão. A falta de políticas públicas efetivas para a formação e acompanhamento de professores iniciantes pode levar a uma

série de desafios, como a falta de preparação para lidar com situações adversas em sala de aula. Além disso, a falta de suporte adequado pode resultar em altas taxas de desistência na profissão. Portanto, é fundamental que sejam implementadas políticas públicas efetivas para a formação e acompanhamento de professores iniciantes, garantindo que esses profissionais possam desenvolver suas habilidades e competências ao longo do tempo. A elaboração de uma proposta, segundo André (2011), por uma comissão de especialistas ou interessados nas questões docentes pode ser uma estratégia efetiva para alcançar esse objetivo. Com a participação de representantes de órgãos governamentais e da sociedade civil, essa proposta pode ser amplamente discutida e adaptada às diversas realidades educacionais do país.

Partimos então para as decorrências das narrativas realizadas com as nossas participantes Gabriela, Camila, Jéssica e Natália. A categorização realizada a partir das narrações rendeu um total de dois capítulos divididos em três sessões cada um, ou seja, seis categorias de análise. As categorias abordadas no primeiro capítulo foram: Primeiros passos; Formação inicial; A profissão.

Depreendemos, por meio das narrativas, como as trajetórias de cada uma levaram as professoras até a entrada na carreira docente. Trechos das narrativas das participantes citam o fato de que todas elas já tinham o desejo em se tornarem professoras, desde a infância. Tendo isso, analisamos como esse sonho se tornou realidade e indagamos as narrativas, no momento da análise, como foi para elas o momento de confronto com a realidade e da prática. Na sequência trouxemos para o texto a análise realizada a partir das falas sobre o cotidiano delas na fase inicial da carreira, como tem sido na prática estar sendo professoras, para elas. Entre acordos tácitos, relatórios, atividades, deslocamento e tudo que as constitui enquanto professoras.

Na narrativa de Gabriela, podemos observar algumas reflexões e sentimentos que são expressos. Ela ressalta que foi bem recebida pela diretora e pelos funcionários da escola, o que a deixou mais confiante em relação a sua integração na instituição. No entanto, Gabriela também demonstrou seus sentimentos de insegurança e medo no início do processo de adaptação à escola. A narrativa de Gabriela transmite uma sensação de vulnerabilidade, mas também de superação desses desafios e vontade de aprender o que precisava para fazer um bom trabalho na escola. Seus relatos também evidenciam a importância do apoio e acolhimento.

Camila apresentou, por meio de sua narrativa, algumas reflexões e relatos sobre sua experiência como professora em uma escola pública. Em um primeiro momento, ela relatou sua trajetória profissional, até sua entrada na escola em Santa Luzia. Ela destacou que, inicialmente, houve desconfiança e dificuldades para se estabelecer na escola, especialmente por se tratar de uma turma

difícil e por ter entrado no final do ano, sem conhecer ninguém. Camila também mencionou a importância da rede de apoio para sua adaptação e desempenho na escola. Ela afirmou que teve o suporte de um grupo de professores que a acolheu e apoiou, o que foi essencial para sua permanência na escola. No entanto, ela também ressaltou que nem todos os professores têm a mesma experiência, e que o acolhimento institucional não existe.

Nos trechos da narrativa de Jéssica, pudemos perceber a dificuldade que ela enfrentou ao chegar na escola, em um contexto em que houve resistência e desconfiança por parte do corpo docente e da direção da instituição. Esse contexto é marcado por uma certa hostilidade em relação à sua presença, já que ela é uma mulher jovem e aparentemente mais nova do que sua idade real. Essa situação dificultou o processo de aceitação por parte dos colegas professores e da equipe pedagógica. No entanto, Jéssica não desistiu e buscou apoio em suas colegas, que também estavam começando a trabalhar na escola naquele momento. Elas se uniram e se ajudaram mutuamente em um contexto em que o apoio institucional era quase inexistente. Dessa forma, ela conseguiu estabelecer um tipo de relacionamento diferente com seus colegas, baseado em colaboração e ajuda mútua.

A narrativa de Natália apresentou uma série de relatos sobre sua experiência profissional em instituições de educação infantil. Ela destacou a dificuldade que teve com disciplina das crianças em sua primeira instituição, mas ressalta que teve apoio da supervisora e das famílias das crianças. Em sua segunda instituição, em Santa Luzia, ela foi bem acolhida pelos colegas, mas enfrentou dificuldades em relação às cobranças das famílias. Natália mencionou sua insegurança em relação à indisciplina e como isso a levou a optar pela educação infantil. Ela destaca a importância do apoio de colegas mais experientes. Ela reconhece que ainda tem muito a aprender e que é insegura em relação às suas habilidades, mas também menciona momentos em que se sentiu frustrada e questionada por seus superiores.

Gabriela revelou a importância de que sua mãe deu à educação e à adição de horizontes para seus filhos. Ela mencionou que sua mãe queria que eles vissem o mundo além do bairro de Fátima, o que motivou a investir na educação dos filhos. No entanto, ela também mencionou as dificuldades financeiras da família e como seu pai precisou começar a viajar para ganhar um pouco mais de dinheiro e possibilitar que seus filhos estudem em escolas fora do bairro. Gabriela também compartilha seu sonho de se tornar professora e menciona que isso pode ter sido influenciado por sua tia, a única pessoa na família com curso superior, que havia estudado pedagogia. Ela destacou

como seus estudos e a vivência com diferentes pessoas a ajudaram a crescer e compreender a realidade das pessoas de maneira mais ampla.

A narrativa de Camila evidenciou sua trajetória na educação pública desde a infância, quando estudou na escola pública desde o pré-escolar até o ensino médio. Ela destacou que teve muitas boas escolas, o que a faz acreditar na educação. Entretanto, ressalta que a escola pública é sucateada, o que sugere um reconhecimento dos problemas que a educação pública enfrenta. Camila também compartilhou que, apesar de nunca ter estudado em escola particular, conseguiu bolsa no Programa Universidade Para Todos (Prouni) e depois passou em uma universidade pública, a UFMG. Essa experiência de acesso à educação superior por meio de políticas públicas de inclusão mostra como a educação pública pode ser um caminho para a mobilidade social e a superação de barreiras socioeconômicas. De maneira geral, a narrativa de Camila traz reflexões importantes sobre a importância da educação pública e sobre como a vivência pessoal pode influenciar escolhas profissionais e engajamento em causas sociais.

Na narrativa de Jéssica, percebe-se que ela sempre teve o sonho de ser professora e desde criança manifestou essa vontade. Apesar de ter estudado em escolas públicas, ela teve acesso a uma educação de qualidade, graças ao esforço de sua mãe em encontrar as melhores escolas. Ela expressa esperança para o futuro e afirma que seus planos são continuar sendo professora. Além disso, ela menciona que está grávida e que terá que recalcular rotas, mas que vê esse momento como um novo ciclo com mais esperança.

Os trechos da narrativa de Natália revelaram alguns aspectos importantes de sua vida, incluindo sua origem no interior de Minas Gerais, sua família, sua religião e sua educação. Natália também fala sobre sua formação na igreja e sobre como essa experiência influenciou sua vida. Ela menciona que seus avós eram muito participantes na igreja e que ela acompanhava muito eles, ajudando nas atividades com as crianças. Ela destacou a importância da educação em sua vida e menciona que seu irmão mais velho se formou em Medicina e sua irmã em Direito. Além disso, Natália expressa suas opiniões políticas e sua decepção com as igrejas evangélicas que frequenta em Belo Horizonte, afirmando que elas não estão preparadas para lidar com questões importantes da sociedade. No geral, sua narrativa revela a relevância da família, da religião e da educação em sua vida, bem como suas opiniões políticas e suas experiências com a igreja.

O início da carreira de todas as professoras foi marcado por estresse, incluindo experiências, ansiedades e dificuldades em aplicar os conhecimentos teóricos na prática. Embora conflituosas, essas tensões foram fundamentais para que as professoras buscassem soluções e ampliassem seus

conhecimentos para atuar de forma mais efetiva. Além disso, as professoras destacam a importância do apoio de colegas mais experientes na busca por soluções para práticas pedagógicas mais eficazes. A dupla jornada de trabalho também foi apontada como uma fonte de tensão para as professoras. Para ilustrar essas situações, trazemos a citação de Zan e Souza (2023, p.22):

[...] embora as condições e a organização do trabalho docente sejam precárias – o que é expresso principalmente em baixos salários –, elas não se materializam em professores desinteressados e desprovidos de responsabilidade. Os professores, ao questionarem as condições de trabalho, produzem um duplo movimento: permanência e fuga do magistério. Os que permanecem compreendem o trabalho docente, a despeito das condições de trabalho, como portador de um projeto de transformação do professor e do estudante. Outros, paradoxalmente, indicam que é necessário deixar o magistério se quiserem melhores salários e condições de trabalho. São relações conflituosas com a docência na busca de reconhecimento social, que se concretiza em condições de trabalho e salário digno.

Fechamos essa conclusão com as contribuições de Zan e Souza (2023), para quem as condições e a organização do trabalho docente podem ser precárias, principalmente em relação aos baixos salários, mas isso não significa que as professoras se deixem levar, pelo contrário, muitos professores questionam essas condições e, ao fazê-lo, produzem um duplo movimento de permanência e fuga do magistério, o que de pudemos constatar mediante as narrativas.

As quatro participantes demonstraram que tinham o desejo de se tornar professoras desde a infância e, ao longo de suas histórias, enfrentaram desafios como insegurança, medo, desconfiança e hostilidade por parte dos colegas e da instituição. A narrativa de Gabriela destaca a importância do apoio e do acolhimento. Camila ressalta a importância da rede de apoio e do acolhimento institucional, que nem sempre existe. Jéssica destaca como se uniu a outras colegas para superar a falta de apoio institucional. Natália menciona a dificuldade em relação à disciplina das crianças e a importância do apoio de colegas mais experientes. Em comum, todas destacam a importância do apoio e do acolhimento para a adaptação à escola e para o desempenho na carreira docente.

Em síntese, não pretendíamos trazer verdades absolutas, e sabemos da impossibilidade em aprofundarmos sobre todas os aspectos levantados nas narrativas das quatro professoras iniciantes que participaram da pesquisa. No entanto, compreendemos a relevância da nossa pesquisa para o campo da formação inicial e continuada de professoras e professores ao trazermos novas informações e ideias pautadas em uma fecunda fundamentação teórica. Ansiamos que você, leitora e leitor, questione e reflita sobre o nosso trabalho.

REFERÊNCIAS

- ABARCA, J. C. Profesores que se inician em La docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. Nº 19, págs. 51-100, 1999.
- ABREU, Mariza. Desafios da valorização do magistério: pagar o piso nacional e assegurar as horas-atividade. Revista Técnica–2013. CNM/Confederação Nacional de Municípios–Brasília: CNM, 2013.
- AGUIAR, M.A.S. Formação inicial In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- AMARAL, Daniela; FREIRE, Djenane. Formação de dirigentes municipais de educação: a experiência do pradime na UFRJ. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** , v. 29, n. 1, 2013.
- ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, p. 112-129, 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000. 251 p.
- BARBISAN, Carla; MEGID, Maria Auxiliadora Bueno Andrade. **Categorias de narrativas: principais usos em pesquisas e formação de pedagogas**. ETD Educação Temática Digital, v. 20, n. 4, p. 979-996, 2018.
- BICALHO, Maria Fernanda. Diários de bordo, expedições científicas e narrativas de viagens. **Navigator**, v. 5, n. 10, p. 9-22, 2009.
- BOLÍVAR, A. De nobis ipsis silemus?: epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista electrónica de investigación educativa**, v.4, n.1, 2002 a, p. 1-26.
- BUENO, Belmira Oliveira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e pesquisa**, v. 32, p. 385-410, 2006.
- CANDAU, Vera M. (Org.). **A didática em questão**. 32. ed. São Paulo: Vozes, 2011.
- CARDOSO, Solange. As vivências do/no trabalho docente na Educação Infantil: ciclo de vida profissional. 2020. 394 f., il. Tese (Doutorado em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- CAVACO, M. H. **Ofício do professor: o tempo e as mudanças**. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995.
- CHAKUR, C. R. de S. L. O desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 397-407. 2005. Disponível em: Acesso em: 22 fev. 2021.

- CRUZ, Hélvia Leite. CONDIÇÕES DE CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO SINDICALISMO DOCENTE DE EDUCAÇÃO BÁSICA/ESTUDO SOBRE A APEOESP. 2010.
- FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 33-57 (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das histórias de vida)
- FORTUNATO, Ivan. Pedagogia da escuta: currículo e projetos em Reggio Emília. Quaestio: **Revista de Estudos de Educação, Sorocaba**: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba , v. 12, n. 1, 2010.
- FREIRE, Paulo; **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, M. N. C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, p. 155-172, mar. 2002. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100006>
- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto alegre: Bookman, 2004.
- GABRIEL, Fábio Antonio; PEREIRA, Ana Lúcia. DESAFIOS DE EDUCAR DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **EDUCAÇÃO, TENSÕES E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**, p. 119. 2022
- GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 11, p. 327-345, 2005.
- GARIGLIO, José Ângelo. **A cultura docente de professores de Educação Física de uma Escola Profissionalizante: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas**. 291f. 2004. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente Ijuí: Unijuí, 1998.
- GENTIL, Hélio Salles. O que é interpretar?: o mundo da ação e o mundo do texto. **Revista Mente, cérebro e Filosofia- o século XX**, São Paulo, v. 11, p. 16-25, 2008.
- GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GÓMEZ, Angel Pérez. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: (Org.) **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2000.
- HOOKS, Bell et al. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. **São Paulo: WMF Martins Fontes**, 2013. 288 p.
- HOLLY, Mary Louise. **Investigando a vida profissional dos professores**: diários biográficos. In: NÓVOA, António (Org.). Vida de professores. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007, p. 79-110.

- HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.
- KOHAN, W. O.. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-9, 2020.
- LAMEGO, Caio Roberto; SANTOS, Maria Ferreira. Diálogos entre disciplinas escolares: narrativas docentes sobre saberes e práticas interdisciplinares na educação básica. In. **Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação–ANPED**, 39, Universidade Federal Fluminense –UFF/Rio de Janeiro–RJ, 2019. Anais... RJ: ANPED, 2019.
- LEAL, Alida Angélica Alves. **Desafios comuns, enfrentamentos singulares**: narrativas de jovens docentes iniciantes no ensino médio público. 2017. Tese. Faculdade de Educação – UFMG.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção Questões da Nossa Época; v.67).
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, p. 77-84, 1997.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, dez. 2004.
- MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MARTINS, P.L.O.; PAPI, S.O.G. Professor Iniciante. In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- MARTINS, R. M.; ANUNCIATO, R. M. M. Caminhos de aprendiz de professora: processos identitários em uma comunidade de aprendizagem online. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 34, p. 1-25, jan. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698172625>. Acesso em: 13 out. 2022.
- MARTINEZ, D. Mal estar docente. In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM)
- MINAYO, M. Cecília de Souza. Fase de análise ou tratamento do material. In: **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1996.
- MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: revisão sistemática. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 7, n. 13, p. 85-98, 2015.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação São Carlos: EdUFSCar, 2002. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.
- NONO, Maevi A.; MIZUKAMI, Maria das Graças N. Processos de formação de professores iniciantes. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 29., 15-18 out. 2006, Caxambu. Apresentação... Caxambu, MG, 2006.

NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de Professores**. Porto Alegre, Porto Editora, 1992.

NUNES, Célia; CARDOSO, Solange. Professores iniciantes: adentrando algumas pesquisas brasileiras. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 5, n. 9, p. 66-80, 2013.

OCDE. Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes (**Relatório de Pesquisa**). São Paulo: Moderna, 2006.

Oliveira, D. A., & Assunção, A. A. (2010). Condições de trabalho docente. In D. A. Oliveira, A. M. C. Duarte, & L. M. F. Vieira (Orgs.), **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

MARTINS, P.L.O.; PAPI, S.O.G. Professor Iniciante. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

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

PÉREZ-GÓMEZ, Ángel I. **La cultura escolar em La sociedad neoliberal**. Madri: Morata, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes na docência**. In: PIMENTA, S.G. (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999 (p.15 a 34)

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Graf, p. 45-60, 2005.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo, SALES., Mônica Patrícia da Silva. Gestão democrática da escola e gestão do ensino: A contribuição docente à construção da autonomia na escola. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**, Belo Horizonte , v. 14, n. 2, p. 171-183, maio 2012 .

SILVA, Santuza Amorim; PÁDUA, K. C. Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. In: CAMPOS, Regina Célia. (Org.). **Pesquisa e Educação e formação humana: nos trilhos da história**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 105- 126.

SOARES, Luiz Eduardo. Hermenêutica: Breve introdução. In: **O rigor da indisciplina: ensaios de Antropologia Interpretativa**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

SOUZA, Rômulo Andrade de et al. Efeitos dos softwares de análise de dados qualitativos na qualidade de pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 23, p. 373-394, 2019.

SOUZA, Aparecida Neri de. Professores, trabalho e mercado. **Caderno CRH**, v. 20, p. 47-55, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 426-443, 2007.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro e PÁDUA, Karla Cunha. **Virtualidades e Alcances da Entrevista Narrativa**. In: Congresso Internacional sobre pesquisa (auto) biográfica, II, 2006, Salvador. Anais ... Salvador: UNEB, 2006. 1 CD-ROM.

TENTI FANFANI, E. **La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

VAILLANT, Denise. Políticas de inserción a la docencia en America Latina: la deuda pendiente. Profesorado: **Revista de Curriculum y Formación del Profesorado**. v. 13, n. 1, p. 27-41, 2009.

VIEIRA, Joana Santos Conduto et al. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. **Educação**, v. 27, n. 52, p. 39-58, 2004.

ZAN, Dirce; SOUZA, Aparecida Neri de. Trajetórias profissionais de jovens professoras e professores. *Pro-Posições*, v. 34, 2023.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. Nova Fronteira, 2019.

ANEXOS

Anexo 1

O Início Da Carreira Docente Em Narrativas De Jovens Professoras

Meu nome é Aline Chagas, sou professora de Educação Básica, egressa do curso de Pedagogia da FaE/UFMG e atualmente estou mestranda no Programa de Pós-Graduação da FaE/UEMG.

Nossa pesquisa de mestrado tem como objetivo compreender através das experiências de professoras iniciantes, como se dá o início da carreira docente. Sobretudo o nosso trabalho caminhará junto com as/os docentes na construção da valorização docente.

Por isso contamos com vocês!

Criei um questionário que terá como finalidade apresentar dados sobre quem, onde e quantas professoras formadas na FaE/UFMG iniciaram a carreira docente nos últimos quatro anos, e como tem se dado esse processo.

O questionário é para fins de pesquisa.

Desde já agradeço a sua valiosa participação!

1. E-mail *

2. Nome *

3. Número de telefone

4. Com qual gênero você se identifica? *

5. Em qual cidade você reside atualmente? *

6. Estudou em qual instituição?

7. Qual o ano da sua formatura? *

8. Foi bolsista de Iniciação Científica ou de extensão em algum programa durante a graduação? Quais? *

Sobre a experiência profissional

9. Durante a graduação você já trabalhava na área da Educação? Qual função exercia?

10. Atualmente você trabalha na área da Educação como professora?

☐ Sim
☐ Não

11. Antes de formar você já havia tentado algum concurso?

S ☐ m
i ☐ Não

12. Nos últimos quatro anos você foi efetivada em alguma rede pública?

☐ Sim
☐ Não

13. Conte-nos qual a rede e qual o cargo você exerce.

14. Qual a data da sua posse?

Exemplo: 7 de janeiro de 2011

Anexo 2 –

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

NOME COMPLETO:
GÊNERO:
AUTODECLARAÇÃO ÉTNICO-RACIAL:
IDADE:
RELIGIÃO:
ESTADO CIVIL:
FILHOS?
TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE:
CIDADE E LOCAL ONDE TRABALHA:
CIDADE ONDE MORA:
BAIRRO:

ANEXO 4-

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INDIVIDUAL

Este é um convite para você participar voluntariamente, ou seja, sem remuneração, da pesquisa: O início da carreira docente em narrativas de jovens professoras que tem como pesquisadora responsável Aline de Oliveira Chagas. Esta pesquisa pretende compreender através das narrativas de professoras iniciantes, as implicações da iniciação à docência, e o que essas narrações tem de significado na escolha da profissão, no dia a dia da formação e no desenvolver da profissão.

Através dos resultados dessa pesquisa a intenção é possibilitar que as próprias docentes iniciantes narrem suas experiências da docência nessa fase da carreira a partir de suas próprias perspectivas, esperando partir delas a expressão de sentimentos, angústias, alegrias, dificuldades desse momento da vida profissional.

Caso decida participar, você vai passar por uma entrevista que será gravada e, posteriormente, transcrita integralmente. Fica garantido, a cada um, o acesso ao material transcrito e o direito ao veto de parte ou de toda a transcrição a qualquer momento da pesquisa. Gostaríamos de esclarecer que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e que sua identidade, nome, e dados pessoais serão preservados. Os áudios das entrevistas ficarão armazenados por 5 anos com a pesquisadora responsável pelas entrevistas, em mídias digitais (HD externo e pen drive) após este período faremos a destruição dos dados. Os locais e horários para os encontros serão combinados, respeitando sua disponibilidade e preferência. Sobre o resultado, será devolvido a cada um dos participantes da pesquisa.

Se, durante a entrevista, ocorrer alguma situação de constrangimento de qualquer natureza, você tem o direito de se recusar a responder as perguntas ou de interromper a entrevista. Você também o direito de retirar seu consentimento em qualquer fase, sem que isso lhe acarrete quaisquer tipos de prejuízo a sua vida pessoal ou profissional.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações ligadas à pesquisa, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Mas caso assim seja seu desejo nos comprometemos a fazê-lo. A sua participação não lhe causará nenhuma despesa, mas, caso isso ocorra será ressarcido pela pesquisadora e reembolsado para você. Se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado.

Embora mínimos, existem riscos de as entrevistas se tornarem públicas, antes da publicação do trabalho. Para minimizá-los, nenhuma entrevista será gravada por meio da utilização de aparelhos celulares ou armazenada em tecnologia em nuvens. Será utilizado o gravador tradicional e a armazenagem ocorrerá em pen drive e HD externo.

O Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UEMG só deverá ser consultado em casos de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa. Questões que envolvam outros aspectos

da pesquisa poderão ser encaminhadas diretamente às pesquisadoras – Aline de Oliveira Chagas - aline.12chagas@gmail.com. Pesquisadora Responsável: Profa. Dra. Karla Cunha Pádua – karla.padua@uemg.br – .

Dados do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UEMG

Comitê de Ética em Pesquisa da Unidade Acadêmica de Poços de Caldas

E-mail do CEP: cep.pocos@uemg.br

Telefone: (35) 3114-7732

Endereço: Avenida Padre Cletus Francis Cox, n. 300, Prédio A. Jardim Country Club. CEP: 37.704-620

Funcionário (a) Administrativo (a): Roberta Rodrigues Borges

Este documento foi impresso em duas vias, que deverão ser rubricadas na margem esquerda da página e assinadas nos espaços indicados. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora Aline de Oliveira Chagas.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2022.

Assinatura da participante

Aline de Oliveira Chagas
(pesquisadora assistente)