

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
CURSO DE MESTRADO

**PROFESSORAS INICIANTEs: Relações entre a formação inicial e a prática do
planejamento curricular**

São Luís
2019

ÉRIKA D'ÁVILA DE SÁ ROCHA

**PROFESSORAS INICIANTEs: Relações entre a formação inicial e a prática do
planejamento curricular**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ilma Vieira do Nascimento

São Luís
2019

Rocha, Érika D'Ávila de Sá.

PROFESSORAS INICIANTEs: Relações entre a formação inicial e a prática do planejamento curricular / Érika D'Ávila de Sá Rocha. - 2019. 170 f.

Orientador(a): Ilma Vieira do Nascimento.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

1. Entrevista Narrativa. 2. Formação Inicial. 3. Planejamento Curricular. 4. Professor Iniciante. I. Nascimento, Ilma Vieira do. II. Título.

ÉRIKA D'ÁVILA DE SÁ ROCHA

PROFESSORAS INICIANTEs: Relações entre a formação inicial e a prática do planejamento curricular

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ilma Vieira do Nascimento

APROVADO EM: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ilma Vieira do Nascimento (Orientadora)

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Prof^a. Dr^a. Maria Alice Melo (Membro interno)

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof^o. Dr^o. Severino Vilar de Albuquerque (Membro externo)

Doutor em Educação
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Aos professores iniciantes, em especial, às professoras que participaram desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter proporcionado a realização desse sonho.

À minha professora orientadora, Ilma Vieira do Nascimento, pela confiança, paciência, incentivo e comprometimento. A quem dedico minha eterna gratidão e respeito.

À minha mãe, Joanice, pelo amor e carinho e principalmente por acreditar em mim, e ser à base de inspiração em tudo na minha vida.

Ao meu pai Artman, pelo apoio e paciência.

Ao meu companheiro de todos os dias Natan, pelos incentivos, cuidados, amor e carinho.

Aos meus irmãos Emmeline e Artman Filho, pelo companheirismo e apoio.

A todos os familiares que cooperaram de alguma forma durante o meu processo de formação.

Aos participantes desta pesquisa, pela aceitação e contribuição para a realização desse trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior - CAPES, por possibilitar o financiamento e a consequente realização desta pesquisa.

A todos os professores que contribuíram e me inspiraram em minha trajetória escolar e acadêmica, principalmente o professor Jónata Moura, por colaborar constantemente para a concretização desse sonho.

Aos colegas da turma que me acompanharam durante esses dois anos no percurso acadêmico do Mestrado, em especial, as minhas amigas Karyane, Camila e Suzy, pela colaboração e experiências compartilhadas.

Às minhas amigas, que me deram forças para concluir mais essa etapa de minha formação, em especial à Camila Loiola e Maylla Castro, por me acolherem com todo carinho em suas casas. E à Dayane Santos por todo apoio e dedicação nos momentos de dúvidas.

RESUMO

Esta pesquisa tem como finalidade, analisar as relações entre a formação inicial e a prática de planejamento curricular utilizado por professores iniciantes, adotando como fonte principal suas narrativas orais. A pesquisa teve como ponto de partida a seguinte questão de investigação: Que relações existem entre a formação inicial e a prática do planejamento curricular realizado por professores iniciantes? Os objetivos principais da pesquisa são: investigar aspectos da formação inicial dos professores iniciantes que se relacionem com a prática por eles desenvolvida no planejamento curricular; verificar o acolhimento e o acompanhamento da escola no planejamento curricular, e mais, identificar os documentos de referência curricular que os professores iniciantes utilizam na realização do planejamento. Participaram da pesquisa cinco professoras iniciantes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental de quatro escolas municipais de Imperatriz - MA. Utilizamos contribuições teóricas e metodológicas de Hurberman (2000), Cavaco (1999), Veenman (1984), Silva (2003), Tanuri (2000), Vigotsky (2001) entre outros. Para a produção dos dados, utilizamos questionários às coordenadoras e gestoras, uma entrevista semiestruturada com a coordenadora da assessoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, um diário de campo para os momentos de observação, e a principal fonte de dados: as entrevistas narrativas das professoras iniciantes, na tentativa de revisitar as suas trajetórias de formação e alcançar os objetivos propostos. As entrevistas narrativas foram analisadas a partir da proposta de Schütze (2011), e resultaram em três eixos: a) trajetórias da formação inicial das professoras iniciantes; b) o início: o choque com a realidade; c) o planejamento curricular das professoras iniciantes e as manifestações de apoio. Os resultados evidenciaram que as professoras iniciantes tem a sensação de que a formação inicial não foi o suficiente para auxiliá-las em suas práticas de planejamento curricular. Verificamos ainda, que as dúvidas e esclarecimentos quanto à organização dos planos são atendidas por colegas professores mais experientes, e nem sempre pela gestão e coordenação da escola. Para selecionar os conteúdos e temáticas nos momentos do planejamento, a maioria das professoras utilizam os livros didáticos da escola ou coleções compradas e pesquisas na internet. Através das narrativas, apresentamos com detalhe, trechos da trajetória formativa de cada professora, suas dificuldades no início da profissão e a construção da sua identidade docente.

Palavras-chave: Formação Inicial. Professor Iniciante. Planejamento Curricular. Entrevista Narrativa.

ABSTRACT

This research purpouse to analyze the relationships between initial training and curricular planning practice, by newly teachers adopting as main source their oral narratives. This work had as a starting point the following question: What are the relationships between initial training and the practice of curricular planning by new teachers? The main objectives of this research was: Investigate aspects of the initial formation of the beginning teachers that relate to the practice developed by them in the curricular planning; to verify the reception and the accompaniment of the school in the curricular planning, and more, to identify the curricular reference documents that the beginning teachers use in the accomplishment of the planning. We chose five female primary and elementary teachers from four municipal schools in Imperatriz, state of Maranhão participated in this study. We use theoretical and methodological contributions by Hurberman (2000), Cavaco (1999), Veenman (1984), Silva (2003), Tanuri (2000) and Vigotsky (2001) among others. For the production of the data, we used questionnaires to the coordinators and managers, a semistructured interview with the coordinator of the pedagogical advice of the Municipal Department of Education - SEMED, a field note for the moments of observation, and the main source of data: narrative interviews of the newly teachers, in an attempt to revisit their training paths and achieve the proposed objectives. Narrative interviews were analyzed from the Schütze proposal (2011) come in three axes: a) trajectories of the initial training of the beginning teachers; b) the beginning: the clash with reality; c) the curricular planning of the beginning teachers and the manifestations of support. The results denote that the beginning teachers have the sensation that the initial formation was not enough to assist them in their curricular planning practices. We also verified that the doubts and clarifications regarding the organization of the plans are attended by colleagues who are more experienced teachers, and not always by the management and coordination of the school. To select content and themes at the planning stage, most teachers use school textbooks or purchased collections and research on the internet. Through the narratives, we present in detail, excerpts from the formative trajectory of each teacher, their difficulties at the beginning of the profession and the construction of their teaching identity.

Keywords: Initial Formation. Newly Teacher. Curricular Planning. Narrative Interview.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 – Localização das Escolas Municipais de Imperatriz-MA	22
Figura 1 – 10 maiores Cursos de Graduação em número de matrículas em 2017	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Ciclo de vida profissional docente.....	51
Quadro 02 – Dados da Entrevista Narrativa	88
Quadro 03 – Análise formal da Entrevista Narrativa	89
Quadro 04 – Descrição estrutural do conteúdo, abstração analítica e análise do conhecimento.....	95
Quadro 05 – Semelhanças e particularidades entre as narrativas.....	100
Quadro 06 – Planejamentos exigidos às professoras.....	128
Quadro 07 – Modelo de Plano de aula	130

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Caminhos teórico-metodológicos	19
1.2 Estrutura da dissertação	25
2 O INICIO DA CARREIRA DOCENTE	27
2.1 Formação inicial do professor: percurso histórico de uma discussão constante.....	28
2.2 O Professor iniciante: concepções.....	48
2.2.1 Acompanhamento e intervenções de apoio.....	53
3 PLANEJAMENTO CURRICULAR: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	57
3.1 O planejamento curricular na atividade do professor	58
3.2 Professor iniciante: Seleção e organização do conhecimento escolar	68
4 NARRATIVAS DE PROFESSORAS INICIANTE: RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E A PRÁTICA DE PLANEJAMENTO CURRICULAR	75
4.1 As professoras entrevistadas	76
4.1.1 Professora L.....	78
4.1.2 Professora G	80
4.1.3 Professora M.....	81
4.1.4 Professoras F e E	82
4.2 A entrevista narrativa.....	85
4.3 Trajetórias da formação inicial das professoras iniciantes	102
4.4 O início: o choque com a realidade	116
4.5 O planejamento curricular das professoras iniciantes e as manifestações de apoio.....	126
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICES	157
ANEXOS.....	167

1 INTRODUÇÃO

Ao ingressar na carreira docente, o professor se depara com muitos questionamentos e inquietações para os quais nem sempre está preparado para responder ou não encontra quem o ajude a analisar e refletir sobre o novo cenário, buscando construir soluções adequadas, seja via apoio individualizado de colegas, seja por meio de medidas institucionalizadas com o fim de integração dos novos professores, ou de ações de formação continuada.

Partindo desse pressuposto, pensamos sobre o quanto o processo de seleção e organização dos conteúdos no planejamento curricular torna-se complexo para o professor iniciante, uma vez que para alguns, o conceito de currículo, que, aliás, é polissêmico, não está suficientemente claro. Sendo assim, a prática docente deve ser constantemente refletida e deve fazer parte de formações contínuas.

A escolha dos conteúdos no momento do planejamento das aulas na maioria das vezes é solitária e baseada nas experiências escolares que cada professor teve quando era estudante da educação básica e até mesmo superior. Essas questões por vezes não são refletidas em conjunto com seus pares ou com gestores e coordenadores pedagógicos. Dessa forma, o livro didático se torna o único referencial para a seleção e organização dos conteúdos que serão trabalhados durante o ano letivo, demonstrando assim que esse momento fica reduzido, na maioria das vezes a intenções mercadológicas de organizações que elaboram os materiais didáticos disponibilizados para as escolas.

Nesse sentido, reconhecer o currículo como um recurso que vai além de um documento que descreve os conteúdos que devem ser trabalhados na sala de aula, pelo docente é essencial. Como artefato cultural, deve levar em conta os eventos que acontecem na escola e na sociedade para contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, considerando as dimensões cognitiva, afetiva, cultural, política, ética, estética, entre outras, abrangendo assim os diversos campos do conhecimento que os alunos devem apreender para alcançar objetivos acadêmicos, pessoais e sociais.

Para Gimeno Sacristán (2000), currículo é a expressão da função socializadora da escola, um instrumento imprescindível para compreender a prática pedagógica; está diretamente relacionado com o conteúdo da profissionalidade dos

docentes; é um ponto em que se entrecruzam componentes e decisões muito diversas (pedagógicas, políticas, administrativas, de controle do sistema escolar, de inovação pedagógica); é um ponto central de referência para a melhoria da qualidade do ensino.

Além de determinar os conteúdos e a(s) forma(s) de seu desenvolvimento e de avaliação, o currículo deve orientar o trabalho do professor no intuito de aguçar a criticidade dos alunos, visto que, a prática docente está cada vez mais sendo desafiada pelas constantes mudanças ocorridas na sociedade, exigindo dos professores claro posicionamento epistemológico, ético, ideológico e político no processo de seleção e organização dos conteúdos escolares, desmistificando assim quaisquer conotações de pretensa neutralidade.

O ponto de partida desse estudo decorre da compreensão de que o exercício da docência é uma atividade que depende do domínio de diversos saberes, em especial didático pedagógico, sendo considerada de natureza complexa, mesmo para quem tem anos de carreira, condição realçada, salvo raras exceções, para quem a inicia.

A inquietação que desencadeou o interesse sobre o tema foi o desejo de aprofundar os estudos em torno do mesmo, e principalmente por ser também uma professora no início da carreira docente, que enfrenta diariamente desafios como o de selecionar e organizar os conteúdos que deverão ser trabalhados na sala de aula. Além disso, por perceber o quanto o currículo se torna algo distante da realidade escolar, e do conhecimento do professor quando esse está no exercício da docência, e ainda pela solidão que se percebe no processo do planejamento.

A minha primeira experiência, como professora, em sala de aula foi em 2015. Momento destacado como desafiador, tanto pelo desrespeito dos alunos, quanto pela desconfiança depositada pelos pais, que ao ver a nova professora, sem experiência e aparentemente muito jovem, lançaram pré-conceitos que marcaram esse início como assustador e arriscado.

Essas primeiras experiências como docente despertaram diversos sentimentos e alguns questionamentos; como consequência, o interesse em pesquisar o trabalho docente iniciante no sentido de investigar o que acontece de fato frente a esse grande desafio para os educadores.

Ao receber a proposta de ser professora de sala de aula da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, surgiram as primeiras indagações: “O que ensinar para

os alunos?”, “Quais conteúdos devem ser trabalhados nesse nível de ensino?”, “Em que tipo de materiais buscar essas orientações?”. Esses questionamentos foram abordados pela equipe da escola através de uma única palavra e um único material didático: o livro. A partir daquele momento passou a se pensar em todas as teorias estudadas durante a formação inicial em Pedagogia e, principalmente, nos colegas de profissão que também se questionam diariamente no exercício da docência.

Ao parafrasear Fuller (1969), Field (1979) e Watts (1980), Huberman (2000), considera que o início da carreira docente apresenta dois estágios: o de “sobrevivência” e “descoberta”. Partindo desse pressuposto, as observações descritas acima se encaixam na fase da “sobrevivência” que [...] “se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio [...] à relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos”. (HUBERMAN, 2000, p. 39)

Nesse contexto, é relevante saber como acontece o processo de seleção e organização do conhecimento escolar por esses professores que assumiram a sala de aula há pouco tempo, após a formação inicial em pedagogia, na tentativa de alertar que os mesmos estão muitas vezes solitários e precisam de maior assessoramento, a fim de formar cidadãos críticos e ricos de conhecimentos.

Justificando assim a relevância social e acadêmica da pesquisa, uma vez que se pretende ampliar estudos referente ao tema em questão, podendo contribuir para o avanço teórico sobre inserção do professor na docência, e suas práticas de planejamento curricular.

A partir desse contexto, buscamos um contato mais direto com o objeto pesquisado, no intuito de conhecer o que vem sendo produzido sobre a formação inicial de professores. Para tanto, realizamos um levantamento¹ bibliográfico de pesquisas disponíveis no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que foram realizadas no período de 2013 a 2016 em nível de mestrado e doutorado sobre professores iniciantes e formação inicial de professores. Foram encontrados 95 trabalhos, selecionados a partir de uma leitura dos títulos considerados pertinentes para esse estudo. Em sequência, foi realizado uma leitura prévia dos resumos para filtrar as pesquisas encontradas,

¹ Estudo que apresenta passos iniciais de um estudo de Estado da Arte proposto pela disciplina de Metodologia da Pesquisa Educacional, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMA

apenas onze foram selecionados, sendo quatro teses e sete dissertações que descrevem, especificamente, o início da carreira relacionada à formação e a profissionalidade dos docentes.

A partir desse levantamento pudemos concluir que as pesquisas sobre formação de professores têm aumentado cada vez mais nesses últimos anos, embora poucas estejam diretamente relacionadas com as práticas de professores iniciantes. Além disso, a maioria dos trabalhos encontrados utilizaram a entrevista narrativa como instrumento de coleta e análise dos dados, incentivando assim a opção metodológica desta pesquisa.

As pesquisas encontradas nesse estudo sobre estado da arte descrevem uma preocupação em relação ao tema e despertam a necessidade de pesquisar o professor iniciante com relação à sua formação inicial além de subsidiar o processo de análise dos dados desta pesquisa.

O estudo sobre o estado da arte partiu das orientações metodológicas de Norma Ferreira (2002) e Joana Romanowski & Romilda Ens (2006), discutidas na disciplina Metodologia da Pesquisa Educacional, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMA. Para o levantamento bibliográfico online foram utilizados os seguintes descritores: formação de professores, professores iniciantes e formação inicial. A partir dos resultados dos trabalhos observados, foi possível perceber uma grande preocupação com as políticas de formação, acolhimento e apoio aos professores no início da carreira.

Em contrapartida, das onze pesquisas encontradas nenhuma esteve voltada para o processo de seleção e organização do conhecimento por professores iniciantes; percebemos inquietações, de maneira geral, com as dificuldades encontradas por esses profissionais; além disso, o descritor “formação inicial” não foi encontrado em nenhum dos resumos analisados, já o “formação de professores” apareceu em apenas três trabalhos e “professores iniciantes” foi o que mais esteve presente, exatamente nove vezes, representando o descritor mais apontado nessas pesquisas.

Nesse trabalho, pode-se destacar a dissertação de Dirlene Glasenapp (2015) como o trabalho de maior aproximação com o tema proposto aqui, mas, diferencia-se, pois neste, o foco está na formação inicial e no processo de seleção e organização do conhecimento dos professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto o da pesquisadora busca conhecer o processo de

acompanhamento e as ações de apoio que são oferecidas aos professores iniciantes da rede municipal de ensino da cidade de Joinville, seja por parte da Secretaria Municipal de Educação, seja pelas próprias escolas em que trabalham. No trabalho da pesquisadora buscou-se identificar, somente, a existência ou não de algum tipo de acompanhamento.

Vale lembrar, ainda que os sujeitos nas pesquisas encontradas são todos professores no início da carreira e de modo geral buscaram descrever e alertar sobre os desafios enfrentados durante os primeiros anos de exercício da docência. Além disso, as pesquisas mostraram nos seus resultados que muitas vezes esses professores não têm um acompanhamento sistematizado por parte da escola e, por isso, os dados evidenciam muitos dilemas e desafios apontados pelos professores nesse momento de inserção no ambiente escolar, mostram-se muito preocupados com a questão da identidade e profissionalidade do docente. Desse modo, o tema proposto por esta pesquisa difere substancialmente das demais dissertações e teses, por apresentar uma alternativa ao focar a discussão com relação à formação inicial e o desenvolvimento das práticas de planejamento curricular por professores iniciantes.

Traçando um panorama geral dos resultados do estudo do estado da arte, ficou evidente a necessidade de um acompanhamento dos professores por parte das escolas e de políticas de formação orientadas para essa finalidade. Nessa mesma perspectiva, algumas das pesquisas apontaram para a dificuldade encontrada por esses professores na articulação entre teorias disseminadas na universidade e a prática vivenciada nas escolas.

Foram destacados ainda, anseios e sentimentos que colocam em dúvida a sua profissionalização e a permanência na profissão. Todas essas evidências também fizeram parte da reflexão que incentivou esta pesquisa; neste caso, a atenção voltou-se para a formação inicial, em particular do curso de Pedagogia, de professores iniciantes.

Consideramos como professor iniciante, nessa pesquisa, aquele professor que ao terminar a graduação, mesmo que não seja de imediato, começa a dar os primeiros passos na atividade docente, sem ter experiência alguma de professor em sala de aula. Trata-se de uma investigação com egressos de licenciatura em pedagogia, que dá início a experiência profissional no ambiente escolar, com foco nos três primeiros anos.

Frente a todas essas considerações apresentadas aqui, pondera-se como pertinente a realização da pesquisa, pois a pedagogia é uma ciência que estuda a educação como uma prática social e, como consequência, o estudo sobre essas práticas pode incitar novos questionamentos sobre a formação docente, além disso, sobre professores iniciantes e aspectos que fortalecem a identidade² do professor dos anos iniciais.

De fato, o momento inicial da carreira docente é marcado por tensões, desafios e aprendizagens intensas. No exercício do planejamento, a pergunta sobre o que se deve ensinar é, na maioria das vezes, respondida pelas orientações das secretarias de ensino ou pelos próprios livros didáticos, muitas vezes sem que nenhum questionamento acerca dos interesses e determinantes que envolvem essa decisão sejam feitos pelos professores, sobretudo iniciantes, que normalmente começam sua carreira em um ambiente sistematicamente organizado e que saíram há pouco da formação inicial, favorecendo muitas vezes uma prática acrítica e distante de toda teoria por vezes revisitada no decorrer da licenciatura.

Tendo em vista, que a formação inicial tem a finalidade de preparar o professor para os processos de ensino, e para as tensões que estão a envolver os professores em início do exercício da docência, pensamos buscar respostas à questão a seguir: Quais as relações existentes entre a formação inicial e a prática do planejamento curricular realizado por professores iniciantes?

Além dessas inquietações, outros questionamentos se impõem na tentativa de estabelecer uma melhor aproximação com o objeto em estudo: a formação inicial oferece subsídios aos professores iniciantes para o planejamento curricular no âmbito da sua competência? Como os professores iniciantes são acolhidos/ acompanhados pela escola no momento do planejamento curricular? Que referências didático-pedagógicas os professores iniciantes utilizam para a seleção dos conteúdos durante o planejamento curricular?

Na tentativa de responder a esses questionamentos, elencamos como objetivo geral: analisar as relações entre a formação inicial e a prática de planejamento curricular realizado por professores iniciantes nas escolas municipais de Imperatriz-MA.

² A identidade do professor iniciante

Este objetivo coloca-se como relevante porque possibilitou perceber nas práticas de planejamento, como professora iniciante, um distanciamento entre o currículo escolar e a escolha dos conteúdos, ficando evidente a utilização do livro didático como recurso prioritário, embora não exclusivo.

Como consequência, e como objetivo específico, investigamos aspectos da formação inicial dos professores iniciantes que se relacionassem com a prática por eles desenvolvida no planejamento curricular. Verificar o acolhimento e o acompanhamento³ da escola no planejamento curricular realizado pelos professores iniciantes, visando uma continuidade à formação e apoio a esses profissionais. Ainda, como objetivo específico, buscamos identificar os documentos de referência curricular que os professores iniciantes utilizam na realização do planejamento.

Nesse percurso, os eixos de análise que nortearam a pesquisa foram: a) formação inicial, ou seja, o percurso vivenciado no curso superior de formação pelo professor; b) professor iniciante, sujeito que se encontra nos primeiros anos de prática docente; c) planejamento curricular.

Em um panorama inicial sobre essas discussões, principalmente as que se referem à formação de professores, destacam-se alguns cenários básicos, partindo do recorte temporal a partir da década de 30, com o avanço do capitalismo e, conseqüentemente, o surgimento das universidades, até os dias atuais. No ano de 1939, tivemos a criação do curso de Pedagogia pela Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, a que nos deteremos adiante.

Outro cenário destacado, foi a partir de 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN n. 9.394/96, que serviu de alicerce para a elaboração de documentos curriculares oficiais e, ainda por cima, representou uma conquista na perspectiva de direcionar a formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental para o nível superior.

No processo de seleção e organização do conhecimento, o professor realiza a atividade de elaborar o currículo, ou melhor o seu planejamento; essas práticas do professor estão pautadas em concepções que permeiam a sua formação. Sendo assim, entendemos que uma das vertentes mais próxima para

³ Por acompanhamento entende-se a manifestação de assistência oferecida pela gestão e coordenação da escola, ou até mesmo pelos professores mais experientes nos momentos de dificuldades e dúvidas dos professores iniciantes.

apreender o objeto de pesquisa é a perspectiva sócio histórica, na visão em que a coloca Duarte (2003).

Segundo esse autor, a concepção sócio histórica da formação de professores evidencia a importância de uma reflexão transformadora por parte dos docentes que lhes permita ter um olhar crítico até mesmo das instituições em que trabalham. É, pois, imprescindível que no decorrer de sua formação, o professor reconheça, de um lado, o papel da educação como um fenômeno que contribui para a transformação da sociedade, buscando a emancipação dos indivíduos para além das práticas cotidianas e para o mundo do trabalho. Por outro lado, no momento do planejamento, a visão utilitarista do conhecimento técnico e prático que defende a concepção pragmática/tecnicista deve ser evitada, pois causa um trabalho mecânico, onde o professor apenas reproduz, de forma automática as orientações de outros que, muitas vezes não fazem parte da realidade ao qual será trabalhada.

Compreender os sentidos atribuídos à formação inicial de professores, ao currículo e à prática de planejamento, a partir desses cenários, corresponde a deixar mais claro o objeto de pesquisa, a fim de alcançar os objetivos propostos. Portanto, esta seção traça uma introdução ao objeto de estudo situando a problemática apresentada no campo teórico-metodológico.

1.1 Caminhos teórico-metodológicos

Os objetivos propostos nesta pesquisa afastam-se de uma metodologia que busca tratar os dados de uma forma pré-estabelecida e partindo de uma única versão, já que o intuito é pesquisar a prática do planejamento curricular do professor nos primeiros anos de docência, o que determina a necessidade de um olhar a um contexto mais amplo, considerando aspectos históricos de uma sociedade capitalista dinâmica e que, de certa forma, exerce influência sobre essas práticas. Sendo assim, os procedimentos metodológicos devem ir ao sentido de compreender a realidade, em determinados aspectos da sua complexidade, como por exemplo, a relatividade do ser humano, que depende muito de suas relações sociais, econômicas e políticas.

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa, foram orientados por pressupostos da abordagem qualitativa. Segundo essa abordagem, a pesquisa que

a adota, se desenvolve em ambientes que apresentam situações sociais diversas e que fazem parte de uma totalidade que não será desconsiderada. Sob essa mesma ótica, Nadir Zago (2003, p. 291) acredita que, “Uma pesquisa sociológica numa perspectiva qualitativa deve possibilitar a compreensão dessa realidade heterogênea, contraditória, sem cair em determinados sociologizantes ou psicologizantes”.

Além disso, a abordagem qualitativa possibilita uma visão mais compreensiva e interpretativa dos fatos, pois valoriza não somente dados, leva em consideração também as crenças, os valores e as percepções dos sujeitos. Além disso, envolve atores e suas relações sociais fluidas e improváveis que carecem de observações mais subjetivas, principalmente por apresentarem significados próprios. Teixeira (2012) esclarece ainda que:

Na pesquisa qualitativa o social é visto como um mundo de significados passível de investigações e a linguagem dos atores sociais e suas práticas as matérias-primas dessa abordagem. É o nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, que expressa pela linguagem comum e na vida cotidiana, o objeto da abordagem qualitativa. (p. 140)

Com base nesse pressuposto, realizamos o levantamento dos dados utilizando a pesquisa de campo e uma análise de fontes escritas elaboradas pelas escolas, como, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico - P.P.P., o planejamento anual dos professores, os planos de aulas, e os referenciais curriculares utilizados pelos professores iniciantes para a organização e seleção dos conteúdos, e por isso tem características de uma pesquisa documental. Os documentos são fontes para obtenção de indícios analisáveis que servirão como base de fundamentação dos dados da pesquisa.

A pesquisa foi realizada na cidade de Imperatriz – MA por consequência do último concurso público que aconteceu no ano de 2012 para provimentos de cargos efetivos do quadro de profissionais do município, e dentre os cargos, o de professor para a educação básica nos diversos níveis de escolarização abancava um grande número de vagas. Os professores classificados e aprovados no Concurso Público 001/2012 – PMI, realizado conforme as normas determinadas pelo Edital nº 001/2012, candidatos foram convocados no mesmo ano, e se estenderam os chamados até o ano de 2017, além disso, constantes seletivos para contratação de novos professores têm sido realizados no município, demonstrando assim que

possivelmente muitos docentes iniciantes têm-se inserido na vida profissional, e se encaixam no universo que está sendo pesquisado.

Imperatriz foi fundada em 1856, e é o segundo município mais populoso do Maranhão, está localizada no Oeste do Estado e segundo o site de pesquisa *Datapedia*, a população em 2016 é de 253.873 habitantes. A cidade é banhada pelo segundo maior rio brasileiro, o rio Tocantins, por isso é chamada também de “Princesa do Tocantins”, a cidade é atravessada pela Rodovia Belém Brasília BR-010, e fica a 636 km da capital do estado, São Luís.

O estado do Maranhão localiza-se entre a Amazônia e o Nordeste, e por isso é conhecido como uma fronteira entre as duas regiões, nesse sentido, Imperatriz é conhecida ainda como “portal da Amazônia”. A cidade é considerada um dos maiores centros comerciais, político e econômico do estado, está entre a soja de Balsas e a extração de madeira no Pará, além do agronegócio que movimenta toda a microrregião da cidade.

Além disso, tem-se tornado cada vez mais um polo de referência universitária por contar com três Universidades, cinco faculdades privadas e um Instituto Federal. De todas essas instituições de nível superior, quatro delas oferecem o curso de Licenciatura em Pedagogia, sem contar com os institutos de educação a distância e semipresenciais, demonstrando que possivelmente muitos professores têm-se formado anualmente na cidade.

Encontramos quatro escolas que receberam professoras iniciantes na cidade, totalizando cinco participantes que se encaixam no perfil dos sujeitos em potencial para a pesquisa, ou seja, que atenderam aos seguintes requisitos: a) residir em Imperatriz- MA; b) ter sido convocado (a) no concurso de 2012, ou seletivos por meio de contrato; c) ter no máximo três anos de experiência em sala de aula; d) ser professor (a) da educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental. Para selecionar os professores, foram excluídos aqueles que já lecionavam há mais de três anos no município ou em alguma outra escola.

As cinco professoras que participaram desta pesquisa, são do sexo feminino e foram convocadas entre 2016 e 2017, a partir do concurso municipal de 2012, já que os chamados foram estendidos até cinco anos após sua realização. Além disso, todas elas estudaram e concluíram a formação inicial em uma das instituições de ensino superior de Imperatriz. As quatro escolas estão localizadas em bairros diferentes a contar: uma no centro da cidade, próxima ao Campus CCST -

A fim de garantir o anonimato dos informantes os codificamos com as letras do alfabeto, seguindo a seguinte lógica: “professora” e logo em seguida a primeira letra do primeiro nome, Ex: Professora M. No processo de análise e registro, os nomes das escolas também foram codificados. Logo após esclarecer os motivos da pesquisa, o consentimento foi obtido através de um Termo de Consentimento (Apêndice E).

O contato com a realidade da escola, em especial nos momentos de planejamento, é imprescindível para a pesquisa de campo, pois é possível conhecer e observar de perto a realidade em estudo. Como nos diz Rudio (2010, p. 40), “No sentido mais simples, observar é aplicar os sentidos a fim de obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade”.

Nesse sentido, para a consecução dos objetivos, a observação direta do trabalho do professor nos momentos de planejamento é fundamental. Assim, observar como o professor organiza e seleciona os conteúdos para trabalhá-los na sala de aula, os comportamentos, a estrutura física da escola e das salas de aulas, as condições de trabalho e paralelamente, identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores na fase inicial da profissão docente são fatores necessários. A observação foi direcionada partindo de aspectos como: a) caracterização do ambiente escolar; b) momentos de planejamentos curriculares c) acolhimento, manifestação de apoio e intervenção de terceiros.

Nesta pesquisa, a interpretação dos dados da observação aconteceu através de estudo das anotações do diário de campo, a partir do marco teórico adotado, que norteou também a entrevista narrativa, gravada e depois transcrita para uma análise posterior dos resultados. A entrevista, quando áudio gravada possibilita ao pesquisador rever pontos que às vezes não foram percebidos à priori, além de captar todas as informações necessárias. Sobre isso, Zago (2003) acrescenta ainda que:

A gravação do material é de fundamental importância pois, com base nela, o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, favorecer a relação interlocução e avançar na problematização. Esse registro tem uma função também importante na organização e análise dos resultados pelo acesso a um material mais completo do que anotações podem favorecer e ainda por permitir novamente escutar as entrevistas, reexaminando seu conteúdo. (p. 299)

Através da entrevista narrativa, buscamos escutar as histórias de vida acadêmica e profissional das professoras, a fim de que traçassem momentos marcantes dessas fases para assim, tentar responder aos objetivos propostos na pesquisa. Ao narrar as suas histórias, tivemos como propósito deixar as professoras à vontade para que pudessem destacar suas práticas, dificuldades e relacioná-las com a formação inicial.

Sobre o tipo de entrevista, Schütze (2011, p. 213) esclarece que:

A entrevista narrativa autobiográfica produz dados textuais que reproduzem de forma completa o entrelaçamento dos acontecimentos e a sedimentação da experiência da história de vida do portador da biografia, de um modo que só é possível no contexto de uma pesquisa sociológica sistemática.

A entrevista narrativa proporciona aos participantes a liberdade para demonstrar expressões livres, emoções, além de memórias que marcaram o início da carreira docente, os motivos e formas com que ingressaram na profissão, por isso partimos desse instrumento de coleta e análise dos dados.

A estrutura desse tipo de entrevista é diferente, pois não se limita a perguntas e respostas, parte de uma questão geradora que se associa aos processos de construção histórica dos professores em uma realidade particular, relacionando tempo e espaço. Além do mais, destacam a representatividade das vivências dos professores, emoções e silenciamentos como histórias de vidas que são revisitadas e lembradas. As narrativas podem descrever fielmente uma realidade, mas também podem distanciar-se no momento em que, ao contar as experiências, sente-se a necessidade de compreender sua vida cotidiana e suas próprias contradições.

Pesquisas com abordagem qualitativa necessitam de métodos que apontem as subjetividades dos sujeitos, e como investigamos as relações entre a formação inicial e a prática de planejamento curricular, optamos pela entrevista narrativa com os professores iniciantes, por apresentar em suas histórias de vida, versões que evidenciam vários aspectos: sociais, políticos, éticos, humanos e entre outros, que contribuem para o autoconhecimento e para a construção de práticas emancipadoras, pois ao narrar, o indivíduo conhece a si mesmo, no refletir e no autoformar-se.

Considerar a pesquisa narrativa, por esse aspecto e associada à formação de professores, é perceber as representações históricas das experiências vivenciadas pelos atores educacionais e a construção da identidade profissional dos mesmos. É nesse sentido que, os critérios descritos atendem ao objetivo de selecionar informações ricas, podendo revelar tanto fraquezas quanto potencialidades na forma como os professores exercem suas práticas, criando-se dessa forma, um conjunto valioso de informações para as análises.

Esse tipo de pesquisa exigiu uma análise minuciosa das narrativas, seguindo os seis passos propostos por Schütze (2011, p. 113-215):

O primeiro passo da análise – a *análise formal do texto*[...]; O segundo passo – descrição estrutural do conteúdo [...]; o terceiro passo – na *abstração analítica* [...]; o quarto passo exploratório – na *análise do conhecimento* [...]; O próximo passo da análise consiste em desligar-se da análise do caso individual e fazer uma *comparação contrastiva* de diferentes textos de entrevistas [...]; e o sexto, a saber, a *construção de um modelo teórico*. Trata-se aqui da ação recíproca dos processos biográficos sociais, a alternância espaço temporal de um pelo outro e sua contribuição para a formação biográfica como um todo.

Nesse sentido, para a interpretação dos dados das entrevistas foram utilizados eixos de análise identificados nas narrativas através do quarto passo descrito pelo autor e que em seguida foram discutidas com as concepções e resultados apresentados em pesquisas realizadas por outros autores, acrescidos ainda dos resultados coletados a partir dos questionários aplicados aos gestores, coordenadores e da entrevista semiestruturada à coordenadora da assessoria Pedagógica da SEMED e anotações do diário de campo.

Dessa forma, sentimos a necessidade de realizar uma análise multireferencial, para que pudéssemos compreender as histórias narradas, a partir da tessitura de diferentes referenciais teóricos. Sendo assim, a análise aconteceu desde o início da coleta dos dados, que está detalhada na quarta seção dessa dissertação.

1.2 Estrutura da dissertação

Essa dissertação está organizada de forma a apresentar em sua primeira seção, a introdução que contextualiza o objeto de pesquisa, apresenta os objetivos e as motivações em pesquisar sobre o tema e os aspectos teórico-metodológicos. Na segunda seção estão dispostas considerações teóricas sobre a formação inicial do professor, situando-se a pesquisa no campo histórico de reformas voltadas à formação de professores, bem como conceitos sobre o professor iniciante e ações de acompanhamento.

Tanto a dimensão histórica quanto a conceitual, oferecem relevantes subsídios a uma análise para além da dimensão fenomênica da realidade em estudo, nesse sentido, os estudos apoiam-se na produção de pesquisadores da área da educação como Tanuri (2000), André (2010), Freitas (2002), Duarte (2003, 2010), Brzezinski (2006), Silva (2006), dentre outros. No que se refere ao início da carreira docente, estabelecemos os sujeitos da pesquisa e como esse momento se constitui em reconhecer-se como profissional da educação; além disso, como a escola torna-se um espaço de socializações e formação continuada dos professores iniciantes, expomos ainda, programas e políticas existentes no Brasil de apoio aos professores iniciantes.

Na terceira seção, focalizam-se as discussões sobre o planejamento curricular na atividade do professor no intuito de relacionar às condições em que ocorrem as práticas de planejamento. Nesse sentido, são descritas algumas características e definições dos planejamentos realizados no âmbito educacional e alguns conceitos de currículo. Nessa seção, apresentamos também as práticas de seleção e organização do conhecimento a partir de documentos de referência.

Na quarta seção, apresentamos como opção metodológica a entrevista narrativa e o procedimento para análise dos dados, além disso, caracterizamos os cenários da pesquisa, e as professoras participantes. Discutimos ainda, os resultados das narrativas a partir de três eixos de análise que partem das histórias de vida formativa e profissional das professoras iniciantes: a) Trajetórias da formação inicial das professoras iniciantes, b) O início: o choque com a realidade e c) O planejamento curricular das professoras iniciantes.

Por fim, esboçamos as considerações finais, onde se esquematiza o percurso do aporte teórico que subsidiou o estudo realizado visando demonstrar a contribuição desta pesquisa na discussão sobre a formação de professores e a prática de planejamento curricular por professores iniciantes, apontando aspectos

revelados que possam nortear futuras pesquisas e salientem possíveis propostas para o desenvolvimento de programas ou políticas de acompanhamento e apoio aos professores iniciantes da rede de ensino pesquisada.

2 O INICIO DA CARREIRA DOCENTE

O início da docência é uma etapa da vida profissional marcada por provocações. Isso porque é a fase em que o estudante muda de condição e passa a ser o professor. Esta segunda seção, que incide sobre o início da carreira docente, busca envolver o objeto de estudo proposto com seus aspectos teóricos, a fim de contextualizar historicamente o que se fala, de onde vem e que caminhos foram percorridos para a busca de sua estruturação. Pois cada processo constitui-se de um ontem ou, traz consigo fatos que o situam em um determinado contexto histórico. É nesse sentido que traçar um recorte temporal dos fatos históricos, sociais e políticos que compreendem a formação de professores no Brasil é essencial, principalmente para perceber a conjuntura atual e possibilitar o entendimento das relações possíveis entre a formação inicial e a prática do planejamento curricular.

Não se tem aqui a pretensão de reconstruir uma trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil, mesmo sendo este o curso de origem da formação das professoras envolvidas na pesquisa, mas de selecionar da sua longa e complexa história alguns fatos que permitam compreender a problemática da pesquisa. Logo em seguida, têm-se a caracterização dos professores iniciantes, principais sujeitos desta pesquisa, as fases que compreendem essa etapa da profissão e as políticas de acompanhamento orientadas a esses professores. Além disso, destacam-se ainda, nessa seção conceitos sobre formação inicial, formação continuada de professores e como a experiência diária no espaço escolar torna-se um momento contínuo de formação.

2.1 Formação inicial do professor: percurso histórico de uma discussão constante

Começaremos a discussão do quanto a bagagem histórica da formação de professores apresenta-se volumosa. O processo de ensino e aprendizagem vem sofrendo, historicamente, os efeitos de políticas públicas que refletem diretamente na qualidade do ensino. Os resultados positivos e negativos desse processo recaem principalmente sobre o professor, que é, muitas vezes, considerado um dos responsáveis pela má qualidade do ensino, sem que sejam analisadas as condições de sua formação e as relações sociais, econômicas e políticas que são estabelecidas no cotidiano desses profissionais e em seu contexto de trabalho.

É válido ressaltar que as relações sociais mencionadas estão ligadas às intenções da sociedade capitalista e seu controle estabelecido quanto às sistemáticas de formação de professores e sobre a educação em geral. A escola, de um ponto de vista ideológico, é uma instituição com potencial para difundir as intenções do sistema, que com características dualistas, oferece conhecimentos, ora determinado de maneira fragmentada para a grande massa, ora para a minoria da população são oferecidos conhecimentos historicamente construídos, demonstrando implicitamente a relação desigual entre divisão de classes, educação e trabalho. Sobre isso, Freitas (2014, p. 1089) argumenta que:

A questão com a qual o capital passou a se defrontar foi: como liberar um pouco mais de conhecimento para às camadas populares sem abrir mão do controle ideológico da escola, sem correr o risco de eventualmente abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, comprometidas com as transformações da escola para além da versão tecnicista e escolanovista. Como, em um quadro de escassez de mão de obra barata, incorporar cada vez mais as camadas populares na escola básica, submetendo-a à preparação para o mercado de trabalho?

Como a escola é uma instituição responsável por realizar a formação de sujeitos que futuramente irão trabalhar na sociedade, entendemos que a educação é uma atividade intencional e tem como objetivo, o ensino para a formação de homens que se adequem aos seus interesses para que a própria sociedade se beneficie. É nesse sentido, que o processo educativo apresenta a contradição destacada à acima.

Além disso, na medida em que é necessário ensinar o conhecimento de forma crítica, é preciso também incentivar a negação do próprio conhecimento para que sejam criados novos saberes, ou seja, quanto mais conhecimento produzimos,

mais condições teremos que garantir para que esses conhecimentos sejam ensinados.

Dessa forma, ao discutir as teorias pedagógicas negativas com destaque no construtivismo e tecnicismo que norteiam a formação e o trabalho do professor na conjuntura atual política, Duarte (2010, p. 34) pondera que essas “[...] assumem novos sentidos dados especialmente pelo contexto ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescidas de elementos neoliberais”. Além disso, por apresentarem uma visão relativista e utilitarista dos conhecimentos, limitam o processo de ensino aprendizagem que, segundo o autor, constitui “Uma das consequências mais perversas dessa limitação da validade do conhecimento à sua utilidade na prática cotidiana é a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades” (DUARTE, 2010, p. 37).

Segundo o dicionário Silveira Bueno (2000, p. 290), o vocábulo formação significa “Arranjo; disposição; constituição”. Formar significa “Constituir; dispor; fundar; compor; organizar; dar forma; produzir; p. concluir curso, diplomar-se”. Nesse sentido, a formação docente refere-se ao movimento de formar, ou segundo o dicionário, “dar forma”, e conseqüentemente constituir-se professor e tornar-se um profissional provido de saberes essenciais para o seu desenvolvimento profissional.

A formação docente está associada à ideia de um processo inacabado, que tem início, mas não se sabe do fim. O início ocorre com a formação inicial através do curso superior que lhe permite aquisição de um título e certificação para que seja possível o ingresso na profissão. É contínua a partir de formações continuadas através de cursos de pós-graduação ou capacitações oferecidas pelos sistemas de ensino ou pela equipe pedagógica da escola, além disso pela incessante busca por conhecimentos. Nessa etapa, o professor encontra-se na qualidade de pesquisador e investigador dos alicerces que fundamentam sua prática. Assim, a formação docente deve ter tanto a finalidade de melhorar e avançar na prática pedagógica do professor, como principalmente despertar para a valorização do conhecimento escolar, científico de pesquisas sobre o ambiente escolar.

Como já se mencionou, fazem parte desta pesquisa, professores no início da carreira docente que lecionam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Os professores habilitados para trabalharem nesses níveis de ensino devem ser formados no Curso de Pedagogia, e por esse motivo, achou-se

substantial pesquisar, também na perspectiva teórica e histórica, a formação inicial desses professores.

Já que a criação do curso de Pedagogia representa um marco fundamental na história da formação inicial dos professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, começamos a discussão a partir desse momento.

O histórico da formação de professores tem características de um longo processo que enfrentou e ainda enfrenta dificuldades nos dias de hoje, advindos de uma herança histórica de profissionais que enfrentam diariamente desafios relacionados à docência, à falta de estrutura e baixos salários. Nesse sentido, é preciso persistir em pesquisas e ações que provoquem a reflexão para novos olhares e o reconhecimento de novas formas de conceber a formação de professores.

Um dos grandes problemas do fracasso escolar é atribuído ao reflexo do descaso com políticas de formação de professores. Tardif (2013) faz uma análise histórica sobre três idades do ensino, e que de um ponto de vista internacional, a evolução do ensino tem tido uma evolução desigual e apresenta retrocessos e avanços temporários.

Podemos afirmar que o ensino é um ofício cuja evolução é lenta quando comparado, por exemplo, ao trabalho industrial e ao trabalho tecnológico. Para simplificar, podemos dizer que a evolução do ensino escolar moderno passou por três idades que correspondem cada uma a um período histórico particular: a idade da vocação que predomina do século XVI ao XVIII, a idade do ofício que se instaura a partir do século XIX e, finalmente, a idade da profissão que começa lentamente a se impor na segunda metade do século XX. (TARDIF, 2013, p. 553)

Na idade da vocação, o ensino escolar surge em um contexto de reforma e contrarreforma e o ser professor se constitui em uma profissão de fé, sem remuneração, salários ou formação. A idade do ofício apresenta um avanço significativo, pois os professores passam a ser contratados e assalariados e passa-se a exigir formação. Na idade da profissionalização, surgem as universidades capacitadas para formar os professores. “A profissionalização está, portanto, intimamente ligada à universitarização, inclusive para o ensino”. (TARDIF, 2013, p. 559).

A década de 30, quando se institucionaliza o curso de Pedagogia (em 1939) a partir da criação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, foi marcada por acontecimentos socioeconômicos causados pela revolução que alijou do poder a oligarquia agrário-comercial brasileira. Além disso, a intensificação do capitalismo provocado por esse acontecimento foi propulsora para a educação no Brasil, nesse aspecto, não podemos negar a sua contribuição. Segundo Romanelli (2002, p. 59), “A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determinou consequentemente o aparecimento de novas exigências educacionais”.

Esse fato proporcionou maiores discussões no âmbito educacional, principalmente pela busca contra uma grande preocupação que se evidenciava no país - o analfabetismo, resultando em um duelo persistente na educação entre a busca quantitativa sem preocupar-se com o qualitativo. Percebe-se ainda que o curso de Pedagogia nasce articulado com a necessidade de formar o profissional da educação, na medida em que as modificações educacionais estavam pautadas nos ideais escolanovistas embalados ainda desde a década de 20.

De acordo com Tanuri (2000), o movimento da Escola Nova:

[...] continuava a centrar-se na revisão dos padrões tradicionais de ensino: não mais programas rígidos, mas flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, educação como resultado das experiências e atividades deste, sob o acompanhamento do professor; ensino ativo em oposição a um criticado “verbalismo” da escola tradicional.

Os pioneiros da Escola Nova, através de movimentos sociais de educadores, buscavam a criação da Universidade Brasileira, de São Paulo e a fundação da Universidade do Distrito Federal - UDF, além disso, anteciparam a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e institutos de educação. Esse fato delimitou a evolução do curso de Pedagogia no Brasil.

O curso de Pedagogia nasce a partir da extinção da Escola de Professores da Universidade do Distrito Federal – UDF em 1938, que foi criada a fim de formar professores para todos os graus e conceder a licença magistral. Com isso, a Escola de Professores voltou a ser vinculada com o Instituto de Educação. “Apesar da breve duração, a Escola de Professores Anísio Teixeira foi a primeira escola

formadora de professores primários em nível superior, em cursos de dois anos”. (BRZEZINSKI, 1996, p. 36).

O principal passo para a criação e tentativa de estruturação do Curso de Pedagogia foi a partir do Decreto-Lei n. 1190, de 04 de abril de 1939, que a princípio apresentava em sua estrutura quatro seções: filosofia, ciências, letras, pedagogia e uma especial de didática. Desse modo, o curso formava bacharéis em três anos o que os habilitava como técnico em educação; caso quisessem ser um licenciado completariam os estudos com mais um ano no curso de Didática, o que caracterizava o chamado esquema 3+1 e, dessa forma, se tornariam professor de cursos normais, demonstrando assim uma indefinição na função do profissional formado.

É válido lembrar que o Estado Novo instaurado no Brasil em 1937 a partir do golpe de Estado foi caracterizado por um regime autoritário e antidemocrático que resultou em um estigma da profissionalização, de caráter técnico, prático e utilitarista, representado pelo padrão federal que fora instituído. Sobre isso, Brzezinski (1996, p. 42) acentua que:

O pragmatismo funcional é a própria negação de verticalidade e do aprofundamento da pesquisa, pois não há elaboração da teoria. Foi esse pragmatismo um dos fatores responsáveis pelo desvio do curso de pedagogia, porque o centra mais na vertente profissionalizante. Isso gerou uma situação peculiar bastante contraditória: a pedagogia foi transformada em um campo prático. O professor assim formado passava a dominar métodos e técnicas adequadas à prática docente, mas não se aprofundava em estudos da pedagogia como área de saber, isto é, não buscava a teoria elaborada por meio da pesquisa, como se fosse possível separar o indissociável: teoria e prática.

Sob essa perspectiva, as definições das funções do pedagogo ficavam diluídas, sobretudo do bacharel, visto que o curso tinha uma “dupla função, formar bacharéis e licenciados para várias áreas” (SILVA, 2006, p. 11), resultando assim na falta de identidade do curso. Desde então, foi marcado por um movimento instável com relação à função do pedagogo e à sua existência, surgindo questionamentos referentes a essa questão. Como afirma Silva (2006, p. 49):

A questão da identidade do curso de Pedagogia encontra-se posta no momento de sua introdução no Brasil, em 1939, através do Decreto-Lei n. 1.190, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Isso porque, nessa ocasião, o curso foi instituído com a marca que o acompanharia em todo o seu desenvolvimento e que se

constitui até hoje no seu problema fundamental: a dificuldade em se definir a função do curso e, conseqüentemente, o destino de seus egressos. Essa dificuldade esteve sempre perpassada ora pela suspeita, ora pela dúvida e ora pela discussão do seguinte problema: o curso de pedagogia teria um conteúdo próprio e exclusivo que pudesse justificar sua existência?

Os conteúdos que faziam parte do currículo do curso de Pedagogia também passaram a ser questionados, além disso, o mercado de trabalho não exigia diploma, nem para bacharéis nem para os licenciados. Foram contínuas reformulações e ameaças de extinção. Vale ressaltar, que entre os anos 30 e 60 os estudos pedagógicos em nível superior tiveram um avanço lento e desigual, comprometendo até mesmo sua existência, sendo questionados até a década de 60. Esses questionamentos se davam principalmente em relação ao currículo e ao problema destacado por Bissolli da Silva (2006) como a “questão da identidade do curso”, ou seja, os conhecimentos que estavam sendo trabalhados pertenciam mesmo à pedagogia? Sobre isso, a mesma autora (2006, p. 51) pontua que “a ideia de extinção provinha da acusação de que faltava ao curso conteúdo próprio”.

Dessa forma, o Curso de Pedagogia é marcado por três importantes reformulações, a primeira está ligada ao Decreto-Lei 4.024/61, no governo João Goulart, que delineou a primeira Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em dezembro de 1961, que já havia sido citada e pensada na Constituição de 1934 e só foi publicada após quase 30 anos. Nesse mesmo período os estudos críticos sobre o currículo estavam surgindo. De acordo com Silva (1999, p. 29):

A década de 60 foi uma década de grandes agitações e transformações. Os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura no Brasil: são apenas alguns dos movimentos sociais e culturais que caracterizaram os anos 60. [...] Foi também nessa década que surgiram livros, ensaios, teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais.

Além disso, esse período foi notadamente marcado pela necessidade de um avanço educacional para que o Brasil se modernizasse. Esse fato ocorreu na redemocratização do país a partir de 1945, onde se intensificou com a renúncia do então presidente Getúlio Vargas. O Estado Novo é derrubado pelo modelo econômico nacional-desenvolvimentista do general Eurico Gaspar Dutra, eleito no

dia 02 de Dezembro de 1945 pelo Partido Social Democrático - PSD em coligação ao Partido Trabalhista Brasileiro - PTB, cujo mandato teve início em 31 de janeiro de 1946. É importante destacar que o seu governo visava a expansão escolar das massas populares, como analisado a seguir:

Embora nunca tenha atendido à totalidade da demanda escolar, essa expansão assumiu grandes proporções. No entanto, o modelo econômico começava a exigir mão-de-obra mais especializada, o que provocou uma expansão do ensino secundário. [...] A pressão da sociedade para ampliar o ensino superior desencadeou um processo de criação de universidades públicas e particulares, como também provocou a proliferação de escolas superiores isoladas. [...] Em 1960, o país contava com 31 universidades. Entre essas, oito eram particulares. (BRZEZINSKI, 1996, p. 49)

A segunda regulamentação do curso de Pedagogia, previa a regularização do currículo do curso, foi a partir do Parecer 251/1962, do relator e Conselheiro de educação Valnir Chagas, que chegou a uma conclusão quanto às duas correntes que se posicionavam sobre o futuro do curso: “a que pretendia a sua extinção, alegando a falta de conteúdo próprio, e a outra, que defendia a existência do curso, supervalorizando esse conteúdo” (BRZEZINSKI, 1996, p. 54)

O conselheiro não descartou nenhuma das duas ideias, mas, a princípio não aprovou a extinção do curso de Pedagogia, muito pelo contrário, defendeu a sua reorganização e principalmente a concepção de que o curso seria apropriado para a formação em nível superior dos professores primários. Nesse sentido, “O campo da docência também é mais bem delimitado pelo conselheiro quando coloca a licenciatura em função da formação do pedagogo das disciplinas pedagógicas do curso normal”. (SILVA, 2006, p. 52). Esse posicionamento em relação à formação em nível superior foi um passo importante, mas não alcançado.

Nessa perspectiva, foram determinados “currículos mínimos” para muitos cursos, inclusive o de Pedagogia. Sobre isso, Oliveira e Resende (2006, p. 63) pontuam que:

Em 1962, ocorre a primeira reformulação do Curso de Pedagogia, em decorrência de exigências da Lei 4.024/61 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em dezembro de 1961, através do Parecer 251/62 do Conselho Federal de Educação (CFE). A Lei 4024/61 previa como uma das funções do Conselho Federal de Educação o estabelecimento de currículos mínimos para os cursos universitários bem como preconizava a existência de profissionais destinados às funções não docentes, com seu locus de formação nos Institutos de Educação. O

Parecer 251/62 visava, dentre outras ações, regulamentar o currículo mínimo do Curso de Pedagogia.

Vale lembrar que, nesse mesmo ano instalado o Conselho Federal de Educação e, através dele, aprova-se o Plano Nacional de Educação com metas previstas para serem cumpridas até os anos 70.

O esquema 3+1 é extinto e em contraposição é proposto, a partir do Parecer 251/1962, que estabelece mudanças no curso de Pedagogia, o princípio de concomitância do ensino: conteúdo e método organizado em quatro anos, tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura. É válido ressaltar que de forma indireta, esse esquema não foi totalmente extinto, pois alguns cursos de licenciaturas ainda são divididos entre a maior parte para a formação específica e o último ano é dedicado às práticas de ensino.

A partir de 1962 fixou-se o currículo mínimo do curso de pedagogia, que consistia de sete matérias para o bacharelado, quais sejam: psicologia da educação, sociologia (geral, da educação), história da educação, filosofia da educação, administração escolar e mais duas matérias a ser escolhidas pelas IES. [...] É importante ressaltar que o rol de disciplinas descritas anteriormente compunha o currículo mínimo do bacharelado. Para a licenciatura foi baixado o Parecer 292/1962 que legislava sobre a formação pedagógica. Continuava, portanto, a dualidade na pedagogia: bacharelado x licenciatura. Aquele formando o técnico, está formando o professor para a Escola Normal, ambos os cursos com a duração de quatro anos. (BRZEZINSKI, 1996, p. 56-57)

Ainda assim, as indefinições quanto à função do pedagogo se faziam presentes. O curso de Pedagogia no Brasil passou por várias reformulações durante anos, atendendo as exigências dos momentos históricos de cada década. Ainda nos anos 60, foi proposta a criação da Faculdade de Educação por meio de críticas à Faculdade de Filosofia e iniciativas de movimento organizado no Conselho Federal de Educação - CFE. A primeira iniciativa renovadora que passou a representar a Faculdade de Educação Anísio Teixeira foi a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB.

A terceira regulamentação do curso de Pedagogia, se deu ainda por conta de sua indefinição e da crescente insatisfação dos estudantes; dessa forma, permeava a ideia de reformular além das disciplinas, a estrutura curricular do curso. A ideia de reformulação tornou-se explícita por conta do Congresso Estadual de Estudantes de Pedagogia, ocorrido em 1967, “sugeriram que a formação de

“educadores especializados e técnicos de educação” fosse feita através de um curso dividido em dois ciclos: o básico e o profissional, sendo este orientado para diferentes especializações”. (SILVA, 1999, p. 24).

O período destacado, de 1930 a 1964, foi caracterizado por relações econômicas e políticas definidas mediante o modelo imposto desde o governo de Getúlio Vargas, iniciado em 1930, que apresentou características centralizadoras e autoritárias no período de 1937 a 1945, posteriormente com tendências populistas e de expansão industrial. Esse período foi marcado por leis que faziam parte de documentos básicos da educação brasileira com reflexos para além desse período, como por exemplo, a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, da Reforma Universitária, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior.

Nesse contexto, através do parecer 252/69/CFE, o curso de Pedagogia se posiciona na Reforma Universitária, que:

[...] fixa os mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em pedagogia, visando à formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares (SILVA, 2006, p. 26)

Observa-se muitas tentativas de reformulações no curso, principalmente em relação ao seu currículo e às funções de seus egressos. A partir desse parecer, o curso fica bastante ramificado; embora emitisse apenas um único diploma, insistia na necessidade de vários tipos de pedagogos na escola. De acordo com a leitura do documento por Silva (2006), ficaram definidas matérias específicas para cada tipo de habilitação: para o ensino das disciplinas dos cursos normais, habilitação em orientação educacional, habilitação plena em supervisão escolar e habilitação plena em inspeção escolar.

Ainda que o parecer 252/1969 defendesse um diploma de bacharel, se pautando na ideia de que o pedagogo não precisa de uma licença pedagógica ao final do curso, todos os egressos passaram a receber diploma de licenciado. “Ficou, porém, fixado que o título passa a ser o de “licenciado” em decorrência da aprovação, pelo plenário, por maioria de votos, da emenda apresentada pelo então conselheiro D. Luciano Duarte”. (SILVA, 2006, p. 31). Além disso, o parecer faz

exigências quanto ao estágio supervisionado, ressaltando a importância da prática e da vivência profissional de acordo com a habilitação escolhida.

É possível imaginar, o quanto esse parecer resultou em outros problemas futuros. Mesmo que suas intenções fossem para melhorar a insatisfação quanto à estrutura do curso, fazia continuar a dicotomia entre professor e especialista, já que o curso formava tanto o professor do magistério de 2º grau, quanto o supervisor, o administrador, o inspetor, o orientador e o planejador. Como comenta Tanuri (2000, p. 79), “Dentro dessa visão tecnicista, acentua-se a divisão do trabalho pedagógico, desenvolvem-se os serviços de Supervisão, iniciando-se nos cursos de Pedagogia, a partir da implementação do Parecer 252/1969, a formação dos especialistas”.

Essa divisão tornava desigual tanto o status profissional quanto a remuneração salarial que se diferenciavam de acordo com cada habilitação, mesmo que a duração do curso fosse a mesma e sem que tivessem cursado alguma especialização.

Dentre as três regulamentações destacadas aqui, o último parecer é considerado o mais produtivo, embora não deixe ainda resolvido a questão da identidade do pedagogo; por outro lado é considerado também improdutivo, quando fica inviabilizada a formação do pedagogo enquanto figura de professor, pois muitos tipos de profissionais passaram a ser formados a partir do curso, levando em consideração que cada reformulação foi essencial para as mudanças posteriores.

Em 1962, como mencionado anteriormente, o Conselheiro Valnir Chagas fez algumas previsões visando à estruturação e uma revisão global dos cursos superiores da formação do magistério, principalmente em relação à formação do professor das séries iniciais, e na década de 70 teve a oportunidade de realizá-las. “Essa revisão tinha como objetivo principal colocar tais cursos em função das necessidades geradas pela Reforma do Ensino de 1º e 2º graus – lei federal n. 5.692/71 – formulada também sob grande influência do conselheiro” (SILVA, 2006, p. 58)

Em consequência, são elaborados vários documentos legais, mas pode-se concluir que nenhum deles regulamenta a formação do professor para a educação infantil e séries iniciais ainda. Mais uma vez, o conselheiro faz apenas uma previsão e muda de ideia em relação ao curso, duvidando até mesmo de sua existência.

Aos poucos, a habilitação em magistério foi deixando de ser prioridade no curso de pedagogia e foi sendo substituída pela habilitação em especialista em educação. É fato que toda profissão precisa de especialista, mas nesse sentido, tornou o preparo do professor restrito muito mais a técnica e métodos de ensino.

A maioria das discussões relacionadas ao curso eram restritas aos burocratas do Estado, mas no final da década de 70 e início de 80, começam a surgir alguns movimentos organizados por educadores através de publicações de textos que põem em questão a identidade do curso de Pedagogia e da profissão de educador. Entre eles, podemos citar: o I Seminário de Educação Brasileira na Universidade de Campinas, como descreve Linhares (1998, p. 19):

O debate e a pesquisa sobre a “Formação do Educador” intensificaram-se, entre nós, a partir de 1978 – com o I Seminário Brasileiro de Educação, instalado na UNICAMP e com a penetração dessa temática nos espaços abertos pelos Encontros de Educadores e, de modo especial, dos Supervisores Educacionais.

Além disso, a criação da Revista Educação & Sociedade, o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores e a I Conferência Brasileira de Educação realizada na PUC de São Paulo, que foram essenciais para a ruptura de fundamentos legais para a direção do curso e através deles também foi possível a consolidação da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação - ANFOPE, que buscava a reestruturação e identidade do curso e das Licenciaturas, ainda por cima, debatiam sobre a extinção ou não do curso de Pedagogia, a formação do pedagogo: especialista, generalista, as suas habilitações da graduação e da pós-graduação, discutiam sobre a formação mais teórica ou prática, e o termo educador.

No início da década de 80 a formação dos professores assume um olhar mais tecnicista e empresarial, principalmente por consequência das habilitações impostas pelo parecer 252/69, e a divisão social e técnica do trabalho do supervisor, inspetor, administrador e orientador. Nesse período, cresce as discussões para outro modelo de um profissional, o pedagogo generalista.

Nos anos 60 e 70 já aconteciam grandes alterações no que diz respeito à formação de professores, quando, a partir de reformas concentradas na Lei n. 5.692/71 (Diretrizes para o ensino de 2º grau, extinção de Escolas Normais Ginásiais, criação de cursos profissionalizantes em nível de 2º grau), os professores

foram formados para o ensino das disciplinas do mais novo currículo do ensino de primeiro e segundo graus.

A formação de professores para as séries iniciais em nível de 2º grau ganha caráter terminal, ou seja, ao final do curso (com duração de três anos, dos quais os dois primeiros concedem ao aluno uma formação geral e o terceiro ano, uma formação específica) o aluno está capacitado para a atividade docente. Esse caráter terminal atendia a um objetivo maior; seria formado, em curto espaço de tempo, um bom contingente de professores disponíveis à expansão do ensino público. Devido a esta expansão descontrolada tem-se em seguida uma desvalorização das profissões relativas ao magistério, decorrente de uma política expansionista que não visava à qualidade, mas sim a quantidade. (OLIVEIRA, 1994, p. 25)

Nesse período, o sistema educacional adota uma maneira mais econômica e rápida, o que para alguns críticos, a formação estaria mais voltada para “como ensinar” sem nenhuma preocupação com docentes em “como aprender”. O modelo adotado nesse período ainda está presente nas instituições formadoras de professor, embora existissem inúmeras críticas a ele. Ao discutir essa perspectiva, Filho *apud* Barbosa (2004, p. 147) confirma:

A legislação educacional vigente a partir dos anos 60 e início dos 70 produziu alterações significativas nos procedimentos universitários voltados à formação de professores. A formação inicial para os professores das séries iniciais (1ª a 4ª série) continuou sendo feita em nível médio, vale dizer, não-universitário, mas não mais na escola normal, e sim numa habilitação de segundo grau, especialmente criada para essa finalidade.

Para que houvesse essa preocupação em torno da formação de professores, o governo militar na época, passou a pensar na formação de um profissional com um perfil que atendesse às novas perspectivas da sociedade. Essa década foi essencialmente marcada por mudanças no âmbito educacional e principalmente na qualificação dos profissionais da área. Sobre esses aspectos Freitas *apud* Barbosa (2004, p.92) explica que a busca por essa formação se deu muito mais por conta de crises na educação brasileira, se deu também por “condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade profundamente desigual, excludente e injusta”. Essa situação expõe a sociedade a uma situação de desemprego, exploração e miséria.

O objetivo de formação tecnicista de professores da década de 60 e 70, foi superado na década de 90. Houve nesse período, segundo Freitas *apud* Barbosa (2004, p. 92) “o abandono da categoria de *trabalho* pelas categorias da *prática*,

prática reflexiva”; nessa mesma época, a figura do professor e da sala de aula passou a ser o centro do processo de ensino, o aluno continua ainda em segundo plano. Esses fatos fizeram com que a formação continuada do professor fosse um ponto em destaque de discussões e desenvolvimento nos assuntos educacionais da época os quais já acenavam para mudanças consideráveis fomentadas pelo novo momento de transformações sociais.

Antes de levantar pontos importantes dos anos 90, não podemos deixar de comentar o quão importante foi a Constituição Federal - CF, promulgada em 1988, para as diretrizes da educação no Brasil, fato destacado por Monlevade (1997, p. 98):

Aos 15 de outubro de 1988 foi promulgada no Congresso Nacional a Constituição Cidadã, assim chamada pelo então deputado Ulysses Guimarães por ela restituir ao povo brasileiro seus direitos negados pela Ditadura e apontar deveres como cidadãos de uma Nação que se reconstruía democraticamente.

Em consequência disso, o federalismo no país ganha força principalmente por conta da autonomia depositada aos estados-membros. A federação implica na existência de diferentes ordens autônomas, estados e municípios, ligadas a um poder central, ou seja, a União. A primeira emenda da Constituição de 88 a PEC 233/95, que trata sobre a educação resultou na aprovação da Emenda Constitucional 14, que de acordo com o autor:

Além de restringir a obrigação do Estado ao Ensino Fundamental de sete aos catorze anos, ficou mais precisa a responsabilidade dos Estados com o Ensino Médio, dos Municípios com a Educação Infantil e de ambos com o Ensino Fundamental, em regime de colaboração e com a suplementação financeira da União. (MONLEVADE, 1997, p. 99)

Além disso, em seu Artigo 206, inciso V, determina formas de “valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos”, proporcionando assim uma garantia na qualidade de vida.

Os debates para a formulação de uma nova LDBEN, em substituição à anterior já defasada, se processam a partir da promulgação da CF/88. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996, sancionada pelo

presidente Fernando Henrique Cardoso, no dia 20 de dezembro de 1996, trouxe consigo diversas mudanças significativas em relação às leis anteriores. No que se refere à formação de profissionais da educação no Título VI – “Dos profissionais da Educação” Art. 61 ao Art.67, pode-se concluir que delineia exigências básicas para a formação de um profissional qualificado. Entretanto, Monlevade (1997) apresenta comentários instigantes, principalmente sobre a necessidade de uma “base comum pedagógica” para os cursos de formação de profissionais de educação. Além disso, o autor ressalta que:

A estes seis componentes se reduziram os elementos constituintes da “valorização do magistério” que constavam no projeto original da LDB, interpretando o art. 206, V. Mas eles realmente salvam o essencial: o ingresso e progressão pro critério de igualdade e qualificação na teoria e prática;

-a repercussão do “status” da profissão numa carreira que respeite um Piso salarial e Profissional, necessariamente Nacional por ser uma só profissão básica do magistério: cada um dos cinco mil e tantos Municípios e vinte e sete Estados fixará um vencimento inicial ou superior ao PSNP, de acordo com as disponibilidades financeiras, encargos de matrículas e variáveis de qualidade: “assegurando o piso salarial profissional”

- composição da jornada entre horas-aulas e horas-atividade (V) em condições adequadas de trabalho, o que significa número de alunos máximo por turma ou professor, equipamentos modernos, prédios qualificados, e, acima de tudo, possibilidade de dedicação exclusiva a uma escola. (p. 158-159)

O comentário tecido pelo autor, faz parte de observações que elaborou a partir da participação e acompanhamento da tramitação da LDBEN desde 1988. Nessa perspectiva, percebe-se que muito do que era esperado não aconteceu; além do mais, fica explícito, por vezes, a preservação de interesses neoliberais.

Pensando em toda essa tessitura de fatos históricos e relacionando-os com os sujeitos desta pesquisa, cabe trazer à tona questionamentos sobre a formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre os anos 1990 e 1992 não é possível perceber alguma mudança significativa, pois conforme destaca Brzezinski (1996, p. 206):

[...] não houve alteração nas tendências de formação do pedagogo. Na verdade, as IES confirmaram a diversidade de habilitações que formam o pedagogo com opção pela formação obrigatória para a docência. Persiste a alternância da obrigatoriedade entre formar o professor para as séries iniciais do 1º grau, como núcleo básico, ou formar o docente para as disciplinas pedagógicas da habilitação magistério de 2º grau. Existe ainda a modalidade que prevê um núcleo obrigatório que forma tanto o professor

para as séries iniciais como o professor das disciplinas pedagógicas da habilitação de magistério do 2º grau.

Os movimentos em torno do curso de Pedagogia foram inúmeros e capazes de definir a identidade do pedagogo em meio a tantas idas e vindas. As reformulações incidiram em diversas ênfases no percurso de formação dos pedagogos a fim de considera-los capazes de trabalhar com muitas outras especificidades, como educação no campo e na cidade, educação de jovens e adultos, atividades pedagógicas em espaços escolares e não escolares, educação indígena e quilombolas, educação especial e outros. Além disso, o surgimento de outras instâncias educacionais demonstrou a necessidade da atuação do pedagogo em empresas e organizações não governamentais.

No Maranhão, a educação em nível superior ganhou maior impulso por conta também da LDBEN/1996. No âmbito desse nível de ensino, o avanço se deu relacionado ao incentivo à formação de professores. Essa afirmação é destacada por Nascimento e Melo (2009, p. 78), “No Estado do Maranhão, a expansão da educação superior assumiria novas características [...] tem início pouco antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96”.

Mas, relacionada à formação dos professores dos anos iniciais, podemos destacar além do que já apresentamos, a criação dos institutos superiores que mantinham programas de formação pedagógica, ou seja, formações continuadas. Sobre isso, Freitas (2002, p. 144-145) diz que, “os IES têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um ‘prático’.”

A Lei n. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não tem sido suficiente, em sua aplicabilidade, para enfrentar a problemática em torno da formação de professores, apesar dos avanços alcançados. Como mencionado anteriormente, o título VI da LDBEN é dedicado exclusivamente aos profissionais da Educação, e com isso, lista alguns pontos positivos que valorizam esses profissionais. Além disso, apresenta alguns parágrafos exclusivamente sobre a formação dos professores, e, conseqüentemente, professores da educação infantil e anos iniciais.

Em destaque, o art. 62 que prevê a formação de professores em universidades e institutos superiores de educação, possibilita também uma formação admitindo o nível médio na modalidade normal para docentes exercerem atividades na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. O art. 63, refere-se à formação dos profissionais para a educação básica nos Institutos Superiores de Educação, e no curso normal superior destinados aos professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. O art. 63 difere do art. 62, quando este faz referências aos profissionais de educação que certamente incluem os professores, enquanto o art. 62 refere-se especificamente aos professores.

Já o art. 64, está direcionado para a formação dos profissionais de educação, em especial os especialistas, que deve acontecer em cursos de pedagogia, nos níveis de graduação e pós-graduação, tendo como referência uma base comum nacional. Ao nosso ver, a Lei denota alguns problemas, principalmente em relação à dualidade entre pedagogo e especialista, aos componentes curriculares, à carreira e avaliação.

No ano de 1990, as políticas educacionais, ganham forças e por isso fica conhecida como a “Década da Educação”. Os documentos produzidos passaram a determinar conteúdos, metodologias de ensino e diretrizes para a formação de professores pautados nas leis já destacadas, além disso, o processo de avaliação tanto do professor como do aluno passou a ser um ponto chave nas políticas empreendidas.

Ao assumir, Fernando Henrique Cardoso destaca os 5 (cinco) pontos do seu governo, dentre eles a formação de professores através do ensino a distância, com a criação do Sistema Nacional de Educação a Distância por meio de aparelhos de Televisão - TV instalados em cada escola para “preparar os professores para que eles possam trabalhar melhor” (FREITAS, 2002, p.143)

Paralelo a essa discussão, nesse cenário o MEC elabora documentos oficiais que estabelecem conteúdos e disciplinas específicas para que as escolas e os sistemas de ensino se fundamentem no momento do planejamento curricular, além disso, elementos para a reforma educativa, como aponta Freitas (2002, p. 143):

Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, para a educação superior, para a educação infantil, educação de jovens e adultos, educação

profissional e tecnológica, avaliação do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica -, Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio -, descentralização, FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério -, Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES.

Em 1999, tem-se uma grande expansão dos institutos superiores de educação e cursos normais superiores que tinham a intenção de formar os professores de forma técnica e instrumental, para resolver problemas cotidianos. Nessa mesma época, acontece uma segunda reforma na formação de professores no país, que tem como pontos centrais:

1) dar forma e conteúdo à proposta dos instrumentos superiores de educação aprovada pelo CNE em setembro de 1999 (Parecer CNE/CES nº 115/99) e, como consequência, 2) retirar das faculdades de educação, e em seu interior, do curso de pedagogia, a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. (FREITAS, 2002, p. 145)

Esses objetivos foram cumpridos eficazmente de acordo com o Decreto 3276/99 até a resolução CNE/CP, de 13 de janeiro de 2001, que estabelece que a formação de professores somente poderá acontecer em universidades e centros universitários e nos institutos superiores de educação. Como existiam diversas faculdades isoladas e integradas, tiveram que transformar em curso normal superior para continuar formando professores ou permanecer como curso de pedagogia para formar apenas o especialista em educação atuante nas áreas de gestão, supervisão, orientação e coordenação escolar. De acordo com Tanuri (2000, p. 85):

Tudo indica que, apesar da conquista legal, a formação em nível superior continua a ser um desafio para os educadores, até porque a recente regulamentação dos Institutos Superiores de Educação (Res. CNE 1/99) tem trazido incertezas acerca de suas consequências para a qualificação de docentes. Por parte de educadores, de instituições de ensino superior e de associações de docentes, embora se reconheça que eles podem ser um avanço nos locais onde existem cursos superiores de formação, teme-se um nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação iminentemente prática.

A partir de então, a formação de educadores em cursos isolados, institutos e faculdades privadas tem partido de um posicionamento cada vez mais pragmático e de esvaziamento teórico na medida em que, esse processo passa a ser visto como um negócio lucrativo de acordo com orientações de cunho

mercadológico, pois tende a ter maior concentração no setor privado, minimizando a responsabilidade dos poderes públicos. Nesse sentido, de acordo com o posicionamento de Freitas (2002), a formação continuada é uma etapa importante para a organização de políticas que visam uma formação inicial adequada, condições de trabalho satisfatórias, salário e plano de carreira dignos, e ao referir-se à ANFOPE (1998), a formação continuada deve ser entendida como:

Continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de humanização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. (ANFOPE, 1998 *apud* FREITAS, 2002, p. 150)

Desde a criação da LDBEN, notamos diversas tentativas de regularização da profissão docente, da formação inicial e continuada. São muitas idas e vindas e nesse caso, a Lei retrocede, de acordo com o que havia sido decidido em seu art. 62. A ANFOPE lutou incessantemente para que o curso de Pedagogia no Brasil se desse exclusivamente em universidades, enquanto as diretrizes omitem novamente esses lócus.

Em maio de 2000, o Ministério da Educação, enviou ao Conselho Nacional de Educação a proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, para apreciação. A partir do documento, o Conselho Nacional de Educação elabora, conforme o disposto no art. 9, 2º parágrafo da Lei 9.131 de 25 de novembro de 1995, o Parecer CNE/CP 09/2001, de 08 de maio de 2001, que resolve em seu artigo:

Art. 1º - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, se constituem de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (Parecer CNE/CP nº9/2001)

Essas Diretrizes para a formação de professores possibilitaram um avanço significativo à identidade do pedagogo e, após a sua aprovação, houve alguns pareceres aprovados pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, no intuito de deixar mais explícitas as exigências sobre a formação de professores, como por

exemplo em 2005, quando através do Parecer nº 5 fez-se um estudo do curso de Pedagogia no Brasil, posicionando-o historicamente e pontuando seus princípios, finalidades, objetivos e organização.

O Parecer foi aprovado em 13 de Dezembro de 2005, e trata, logo em sua introdução, de um processo de construção de Diretrizes Nacionais para o Curso, relatando o movimento de elaboração. Apresenta ainda, que o curso tem como objetivo central formar profissionais que sejam capacitados a exercer a docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas pedagógicas para a formação de professores, também auxiliar no planejamento, na gestão e avaliação nos estabelecimentos de ensino ou desenvolvendo projetos e programas em espaços não escolares. Ao longo de suas reformulações as Diretrizes dão abertura a um trabalho pedagógico que vai muito além até mesmo da sala de aula, possibilitando uma articulação com contextos mais amplos, ou seja, espaços escolares e não-escolares.

O CNE, através da resolução nº1 de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes para o curso de graduação de Licenciatura em Pedagogia e define os princípios, as condições de aprendizagem e ensino por parte das instituições de Ensino Superior.

De acordo com o documento, o curso de Pedagogia possibilitará, através de estudos teórico-práticos e de investigação-reflexão, a realização do planejamento, da avaliação e de atividades educativas. Os conhecimentos históricos, filosóficos, antropológicos, psicológicos, linguísticos, sociais, culturais, econômicos, políticos e ambientais serão parte do componente curricular do estudante de pedagogia. Dessa forma, terá como centro de formação:

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006, p. 01).

A partir de então, a formação através do curso de Pedagogia, torna-se mais clara e objetiva, não formando apenas o especialista, mas o pedagogo capaz de atuar em vários espaços – escolares e não escolares. E torna-se assim pela primeira vez, um curso destinado à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no

Ensino Médio na modalidade Normal e ainda na Educação Profissional em serviços de apoio escolar e áreas específicas de conhecimentos pedagógicos.

Em 01 de julho de 2015 surge uma nova Resolução, de nº2 do CNE/CP, que institui as Diretrizes Nacionais para a formação inicial em nível superior nos cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura e ainda, para a formação continuada. O documento aponta a necessidade de se concretizar princípios nacionais para a formação do magistério, tendo em vista um projeto de educação nacional. Nesse sentido, considera que o conhecimento, a educação e o ensino, são os alicerces para garantir um projeto de educação que supere a esfacelamento de políticas, e conta com a cooperação entre os entes federados e os sistemas educacionais. Além disso, a Resolução:

CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação; CONSIDERANDO a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa; (BRASIL, 2015, p. 02)

Realiza uma análise em que a educação para os direitos humanos é essencial e indispensável para a formação dos educadores, do mesmo modo que considera que a sua valorização, deve ser garantida através de uma formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições de trabalho. Além disso, o documento versa, de maneira geral, sobre o que é a docência, o currículo e como deve acontecer a formação inicial, a segunda licenciatura e a formação continuada.

É válido lembrar que essa resolução, no âmbito da formação de professores, estabelece as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de profissionais do Magistério para a Educação Básica, define os fundamentos, princípios e avaliações dos cursos e das instituições que as ofertam.

Toda a discussão sobre as reformas no processo de formação de professores esteve relacionada à prática do pedagogo, ou seja, que atividades esse profissional estaria habilitado para executar após a sua formação. Essas reformas continuam em constante produção que se dão em espaços de conflitos de interesses e contradições da sociedade. Refletem ainda, as resistências e lutas

contra a superação de instâncias homogeneizadoras com características de uma política neoliberal que promove cada vez mais a desigualdade.

Ainda assim, a formação em nível superior é um avanço e uma conquista que se constitui ainda hoje como um desafio, principalmente na perspectiva de perceber a formação de professores como um objeto de pesquisa que necessita ser estudado, pois é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem.

Seguindo esse pressuposto, no tópico seguinte buscaremos caracterizar, a partir de aportes teóricos, quem é o professor que acaba de sair da formação inicial, ou seja, o professor iniciante, que tipos de desafios são enfrentados e as políticas de apoio.

2.2 O Professor iniciante: concepções

Os percursos da formação inicial têm sido discutidos no Brasil sob várias concepções e pontos de vista nas produções acadêmicas. Entretanto, a entrada do professor iniciante na escola tem despertado o interesse de pesquisadores, por ser um período relevante na formação e na construção da identidade profissional docente.

O início de qualquer atividade profissional gera muitas expectativas, desafios e angústias. Em especial, o início da docência é marcado por questionamentos que estão intimamente relacionados com a sua prática pedagógica. Além disso, é o período em que o recém-formado ao se deparar com a realidade diária de trabalho pensa se vai continuar ou não na profissão. Antes mesmo de começar a exercer uma atividade remunerada, o indivíduo faz planos, cria esperanças e imagina que será muitas vezes um momento de realizações, independentemente da profissão.

Ao perceberem-se com responsabilidades e rotinas diárias exaustivas muitas vezes os iniciantes podem sentir-se inseguros o que os levam a repensar essa nova fase da vida. É válido lembrar que esse momento não obedece a um receituário de acontecimentos, muito pelo contrário, é variável e apresenta eventos que dependem de como cada indivíduo encara a realidade, seja por conquistas, recompensas financeiras, incentivos próprios ou realizações profissionais.

A profissão de professor apresenta certas peculiaridades, pois exige competências ao ensinar e tendo como consequência a aprendizagem dos alunos

resultando assim uma responsabilidade que muitas vezes assusta os professores que iniciaram a profissão recentemente. É uma competência que vai além de técnicas. É uma ação social e política que se dá através de atos diretos e interativos que movimentam os pares ensino-aprendizagem e aluno-professor. Além disso, o professor, que antes era um aluno se vê na responsabilidade de, através de suas aprendizagens da vida escolar e acadêmica, facilitar o processo de ensino aprendizagem e conseqüentemente, garantir o sucesso escolar de seus alunos ao mesmo tempo que enfrenta problemas como indisciplina, materiais e condições de trabalho inadequados, salas de aula lotadas e outros.

Michael Huberman (2000), ao se preocupar em estudar as fases, em especial, o início da profissão docente, dedica-se notadamente ao termo “carreira”, que segundo o autor, permite comparar pessoas na atividade de várias profissões. Esse início é caracterizado como “o choque do real”, expressão utilizada por estudiosos como: Fuller (1969), Field (1979) e Watts (1980). (HUBERMAN, 2000, p. 39). Essa caracterização representa o susto entre o sonho de ser professor e a verdadeira face de ser um professor. Os autores acrescentam ainda que é um momento de “descoberta” e ao mesmo tempo de “sobrevivência” sem obedecer a uma ordem cronológica pois depende de aspectos individuais.

Mas verifica-se, igualmente, a existência de perfis com uma só destas componentes (a sobrevivência ou a descoberta) impondo-se como dominante, ou de perfis com outras características: a indiferença ou o quanto-pior-melhor (aqueles que têm já muita experiência) a frustração (aqueles que se apresentam como um cadernos de encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção a formação ou a motivação iniciais). (HUBERMAN, 2000, p. 39)

Na fase inicial da carreira, estão presentes situações sociais inteiramente ligadas a uma realidade bem maior e que tange às suas decisões, anseios, desejos e reações aos determinados fatos vivenciados e que fazem parte de toda a sua estrutura de vida, demonstrando assim que se dá de forma heterogênea. O susto com o contato da profissão pode estar ainda relacionado à escolha equivocada da profissão ou a uma formação inadequada.

Inicialmente, passamos pelos anos iniciais na condição de estudante, posteriormente têm-se os momentos de estudos acumulados na formação inicial, a iniciação a carreira e posteriormente um contínuo de formações, o início da carreira docente é entendido também como parte dessa formação que possibilita o

desenvolvimento profissional do educador. Essa primeira etapa profissional tem resquícios desde os momentos do estágio curricular da licenciatura e atividades de práticas de ensino que, embora não tenham sido tão aprofundadas, fazem parte dessa experiência inicial de iniciação à docência e que se diferencia do início e entrada à carreira docente. Sobre isso, Nono; Mizukami (2006, p. 03) consideram que:

Os primeiros anos de profissão são decisivos na estruturação da prática profissional e podem ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira. De acordo com Feiman-Nemser (2001), os primeiros anos da profissão representam um período intenso de aprendizagens e influenciam não apenas a permanência do professor na carreira, mas também o tipo de professor que o iniciante virá a ser.

Fazem parte da iniciação à docência, como mencionado anteriormente, as atividades relacionadas às vivências práticas no contexto escolar que são proporcionadas durante o período de formação inicial. Já o início da carreira docente representa muito mais do que experiências práticas, faz parte do início de um ciclo de vida profissional do professor, como explica Cavaco (1999, p. 162-163):

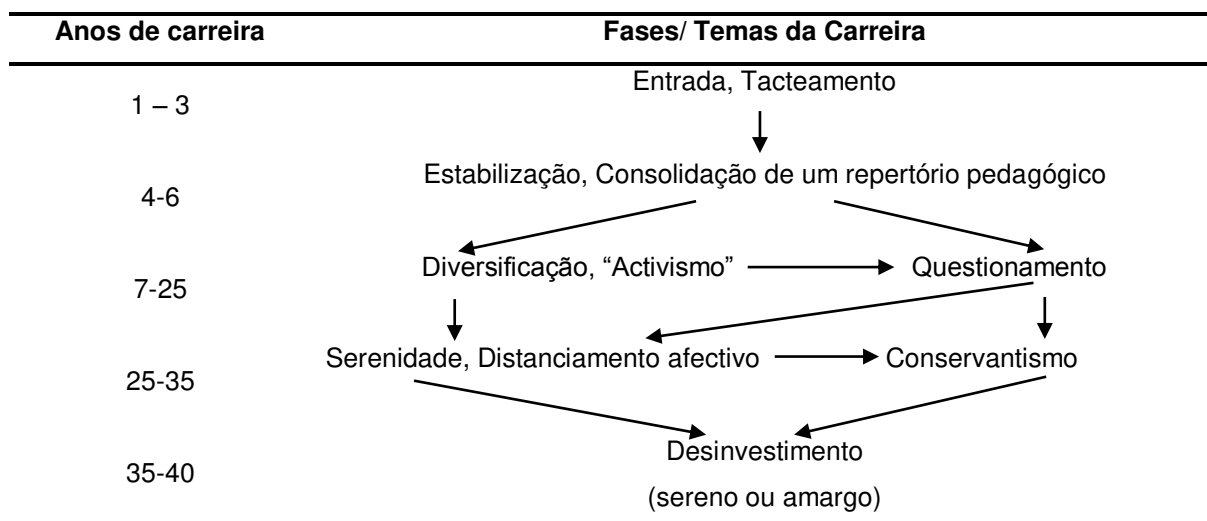
O início da actividade profissional é, para todos os indivíduos, um período contraditório. Se, por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço na vida activa, corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do trabalho, à perspectiva da construção da autonomia, por outro, as estruturas ocupacionais raramente correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola, ou através das diferentes actividades socioculturais, ou modelada pelas expectativas familiares.

Essa fase corresponde para muitos, o início da vida adulta e da realização profissional docente, embora muitas vezes não faça parte dos planos idealizados na infância pelo próprio indivíduo ou pelos pais. É um período fundamental para o desenvolvimento da docência, pois segundo Garcia (2010, p. 29), é quando os professores “devem realizar a transição de estudantes a professores, por isso surgem dúvidas e tensões, devendo adquirir um conhecimento adequado e competência profissional num curto período de tempo”. Nos primeiros anos, os professores são iniciantes e estão lutando, de acordo com o autor para “estabelecer sua própria identidade pessoal e profissional” (GARCIA, 2010, p.29)

Não existe uma concordância sobre o conceito, que é ser professor iniciante e a duração dessa etapa profissional; entretanto, para explicar as fases da

carreira docente, Huberman (2000, p. 47) apresenta um breve resumo esquemático que segue demonstrado no quadro 1:

Quadro 1 – Ciclo de vida profissional docente



Fonte: HURBERMAN, 2000.

Lembramos que o período destacado nessa pesquisa corresponde ao início da carreira docente que, de acordo com o autor, é identificado como “entrada, tacteamento” e ocorre entre 1 a 3 anos de experiência. Além dos estudos de Huberman, existem também pesquisas anteriores sobre o termo “choque de realidade” que já havia sido citado por Veenman (1984, p. 143), e segundo o autor:

A transição da formação docente para o primeiro trabalho docente pode ser dramática e traumático. Na literatura inglesa e alemã, esta transição é freqüentemente referido como o "choque da realidade", "choque de transição", "Praxisschock" ou "Reinwaschefiekt". Em geral, esse conceito é usado para indicar o colapso dos ideais missionários formados durante a formação de professores pela realidade áspera e grosseira de vida cotidiana da sala de aula.

Além das dificuldades encontradas pelos professores iniciantes, relacionadas ao cotidiano e às práticas de planejamento, podemos relembrar também que ao sair da graduação como aluno e se deparar como o professor da sala de aula o indivíduo se depara com o “choque de realidade”. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de uma preparação, ou melhor uma formação continuada que fomenta as suas práticas e que eles não sejam apenas meros reprodutores de livros didáticos.

Lembrando ainda, que o professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é um professor polivalente, ou seja, é responsável por ensinar todas as disciplinas e esse torna-se um aspecto que torna complexo o planejamento curricular principalmente para o professor iniciante.

Não significa dizer que, “o choque da realidade” seja uma experiência rápida e passageira como realmente seja, na verdade é um momento que percorre o dia a dia do professor durante esses primeiros anos de atividade docente e a aceitação da profissão. Veenman (1984, p. 144) descreve ainda cinco estágios que o professor vivencia durante esse período:

1. Percepções de problemas: esta categoria inclui experiência subjetiva problemas e pressões, queixas sobre carga de trabalho, estresse e problemas psicológicos e queixas físicas.
2. Mudanças de comportamento: Implícitas são mudanças no comportamento de ensino contrário as próprias crenças devido a pressões externas.
3. Mudanças de atitudes. Implícitas são mudanças nos sistemas de crença (por exemplo, uma mudança de atitudes progressivas a conservadoras em relação aos métodos de ensino).
4. Mudanças de personalidade: esta categoria refere-se a mudanças na situação emocional domínio (por exemplo, estabilidade da labilidade) e autoconceito.
5. Saindo da posição docente: a desilusão pode ser tão grande, que o professor inicial deixa a profissão com antecedência.

Os momentos estão relacionados a dilemas vivenciados diariamente pelos professores. São problemas, dificuldades e frustrações que provocam um susto nos primeiros meses de trabalho. O excesso de carga horária, stress, número excessivo de alunos por turma ou sobrecarga de funções não são idealizadas no momento da formação inicial, embora sejam por vezes comentadas ou vivenciadas no momento dos estágios; assim, se difere totalmente do que é sentido na realidade da sala de aula, principalmente por que no Brasil, levando em consideração a nossa diversidade, é impossível pensar em um único modelo de formação e preparação do futuro profissional docente, pois este está sujeito a se deparar com diversas situações problemas. Esse período de contradições experimentadas no dia a dia da escola, é marcado por obstáculos que exigem respostas e soluções rápidas e convincentes, levando em consideração que cada instituição exige do professor uma rotina específica.

Sendo assim, dependendo da situação que o professor possa encontrar, o mesmo pode mudar seu comportamento, ou até mesmo se posicionar contrário a

tudo o que defendeu durante os estudos teóricos da formação inicial com o intuito de resolver problemas de forma imediata. Diferentemente do que acontece na graduação, muitas vezes o professor iniciante ao chegar na escola se sente sozinho e enfrenta desafios sem um apoio necessário para o seu desenvolvimento,

Destacamos aqui, a necessidade de uma atenção das políticas públicas de formação inicial e continuada de professores, tanto na esfera federal, estadual ou municipal para que esse momento de inserção do professor iniciante seja menos complicada, pois consideramos que essa complexa etapa seja crucial para a decisão de abandonar ou continuar na profissão docente. Só de existir algum professor experiente que acompanhe e ajude esse professor iniciante, já seria um fato positivo, pois o auxiliaria em momentos de dificuldades através de um processo formativo de partilha, interação e acolhida. É nesse sentido, que a seguir discutiremos sobre o acompanhamento e ações de apoio aos professores iniciantes.

2.2.1 Acompanhamento e intervenções de apoio

Ao considerar o panorama histórico de políticas de formação de professores no nível superior, percebemos o quanto seu surgimento é recente e marcado por rupturas, principalmente voltadas para a demanda específica da formação do professor iniciante.

Como dito anteriormente, os professores enfrentam muitos desafios no início da carreira docente, sendo assim, seria interessante que além da equipe escolar, as secretarias de educação, os pais e professores das escolas demonstrassem apoio ao iniciante, e assim possam contribuir para firmá-lo na profissão docente e em resultados mais positivos em sala de aula.

O professor conta atualmente com inúmeras possibilidades de fazer o processo de ensino-aprendizagem bem mais significativo, fato esse que se torna possível graças à formação inicial em nível superior. A insegurança e o medo em que o professor iniciante se depara ao chegar na escola, muitas vezes provoca um esquecimento sobre as teorias estudadas na graduação e, aos poucos, dependendo dos acontecimentos da rotina escolar, o professor vai repensando suas práticas. Segundo Veenman (1984) *apud* Garcia (2010, p. 29) “o primeiro ano se caracteriza por ser, em geral, um processo de intensa aprendizagem – do tipo ensaio e erro na

maioria dos casos – e caracterizado por um princípio de sobrevivência e por um predomínio do valor do prático”.

Ao observar o trabalho do professor mais experiente, o mesmo se sente perdido e tende a vê-lo como um espelho e um modelo a ser seguido. Esse sentimento de fracasso e desconhecimento muitas vezes é sentido devido à falta de apoio e indiferença da gestão da escola ou de colegas da profissão e não se sente à vontade para compartilhar as suas dúvidas. Percebemos ainda, que para a continuidade da formação desses profissionais, há uma certa timidez na criação e investimento de programas de apoio aos professores iniciantes. É válido destacar a importância da formação continuada para esses professores, principalmente durante os primeiros anos, pois esses profissionais precisam ter condições de superar os desafios postos diariamente pelo contexto social, político, econômico e cultural que o país vivencia.

O relatório realizado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE no ano de 2006, sob o título “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” descreve, além de outras especificidades sobre professores iniciantes, ações de apoio e condições que incentivem a permanência na profissão docente, por meio de dados coletados em 25 países. O relatório alerta que:

Atualmente, considera-se que a qualidade da experiência profissional dos primeiros anos de docência exerce influência crucial sobre a probabilidade de abandono da profissão. Programas de iniciação e de apoio para professores iniciantes podem melhorar as taxas de retenção ao aumentar a eficácia e a satisfação com o trabalho de novos professores. (OCDE, 2006)

A maioria dos países que proporcionam intervenções de apoio aos professores iniciantes contam com professores mais experientes que exercem a função de mentores. Essas políticas no Brasil existem apenas em alguns municípios ou em algumas escolas que são organizadas pela própria gestão. Uma pesquisa realizada por André (2012), aponta que existem ações de apoio aos professores iniciantes no momento do ingresso na profissão em dois estados e um município no nosso país. As que têm relação com a formação continuada foi possível encontrá-las em dois municípios. A pesquisa contou com cinco regiões do país e 15 (quinze) estudos de casos em estados e municípios.

A pesquisa revelou ainda três programas de aproximação entre universidade e escola que podem favorecer a inserção na docência: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, proposto pela Capes/MEC, em âmbito federal, o Bolsa Alfabetização, pelo Estado de São Paulo, e o Bolsa Estagiário, pelo município de Jundiaí (SP). São iniciativas muito recentes, mas bastante promissoras na tentativa de amenizar as dificuldades do início da docência. (ANDRÉ, 2012, p. 112)

Não poderíamos deixar de esclarecer a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, que foi instituído através da Portaria Normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007. O programa foi proposto pela Secretaria de Educação Superior – SESu, CAPES e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Buscou aproximar e firmar parcerias entre escola e universidade, proporcionando ao futuro docente experiências de práticas didático-pedagógicas. Além disso, tem o objetivo de preparar melhor os futuros professores que ainda se encontram em curso de formação inicial, além de elevar a qualidade de ações acadêmicas voltadas para a formação inicial de professores dos cursos de licenciatura aproximando os futuros pedagogos no cotidiano de escolas públicas, integrando educação superior e educação básica.

Os atores participantes do programa são os docentes das licenciaturas, como coordenadores de área dos subprojetos na área do conhecimento, os licenciandos, os professores das escolas, como supervisores responsáveis pelo projeto na escola e os alunos da educação básica. Os licenciandos são orientados pelos professores – coordenadores de área e pelos supervisores – os docentes da escola. Todos recebem bolsa disponibilizada pela CAPES.

O Programa referido se diferencia de programas que dão apoio ao professor iniciante já em exercício da profissão docente, pois ainda é oferecido no momento da formação e não no momento da inserção desse profissional que revela uma fase totalmente diferente de quando se encontra ainda na graduação. Ou seja, a situação de ser aluno da graduação e participar de um projeto com o acompanhamento do professor da graduação e o da educação básica é bem diferente de quando sai da condição de aluno para ser o professor da sala de aula, cujo processos são bem diferentes, pois exige responsabilidades mais complexas e a longo prazo. Sobre os programas de iniciação no momento da graduação, Garcia (2010, p.29) comenta que: “Os programas de iniciação tratam de estabelecer estratégias para reduzir ou reconduzir o chamado “choque com a realidade”. Os

professores iniciantes se deparam com certos problemas específicos de sua posição profissional”.

Como mencionamos anteriormente, faltam ações políticas de formação que auxiliem no momento de iniciação à profissão docente, para que sejam inseridos na profissão de maneira mais sólida. É possível que, caso não aconteça, futuramente o interesse em permanecer na profissão docente acabe, e o número de professores em exercício seja bem inferior ao esperado.

O início da carreira docente também é marcado pelo início da socialização profissional. A socialização é um processo onde o iniciante adquire conhecimentos e habilidades que lhe permitam garantir um papel em uma determinada organização, partindo de conversas, trocas de experiências e ideias com outros colegas; infelizmente muitas vezes as escolas não possibilitam esse processo que possibilite a permanência de professores iniciantes na profissão e trabalhem em conjunto.

De acordo com o que foi apontado no relatório realizado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, referido anteriormente, o estado do Maranhão não aparece nas pesquisas realizadas, o que pode ser um motivo desencadeador de preocupação em relação às ações formativas dos professores em início de carreira por não se ter estudos sobre intervenções de apoio a professores iniciantes. É nesse sentido que esta pesquisa busca também verificar mesmo que em universo micro, do Estado do Maranhão, como esse professor é acolhido. De acordo com Stenhouse (1987) *apud* Imbernón (2010, p. 51), “o poder de um professor isolado é limitado. Sem o esforço dele jamais se poderá obter a melhoria das escolas”. Na próxima seção discutiremos sobre o momento do planejamento curricular da escola e os materiais de referência.

3 PLANEJAMENTO CURRICULAR: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Ao desenvolver toda essa discussão sobre a formação inicial e o consequente ciclo profissional do educador, notamos o quanto o professor iniciante precisa de atenção e apoio. Suas práticas iniciais ainda são preocupações pessoais que repercutem a todos em seu redor; uma delas problematizadas nessa pesquisa refere-se ao planejar. Com todo o estudo que se fez presente, agora podemos nos

perguntar: e a prática de planejamento do professor iniciante no exercício profissional? Reflete os ensinamentos de sua formação inicial?

O planejamento é uma atividade essencial e que necessita de dedicação e conhecimento teórico-prático do professor. Muitas vezes o planejamento é feito somente a partir do livro didático escolhido pela escola e também segue orientações pré-estabelecidas, que são propostas por programas educacionais adotados pelos municípios sem nenhuma reflexão sobre o material que está sendo seguido, seja por parte da gestão, seja por parte do professor. Nesse sentido, relembramos uma das questões norteadoras da pesquisa que nos fazem refletir sobre esse momento complexo, principalmente para os professores iniciantes e que farão parte da discussão desta seção: Que referências didático-pedagógicas os professores iniciantes utilizam para a escolha de conhecimentos no planejamento curricular?

Para entender essas relações no campo empírico, a priori essa seção delineia um caminho teórico sobre o planejamento curricular na atividade do professor, a fim de entender a sua sistemática e tecer relações quanto às condições de trabalho em que acontecem as práticas de planejamento.

O processo de seleção e organização do conhecimento acontece a partir do currículo, que orienta o trabalho de toda a equipe escolar e demonstra o quanto o conhecimento é um campo de disputas, pois, é através das orientações curriculares que se busca a legitimação do que será pertinente ou não, ser trabalhado nas salas de aula de todo o país, por isso, traçamos nessa seção ainda, uma discussão sobre os tipos de planejamento e suas funções, os documentos de referência disponíveis e outros que fazem parte do planejamento curricular e sua utilização.

3.1 O planejamento curricular na atividade do professor

Entendemos que o planejamento é, em maior parte e na maioria das vezes, prescrito por pessoas que não estão diretamente relacionadas com a realidade na qual será desenvolvido, e são encarregadas de pensar o que os alunos precisam aprender, determinando conteúdos e métodos nos materiais didáticos que chegam até a escola. Dessa forma, a divisão social do trabalho no âmbito da produção é quase comparável ao trabalho do professor, já que muitas vezes, a ação

de ensinar se separa da de planejar, ou seja, o professor ensina algo que foi pensado e preparado por outras pessoas.

Se o professor desenvolve o trabalho com orientações prescritas e não apresenta uma visão crítica sobre a realidade, tende a ser um mero reproduzidor de conhecimento, ao invés de formador de conhecimentos.

A educação, ao ser submetida aos interesses dominantes, denuncia no trabalho do professor uma prática alienada, pois ele não faz o que pensa, afasta-se de sua prática e assim, seu trabalho não apresenta uma funcionalidade social significativa. Nesse sentido, as raízes das relações de trabalho do professor são resultados da alienação existente das relações de trabalho. Muitas vezes, não nos damos conta dessas relações, por isso, sentimos dificuldades em transformar as condições que nos evitam de melhorar.

Esses fatos se dão principalmente por conta das péssimas condições de trabalho que são submetidos os professores, embora muitas vezes o concurso, apresente-se como uma oportunidade de estabilidade profissional, apresenta também fragilidades que põe em questão a permanência na profissão, como por exemplo, baixos salários, carga horária dobrada, número excessivo de alunos em sala de aula, escassez de materiais didáticos pedagógicos, escolas sem estrutura digna e inúmeros fatores que dificultam um bom desempenho no momento de planejar e colocar o plano em ação. Como consequência, o professor ao receber as orientações elaboradas a priori por uma equipe que se diz especializada, apenas apõe, pois se vê sem alternativas para preparar um material significativo.

Se o professor reconhecer as relações de alienação e apresentar consciência sobre a importância de sua função e atividade, cujo significado corresponde a uma necessidade social, poderá realizar ações de planejamento para nortear o ensino de maneira expressiva, a fim de que as implicações da prática curricular correspondam à humanização, tanto no seu trabalho quanto na formação dos alunos. Entendemos dessa forma, que o plano de ensino é um instrumento de trabalho que supera uma simples atividade burocrática, pois através dele, podemos repensar novos caminhos para o ensino.

Segundo Vasconcelos (2012, p. 80) há uma expressiva diferença entre planejamento e plano:

Planejamento é o processo, contínuo e dinâmico, de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento. Plano é o produto desta reflexão e tomada de decisão, que como tal pode ser explicitado em forma de registro, de documento ou não.

O Planejamento reflexivo tem a intenção de intervir em uma determinada realidade, já o plano, produto da reflexão realizada no planejamento servirá de referência para a realização do que foi planejado na prática.

Ao se tratar do processo educativo, o plano deve ser elaborado intencionalmente e com qualidade. Ao descrever o conceito de planejamento, o autor considera ainda que “planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensou” (VASCONCELLOS, 2012, p. 79). Diante disso, fica claro o comprometimento exigido do professor no momento do planejamento e na efetivação do que foi planejado, a fim de alcançar objetivos ou provocar uma mudança em determinada realidade.

De acordo com Parra (1972) *apud* Turra et.al. (2006, p. 14) o planejamento educacional é:

- processo contínuo que se preocupa com o ‘para onde ir’ e ‘quais as maneiras adequadas de se chegar lá’, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto as necessidades do desenvolvimento da sociedade, quanto as do indivíduo.

Planejar e organizar as ações torna-se fundamental para o processo ensino-aprendizagem, e para o desenvolvimento da escola como um todo. Orienta toda a ação educativa a fim de alcançar os objetivos e suprir as necessidades dos alunos e professores. De acordo com Sacristán (1998, p. 197):

O plano indica a confecção de um apontamento, rascunho, croqui, esboço ou esquema que representa uma ideia, um objeto, uma ação ou sucessão de ações, uma aspiração ou projeto que serve como guia para ordenar a atividade de produzi-lo efetivamente.

Ainda, segundo o autor, o sistema educacional apresenta alguns níveis de planejamento, os quais envolvem desde aspectos de âmbito nacional, àqueles que são organizados em uma influência menor, ou seja, na escola, que são os planos de

ensino, objeto de estudo desta pesquisa, o planejamento curricular de professores iniciantes, suas dificuldades, referências e ações de apoio.

O planejamento educacional é pensado em nível nacional, estadual e municipal, e são apresentados da seguinte forma: Plano Nacional de Educação- PNE, Plano Estadual de Educação - PEE e o Plano Municipal de Educação - PME. Nesse sentido, o planejamento educacional adotado reflete a política de educação vigente e, conseqüentemente, relaciona o desenvolvimento educacional do país com o desenvolvimento econômico, social e cultural de maneira geral e particular.

Os planos de Educação foram elaborados segundo o que está previsto na Constituição Federal de 1988, no capítulo III – seção I da Educação, no Art. 211. “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, através de uma construção coletiva.

Para isso, a partir da Lei nº 13.005, de 2014, foi aprovada a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), servindo de base para a preparação dos planos Estaduais e Municipais. Além da Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN, Lei nº 9394/96, também foi utilizada para concretização dos documentos.

O Plano Estadual de Educação do Maranhão – PEE/MA foi aprovado conforme a Lei 10.099, de junho de 2014 através da Assembleia Legislativa, e tem a avaliação de dois em dois anos. Já o Plano Municipal de Educação – PME (2014-2023) da cidade de Imperatriz-MA, campo empírico desta pesquisa, foi aprovado a partir da Lei Ordinária 1.582/2015 através de duas conferências na cidade, com a participação da sociedade, até o final da década com o intervalo de até quatro anos entre elas, a fim de garantir uma educação que atenda às necessidades do município.

Nas escolas, o planejamento é, na maioria das vezes, realizado nas primeiras semanas antes do início das aulas, ou seja, a semana pedagógica que reúne os gestores, supervisores, coordenadores e os professores com o objetivo de planejar os 200 dias letivos, garantidos a partir da Lei nº 13.415, de 2017, expressa na LDBEN, determina em seu artigo 1º que “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver”. Esse momento, torna-se uma das oportunidades

de receber novos professores e situá-los com informações sobre a escola e a turma que irá trabalhar.

Além disso, são apresentadas diretrizes quanto à organização da escola, o calendário escolar, como funciona o conselho de classe, o período de avaliações e, mais, discutir projetos que foram e que serão desenvolvidos no currículo escolar durante o ano letivo, discutindo também a importância de revisar e atualizar o Projeto Político Pedagógico da escola – P.P.P.

Para entender melhor a organização do currículo, Moreira e Candau (2008, p. 17-18) pontuam que:

Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido, como:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagens escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos a serem elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

A ideia de currículo está relacionada originalmente à noção de programa ou uma listagem de conteúdos que devem ser trabalhados pela escola. Nessa perspectiva, do ponto de vista de seu desenvolvimento muitos professores orientam-se apenas pelos sumários dos livros didáticos. Os conteúdos são trabalhados com foco somente nos conhecimentos escolares como se não fizessem sentido para além dos muros da escola.

Os planos de ensino são geralmente elaborados individualmente pelo professor, levando em conta as experiências sem submetê-las a um processo de reflexão, esquecendo por vezes as recomendações das prescrições curriculares e reflexões acerca destas. Pela experiência vivida na escola como professora, podemos perceber que alguns conteúdos são priorizados em detrimento de outros, numa clara evidência das relações de poder que envolvem tais decisões, apesar de geralmente tal priorização parecer natural.

Na visão tradicional, o currículo é pensado como um conjunto de fatos, de conhecimento e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e aos jovens nas escolas. Na perspectiva convencional, trata-se de um processo nada problemático. Supõe-se: 1) um consenso em torno do conhecimento que

deve ser selecionado; 2) uma coincidência entre a natureza do conhecimento e da cultura mais gerais (a ciência, por exemplo) e a natureza do conhecimento e da cultura especificamente escolares, admitindo-se uma diferença apenas de gradação e de quantidade; 3) uma relação passiva entre quem 'conhece' e aquilo que é conhecido; 4) o caráter estático e inercial da cultura e do conhecimento (SILVA, 2003, p. 13).

Assim, podemos nos pautar nos alicerces de Forquin (1993) *apud* Cordiolli (2004, p. 12):

[...] o termo currículo abarcaria [a] “uma abordagem global dos fenômenos educativos”; [b] “uma maneira de pensar a educação, que consiste em privilegiar a questão dos conteúdos”; [c] a forma de selecionar e privilegiar determinados conteúdos; [d] “a forma como estes conteúdos se organizam nos cursos”; [e] experiências vividas no espaço da instituição escolar pelo aluno que implicam a regulação de comportamento e promoção de capacidades.

Uma forma de repensar ou melhorar esse aspecto, está orientado por Moreira e Candau (2008, p. 23), quando dizem que “em síntese, a visão de conhecimento escolar por nós adotada, bem como reconhecimento de que devemos trabalhar com conhecimentos significativos e relevantes, terão certamente efeitos no processo de elaboração do projeto-político pedagógico da escola”. Nesse sentido, o ideal seria que toda a equipe escolar: professores, coordenadores, gestores, orientadores educacionais e outros, elaborassem em conjunto o Projeto Político Pedagógico – P.P.P. da escola e pensassem melhor na distribuição e organização dos conteúdos em geral.

O P.P.P tem a finalidade de apontar as ações da escola, a partir de uma construção coletiva. Toda escola necessita registrar seus dados e situar-se no contexto social em que está inserida. É um planejamento a curto, médio e longo prazo de acordo com os Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação. Além disso, através da construção coletiva do P.P.P., descentraliza-se as decisões da escola, pois deve contar com a participação de todos, tem a intenção de integrar o currículo, o planejamento, as atividades e os projetos que serão desenvolvidos em um determinado período na escola.

No P.P.P. estão impressos a identidade e o planejamento do que se pretende realizar durante o ano letivo escolar, além disso, estão descritas a missão, visão, os objetivos para cada dimensão de gestão da escola: pedagógico, administrativo, recursos humanos, financeiros e os resultados educacionais e todas

os aspectos que são discutidos no momento da semana pedagógica e que são essenciais para o bom funcionamento do ambiente escolar.

Visto que a escola é um lugar de diferentes contradições que possibilita a construção de saberes que reafirmam os potenciais existentes, fortalecendo de certa forma sua autonomia, esta escola deve, antes de tudo, compreender as diretrizes e propostas dentro do processo de transformação social. Neste aspecto, o sucesso das comunidades educativas precisa ser assegurado por uma administração democrática participativa que valorize as diferenças culturais aceitando as ideias na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico – P.P.P. que é o eixo norteador das atividades desenvolvidas pela mesma, o qual viabiliza o envolvimento eficiente de toda comunidade escolar assegurando-lhe a eficácia da aprendizagem. Sobre o planejamento escolar, Libâneo (1992) considera que:

O plano da escola, enquanto orientação geral do trabalho docente, deve ser consensual entre o corpo docente. Pode ser elaborado por um ou mais membros do corpo docente e, em seguida, discutido. O documento final deve ser produto do trabalho coletivo, expressando os posicionamentos e a prática dos professores. Com efeito, o plano da escola deve expressar os propósitos dos educadores empenhados numa tarefa comum (p. 230).

A escola não é uma instituição isolada e separada da realidade circundante, pelo contrário, necessita de uma interação com a comunidade e que apresente em seu planejamento ações que tenham o objetivo de melhorá-la como um todo, nesse sentido o planejamento deve ser participativo.

Ressaltamos também que a importância da ação de planejar no trabalho do professor, encontra-se na atenção deste para a sua prática de ensinar, tornando assim, o planejamento um instrumento que organiza e direciona a realização do trabalho docente intencional e não imediatista e pragmática. Essa instrumentalização do plano de ensino está baseada na intervenção que os instrumentos permitem entre o trabalho e o resultado esperado na atividade. Nesse sentido, o instrumento deve ser viável na tentativa de melhorar o trabalho do professor, nesse sentido, para Leontiev (2004, p. 88) o instrumento é:

O meio de trabalho, diz Marx, é uma coisa ou um conjunto de coisas que o homem interpõe entre ele e o objeto do seu trabalho como condutor de sua ação. O instrumento é, portanto, um objeto com o qual se realiza uma ação de trabalho, operações de trabalho.

O planejamento é parte importante do trabalho do professor, é o momento em que ele esquematiza e pensa antes de realizar a sua ação, e considera elementos de sua experiência profissional para dispor passos e maneiras de ensinar os conteúdos, o tempo, os limites e recursos que serão possíveis para a realização da prática.

Ainda que o plano não determine completamente a prática, ele permite que sejam visualizados possíveis resultados para que o professor tome decisões no processo de ensino-aprendizagem. Se o planejamento curricular acontece sem comprometimento, e desconsidera aspectos filosóficos, políticos ou até mesmo as condições em que acontece o trabalho do professor, a ação de planejar se esvazia e essa atividade torna-se puramente técnica, que ao invés de ter fins emancipatórios, caminha em sentido contrário, promovendo um ensino acrítico e incapaz de transformar a sociedade.

O professor precisa primeiramente conhecer as relações sociais dos seus alunos, para que defina melhor os conteúdos do currículo e como organizá-lo, essa prática exige constante mudanças e adaptações, principalmente pela necessidade de preencher os vazios que o planejamento, como instrumento do professor, apresenta. Ao nosso ver, a educação do país aponta cada vez mais problemas sociais, na medida em que não se tem alcançado uma de suas principais finalidades, uma qualidade na aprendizagem.

Percebemos ainda que os professores não conseguem, na maioria das vezes, promover essa educação de qualidade, pois se desgastam muito, carecem de formações continuadas, materiais adequados e o principal, se livrar das relações alienantes do trabalho. Não estamos desconsiderando o fato de que os professores precisam de um trabalho para a própria sobrevivência e dos direitos básicos assegurados por lei, mas gostaríamos de destacar a função social do trabalho do professor, que depende do próprio sujeito quanto ao significado de sua responsabilidade profissional. Esses dois aspectos mantêm relação entre si e um depende do outro.

Se o professor não levantar questionamentos sobre o trabalho e realizá-lo sem compreendê-lo, o trabalho não é unicamente seu, é para atender interesses alheios. Embora as cartilhas, livros e planos curriculares que chegam às escolas precisem ser utilizadas, elas não são as únicas opções, podem e devem ser

acrescentadas de conhecimentos que possibilitarão ao trabalho do professor um resultado emancipatório.

Entendemos como relevante o trabalho do professor, e o quanto sua finalidade pode estar além das orientações curriculares apresentadas pelas diretrizes e documentos de base, embora as condições de trabalho sejam, em determinadas realidades, precárias e, para alguns, alienantes.

Diante disso, há que se considerar essas condições como um aspecto fundamental nas análises realizadas sobre os resultados negativos apresentados pelas avaliações, de modo a não culpabilizar os professores como responsáveis exclusivos pelos insucessos educacionais.

Ressaltamos sobre esse aspecto os PCN, que foram alvo de muitas críticas, principalmente por fortalecer as políticas neoliberais, dado que a partir de então, existiria a ideia de um currículo nacional alimentado por um sistema de avaliação quantitativo com o único objetivo: o de classificar escolas, alunos e professores, e, conseqüentemente, controlar o trabalho realizado por esses atores. Sobre isso, Macedo (2006, p. 159) complementa:

Apesar das críticas, os PCN foram ganhando espaço nas discussões pedagógicas e nas escolas. Livros didáticos começaram a indicar revisões de acordo com os parâmetros, prefeituras passaram a adotá-los em suas redes, financiamentos faziam-lhes referência, outros documentos como, por exemplo, os que buscavam normalizar a formação de professores citavam-nos.

Embora existissem muitas críticas, os PCN são utilizados por vários grupos de professores em seus planejamentos. Como mencionamos há pouco, Macedo (2006) tece uma crítica sobre os PCNS e DCNS, mas lembra também da importância que o PCN dá à diversidade cultural do nosso país mesmo com a dificuldade quando se pensa em um currículo nacional. Assim como os PCN, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDB - já especificava a organização dos conteúdos das escolas brasileiras nos anos 90.

Atualmente, foi elaborado um novo documento que deveria reger a organização e estrutura curricular da Educação Básica, mas ficou restrita aos dois primeiros níveis - a Base Nacional Comum Curricular – BNCC com a mesma finalidade, reafirmando o fortalecimento de interesses privatistas, entre outros. Para a elaboração do documento foram entregues ao Conselho Nacional de Educação

(CNE) três versões para compor a construção de um documento final. De acordo com a preocupação expressa no parecer preliminar, sobre a terceira versão do documento, publicada pela ANPEd:

- A BNCC é um documento inspirado em experiências de centralização curricular, tal como o modelo do Common Core Americano, o Currículo Nacional desenvolvido na Austrália, e a reforma curricular chilena - todas essas experiências amplamente criticadas em diversos estudos realizados sobre tais mudanças em cada um desses países;
- A retirada do Ensino Médio do documento fragmentou o sentido da integração entre os diferentes níveis da Educação Básica, ao produzir centralização específica na Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- É preocupante também a retomada de um modelo curricular pautado em competências. Esta “volta” das competências ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos;
- A retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC reflete seu caráter contrário ao respeito à diversidade e evidencia a concessão que o MEC tem feito ao conservadorismo no Brasil;
- A concepção redutora frente aos processos de alfabetização e o papel da instituição escolar na educação das crianças (ANPEd, 2017)

Para a construção do documento, apenas membros das secretarias de Educação Básica tiveram plena participação na sua construção. Tendo em vista que a BNCC descreve um currículo que deve ser seguido por todo o país e que os currículos são campos em disputas entre diferentes interesses, pois existe o risco de imposições de grupos hegemônicos. Nota-se, em sua elaboração a ausência de associações fundamentais e que deveriam estar presentes nesses momentos.

O texto do documento, constituído em uma conjuntura legislativa que tenta estabelecer uma base nacional comum para o país desde a Constituição de 1988, está prevista também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio e é mencionada também em quatro das vinte metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Embora esses documentos sejam obrigatórios, por terem caráter de Lei, no momento da construção do planejamento curricular da escola e consequentemente no momento de seleção dos conhecimentos, eles não são as únicas referências que temos. Por exemplo, a família, a igreja, sindicatos, a mídia, internet e outros, também divulgam normas, valores e conhecimentos inerentes à formação humana. Além disso, embora a organização deste trabalho pareça separar os tipos de planejamento, é importante salientar que de forma alguma um se

dissocia do outro; ao nosso ver são essenciais na medida em que um complementa o outro.

Além disso, Libâneo (1992) nos diz que o trabalho docente é uma atividade consciente e sistemática que não se reduz apenas ao ambiente escolar e a sala de aula, se relaciona com as demandas da sociedade e com a experiência cotidiana dos alunos e professores.

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. [...] Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos - estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca de nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade (LIBÂNEO, 1992, p. 222).

Nessa perspectiva, o planejamento curricular é mais que um documento ou uma receita que descreve os conteúdos que devem ser trabalhados na sala de aula. Como artefato cultural, o currículo escolar deve levar em conta os eventos que acontecem na escola e na sociedade para contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, considerando as dimensões cognitiva, afetiva, cultural, política, ética, estética, entre outras, abrangendo assim os diversos campos do conhecimento que os alunos devem apreender para alcançar objetivos acadêmicos, pessoais e sociais.

A escolha dos conteúdos é na maioria das vezes solitária e baseada nas experiências escolares que cada professor teve quando era estudante da educação básica e até mesmo superior. Essas questões por vezes não são refletidas em conjunto com seus pares ou com gestores e coordenadores pedagógicos. Dessa forma, a relação professor e prática de planejamento curricular fica muito limitada ao livro didático, que muitas vezes se torna o único referencial para a seleção e organização dos conteúdos que serão trabalhados durante o ano letivo e é sobre esses aspectos que iremos discutir a seguir.

3.2 Professor iniciante: Seleção e organização do conhecimento escolar

A escola é um espaço de conhecimentos estruturados através de diretrizes, de políticas educacionais e políticas curriculares, onde existe um desafio entre a realização tanto de objetivos de aprendizagem como objetivos do sistema de ensino. Nessa mesma perspectiva, Libâneo (2006, p. 121) afirma que a “escola é o coração do sistema de ensino e a sala de aula o coração da escola”. Sendo assim, é válido afirmar que o currículo é a essência do trabalho realizado na escola, pois a partir dele acontece a sistematização da estrutura organizacional dessa instituição.

Historicamente a ideia de escola como um ambiente educativo que visasse a formação humana não foi tão evidente como percebemos nos dias de hoje, pois, inicialmente, as escolas complementavam apenas a educação recebida pela sociedade e tinham, por sua vez, intenções essencialmente religiosas. A partir do momento em que a escola torna-se um direito de todos e obrigação do estado, como podemos observar no Art. 205 da nossa Constituição Federal de 1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, as escolas passam a ser reguladas por prescrições de documentos oficiais que definem os objetivos e os conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula.

Essas definições fazem parte do espaço político da escola, dentre eles tem-se o currículo, que vai muito além dos conteúdos. O currículo é identidade, pois regula condutas sociais, divulga normas, valores e conhecimentos, além disso, é cercado de concepções teóricas em sua construção; acima de tudo, o currículo é um campo de conflito, poder e disputa e por isso é alvo de diversos investimentos políticos.

Para Sacristán (2000), currículo é a expressão da função socializadora da escola, um instrumento imprescindível para compreender a prática pedagógica; está diretamente relacionado com o conteúdo da profissionalidade dos docentes; é um ponto em que se entrecruzam componentes e decisões muito diversas (pedagógicas, políticas, administrativas, de controle do sistema escolar, de inovação pedagógica); é um ponto central de referência para a melhoria da qualidade do ensino.

Nesse sentido, o currículo não é neutro, desde que expressa concepções de homem, de mundo, de sociedade e educação. Por não ser neutro, podemos dizer que o currículo está relacionado com a forma de como o ser humano se pensa a si mesmo e aos outros, como pensa a sociedade, as relações que as pessoas e os povos têm e precisam ter com os outros, bem como a relação existente entre homem, trabalho e natureza. Por fim, nessa perspectiva de não neutralidade podemos conceber o currículo a partir das nossas próprias concepções, e sobre as relações que existem entre educação e sociedade que nos permitem entender qual é a função social da escola.

Essas concepções resultam na construção de saberes que são trabalhados dentro da sala de aula pelos professores. Entretanto, esses saberes nem sempre se mostram explicitamente como produzidos nas rotinas pedagógicas que constituem o dia a dia de uma escola, ou seja, parece que não estão previstos no currículo e, em consequência, acabam por não constituir temas para o planejamento do professor. Assim, Moreira e Candau (2008, p. 18) esclarecem que:

[...] a palavra currículo tem sido também utilizada para indicar efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar. Trata-se do chamado *currículo oculto*, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e tempo na escola, [...] mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos.

Organizar o espaço e o tempo escolar para trabalhar os conteúdos não é uma tarefa fácil, ainda mais para quem não tem prática. Os docentes iniciantes desconhecem a organização dos conteúdos na prática ao sair do ensino superior, dessa forma, organizar os referenciais curriculares da teoria estudada, para a prática (planejamento) é um desafio e muitas vezes uma barreira quando não se tem um apoio.

No que se refere propriamente à organização dos conhecimentos, é possível perceber que está pautado em práticas de hierarquização do conhecimento, onde os conteúdos são vistos como pré-requisitos para séries seguintes e muitas vezes conteúdos são esquecidos ou pouco trabalhados para que os de maiores relevâncias sejam bem mais distribuídos.

[...] A tradição pedagógica brasileira faz do planejamento a decorrência de conteúdos préfixados, temas pré-ordenados e objetivos predeterminados a turmas ou idades, mas, pressupondo uma delimitação coletiva dos objetos de estudos e da definição dos temas das atividades escolares. (CORDIOLLI, 2004, p. 36)

As reflexões sobre o que ensinar resultam em uma “escolha” geralmente não planejada pela equipe escolar, mas por programas educacionais que já os instituem e delineiam nos livros didáticos. É algo cômodo, pronto e acabado, visto, na maioria das vezes, como a única referência para a orientação dos conteúdos de cada turma. O professor iniciante, muitas vezes, vê-se sem orientação e, conseqüentemente, sem alternativas, já que essa prática acontece há anos na escola. O conhecimento trabalhado a partir dessa forma de organização torna-se enfraquecido pela falta de contextualização e relação com o cotidiano dos alunos, tornando-se incapaz de auxiliar em uma compreensão crítica do mundo.

Essa realidade pode ser constatada principalmente pela falta de uma orientação ou de uma formação continuada para os professores oriundos da graduação em Pedagogia ou outra licenciatura. O curso de Pedagogia, em especial, habilita o profissional para além da gestão e organização dos sistemas educacionais, para lecionar na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Lopes (2007, p. 196) esclarece que:

No processo de seleção de conteúdos do currículo atuam, em relações de poder assimétricas, não só o conjunto de professores e professoras, mas também aqueles que fazem parte do contexto de produção do conhecimento de uma área e a comunidade de especialistas em educação, dirigentes e profissionais de editoras de livros didáticos, associações científicas, conselhos editoriais de revistas especializadas que discutem conteúdos e métodos de ensino, o Ministério e as Secretarias de Educação, comissões de seleção que abrangem conteúdos de ensino, a exemplo das bancas de vestibulares.

Nesse sentido, a escolha dos conhecimentos que serão trabalhados, independem diretamente do poder de seleção do professor e na maioria das vezes são momentos marcados por conflitos pelo caráter excludente de interesses das relações políticas relevantes em dado momento histórico e da valorização de uns conteúdos em detrimento de outros; é nesse aspecto que a autora assevera que “[...] o currículo tende a favorecer os interesses de grupos restritos, cujo poder se expressa de forma privilegiada” (LOPES, 2007, p. 196).

Embora essas escolhas se estendam ao exterior da escola, nela essa escolha se concretiza, por exemplo, se forem consideradas orientações como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, cada instituição escolar faz um tipo de interpretação referente ao documento e são empregadas abordagens que se encaixam de acordo com a dinâmica de cada escola.

Especificamente em relação aos primeiros anos do Ensino Fundamental, os objetivos educacionais e a organização do conhecimento devem ter como foco os processos de alfabetização e letramento, possibilitando que o aluno possa utilizar diversas formas de linguagens para expressar suas opiniões e o desenvolvimento das capacidades do aluno, em uma ação em que os conteúdos curriculares sejam elaborados com o objetivo de contribuir para a ampliação dos conhecimentos, como meio para a aquisição e ampliação dessas capacidades, preparando assim o aluno para atuar como sujeito de sua própria formação indispensável para o exercício da cidadania, e fornecendo meios para que o mesmo possa progredir no trabalho e em estudos posteriores.

O Ensino Fundamental, que também faz parte do campo empírico desta pesquisa, corresponde a um dos níveis da Educação básica brasileira e tem caráter obrigatório e gratuito nas escolas públicas com duração de nove anos, é estruturado em duas fases subsequentes, a primeira denominada de anos iniciais, que será direcionada à essa pesquisa, tem duração de cinco anos, fase esta, que compreende do 1º ao 5º ano para atender crianças dos seis aos dez anos de idade.

A segunda fase corresponde aos anos finais, com quatro anos de duração, atendendo alunos de onze aos quatorze anos, tornando obrigatória a matrícula para as crianças dos seis anos aos catorze anos de idade. É dever dos pais zelar pela matrícula das crianças no primeiro ano, obrigatoriamente aos seis anos de idade, cabendo à escola divulgar a oferta de vagas, bem como tornar público o período de matrícula na instituição.

A alteração nos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), por meio da Lei Ordinária 11.274/2006, ampliou a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos, divididos em Anos Iniciais e Anos finais, ficando estabelecido o ano de 2010, como prazo para que a Lei fosse implementada pelos sistemas.

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, podem ser oferecidos em ciclos em caráter facultativo, cabendo à escola aderir a essa divisão em ciclos, desde que

atendam a carga horária mínima prevista em lei, de oitocentas horas, distribuídas em duzentos dias letivos, conforme a Lei 9.394/96

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver. (LDB 9394/96)

Conforme prevê a Constituição Federal de 1988 no Art. 210, “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Convém esclarecer que além dos anos iniciais, realizamos entrevistas também com professoras da Educação Infantil. Esse nível de ensino tem se tornado cada vez mais importante para o processo de aprendizagem das crianças, e por isso, tem sido olhado de maneira diferenciada, pois, desde cedo, a criança deve ser estimulada, a fim de, contribuir para o seu aprendizado futuro. Sendo assim, a criança se torna capaz de desenvolver habilidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais.

Na Educação Infantil a criança constrói sua autonomia, ou seja, no espaço de aprendizagem, a criança percebe que tem desejos e vontades próprias e que pode interferir na sua realidade. Nesse aspecto, entender a função do brincar no processo educativo é fundamental, pois conduz a criança a descobrir experiências novas de forma lúdica e ainda por cima, conhece cada vez mais a língua oral, escrita e a matemática.

Levando em conta Brasil (2010), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RECNEI, um dos seus princípios, que é “o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil”, nós educadores devemos cada vez mais incluir nas nossas práticas ações como as que orientam a RECNEI, incluindo o lúdico como forma de desenvolver um aprendizado significativo.

De forma sucinta, o brincar se torna eixo estruturante do currículo quando todas as atividades da escola passam pelo brincar, ou melhor, pelo momento lúdico. Sendo assim, segundo Campos (2010, p. 78) exige, além do amadurecimento teórico, certa disposição do grupo para transformar o contexto escolar em um espaço de discussão e formação, ou seja, enxergá-lo como um cenário para uma prática reflexiva e investigativa. Nesse caso, o planejamento escolar seria pensado em atividades lúdicas que despertam o interesse do aluno, proporcionando a criatividade e a diversão ao trabalhar os conteúdos.

As Diretrizes Curriculares para a educação infantil, reúnem princípios, fundamentos e procedimentos para a educação através de indicadores governamentais, a fim de orientar educadores a trabalhar com as crianças e principalmente para orientar as políticas públicas na sua área; além disso, servem para avaliar propostas curriculares e pedagógicas. Possuem caráter mandatário, ou seja, se o professor não as cumprir estará infringindo a legislação.

Nas Diretrizes, a criança está no centro do planejamento curricular, como um sujeito que possui teorias e saberes, que pensa sobre o mundo a partir de sua realidade. Nesse sentido, as Diretrizes (2010) definem o currículo como:

Conjunto de práticas que buscam articular os saberes e experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12).

Quando se fala de desenvolvimento integral da criança, significa dizer que se deve trabalhar todas as habilidades cognitivas, afetivas, motoras, intelectuais, observando a realidade de cada aluno, ou seja, o currículo não é algo que deve ser definido a priori, deve ser baseado nesse desenvolvimento integral e nas vivências das crianças, a partir de seus saberes e manifestações articulado com aquilo que consideramos importante e os conhecimentos prévios das crianças.

A composição curricular apresenta assim dois eixos: uma base nacional comum, que garante que todos tenham acesso aos conhecimentos mínimos, que é definida pela união, sendo obrigatória em todos os currículos nacionais. E a outra que é a parte diversificada, composta pelos conteúdos complementares e que leva em conta a realidade de cada região. Nessa perspectiva, a escola tem autonomia

para incluir os temas que sente necessidade, ressaltando que esse também torna-se obrigatório em todos os currículos.

O planejamento curricular orienta o trabalho que o professor pretende realizar na sala de aula, é quando acontece o processo de seleção e organização do conhecimento escolar. Faz parte de um processo de análise das práticas antes de concretizá-las, por isso considera-se como uma previsão do que acontecerá. Sem planejamento o professor ou qualquer indivíduo em outra função, fica despreparado e desorientado tornando o trabalho algo sem sentido onde todo esforço é em vão.

O planejamento curricular está muito relacionado com os outros planos pois é elaborado de acordo com os planos de educação que servem de base para o planejamento curricular da escola e que orienta o trabalho do professor na sala de aula. Definir o currículo que será desenvolvido durante o ano letivo é uma das tarefas mais complexas da prática pedagógica do professor e de toda equipe escolar. O planejamento curricular resulta no plano de curso ou de unidade e conseqüentemente no plano de aula, esses planos são conhecidos como plano de ensino por que envolve atividades entre professor-aluno e são resultados do planejamento curricular. Como explica Turra (2006, p. 20):

O professor, durante o período (ano ou semestre) letivo, pode organizar três tipos de planos de ensino. Por ordem de abrangência vai:

- delinear, globalmente, toda a ação a ser empreendida (PLANO DE CURSO)
- disciplinar por partes da ação pretendida no plano global (PLANO DE UNIDADE)
- especificar as realizações diárias para a concretização dos planos anteriores (PLANO DE AULA).

O plano de curso ou de unidade é um roteiro que organiza as unidades didáticas para um ano, semestre ou bimestre. Deve conter os objetivos de cada disciplina e que tenham relação com as necessidades da escola em geral; deve ter também os conteúdos, o período provável que compreenderá o plano, as metodologias ou estratégias, os recursos, a forma de avaliação e o referencial teórico, ou seja, os livros, documentos, sites que foram utilizados para a sua elaboração e que serão utilizados nos momentos das aulas.

O plano de curso resultará ainda no plano de aula que, por sua vez, é onde o professor especifica o que será realizado diariamente, deve descrever os objetivos da aula, o conteúdo, o método/estratégia, os recursos e a avaliação. O

plano de aula e o de curso recebem influências econômicas, sociais e culturais da sociedade, já que os conteúdos trabalhados diariamente são discutidos e analisados em conjunto. Lembrando ainda que o plano também deve ser flexível principalmente por conta das várias situações que encontramos na sala de aula. Como ressalta Ostetto (2000, p. 177):

Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica. O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo, mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção.

O planejamento não deve ser visto como um registro formal e imutável ou como um procedimento burocrático que não tem relevância para a prática pedagógica, mas, como um instrumento que permita ao educador compreender e respeitar o ritmo, as potencialidades e as limitações de cada criança e assim possibilitar novos caminhos que permitam o melhor desenvolvimento das mesmas.

Levando em consideração todas as discussões teóricas realizadas até aqui sobre as práticas de planejamento curricular e os professores iniciantes, na próxima seção iremos apresentar como esses contextos se inserem nas narrativas de professoras no início da profissão docente em Escolas Municipais de Imperatriz-Maranhão.

4 NARRATIVAS DAS PROFESSORAS INICIANTE: RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E A PRÁTICA DE PLANEJAMENTO CURRICULAR

O início da carreira docente, é uma fase em que o professor experimenta sua profissão, enfrenta dificuldades e desafios com o intuito de construir sua identidade profissional. É um momento também em que suas narrativas dizem muito sobre sua (auto) formação e percepção enquanto profissional da educação. É nesse sentido, que nesta seção iremos apresentar os aspectos metodológicos da investigação, os sujeitos da pesquisa e consequentemente as escolas em que trabalham, pois o professor faz parte de um contexto micro/macro e acreditamos que

fazer somente um recorte das histórias de vida profissional seria muito reduzido para compreender suas vivências e momentos marcantes desde a formação inicial até as primeiras experiências da carreira docente.

Destacamos ainda, que ao tentar estabelecer as relações entre a formação inicial e a prática de planejamento curricular de professores iniciantes, foi utilizado como o instrumento de coleta de dados a entrevista narrativa. Esse tipo de entrevista possibilita, de acordo com Bolívar (2002, p. 176) “[...] diagnosticar o ciclo de vida, a trajetória profissional, tomada de consciência do processo de formação, autopercepção de cada grupo de professores segundo o ciclo de vida profissional etc.”.

Por conseguinte, apresentamos, além de algumas dificuldades de uma pesquisadora iniciante, todo o processo de análises dos dados obtidos através da interpretação das entrevistas narrativas de cinco professoras iniciantes, e que foram organizadas e discutidas em conjunto com os dados das observações, dos questionários aos gestores, coordenadores e com autores que discutem sobre os eixos de análise presentes nessa seção.

4.1 As professoras entrevistadas

De acordo com o censo escolar de 2017, no município de Imperatriz-MA, funcionam 115 escolas Municipais de educação infantil e anos iniciais, nas zonas rural e urbana. Para encontrar os sujeitos em potencial para a pesquisa, contamos com a colaboração do pessoal responsável pelo setor de lotação da SEMED. De início não foi possível localizar, nos arquivos da secretaria, uma lista organizada que apontava para qual escola os professores recém-convocados no concurso de 2012 e no último seletivo realizado, tinham sido lotados.

Foram disponibilizados, apenas os endereços das escolas e as listas com os nomes dos professores convocados. Como são muitas escolas no município, optamos por visitar inicialmente escolas de três bairros da cidade: Centro, Nova Imperatriz e Santa Rita. Partimos a campo com a certeza de que conseguiríamos encontrar os sujeitos da pesquisa, no entanto, surgiram dificuldades no momento da operacionalização do que havíamos proposto fazer.

Percebemos que não seria suficiente apenas três bairros, pois na maioria das escolas, encontrávamos apenas professores com mais de cinco anos de experiência em sala de aula, entretanto, precisaríamos de professores com até no máximo três anos. A princípio, participariam da pesquisa seis professores iniciantes, três seletivados e três concursados, mas, ao chegarmos nas escolas encontramos uma realidade que contrastava com o esperado.

Ampliamos as investigações aos outros bairros na tentativa de encontrar professores que se encaixavam nos sujeitos em potencial para essa pesquisa. Foram meses e semanas de busca, deslocando-se à quantidade máxima de escolas que conseguíamos. Ao todo, podemos contabilizar, em média, mais de cinquenta escolas, que ao chegar e explicar às diretoras e coordenadoras do que se tratava a pesquisa, éramos despachadas pelo discurso de que, na escola não tinham professores com até no máximo três anos de experiência em exercício de docência e as professoras que realizaram o concurso de 2012 já haviam tido algum tipo de experiência anterior - “todas são antigas! Estão trabalhando aqui na escola há mais de seis, dez anos... Mais, você pode perguntar de sala em sala, fique à vontade, mas pelo que eu sei, não temos professores iniciantes aqui na escola”. (Arquivo da pesquisadora, 2017 – Diário de Campo).

Sobre isso, Castro e Vilela (2003, p. 233) comentam que:

[...] por mais que se conheça o universo da pesquisa, muitas vezes, no momento do campo, se nos deparamos problemas desconhecidos e não imaginamos durante a elaboração do projeto. Neste caso, cabe ao pesquisador uma flexibilidade e uma disposição para pensar em novas formas além das planejadas anteriormente.

Diante disso, decidimos realizar as entrevistas com as cinco professoras que encontramos. Todas são concursadas e nomeadas a partir do concurso de 2012, estão identificadas, nessa pesquisa, por Professora e em seguida uma letra do alfabeto não aleatória, a letra do primeiro nome.

Nessa pesquisa, não estamos nos referindo a sujeitos isolados e a escolas abstratas, desse modo, levantamos a seguir, algumas características e realidades específicas das instituições em que as professoras trabalham e onde a maioria iniciou sua atividade docente, na tentativa de estabelecer uma relação com os aspectos sociais em que cada professora está inserida.

4.1.1 Professora L

A professora L, tem 31 anos de idade, nasceu em Imperatriz e tem formação inicial em Pedagogia, foi bolsista do Prouni durante sua formação em uma Faculdade Particular de Imperatriz. Finalizou o curso em 2011 e tem especialização em psicopedagogia. Além de professora, é casada e mãe de uma menina.

Afirma ter dois anos de experiência como professora concursada no município de Imperatriz; antes de ser nomeada no concurso, passou no seletivo e trabalhou durante um ano em uma escola municipal, onde vivenciou a sua primeira experiência em sala de aula.

Desde 2017, a professora L leciona no 2º ano do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal situada à Rua Santo Cristo nº. 811, bairro Nova Imperatriz. A escola foi fundada no dia 05 de abril de 1987. A situação econômica da população deste bairro é heterogênea, o bairro conta com igrejas, bancos, prédios comerciais e residenciais. A sua situação social apresenta diversidade étnica e socioeconômica, com renda que varia de um a três salários mínimos e boa parte da comunidade ainda é atendida por programas sociais do governo federal.

A escola possui prédio próprio com uma área total de 1.094 metros quadrados e atende 122 alunos no turno matutino e 196 alunos no turno vespertino, totalizando 318 alunos com os seguintes níveis de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Conta ainda com uma secretaria, uma diretoria, uma sala de professores, seis salas de aula, uma cantina, dois banheiros adaptados para alunos com necessidades especiais (sendo um masculino e um feminino), um banheiro com chuveiro adaptado para alunos especiais, um banheiro para funcionários, um corredor central que dá acesso às salas de aula, uma biblioteca, uma sala de recursos, um laboratório de informática e mídia e uma dispensa.

Apesar de pequena, a escola conta com uma área aberta e um pequeno parque, com brinquedos infantis, onde os alunos costumam realizar diversas atividades. O lanche é servido em horários alternados, uma vez que a escola não possui refeitório, desse modo, as turmas se revezam no horário do lanche e os alunos fazem as refeições na própria sala de aula, devido a cozinha ficar muito próxima das salas, o movimento dos alunos nos corredores interfere diretamente no andamento das aulas.

O Projeto Político Pedagógico da Escola da professora L é atualizado todos os anos, além disso, é construído com a participação de pais, professores, equipe diretiva e a comunidade escolar em geral. Na escola existe ainda um momento em que os pais avaliam a escola, através de um questionário com questões abertas e fechadas, a fim de melhor desenvolver a aprendizagem dos alunos. Essa avaliação é feita sempre ao final do ano letivo, para que professores, coordenadores e a gestora possam discutir e melhorar suas práticas no próximo ano.

Além de projetos pedagógicos processuais, que acontecem durante todo o ano, para trabalhar datas comemorativas, dificuldades encontradas na dinâmica escolar, está sendo desenvolvido o “Projeto Escola Sustentável”, uma horta plantada por alunos e professores da escola.

O planejamento é feito regularmente, de forma interdisciplinar com a presença de professores, coordenadores e diretores, para a discussão e troca de ideias entre todos, ficando livre a apresentação de novas sugestões, dúvidas e dificuldades.

A Escola tem por missão assegurar o desenvolvimento da comunidade educativa, a construção de uma aprendizagem de qualidade, formando cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres sociais. Primar pelo desenvolvimento pleno das aptidões e habilidades dos indivíduos, compreendendo a educação com instância mediadora das transformações sociais.

Embora o seu primeiro contato com a sala de aula não tenha sido nesta escola, em sua narrativa, a professora L deixa bem claro a organização, a paixão e a colaboração que a equipe da escola que trabalha tem, demonstrando assim, que todas os espaços observados condizem com a realidade da escola.

De todas as professoras, a L é a única que nasceu em Imperatriz; as outras vieram de outras cidades em busca de melhores condições de vida, estudo, emprego e especializações. Por ser uma cidade muito acolhedora, a mesma está propensa a receber novos moradores que buscam qualificação pessoal, acadêmica e profissional.

4.1.2 Professora G

A professora G tem formação inicial em Pedagogia, estudou na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, e tem dois anos de experiência como professora titular em sala de aula, antes dava aula de reforço em casa. A professora tem 47 anos de idade, e possui uma especialização em Psicologia da Educação. É mãe de três filhos e nasceu em São João dos Patos - MA, à 602 km de Imperatriz.

Além disso, trabalhou quatro anos como auxiliar em sala de aula. Foi nomeada como professora titular em 2016, através de sua aprovação no concurso realizado em 2012. Atualmente, é professora do 2º ano, dos anos iniciais do ensino fundamental em uma Escola municipalizada, localizada na rua Raimundo de Moraes, número 469, em um dos maiores bairros de Imperatriz, que compreende a região denominada Grande Santa Rita. O bairro, que é um pouco afastado do centro conta com supermercados, lojas, uma Unidade de Pronto Atendimento - UPA, Postos de gasolina, escolas municipais e particulares.

A escola foi fundada em 12 de fevereiro de 1996, pela professora e atual gestora, com apenas três salas de aula. Sendo ampliada gradativamente. Em 01 de março de 1999 foi municipalizada. A escola possui instalações apropriadas para o bom funcionamento da escola, possui oito salas de aula e mais sete salas distribuídas em: uma secretaria, uma cozinha, um laboratório de informática, dois almoxarifados, um depósito, um pátio coberto, seis banheiros sendo que dois deles são adaptados para portadores de necessidades especiais e três para professores.

A escola funciona nos turnos matutino e vespertino e atende um total de 460 alunos, 232 frequentam o turno matutino e 228 o turno vespertino, distribuídos entre os níveis de ensino: Educação Infantil - I período e Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a gestão da escola é consolidada na democracia e participação, buscando a qualidade de ensino e colocando sempre o aluno como um sujeito significativo e construtor de sua própria aprendizagem. As regras disciplinares internas da escola são elaboradas de acordo com as orientações da Secretaria Municipal de Educação - SEMED.

O planejamento da escola acontece de acordo com o calendário escolar elaborado pela SEMED. Nos momentos de planejamento, o professor tem a

oportunidade de discutir as ações do calendário escolar e projetos desenvolvidos na escola, além das dificuldades que enfrentam diariamente em sala de aula.

Os professores fazem uso do plano anual, baseado no currículo escolar e do plano diário, onde buscam meios para melhorar a prática pedagógica.

O currículo é estruturado e fundamentado nos estudos da secretaria de educação e adaptado à realidade escolar. A gestão da escola acredita que, o professor tem o papel fundamental na realização do trabalho curricular, pois, conhece as dificuldades e potencialidades dos alunos. Além disso, a escola sempre procura inserir a comunidade em suas ações por meio de atividades extracurriculares e projetos. No P.P.P. estão presentes alguns projetos que a escola realiza, já a organização curricular e conteúdos não estão no documento que poderia servir de referencia para os professores.

4.1.3 Professora M

A professora M, tem 37 anos, é mãe de dois filhos e nasceu em Tucuruí-PA, que fica a 486 km da cidade onde estudou e trabalha atualmente, Imperatriz. A professora M tem formação inicial em Pedagogia tendo estudado em uma faculdade particular de Imperatriz - MA, e possui uma especialização em psicopedagogia. Depois de cinco anos licenciada em pedagogia, começou a trabalhar em sala de aula em 2017, na turma do II período, porque foi nomeada e convocada através do concurso realizado em 2012. Antes, a professora M só havia tido experiência profissional na área comercial.

A referida professora, trabalha desde 2017 em uma Pré-Escola do município, onde teve seu primeiro contato com a sala de aula. A pré-escola fica localizada na Rua Urbano Santos - S/N, centro, próximo ao centro comercial da cidade, em frente ao Campus da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Além disso, a sua localização abrange os principais órgãos da cidade como, o Hospital Regional Materno Infantil, a Câmara Municipal de Vereadores, o Conselho Regional de Medicina.

A Pré-Escola em que a Professora M trabalha teve sua criação graças à ação de uma professora que, preocupada com crianças fora da escola em um período onde a Educação Infantil estava nas mãos de empresários, utilizou um espaço de sua casa e criou a escola dando oportunidade de ensino às crianças

carentes. As famílias que quisessem ter seus filhos na escola tinham que pagar um valor equivalente ao poder aquisitivo da classe.

A escola foi inaugurada dia 29 de novembro de 1981, e recebeu o nome da professora que teve a iniciativa de criá-la. Desde então, a escola faz parte da Rede municipal de ensino de Imperatriz-MA. A escola oferece educação às crianças de 0 a 5 anos de idade - Educação Infantil: I e II período nos turnos matutino e vespertino.

Possui uma estrutura física nova e adequada às modalidades de ensino, é uma pré-escola de referência no município. Tem um pátio amplo onde uma parte funciona o refeitório com mesas grandes onde as crianças comem o lanche oferecido pela escola e outra parte é livre para brincadeiras e atividades programadas. As crianças sempre andam em filas bem organizadas, toda a equipe escolar utiliza um fardamento próprio confeccionado pela coordenação da escola.

Atende 300 alunos, divididos em seis salas de aula nos dois turnos, contam ainda com 12 professoras de sala de aula e 06 auxiliares. A situação econômica e social dos alunos que frequentam a escola é heterogênea, principalmente por ser uma pré-escola de referência e por isso, atende crianças tanto de bairros próximos quanto de outros mais distantes. A escola possui uma sala onde funciona a gestão e coordenação pedagógica, uma sala de professores, banheiros para alunos e professores e uma brinquedoteca bem organizada e estruturada.

O Projeto Político Pedagógico - P.P.P. da escola não encontra-se atualizado, pois segundo a coordenação o computador em que estava o projeto apresentou problema, e elas o perderam, só possuem o antigo, embora estejam se organizando para atualizá-lo ou recuperá-lo novamente. O planejamento da escola acontece de acordo com as orientações e calendário da SEMED, e os conteúdos são organizados por temáticas de acordo com as orientações do P.P.P.

4.1.4 Professoras F e E

A Professora F tem formação inicial em Pedagogia, estudou o curso em uma das Faculdades Particulares de Imperatriz, onde mora há 28 anos. É natural de Teresina-PI e tem 43 anos de idade. Realizou o concurso de 2012, foi aprovada, mas só foi chamada em 2017 e desde então, leciona na rede Municipal de Ensino de

Imperatriz, o mesmo aconteceu com a maioria das professoras entrevistadas anteriormente. No ano de 2017 teve sua primeira experiência como professora de sala de aula, antes trabalhava na área comercial, no setor de vendas, mas não deixou de investir em sua formação e tem uma especialização em Psicopedagogia. Atualmente é professora da Educação infantil - I período, fazem parte da sua turma crianças de até 4 anos de idade.

Já a Professora E, leciona no 1º ano do ensino fundamental, é mãe de 3 filhos e tem 42 anos de idade. Não tem nenhuma especialização ainda, embora tenha vontade. Coursou pedagogia em uma das Faculdades Particulares de Imperatriz-Maranhão, e nasceu na cidade de Poção das Pedras, que fica a 485 km da cidade de Imperatriz.

Tanto a professora F, quanto a professora E lecionam desde 2017 na mesma Escola Municipal, que fica localizada na rua Coriolano Milhomem, nº 3519, Bairro Bacuri em Imperatriz - MA. A escola foi fundada pelo italiano Frei Capuchino Tranquilino Zanni, com a ajuda dos cristãos católicos de Imperatriz para atender a necessidade da comunidade desse bairro.

Em 1996, a escola foi municipalizada e passou a ser totalmente mantida pela Prefeitura Municipal de Imperatriz. Atualmente, a escola funciona nos turnos matutino e vespertino, com um total de 419 alunos, atendendo da Educação Infantil ao 5º Ano do Ensino Fundamental. A Escola possui um prédio bem amplo, com salas ao redor de todo o pátio, que não é coberto; no turno matutino funcionam 08 salas e no vespertino 09, além de uma sala de leitura, uma para gestão, uma coordenação e uma sala de professores.

O Projeto Político Pedagógico – P.P.P. da escola “Ensinar e aprender fraternidade” conta, para sua elaboração, com a participação dos 32 funcionários da escola e a participação dos alunos, aborda em sua redação a dimensão pedagógica, onde reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo.

De acordo com o P.P.P. o avanço técnico-científico tem gerado a competitividade e o distanciamento entre as pessoas influenciando a exclusão social, que gera uma desigualdade que fere a dignidade humana e condena milhões de pessoas à marginalização, e falta de perspectiva que levam à inversão de valores. Esse novo contexto social exige dos educadores uma nova postura de sujeito crítico capaz de promover transformação social e a convivência fraterna.

É uma escola de porte médio e funciona nos turnos matutino e vespertino atendendo crianças do bairro, adjacências e até bairros mais distantes pelo relevante trabalho que desenvolvem, incluindo os índices das avaliações externas. A escola ainda apresenta como dificuldade, o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem pela falta de incentivo e acompanhamento dos pais, pois a maior parte dos alunos convivem com os avós que, segundo eles, não tem vitalidade para acompanhar esse processo, além disso, outra dificuldade para os alunos é a falta de acesso à Internet, que compromete a realização de suas atividades.

O lanche das crianças é servido no corredor, e a escola ainda necessita de um refeitório, de modo que atenda às necessidades dos alunos para oferecer um lanche tranquilo e confortável.

Os alunos da escola são filhos de pais de baixa renda ou assalariados, como garis, bombeiros, policiais, professores, advogados, pedreiros, agricultores, marceneiros, costureiras, manicure e outras, nesse sentido, a situação econômica dos alunos da escola é bastante diversificada, com um nível econômico médio baixo, com um bom número de cadastros no Programa Bolsa Família.

A Escola tem como função social produzir conhecimentos e criar relações positivas e democráticas entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, para que a escola seja efetivamente uma escola cidadã, priorizando o acesso a uma educação de qualidade visando à permanência e o sucesso dos alunos.

A relação com a comunidade se estabelece em momentos diversos, tais como: reuniões de pais e mestres, gincanas culturais, oficinas pedagógicas, feiras, exposição de trabalhos e nas festas comemorativas realizadas pela escola.

A formação continuada, de acordo com o P.P.P da escola é ofertada a partir de palestras, grupos de estudo, leitura de textos e documentos, filmes, entre outras atividades formativas, além disso, deverá ser proposta e ofertada pela SEMED. A escola tem a visão de ser uma escola reconhecida pela comunidade e órgãos oficiais pela boa qualidade de ensino e aprendizagem significativa, pela promoção à inclusão e pelo envolvimento e respeito às questões sociais e culturais.

Além disso, tem a missão de ensinar e aprender fraternidade, desenvolvendo no educando os valores éticos, políticos e sociais para a construção de sua identidade como sujeito, respeitando e valorizando as relações coletivas e as diferenças do outro num processo de crescimento integral do aluno, para que ele

possa prosseguir os estudos com sucesso para o seu desenvolvimento social e profissional.

As ações desenvolvidas pela escola estão pautadas pelo compromisso, respeito, solidariedade, criatividade, fraternidade, verdade, participação, justiça, disciplina e responsabilidade social. Fazendo valer o que prevê o artigo 5º da CF/88 (Direitos e Deveres Individuais e Coletivos) e os princípios.

Para trabalhar os valores, a escola desenvolve projetos como: Construindo Valores, A cor da Cultura, Trabalhando as Diferenças, Virtudes, A importância da Família, Construindo Cidadania, Educação para a Vida, Viagem ao Fantástico Mundo de Romero Britto, Quer ter diversão? Tenha um livro sempre à mão, Educação para a vida, Economia, comece já! Dia de ler todo dia, cantata de Natal e outros alusivos as datas comemorativas.

Em 2018, todas as escolas foram prejudicadas em relação ao livro didático. Segundo a Coordenadora da Assessoria Pedagógica da SEMED, o município está com uma ação na justiça contra a empresa terceirizada que fornecia os livros para as escolas; segundo ela, “os maiores prejudicados nesse processo foram os alunos da Educação Infantil que não receberam nenhum material de apoio” (Arquivos da pesquisa - Diário de Campo, 2018).

Dessa forma, percebemos nas narrativas orais das professoras, tanto da educação infantil, quanto dos anos iniciais do ensino fundamental, que faltaram livros didáticos para os alunos e as escolas têm se organizado para trabalhar os conteúdos de maneira independente e nenhuma delas mencionou utilizar o P.P.P da escola como ponto de referencia para o planejamento, somente na realização de projetos desenvolvidos na escola.

Diante desse fato, percebemos que cada professora insere-se em um ambiente social rodeado de atores que protagonizam suas histórias, é nesse sentido que, para entender melhor a construção de cada narrativa, foi essencial descrever características dos locais de trabalho de cada uma. Além disso, a maioria das professoras tiveram suas primeiras experiências nas escolas em que estão atualmente, sendo relevante destacar os aspectos físicos, estruturais e organizacionais de cada uma.

4.2 A entrevista narrativa

A Entrevista Narrativa - EN tem sido bastante utilizada nas pesquisas sociais nos últimos anos, pois possibilita ao pesquisador uma maior variedade de dados, considerando acontecimentos e suas relações sociais em determinados contextos. Além disso, entendemos que a EN permite a reconstrução de experiências vividas e trajetórias de formações a partir de suas próprias interpretações, pois o ato de narrar é humano. Segundo Wivian Weller (2009, p. 05):

Ao idealizar essa forma de entrevista também denominada de “narrativa improvisada” (op. cit. 1987), Schütze parte do princípio que a narração está mais propensa a reproduzir em detalhes as estruturas que orientam as ações dos indivíduos. [...] a entrevista narrativa não foi criada com o intuito de reconstruir a história de vida do informante em sua especificidade, mas de compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia.

Nesse tipo de entrevista, o participante narra sua história e desloca-se do presente para o passado, relembando momentos e experiências vivenciadas. Nesse sentido, as narrativas estão recheadas de subjetividade. De acordo com Castro e Vilela (2003, p. 225) “Como metodologia, as histórias orais de vida de professores mostram diversas interações no processo da construção das identidades pessoais e profissionais”.

Partindo dessa perspectiva, realizarmos as entrevistas e adotamos como referência as orientações de Schütze (2011, p. 212). A entrevista acontece em três momentos conforme o autor:

A entrevista narrativa autobiográfica compreende três partes centrais. Como uma questão narrativa orientada autobiograficamente (seja sobre toda a história de vida ou sobre uma fase da história de vida que interessa particularmente sob ponto de vista sociológico) [...] desencadeia-se como a *primeira* parte – a narrativa autobiográfica inicial. [...] Na *segunda* parte central da entrevista, o pesquisador-entrevistador inicia explorando o potencial narrativo tangencial de fios temáticos narrativos transversais, que foram cortados na fase inicial em fragmentos nos quais o estilo narrativo foi resumido. [...] A *terceira* parte da entrevista narrativa autobiográfica consiste, por um lado, no incentivo à descrição abstrata de situações, de percursos e contextos sistemáticos que se repetem.

No primeiro momento o entrevistado é convidado a contar sua história de vida, ou parte dela, a partir de uma questão geradora previamente elaborada pelo

pesquisador. No decorrer da narrativa, o entrevistado não deve ser interrompido e o pesquisador só poderá fazer perguntas quando já estiver encerrado a primeira ou segunda etapa da narrativa.

No segundo momento da Entrevista Narrativa – EN, podem ser realizadas perguntas que não foram esclarecidas no primeiro momento, dúvidas de partes que foram interrompidas ou incompletas. Já no terceiro momento, o pesquisador pode realizar perguntas para explicar situações abstratas que ficaram evidentes na narrativa.

Após incansáveis agendamentos e explicações iniciamos a primeira e única rodada de entrevista, que contou com duas questões geradoras, para que as professoras contassem parte de sua história de vida profissional, a primeira foi: - Gostaria que você contasse sobre a sua história de vida profissional. Você pode começar pelo ingresso no curso de formação inicial, destacando os motivos de escolha, as disciplinas de que teve afinidade, até os primeiros anos de experiência profissional como professora de sala aula, sua acolhida, suas dificuldades, desafios e momentos marcantes, não precisa ter pressa, pode conter detalhes pois, tudo que for importante para você, nos interessa.

Ao dar continuidade a narrativa, lançamos a segunda questão geradora: – Agora, gostaríamos de saber um pouco sobre a história das suas práticas de planejamento curricular, desde seu início na profissão docente, até os dias de hoje. Aponte suas primeiras dificuldades, apoio de colegas ou da coordenação pedagógica da escola e os referenciais didáticos utilizados nesse momento. Assim como a outra questão, você pode apontar detalhes, será muito importante.

No momento das narrativas as professoras não foram interrompidas, e ao término de cada questão geradora eram feitas considerações e outras perguntas para complementar ou esclarecer alguns momentos que foram narrados pelas professoras.

As entrevistas foram audiogravadas e em seguida transcritas e textualizadas, ou seja, organizadas e retiradas alguns vícios de linguagem e entregues novamente às professoras, para que elas pudessem acrescentar, ou realizar modificações que acreditassem ser pertinentes em suas narrativas. Além disso, de acordo com a necessidade, mantivemos o diálogo com as professoras, para realizar outros questionamentos. No quadro 2, podemos observar que foram

várias devolutivas até que a narrativa ficasse de acordo com a aprovação de cada professora entrevistada.

Quadro 02 – Dados da Entrevista Narrativa

Participantes	Data	Duração	Local da entrevista	Entrev. Entregue	Entrev. Recebida	Entrev. Entregue	Entrev. Recebida
Professora L	11/7/18	16min 30	Casa da professora	13/8/18	20/8/18	24/9/18	24/9/18
Professora G	09/8/18	10min 37	Sala de aula	16/8/19	20/9/18	24/9/18	26/9/18
Professora M	27/7/18	22min 04	Casa da Professora	16/8/18	24/9/18	25/9/18	27/10/18
Professora F	22/8/18	17min 11	Sala de aula	26/9/18	28/9/18	28/9/18	1/10/18
Professora E	21/8/18	17min 36	Sala de aula	25/9/18	1/10/18	2/10/18	28/10/18

Fonte: Arquivos da pesquisa, 2018.

Assim que as professoras fizeram a última devolução e autorizaram a utilização de suas histórias de vida realizamos as etapas de análise propostas pelo mesmo autor, que segundo ele, acontece em seis passos: “O primeiro passo da análise – a *análise formal do texto* – consiste em eliminar inicialmente todas as passagens não narrativas, para, em seguida, ordenar o texto narrativo “puro” segundo seus segmentos formais”. (SCHÜTZE, 2011, p. 113, grifo do autor).

Nesse primeiro passo, identificamos diferentes tipos de textos para entender melhor o início e o fim de novos assuntos no decorrer da narrativa, com o propósito de selecionar as informações mais pertinentes. Ao realizar a separação das passagens não narrativas, sentimos a necessidade de destacar ainda passagens argumentativas e passagens explicativas, já que ao narrar um fato, o entrevistado pode argumentá-lo ou explicá-lo, o que consequentemente nos possibilitou constituir uma primeira impressão sobre a narrativa, aproveitando o texto “puro” para análises posteriores.

Sobre isso, Weller (2009) considera que “Além das passagens estritamente narrativas apresentadas pelo narrador em detalhes ou de forma resumida, é comum o entrevistado introduzir passagens explicativas ou argumentativas ao longo da narrativa”. Dessa forma, adaptamos os modelos de quadros de análise elaborados por Moura (2015, p. 72) para realizar os primeiros quatro passos descritos por Schütze (2011).

É válido ressaltar ainda, que ao realizar a análise formal não eliminamos as passagens não narrativas, apenas as destacamos do restante do texto, como explica Schütze (1987) *apud* Weller (2009, p. 06):

Quando Schütze (op. cit.) escreve que nessa etapa os elementos não-narrativos devem ser “eliminados” de forma a mantermos somente o texto narrativo “puro”, não significa que tenhamos que apagar definitivamente essas passagens do texto. Significa apenas que elas constituirão objeto de análise em uma etapa posterior.

Nesse sentido, identificamos as passagens estritamente narrativas em **negrito**, as passagens argumentativas em sublinhado, e as passagens explicativas em *itálico*, como exposto no quadro abaixo, na textualização da entrevista com a professora F, para elucidar:

Quadro 03 – Análise formal da Entrevista Narrativa

Textualização da entrevista de Professora F			
Legenda:			
Negrito:	Passagens	<u>Sublinhado:</u>	<u>Passagens</u>
narrativas		<u>argumentativas</u>	<i>Passagens explicativas</i>
Primeiro, a escolha pelo curso de pedagogia, não foi por vocação, e sim por que financeiramente era o mais viável naquele momento, e eu tinha que iniciar algo para melhorar de vida. <u>E para quem tinha este curso, as chances para no mercado de trabalho eram maiores.</u>			
Para mim tudo era novidade no curso de pedagogia e ao mesmo tempo uma coisa estranha, pois não tinha noção que precisaria estudar tantas matérias (disciplinas) neste curso.			
Das disciplinas eu adorava sociologia, a maioria das disciplinas eram interessantes e me ajudaram muito por que serviram para eu repensar sobre o que realmente estava buscando para minha vida pessoal/ profissional. Todas as disciplinas me proporcionaram refletir sobre o que eu queria, o que eu fazia, ou que deixava de fazer, o que era importante e o que não era.			
Quando chegou o tempo de fazer os estágios nas escolas, percebi			

que talvez não seria capaz de lidar com crianças dentro de uma sala de aula, me senti perdida, sem conseguir levar o que aprendi na faculdade para a vida escolar daquelas crianças, era situações totalmente desconhecidas por mim.

Eu não me senti preparada para cuidar e ensinar naquele momento. Mas fui em frente não desisti. terminei os estágios, concluí o curso e me formei em Pedagogia.

Logo que terminei, abriu inscrições para o concurso público em 2012, me inscrevi, na convicção que iria dar o primeiro passo para começar minha vida de profissional como pedagoga ou professora, passei... e a espera para ser chamada foi grande, mas deu certo. Em 2017, ano passado, fui chamada. Aí foi que veio a preocupação (risos). Como fazer e o que fazer quando estivesse dentro da sala de aula, porque sempre trabalhei no comércio varejista, e a experiência que tinha em escolas foi somente no período da faculdade.

O mais difícil ainda foi saber que ocuparia o lugar de uma professora que trabalhava com o “cet”, em meados do segundo semestre, *ou seja, ficaria com uma turma que já estava acostumada com outra educadora, já terminando o período escolar, acostumados com o jeito dela,* **fiquei desesperada,** mas tinha que enfrentar meus medos e fui...com a cara e a coragem, e deu certo.

Hoje trabalho com crianças do primeiro período (4 aninhos) onde eu tenho que estar ali presente o tempo todo, dando carinho, atenção, e procurando repassar todo o conhecimento que obtive de uma maneira diferente, brincando e ensinando ao mesmo tempo.

Não foi fácil esse período de adaptação, pois quando você entra nua e crua para pegar um período, uma sala de aula no meio do ano já encaminhada é bem mais difícil, **você fica com receio de que as crianças não gostem de você, não aceitem você,** é complicado!

Eu fui na escola duas vezes, para entender, observar e acompanhar a professora que estava aqui, para ver mais ou menos como era que ela lidava com as crianças. Até ela que tinha muitos anos de experiência, achava difícil imagina eu, uma novata na área. E foi difícil, era difícil. Mais aí a primeira vez que eu entrei, sozinha, acho que até as crianças perceberam o meu nervosismo

O que me salvou mesmo foram as colegas aqui, que tem duas colegas que me ajudaram demais, me deram dicas do que fazer, já que eu era verde, ainda sou, *por que tenho muitas coisas para aprender ainda.* A prefeitura faz várias formações que são muito boas, e eu gosto muito de participar porque você sempre tem uma experiência nova e aprende algo novo para passar pra os alunos.

Com esses estudos eu fui aprimorando mais. Os alunos já fazem o que eu peço, já consigo passar alguma coisa pra eles, por que essas crianças elas gostam mesmo é de estarem ocupadas. Eu tive que aprender muita musiquinha para cantar pra eles, tive que aprender brincadeiras que nem eu mesma brinquei quando era aluna, mais é assim, a gente tem que se adaptar. **É complicado? É!** Mas se você tiver aquela força de vontade, e se você quiser realmente fazer isso, você faz! Tudo que você se propõe a fazer, você faz.

Na maioria das escolas públicas funciona assim, você planeja uma aula e consequentemente você vai precisar de materiais didáticos, vai precisar de brinquedos, de alguma coisa para fazer aquela aula que planejou, as escolas dificilmente têm todos os materiais que você precisa. Se você quer dar uma aula bem dinâmica, você que vai ter que ir atrás do que você quer. Vida de professor: você tem que se virar.

E eles são muito inteligentes, eles desenham muito bem! Tem desenhos que eu fico boba. Fazem direitinho. Outro dia eu contei a história da menina do laço de fita e teve uma menina que fez o desenho que eu fiquei boba. *A menina da história é uma negra que tem um laço enorme na cabeça e ela fez perfeitamente. E é assim. Todo dia é uma história nova, um conteúdo novo.*

Da sala de aula da faculdade, pra sala de aula de alguma escola pública, há um caminho bem longo de diferenças, e nem tudo que aprendemos podemos colocar em prática, infelizmente. A realidade vivida nas pequenas comunidades de baixa renda, exige de nós, professores uma postura bem diferente do que dita a pedagogia. Há falhas em todas as partes, desde a família de nossos pequenos estudantes, *isso porque os pais, na maioria, não acompanham o desenvolvimento do filho na escola, o planejamento escolar, porque se planeja uma coisa e na hora de colocar em prática, às vezes, não sai de acordo com o planejado por alguma deficiência, seja do professor ou da escola.*

Para melhorar meu desempenho eu comprei uma coleção de livros. Eu tive que comprar, tirar do meu bolso. Porque esse ano, infelizmente a gente não recebeu nada, nenhum livro. Eles mandaram uma lista de livros pra gente escolher e para começar o ano que vem com livro novo. Daí estou me virando aqui nesses livrinhos. O que eles têm que aprender mesmo são as letrinhas, e eu foco bem nas letras e nos números e no reconhecimento do nome deles, e as vezes pesquiso na internet.

Quanto ao plano de aula, sigo de acordo com o que é proposto pela SEMED, eles vão indicando, vão dizendo como você deve fazer o passo a passo do seu planejamento. Todos os professores participam dessas reuniões. Esse ano foi muito bagunçado, devido a algumas mudanças no plano de ensino, mas continuo fazendo meu trabalho, e peço a Deus que me dê forças, sabedoria e perseverança para insisti nesta profissão que apesar dos pesares e contra tempos eu aprendi a gostar muito...

Fonte: Arquivos de pesquisa, 2018.

O segundo passo da análise, a descrição estrutural do conteúdo realiza-se “das partes apresentadas, que estão formalmente delimitadas umas das outras pelos elementos marcadores, nesse momento da interpretação, também são empregados indicadores formais internos”. (SCHÜTZE, 2011)

Os elementos descritos pelo autor e destacados nessa etapa de análise são: “os elementos de ligação entre eventos específicos” (então, para, porque, todavia...); “os marcadores de fluxo temporal” (ainda, já, já naquele tempo, de

repente...); e ainda os “marcadores relativos à falta de plausibilidade”, que segundo Schütze (2011, p. 213) “são pausas demoradas, diminuição repentina do nível da atividade narrativa” e que necessitam de detalhes adicionais. Entretanto, não foram identificados em nenhuma das entrevistas realizadas com as professoras iniciantes dessa pesquisa, marcadores relativos à falta de plausibilidade, visto que as devolutivas das narrativas e os questionamentos posteriores realizados serviram para evitar esse marcador.

Além disso, nessa parte da análise, a atenção principal se dá através da identificação de diferentes estruturas processuais no curso da vida, que são:

etapas da vida arraigadas institucionalmente; situações culminantes; entrelaçamento de eventos sofridos; pontos dramáticos de transformação ou mudanças graduais; assim como desenvolvimentos de ações biográficas planejadas e realizadas” (SCHÜTZE, 2011, p. 213-214).

Esses pontos são essenciais para ajudar a conferir além do que está sendo narrado, mas como a narrativa foi sendo construída. Nesse momento, o diário de campo foi várias vezes revisitado, tendo em vista que as anotações sobre o comportamento, e a percepção das alterações de voz percebidas na audiogravação foram efetivos instrumentos de coleta de dados. É importante ressaltar ainda que em algumas narrativas, essas estruturas processuais destacadas pelo autor não se fizeram presente, dessa forma, colocamos em evidência somente as que se revelaram pertinentes para esta pesquisa.

Para avançarmos nas análises, adaptamos outro quadro elaborado por Moura (2015, p. 76), onde demonstraremos além da descrição estrutural do conteúdo, o terceiro passo que é a abstração analítica e ainda a análise do conhecimento - quarto passo.

A descrição analítica da narrativa requer um olhar atento do pesquisador, pois é necessário destacar eventos na narrativa que são específicos do narrador e verificar aqueles que se relacionam com outras biografias, Schütze (2011, p. 114 grifo do autor) explica ainda que:

No terceiro passo – na *abstração analítica* -, o resultado da descrição estrutural do conteúdo é liberado dos detalhes apresentados nos fragmentos de vida específicos, ou seja, as expressões estruturais abstratas de cada período da vida são colocadas em relação sistemática umas com as outras, e a partir dessa base, a biografia como um todo é construída.

Após observar todas as particularidades das cinco narrativas das professoras iniciantes, e destacar os “aspectos específicos” e os “aspectos que podem ser generalizados” com as narrativas das outras professoras, realizamos a análise do conhecimento, que são as teorias que cada uma construiu sobre si em sua história de vida profissional, que segundo Weller (2009, p. 08), significa:

As teorias explicativas sobre determinados acontecimentos ou escolhas realizadas pelo entrevistado assim como as avaliações sobre a biografia e sobre o seu próprio “eu” podem surgir tanto nas passagens narrativas nas fases iniciais da entrevista, como na seção final ou parte conclusiva da entrevista narrativa.

Para identificar as teorias sobre si e sobre as escolhas de cada uma das professoras, realizamos um exercício de interpretação das narrativas, observando também as explicações e os argumentos que realizavam após narrar os fatos. Os pontos postos em destaque estão diretamente relacionados com os objetivos da pesquisa, nesse sentido, essa fase da análise envolve uma relação íntima entre o entrevistador e entrevistado.

Destacamos nessa fase, alguns pontos que acreditamos ser essenciais para a construção do texto de análise, que são: as manifestação de apoio e acolhida, acompanhamento no planejamento curricular, teoria explicativa e escolha pelo curso de pedagogia, percepção do estágio na formação inicial, momentos marcantes do início da profissão docente, prática do planejamento curricular, relações entre a formação inicial e a prática do planejamento curricular, pontos de referência curricular para o planejamento.

Esses pontos foram pensados levando em consideração o posicionamento de Weller (2009) fundamentada em Schütze (1987), que ao destacar os principais “componentes não-indexados”, ou “formas como o portador reflete sobre sua biografia e sobre suas características pessoais durante a entrevista”, deve-se levar em conta:

- a) **Auto-descrição biográfica ou teorias sobre o “eu”;**
- b) **Teorias explicativas:** relacionadas à explicação de acontecimentos pontuais, constelações e mudanças ocorridas nos sentimentos ou na vida do informante (são os assim denominados motivos “por quê” – cf. A. Schütz, 1979);
- c) **Avaliação da trajetória biográfica ou teoria sobre a biografia;**

d) Explicações ou construções de fundo: relativo às descrições ou narrações introduzidas pelo informante;

e) Projetos biográficos, modelos ou terias que orientam a ação: diz respeito às análises sistemáticas dos projetos que se tinha em uma determinada época ou dos projetos atuais em relação ao futuro, nas quais o narrador avalia as possibilidades de ação e as intenções que tinha de outrora ou do momento atual. Trata-se geralmente de uma avaliação geral da situação com o objetivo de planejar a ação seguinte;

f) Descrições abstratas: relativas à análise de aspectos abstratos a partir da perspectiva atual, geralmente inseridas pelo narrador ao final de uma descrição detalhada e finalização de um segmento. São partes em que o *modus operandi* é apreendido e explicitado teoricamente de forma reflexiva;

g) Avaliações gerais e teorias comentadas: diz respeito às análises e comentários teóricos do informante sobre determinados aspectos narrados em um segmento ou sobre a situação como um todo, que também costumam aparecer no fechamento de uma narração detalhada de uma situação ou experiência vivida. (SCHÜTZE, 1987 *apud* WELLER, 2009, p.08-09, grifo nosso)

Consideramos essa uma das etapas mais complexas da análise, pois os elementos não indexados possuem propriedades semelhantes e devem ser elaborados a partir dos objetivos da pesquisa e da interpretação do entrevistador o qual resultará o restante da análise. Nesse sentido, no quadro a seguir, aproveitamos o esquema de anotações nas bordas das narrativas desenvolvido por Moura (2015), o que facilitou a nossa análise.

Para que possamos entender melhor o desenvolvimento desses passos de análise, expomos no quadro 04 a textualização da entrevista com a Professora F e a descrição estrutural do conteúdo, onde destacamos de **negrito** os elementos de ligação entre as apresentações de eventos específicos, de sublinhado os marcadores de fluxo temporal, de *itálico* os incidentes críticos, ou as marcas e de CAIXA ALTA os marcadores relativos à falta de plausibilidade. Gostaríamos de lembrar novamente, que não foram encontrados marcadores relativos à falta de plausibilidade.

Nas bordas da narrativa, apresentamos balões explicativos às passagens destacadas durante a narrativa, e que estão relacionados ainda com a descrição estrutural do conteúdo, com a abstração analítica: “aspecto específico e aspecto que pode ser generalizado”, e com a análise do conhecimento:

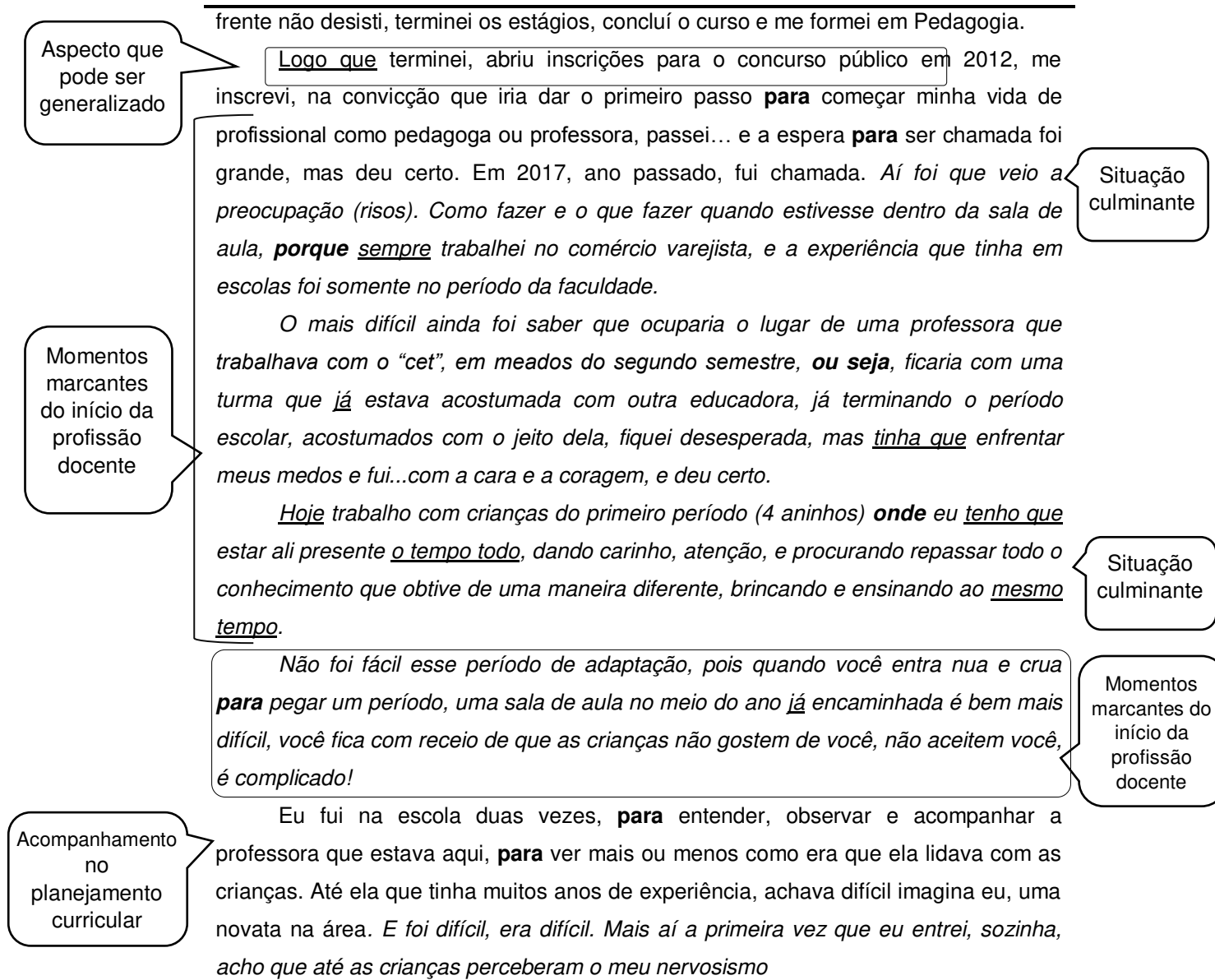
Quadro 04 – Descrição estrutural do conteúdo, abstração analítica e análise do conhecimento

Textualização da entrevista de Professora F			
Legenda:			
Negrito: elementos de ligação entre as apresentações de eventos específicos	Sublinhado: marcadores de fluxo temporal	CAIXA ALTA: MARCADORES RELATIVOS À FALTA DE PLAUSIBILIDADE	Itálico: incidentes críticos, ou as marcas
Etapa da vida arraigada institucionalmente	Primeiro, a escolha pelo curso de pedagogia, não foi por vocação, e sim por que financeiramente era o mais viável <u>naquele momento</u>, e eu tinha que iniciar algo para melhorar de vida. E para quem tinha este curso, as chances para no mercado de trabalho eram maiores.		
	Para mim tudo era novidade no curso de pedagogia e ao <u>mesmo tempo</u> uma coisa estranha, pois não tinha noção que precisaria estudar tantas matérias (disciplinas) neste curso.		
	Das disciplinas eu adorava sociologia, a maioria das disciplinas eram interessantes e me ajudaram muito por que serviram para eu repensar sobre o que realmente estava buscando para minha vida pessoal/ profissional. Todas as disciplinas me proporcionaram refletir sobre o que eu queria, o que eu fazia, ou que deixava de fazer, o que era importante e o que não era.		
	Quando chegou <u>o tempo</u> de fazer os estágios nas escolas, percebi que talvez não seria capaz de lidar com crianças dentro de uma sala de aula, me senti perdida, sem conseguir levar o que aprendi na faculdade para a vida escolar daquelas crianças, era situações totalmente desconhecidas por mim.		
Teoria sobre o eu	Eu não me senti preparada para cuidar e ensinar <u>naquele momento</u>. Mas fui em		

Teoria explicativa e escolha pelo curso de pedagogia

Aspecto específico

Percepção do estágio na formação inicial



Manifestação
de apoio e
acolhida

O que me salvou mesmo foram as colegas aqui, que tem duas colegas que me ajudaram demais, me deram dicas do que fazer, já que eu era verde, ainda sou, **por que** tenho muitas coisas para aprender ainda. A prefeitura faz várias formações que são muito boas, e eu gosto muito de participar **porque** você sempre tem uma experiência nova e aprende algo novo para passar pra os alunos.

Com esses estudos eu fui aprimorando mais. Os alunos já fazem o que eu peço, já consigo passar alguma coisa pra eles, **por que** essas crianças elas gostam mesmo é de estarem ocupadas. Eu tive que aprender muita musiquinha para cantar pra eles, tive que aprender brincadeiras que nem eu mesma brinquei quando era aluna, mais é assim, a gente tem que se adaptar. É complicado? É! Mas se você tiver aquela força de vontade, e se você quiser realmente fazer isso, você faz! Tudo que você se propõe a fazer, você faz.

Ponto
dramático de
transformação

Na maioria das escolas públicas funciona assim, você planeja uma aula e **consequentemente** você vai precisar de materiais didáticos, vai precisar de brinquedos, de alguma coisa para fazer aquela aula que planejou, as escolas dificilmente têm todos os materiais que você precisa. Se você quer dar uma aula bem dinâmica, você que vai ter que ir atrás do que você quer. Vida de professor: você tem que se virar.

Prática do
planejamento
curricular

E eles são muito inteligentes, eles desenham muito bem! Tem desenhos que eu fico boba. Fazem direitinho. Outro dia eu contei a história da menina do laço de fita e teve uma menina que fez o desenho que eu fiquei boba. A menina da história é uma negra que tem um laço enorme na cabeça e ela fez perfeitamente. E é assim. Todo dia é uma história nova, um conteúdo novo.

Aspecto
específico

Relações entre
a formação
inicial e a
prática de
planejamento

*Da sala de aula da faculdade, pra sala de aula de alguma escola pública, há um caminho bem longo de diferenças, e **nem tudo** que aprendemos podemos colocar em prática, infelizmente. A realidade vivida nas pequenas comunidades de baixa renda,*

*exige de nós, professores uma postura bem diferente do que dita a pedagogia. Há falhas em todas as partes, desde a família de nossos pequenos estudantes, isso **porque** os pais, na maioria, não acompanham o desenvolvimento do filho na escola, o planejamento escolar, **porque** se planeja uma coisa e na hora de colocar em prática, às vezes, não sai de acordo com o planejado por alguma deficiência, seja do professor ou da escola.*

Situação culminante

Para melhorar meu desempenho eu comprei uma coleção de livros. Eu tive que comprar, tirar do meu bolso. **Porque** esse ano, infelizmente a gente não recebeu nada, nenhum livro. Eles mandaram uma lista de livros pra gente escolher e **para** começar o ano que vem com livro novo. Daí estou me virando aqui nesses livrinhos. O que eles têm que aprender mesmo são as letrinhas, e eu foco bem nas letras e nos números e no reconhecimento do nome deles e as vezes pesquiso na internet.

Quanto ao plano de aula, sigo **de acordo** com o que é proposto pela SEMED, eles vão indicando, vão dizendo como você deve fazer o passo a passo do seu planejamento. Todos os professores participam dessas reuniões.

Acompanhamento no planejamento curricular

Esse ano foi muito bagunçado, **devido** a algumas mudanças no plano de ensino, mas continuo fazendo meu trabalho, e peço a Deus que me dê forças, sabedoria e perseverança **para** insistir nesta profissão que apesar dos pesares e contra tempos eu aprendi a gostar muito...

Fonte: Arquivos de pesquisa, 2018.

Após todos os passos descritos anteriormente, partimos para o quinto, que conforme Schütze (2011, p. 124), “consiste em desligar-se da análise do caso individual e fazer uma *comparação contrastiva* de diferentes textos de entrevistas”. É válido lembrar que, os quatro passos descritos anteriormente, foram realizados em todas as entrevistas das professoras iniciantes e em seguida seguimos para a comparação contrastiva das narrativas.

As situações comparativas podem ser tanto de situações concretas, quanto de situações abstratas, e são definidas de acordo com as finalidades da pesquisa, que no caso, trata-se da relação entre a formação inicial e a prática de planejamento de professoras iniciantes. Nessa perspectiva:

Tanto em relação aos interesses de análise concretos quanto generalizantes, a escolha se orienta inicialmente por uma estratégia de *comparação mínima* entre os textos da entrevista, que, em vista dos fenômenos que interessam, indiquem semelhanças em relação ao texto de origem. (SCHÜTZE, 2011, p. 214)

Ao comparar todos os cinco textos das narrativas, foi necessário valer-se de diferentes estratégias reducionistas, que segundo Schütze (2011, p. 215), a estratégia de “comparação mínima, permite um grau maior de abstração”, pois o pesquisador passa a analisar os fenômenos específicos de cada caso, já a comparação máxima, “tem a função de confrontar as categorias teóricas empregadas, com categorias opostas”, mesmo que ainda tenham pontos em comum.

Para esse passo, elaboramos um quadro que apresenta as afinidades e as particularidades entre as narrativas, e a partir das situações comparativas, desenvolvemos os textos de análises teóricas sobre a trajetória acadêmica e profissional das professoras iniciantes que foram recém-concursadas no município de imperatriz - MA.

Para a visualização do quinto passo, o quadro 05 apresenta na coluna do meio as semelhanças encontradas nas narrativas, ou seja, os pontos em comum e na coluna da esquerda a letra inicial do nome de cada professora, já na última coluna da direita, encontram-se as particularidades.

Quadro 05 – Semelhanças e particularidades entre as narrativas

PROFESSORAS	AFINIDADES/SEMELHANÇAS														PARTICULARIDADES/ ASPECTOS ESPECÍFICOS
	Escolha da formação inicial em Pedagogia por empregabilidade e facilidade	Dificuldades na formação inicial	Estágio na formação inicial como principal elo entre a prática de planejamento	O estágio como primeira experiência em a sala de aula	Dificuldades nos estágios	Reflexões do estágio como atividade curricular diferente da profissão	Momentos de relutância em ser ou não professora	Realização do concurso PMI/2012 para professores	O Início como “choque de realidade”	Manifestações de lacunas decorrentes da formação inicial	Início da atividade docente no segundo semestre para substituir outra professora	Manifestação de apoio e acolhida por professoras experientes	Manifestação de apoio e acolhida pela gestão e coordenação da escola	Materiais didáticos: coleções de livros e internet.	
L		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	- Teve muitas dificuldades no início do curso e por isso pensou em desistir várias vezes; - Teve aluno com deficiência intelectual em sua primeira experiência; -Trabalha um turno
M	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X		X	- Teve dificuldades nas leituras acadêmicas; - Sofreu preconceitos e reclamações dos pais dos alunos;
G	X	X						X	X	X	X	X	X	X	- Não teve muita dificuldade nos primeiros momentos de experiência e no planejamento. - O filho estudava em outra cidade e tinha que se dividir entre o curso e o trabalho
F	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	- Não tinha noção que precisaria estudar tantas disciplinas no curso de Pedagogia. - Trabalha um turno
E				X				X	X	X	X	X		X	- Teve problemas com a aprendizagem da filha e por isso escolheu o curso de pedagogia;

Cada história imprime particularidades das trajetórias de vida acadêmica e profissional. Realizar esse movimento de pontos em que as narrativas se cruzavam ou apresentavam pontos em comum foi, para nós, a parte mais complexa da análise, assim como foi para Bolívar (2002, p. 152), “Cada sujeito tem uma trajetória subjetiva específica, mas as diversas temporalidades biográficas podem ser entrecruzadas”.

As informações distribuídas do quadro 06, os aspectos em comum e os específicos, estão relacionados diretamente com o objeto de pesquisa, além disso, apresentamos elementos que complementam a investigação, e que também fazem parte dos primeiros anos de docência e dos momentos marcantes desse início da profissão. A partir desses elementos construímos os eixos de análise que se complementam e constituem o sexto passo da análise. Schütze (2011, p. 215)

[...] as diferentes categorias teóricas serão relacionadas sistematicamente umas com as outras e em um último passo de análise, o sexto, a saber, a *construção de um modelo teórico*. Trata-se aqui da ação recíproca dos processos biográficos sociais, a alternância espaço temporal de um pelo outro e sua contribuição para a formação biográfica como um todo.

Os três eixos que apresentamos a seguir são, a saber: a) Trajetórias da formação inicial das professoras iniciantes; b) O início: o choque com a realidade e c) O planejamento curricular das professoras iniciantes e as manifestações de apoio. Esses eixos fazem parte de acontecimentos e de experiências formativas da vida das professoras entrevistadas, que foram destacadas nas narrativas e que podem ser encontradas também na história de vida e profissional de outras professoras e grupos sociais que não fazem parte especificamente desta pesquisa e que denunciam a falta de uma atenção especial aos professores iniciantes.

4.3 Trajetórias da formação inicial das professoras iniciantes

Inicialmente, entendemos que ao realizar uma discussão em torno das concepções de formação de professores, antes de apresentar as trajetórias das professoras iniciantes, torna-se pertinente, pois, as dificuldades apresentadas pelas professoras no momento da formação inicial e na atividade docente, podem ser resultados do processo de formação inicial.

Dessa forma, um dos aspectos essenciais da constituição do profissional da educação é a formação de professores, como foi visto na primeira seção desta dissertação, e por isso, as formações que acontecem em instituições de ensino aligeirados, e que se sustentam na teoria da prática reflexiva nos chamam atenção.

O termo professor reflexivo têm referência inicialmente com os estudos de Donald Schön. No Brasil, essa perspectiva teve maior reconhecimento a partir dos trabalhos de Nóvoa e Zeichner. Segundo Duarte (2010, p. 41), a pedagogia do professor reflexivo: “[...] nada mais é do que a aplicação, à formação de professores, das ideias escolanovistas, construtivistas e do princípio da centralidade do conhecimento tácito”.

Sobre a prática de um professor reflexivo, Schön (1995, p. 83) descreve:

Um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Esse processo de reflexão-na-acção não exige palavras.

Para essa concepção da epistemologia da prática, o professor, ao encarar as novas formas de informação, deve ser flexivo quanto às metodologias de trabalho e elaboração dos planos de aula, pois, a partir disso, ele será capaz de enfrentar dificuldades e facilitar o processo de aprendizagem. Ainda sobre esse processo, Schön explica que:

[...] é possível olhar retrospectivamente e refletir *sobre* a reflexão-na-acção. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos. Refletir *sobre* a reflexão-na-acção é uma acção, uma observação e uma descrição que exige o uso de palavras. (sic) (1995, p. 83)

O modelo proposto pela concepção da reflexão sobre a prática sugere que o professor reflita várias vezes sobre sua própria prática e até mesmo sobre essa reflexão. Essa atividade é formada por um triplo movimento: de reflexão na ação, da reflexão sobre a ação, e da reflexão sobre a reflexão na ação. Além disso, o professor, assim como o aluno deve construir seus conhecimentos a partir de sua

prática cotidiana e dos conhecimentos tácitos e os problemas que surgem diariamente de suas práticas; esse movimento é provocado muitas vezes pela alienação, distância teoria e prática, rompendo assim a possibilidade da identidade humana.

Nessa perspectiva, o professor formado não valoriza os conhecimentos reconhecidos como científicos, passam a dar mais ênfase a conhecimentos tácitos e aos que surgem durante os desafios diários. A partir de uma proposição crítica sobre essa perspectiva, Ghedin (2002) propõe uma análise crítica sobre os problemas encontrados na proposta do professor reflexivo. O autor ainda propõe uma transposição do modelo “prático-reflexivo para uma prática dialética que compreenda as razões de sua ação social” (p. 129)

O autor não desconsidera as contribuições de Schön e a concepção de professor reflexivo, mas acredita em sua importância para o surgimento de outras concepções que entendam a formação de professores de forma emancipatória e que vá além de procedimentos técnicos.

Com todas as críticas e acréscimos que se façam à proposta feita por Schön, é inegável a sua contribuição para uma nova visão da formação e, por que não dizer, de um paradigma esquecido pelos centros de formação. A grande crítica que se coloca contra Schön não é tanto a realização prática de sua proposta, mas de seus fundamentos pragmáticos. A questão que me parece central é que o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto. (GHEDIN, 2002, p. 135)

É partindo desse pressuposto que vários outros autores tecem críticas ao pensamento pragmático da razão técnica e a redução do processo de aprendizagem às reflexões sobre as ações. Além disso, a ideia de perspectiva pragmática está ligada à associação utilitarista do conhecimento, quando é válido somente o conhecimento que tem alguma utilidade nas atividades diárias e fazem parte da prática cotidiana do aluno. Sobre isso, Duarte (2010, p. 47) afirma que “segundo a perspectiva pragmatista, a atividade e o pensamento humano não ultrapassariam jamais a vida cotidiana”.

De acordo com Duarte (2003), a educação deveria superar suas formas burguesas de formação, e que não negasse a possibilidade de uma sociedade emancipada e evoluída. A concepção sócio histórica de formação de professores evidencia a importância de uma reflexão transformadora por parte dos professores,

que lhes permitam analisar e criticar até mesmo as instituições em que trabalham, como se aludiu em outra parte deste estudo.

Em suma, os conhecimentos trabalhados em sala de aula pelos professores não devem ser utilitaristas, pelo contrário, os alunos têm o direito de conhecer conceitos que vão além do seu espaço de convivência diária, possibilitando assim a sua inserção em outros ambientes. Além disso, uma reflexão sobre a prática sem que tenha em seguida um impulso transformador sustentado em teorias é meramente prático e pragmático. A concepção sócio-histórica defende, pois, o conhecimento teórico, acadêmico, científico enfatizando a relevância desse conhecimento tanto na formação de professores como na pesquisa educacional.

Percebe-se que, a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois, é através do estudo, da pesquisa, da reflexão crítica, do constante contato com novas concepções proporcionado pelos programas de formação continuada, é possível a mudança. Fica mais difícil para o professor mudar o modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola, além dos conhecimentos construídos durante a formação inicial.

Consequentemente, a formação docente não se reduz apenas à formação inicial, é um processo contínuo e ultrapassa as aulas e os estágios do curso superior. O curso de licenciatura em Pedagogia, foi a escolha de formação inicial de todas as professoras entrevistadas nessa pesquisa, e a ampliação de seus processos formativos são todos na área específica da formação inicial ou na área do magistério. De acordo com Leone e Leite (2011, p. 238):

A partir dos estudos de Feiman (apud MARCELO GARCÍA, 1999) e de Imbernón (2001), pode-se distinguir ao longo desse processo permanente de formação quatro momentos singulares: a *fase de pré-formação*, que inclui as experiências prévias que os futuros professores viveram como alunos; a *fase de formação inicial*, que se refere à etapa de preparação formal para ser professor e que ocorre em uma instituição específica de formação docente; a *fase de iniciação à docência*, que corresponde aos primeiros anos de exercício profissional; e, por último, a *fase de formação permanente*, que incluiria todas as atividades de formação planejadas pelas instituições e pelos próprios professores ao longo de sua carreira, de modo a permitir o seu constante desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, entendemos que a partir do momento em que o professor insere-se na profissão docente, o mesmo dá continuidade ao seu processo de formação de maneira contínua.

A iniciação à docência é oferecida por programas do governo federal através de Universidades, e oportunizam o contato do futuro profissional docente com a escola e a sala de aula, e que já foram comentadas em seções anteriores. Vale lembrar, que a iniciação à docência através de programas se diferencia substancialmente da iniciação à profissão docente. Vale ressaltar que nenhuma das professoras entrevistadas participaram de programas de iniciação à docência, e destacam ainda em suas narrativas, que as únicas experiências em sala de aula foram a partir dos estágios supervisionados oferecidos pelas disciplinas de estágios durante a formação inicial.

As professoras realizaram a formação inicial em instituições de educação superior distintas, tanto públicas quanto privadas em Imperatriz - MA e em épocas diferentes, nem por isso, a formação de uma das professoras participantes desta pesquisa foi melhor ou pior do que a de outra. Além disso, os cursos de Licenciatura em Pedagogia de todas as professoras foram presenciais.

Em seus relatos ainda é possível perceber que algumas instituições possuem uma organização curricular diferente, como podemos constatar no relato da professora M:

No primeiro período, foi meio pesado porque lá a gente estudava três cursos juntos, que era: Economia, Direito e Pedagogia, no primeiro período eram os três cursos juntos por que eram as mesmas disciplinas. Aí quando foi pro segundo período, fomos pra específica né, que eram do curso mesmo, da Pedagogia. E aí foi tranquilo, quando a gente chegou no quarto período, quando fomos fazer projeto, já pro estágio, pra regência, aí foi onde eu encontrei um pouco de dificuldade. (PM, EN, 27 de jul. 2018)

Embora tenham disciplinas que são trabalhadas em todos os cursos, os debates realizados em sala de aula são direcionados à área específica de formação. Para isso, entendemos que o momento da formação inicial, além de ser trabalhados conhecimentos científicos, é necessária uma formação baseada também em problematizações diárias, da realidade escolar e com exemplos de problematizações, para que as possíveis práticas possam ser refletidas e socializadas.

Entendemos que, em uma sala onde participam da aula cursos diferentes, os debates específicos de cada área se tornam limitados, ou os conteúdos são trabalhados de maneira superficial sem fazer relação com o curso. Como mencionamos no início dessa seção, muitas vezes, se encaixam em características de instituições semipresenciais ou com aulas apenas em finais de semana, e que trabalham de maneira aligeirada, visando somente o lucro e transformando o processo de formação de professores em uma mera atividade comercial. Assim como destaca a Professora L:

Durante o curso tive muitas dificuldades, por que quando eu e outros colegas entramos, não formou turma. Então, a gente entrou no segundo período e fazia o primeiro período aos sábados, então ficava, assim muito sobrecarregado, pensei em desistir várias vezes, mas minha mãe ficava lá no meu pé: - “vai, continua”! (PL, EN, 11 de jul. 2018)

Sobre a estrutura e currículo da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, a Resolução nº2 de 1 de julho de 2015, estabelece que sustentem-se através de uma base comum nacional das orientações:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades. (BRASIL, 2015, p. 11)

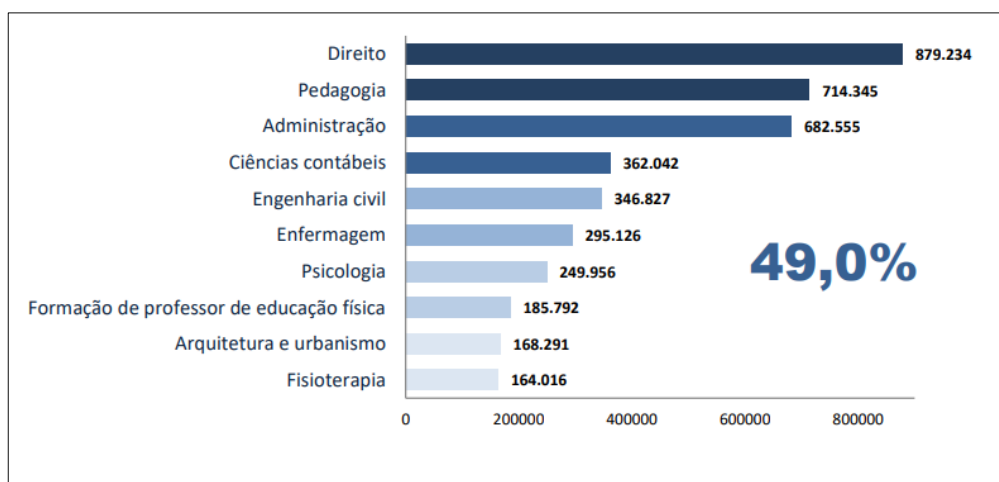
De acordo com a Lei, o curso deve ter uma duração mínima de 4 anos, distribuídos em períodos; nesse sentido, nos perguntamos: como trabalhar todos os conteúdos de um período durante um dia da semana? Acreditamos que o mesmo que aconteceu com a Professora L, acontece com várias outras professoras que realizam sua formação inicial em instituições de ensino superior que funcionam apenas nos finais de semana, e tem intenções meramente mercadológicas, principalmente se nos fundamentarmos nas considerações de Silva (2011, p. 135):

[...] a educação como mercadoria não é mais uma simples retórica ideológica. Mas passa a atuar como um divisor de águas entre os processos de adequação às “novas demandas sociais” do capitalismo avançado e à própria cultura. Assume o papel também de personificação de seus fundamentos materiais, caracterizando uma subserviência aos ditames da produção capitalista.

Muitas vezes, as instituições com cursos semipresenciais funcionam ou em cidades pequenas, em especial que não possuem universidades que privilegiam o ensino, a pesquisa e a extensão, ou porque muitos professores que já exercem a função de educador mesmo sem uma formação em nível superior se veem sem condições financeiras, ou até mesmo sem tempo, acabam optando em fazer o curso nessas situações, onde algumas instituições suprimem os conteúdos e trabalham de maneira tácita e pragmática.

Partindo desse pressuposto, o curso de Pedagogia é o segundo curso com o maior número de matrículas no Brasil, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior 2017 MEC/INEP, perde apenas para o curso de Direito. Podemos observar os dados na figura1:

Figura 1 – 10 maiores Cursos de Graduação em número de Matrículas em 2017



Fonte: Censo da Educação Superior 2017- MEC/INEP

Ao verificar os dados em relação aos cursos de licenciatura, entre os 15 com maiores números de matrículas, o curso de Pedagogia aparece com 44,7%, totalizando 710.855 matrículas, ou seja, representa a maior escolha entre os cursos de licenciatura por estudantes que desejam ingressar no Ensino Superior, a segunda maior escolha, de acordo com o Censo da Educação Superior 2017 – MEC/INEP, é o curso de formação de professores em Educação Física.

Em Imperatriz - MA, atualmente, há em média 17 faculdades (presenciais e semipresenciais), centros universitários e universidades que oferecem o curso de Pedagogia, demonstrando assim que muitos pedagogos têm sido licenciados anualmente, prontos para contribuírem com a educação na cidade. Entretanto, reconhecemos que a quantidade de professoras iniciantes que encontramos exercendo a profissão na rede municipal de ensino é mínima se comparássemos com a quantidade de pedagogos recém-formados, ou que ainda não tenham tido uma primeira experiência em sala de aula.

Ao entrevistar a coordenadora da assessoria pedagógica da SEMED, perguntamos se a secretaria faz algum tipo de levantamento para saber quantos professores iniciantes o município recebe em concursos ou seletivos, e obtivemos a seguinte resposta:

Olha, eu não tenho conhecimento desse levantamento é (...) por que assim, quando a gente faz um seletivo é (...) a maioria desses professores que fazem seletivos são pessoas que já fizeram antes, então, por exemplo, eu lembro que de 2009 pra cá nós temos feitos seletivos, então muitas dessas pessoas que fazem agora já fizeram e são sempre praticamente as mesmas pessoas. (CAP)

Sobre isso, parece-nos que muitos professores que passam em seletivos do município pela primeira vez, já haviam tido experiências em escolas privadas, já que as vagas ofertadas pelos seletivos não são suficientes para dar oportunidade aos novos licenciados na rede municipal de ensino, embora tenham chance.

No momento das entrevistas, as professoras narraram seus motivos de preferência pelo curso de pedagogia, e a maioria mencionou que a escolha não foi por vocação e sim por outros motivos, como destaca a professora F:

Primeiro, a escolha pelo curso de pedagogia, não foi por vocação, e sim por que financeiramente era o mais viável naquele momento, e eu tinha que iniciar algo para melhorar de vida. E para quem tinha este curso, as chances para o mercado de trabalho eram maiores. Para mim, tudo era novidade no curso de pedagogia e ao mesmo tempo uma coisa estranha, pois não tinha noção que precisaria estudar tantas matérias (disciplinas) neste curso. (PF, EN, 22 ago. 2018)

Atualmente, é crescente o número de ingressos nos cursos de licenciatura não por uma escolha vocacional, mas por que as possibilidades de opção lhes induziram a iniciar nessa área. Como podemos constatar também na fala

da professora E: “[...] a priori, eu escolhi esse curso, por que primeiro eu nunca gostei de cálculo, nunca gostei muito de lei e por que eu tive problemas com minha filha” (PE, EN, 21 ago. 2018). Para a professora, a maior motivação em fazer o curso foi às dificuldades de aprendizagem apresentadas por sua filha, e a mesma acreditava que através do curso, ela poderia descobrir o problema e ajudá-la.

Entendemos que, para a professora F, a escolha foi motivada principalmente pelas chances de emprego que o curso de Pedagogia poderia lhe oferecer após o término da formação inicial. Sob essa perspectiva, Duarte (2014) alerta que:

Assim como o que se valoriza hoje não é o emprego, mas a empregabilidade, também no campo escolar o que se valoriza não é o conhecimento que tenha sido adquirido, mas a formação da educabilidade, isto é, da disponibilidade para aprender de acordo com as exigências do momento, sejam elas determinadas pelo mercado de trabalho ou pelas mudanças na cotidianidade (p. 37).

Assim como a professora F, outras professoras e outros profissionais escolhem sua formação inicial por consequência das exigências e das oportunidades que o mercado de trabalho oferece, sendo assim, os profissionais cada vez mais se dispõem a aprender muitas vezes por motivações externas. A única professora que demonstrou um sentimento de apreço pelo curso no momento da escolha foi a professora G, pois já havia feito o magistério e não sentia que as práticas das professoras dos alunos que chegavam até a sua casa para aulas de reforço que ministrava, eram corretas, e por isso, sentia a necessidade de realizar a formação em um curso superior para que quando fosse trabalhar na sala de aula, como professora, não repetisse esses métodos.

Quando eu senti necessidade de trabalhar, eu fiz o magistério. Quando eu fiz o magistério eu não fiquei segura do fazer, aquilo dali eu achava que estava faltando mais alguma coisa, para a minha prática né. Depois desse magistério eu comecei a trabalhar com aulas de reforço, daí fui observando as práticas, assim mesmo que eu não pudesse estar visivelmente ali na sala de aula observando as práticas dessas pessoas, mas, por meio das atividades dos alunos que chegavam até a mim. E aí eu ficava, ao mesmo tempo que eu julgava a mim mesma né, eu ficava também preocupada com algumas práticas que eu via, e eu não queria ir pra sala de aula com aquelas práticas que eu via e não concordava muito. (PG, EN, 09 de set. 2018)

Em sua vivência na educação básica, na condição de estudante, a professora M relembra que, embora gostasse muito de ler, sentia algumas dificuldades, o que incidiu à sua escolha no curso de Pedagogia, e na escolha do tema do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC. O relato da professora registra:

Quando eu escolhi o curso de pedagogia, eu fui mais por questões de leitura. Eu gostava de ler, e aqui e a acolá eu pegava um livro para ler. Eu fiquei entre os cursos de Economia e Pedagogia, como Economia tem muita matemática e eu não sou muito boa, aí pensei: “não, vou pra Pedagogia, que eu acho que vou me identificar mais”. Aí fui pro curso. No início foi difícil né, porque já tinha um tempo (...) tinha dez anos que eu tinha estudado, terminado o ensino médio, aí eu voltei pra sala de aula já com dez anos depois e fui fazer faculdade. (PM, EN, 27 de jul. 2018)

A professora M relembra ainda que as dificuldades de leitura se estenderam até a formação inicial, pois, segundo ela, os professores passavam leituras que eram difíceis de ser interpretadas. Dessa forma, a Instituição em que estudava o curso superior passou a desenvolver um projeto intitulado “ler o sete”:

Como eram sete disciplinas, cada disciplina tinha que ter uma leitura obrigatória, aí nessa leitura, o professor chegava e te dava o livro e tu tinha que ler ele. Ele chegava e dizia como que queria a leitura, uns pediam para fazer um resumo, outros queriam que fizéssemos uma encenação, outros pediam pra falar do livro. Aí foi onde entrou minha dificuldade também, por que lá eles te davam o livro e não queriam saber, se tu tinha dificuldade ou não de interpretar o texto, e a minha dificuldade era em interpretar o texto, e a gente ia atrás do professor e eles não tinham tempo, eles não queriam saber. (PM, EN, 27 de jul. 2018)

Uma das declarações que mais nos chamou atenção está relacionada a uma etapa da vida arraigada institucionalmente da professora F, onde a mesma lembra-se de disciplinas que estudou durante o curso e rememora sentimentos que marcam sua trajetória de formação pessoal e profissional:

[...] eu adorava sociologia, a maioria das disciplinas eram interessantes e me ajudaram muito por que serviram para eu repensar sobre o que realmente estava buscando para minha vida pessoal/ profissional. Todas as disciplinas me proporcionaram refletir sobre o que eu queria, o que eu fazia, ou que deixava de fazer, o que era importante e o que não era. (PF, EN, 22 de ago. 2018)

Para as professoras, o estágio, além de ter sido o primeiro contato com a sala de aula, foi a única disciplina da formação inicial que possibilitou uma aproximação com as atividades práticas da escola, e que, segundo elas,

diferenciam-se dos momentos enquanto professoras de sala de aula, principalmente por que os estágios duram um determinado tempo e as mesmas são acompanhadas por um professor supervisor.

Quando chegaram os estágios(...) Eu ia morrendo de medo! Porque nunca tinha tido experiência nenhuma né! A maioria das pessoas que fazem pedagogia já tem alguma experiência com magistério, ou já tinham alguma experiência. Aí eu me juntei com quem já sabia, para me ajudar! Mais foi difícil. Por que no estágio, tu tá ali com o professor te ajudando, ele te diz como tu faz o teu plano, como é que dá a aula, aí sai bonitinho, o plano maravilhoso. (PL, EN, 11 de jul. 2018)

Colocar o aluno em contato com as diferentes realidades no ambiente escolar é um dos objetivos do estágio, de modo que este venha ter seus conhecimentos aprofundados sobre a complexidade da ação de educar. É a apreensão e sua análise que farão com que o estudante de Pedagogia desenvolva uma ação educacional mais consistente – o estágio é um importante instrumento de construção e elaboração dos saberes, indispensável no processo de formação do professor. Sobre a importância do estágio Freitas (2007, p. 21) afirma que:

É fundamental pelo fato de propiciar ao aluno um momento específico de aprendizagem, de reflexão sobre sua prática profissional. Além disso, possibilita uma visão crítica da dinâmica das relações existentes no campo institucional, enquanto processo efervescente, criativo e real.

Para que a licenciatura possa habilitar de fato os pedagogos, é fundamental que a teoria e a prática docentes estejam articuladas, e o Estágio Supervisionado é o momento crucial para que haja a concretização dessa articulação. A maioria dos discentes têm o seu primeiro contato com a realidade de sala de aula no estágio, assim como afirma também a Professora M, “Quando eu fui pros estágios, no quinto período, foi onde eu tive o primeiro contato com a sala de aula” (PM, EN, 27 de jul. 2018).

A necessidade do estágio curricular na formação profissional está definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDBEN 9.394/96, bem como na Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia de 15 de maio de 2006 e nos normativos, Parecer CNE/CP Nº05 de maio de 2005, e ainda na Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 e na Resolução de nº2 de 1 de julho de 2015.

No campo de estágio o estudante irá desenvolver atividades relativas à sua futura profissão, observando e interpretando a realidade do espaço escolar e a partir disso, fazer uma avaliação da experiência vivida.

O estágio supervisionado é de suma importância para o acadêmico de Pedagogia, por possibilitar uma aproximação e verificação da aplicação dos referenciais teóricos adquiridos ao longo do processo educativo, relacionados com o cotidiano de uma realidade escolar; como aponta Barreiro (2006, p. 87), “o estágio se constitui em espaço de aprendizagens e de saberes, ao tomarmos as atividades ‘tradicionais’ de observação, participação e regência (docência), redimensionadas numa perspectiva reflexiva e investigativa”.

Ao ver-se inserido na escola como observador e regente da sala de aula o aluno estagiário deve adotar uma postura investigativa e crítica que poderá delinear a sua prática profissional desde a sua formação inicial, a qual poderá ser redimensionada e aperfeiçoada, a partir de reflexões críticas sobre a sua atuação e a de outrem.

Nesse sentido, a formação do pedagogo não pode estar apenas direcionada para absorver conteúdos, mas, sobretudo, para levar o licenciando a refletir o próprio processo formativo, tornando-o capaz de enxergar seus alunos como sujeitos históricos que interagem e são capazes de modificar a sociedade em que vivem.

É importante que o docente não enxergue o estágio como uma atividade que se reduz apenas ao saber fazer, e aos aspectos práticos onde irá aprender as técnicas que deverão ser utilizadas em sala de aula, ele requer do aluno-professor a integração entre estudo, investigação e ação, Pimenta (2010, p. 38):

O processo educativo é mais amplo, complexo e inclui situações específicas de treino, mas não pode ser reduzido a este. Parece-nos que, em um certo nível, é possível falar em domínio determinadas técnicas, instrumentos e recurso para o desenvolvimento de determinadas habilidades em situação. Portanto, a habilidade que o professor deve desenvolver é saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de novas técnicas.

Se olharmos para o estágio com a visão de “receitas prontas”, este, não irá atender a proposta do curso de Pedagogia e nem será capaz de oferecer subsídios para uma prática que exige pesquisa e reflexão, onde o maior objetivo é a

construção do conhecimento. Diante do cenário mundial em que estamos vivendo, o futuro pedagogo deve compreender que o processo de ensino vai além dos limites de cada disciplina e a transmissão de conteúdo, devendo garantir aos seus alunos uma aprendizagem que os façam compreender melhor a realidade que os cerca, preparando-os para participar da vida social, econômica e política do país.

Além disso, as singularidades entre formação e sala de aula se fazem presentes na maioria das narrativas das professoras, na medida em que os conceitos da formação inicial possibilitam aos professores a construção de saberes que são essenciais para o exercício da docência.

Para a Professora F, o estágio foi quase como o que acontece nos primeiros anos de experiência, e lhe provocou certa reflexão sobre a responsabilidade da profissão docente:

Quando chegou o tempo de fazer os estágios nas escolas, percebi que talvez não fosse capaz de lidar com crianças dentro de uma sala de aula, me senti perdida, sem conseguir levar o que aprendi na faculdade para a vida escolar daquelas crianças, eram situações totalmente desconhecidas por mim. (PF, EN, 22 de ago. 2018)

O próprio professor deve ser o fio condutor entre as bases teóricas estudadas na formação inicial, e o dia a dia da sala de aula, mesmo que esse seja um exercício que irá exigir-lhe muito esforço, como aconteceu com a professora F. As experiências que o professor vivenciou enquanto aluno, irão refletir em como ele constitui seus saberes e suas ações no dia a dia da sala de aula. Ainda sobre os estágios, em suas narrativas, as professoras E e G não fazem relações entre a formação inicial e os momentos de estágio.

Ao lembrar-se das disciplinas do curso, a professora G fala com entusiasmo da disciplina que mais lhe chamou atenção e por outro lado, comenta qual disciplina sente falta de ter estudado no momento da formação inicial:

Gosto de estar me perguntando o porquê das coisas... o porquê das coisas(...) e quando a gente teve a disciplina de currículo né, que a gente encontra muitas verdades e ao mesmo tempo, muito o porquê das coisas. Então eu gostei bastante da disciplina de currículo, hoje eu sei que eu senti falta assim, da de disciplina de alfabetização e letramento que eu não tive na época, mais de todas as disciplinas eu gostei também, não vou dizer: "há essa disciplina eu não gostei". Meu curso teve quatro anos de duração, passei por uma greve na UEMA, mas conseguimos terminar o curso em 2013. (PG, EN, 09 de set. 2018)

Muitas vezes o professor iniciante espera que o curso superior o prepare para todos os aspectos da profissão docente; essa etapa tem um papel decisivo, mas não milagroso.

Os depoimentos sobre as carências da formação inicial se tornam visíveis logo nos primeiros meses de trabalho docente, quando os professores iniciantes entram em contato com a realidade de sala de aula e se deparam com situações em que acreditam não estarem preparados, consequentemente, sofrem com o domínio de sala de aula, com o desafio de planejar atividades diferenciadas, um número elevado de alunos por sala e muitas vezes acabam escolhendo apenas transmitir os conteúdos de forma fácil e cômoda.

Nesse sentido, é importante destacar que a formação inicial ofereça uma base sólida de conhecimentos que permita ao futuro educador, repensar continuamente os saberes iniciais ao se deparar com as experiências diárias da escola.

Ao narrarem sobre os momentos da formação inicial, as professoras evidenciaram que os motivos de escolha pelo curso não estiveram ligados à vocação e sim à empregabilidade. Além disso, denunciaram que os primeiros contatos com a sala de aula durante o curso, foram através dos estágios supervisionados e destacaram a diferença que encontraram ao chegar à sala de aula como professoras titulares. Nesse sentido, cabe ao professor conceber a formação inicial como um processo inacabado e de aprendizagens contínuas no exercício da profissão.

Entendemos que a formação contínua está ligeiramente articulada com a atividade docente, e que constantemente o professor deve revisitar os conhecimentos que foram construídos durante a formação inicial, promovendo o seu desenvolvimento profissional. Surge dessa forma, a necessidade de dar continuidade ao processo de construção da profissionalidade docente, ampliando suas necessidades formativas e de seus alunos a fim de superar dificuldades diárias.

O início da carreira docente representa um passo fundamental no processo formativo do professor, é um momento de intensas aprendizagens e desafios que se relacionam de maneira essencial na construção da identidade docente e na fundamentação das práticas profissionais. É sobre esses aspetos que

iremos destacar nas narrativas das professoras iniciantes e discuti-las a seguir, no segundo eixo de análise.

4.4 O início: o choque com a realidade

O professor iniciante sente-se, ao chegar na escola, um “forasteiro”, porque embora conheça o ambiente escolar e tenha vivenciado experiências tanto na vida estudantil como nas atividades do estágio, as exigências no exercício profissional da docência são bem diferentes, até por que como já mencionamos, o professor insere-se em um contexto de trabalho dinâmico e com fenômenos sociais diversos, que não possuem receituários prontos para serem resolvidos.

A fim de estabelecer relações entre a formação inicial das professoras e as práticas de planejamento curricular, pedimos também que elas contassem sobre sua história de vida profissional destacando momentos do planejamento, principais documentos de referência que utilizam, as dificuldades e como acontece o acompanhamento desse processo no início da carreira.

A maioria das professoras participantes da pesquisa, assumiram a sala de aula e inseriram-se na profissão docente a partir do concurso municipal de Imperatriz - MA, realizado no ano de 2012. Na tentativa de verificar se existe algum tipo de acompanhamento às professoras iniciantes que o município recebe, perguntamos em entrevista à Coordenadora da Assessoria Pedagógica da SEMED, se havia algum tipo de acompanhamento e apoio a eles, e segundo ela: “Não, ainda não existe essa política. Esse acompanhamento, inclusive se eu não me engano, no PNE fala sobre a questão da avaliação e desse acompanhamento né, mas ainda não foi realizado e nem foi efetivado”.

Observamos que no Plano Nacional de Educação, a estratégia 18.2 da meta 18, prevê ações em relação aos professores iniciantes:

18.2) implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina;

Nesse sentido, para complementar, questionamos se existia algum tipo de formação continuada, ou alguma ação formativa específica para os professores iniciantes da rede. Segundo a Coordenadora, a formação continuada que acontece é:

Para os professores de modo geral e não específica para o professor iniciante por que por exemplo, de 2013 a 2016 ocorreu o PNAIC para os professores do ciclo de alfabetização e a SEMED também promove formações ao longo do ano, mas para os professores em geral sem especificar. Em relação, por exemplo, aos professores do seletivo esse ano nós fizemos um encontro só com os professores seletivados pra que pudéssemos conversar com eles sobre as atribuições deles, de acordo com o regimento escolar, quais eram os direitos, quais eram os deveres e fazer uma reflexão sobre o planejamento, sobre o trabalho em sala de aula, mas foi algo pontual, pontual mesmo com os professores seletivados. (CAP)

Seria interessante se na rede de ensino existisse algum tipo de acompanhamento aos professores iniciantes, que irão à sala de aula como titulares pela primeira vez, para que tenham um acompanhamento adequado a esses primeiros meses. Ao analisar as histórias autobiográficas das professoras, já que está previsto no PNE, iremos perceber, o quanto é necessário um acompanhamento mais específico tanto por parte da escola, como por parte da Secretaria de Educação.

Ao solicitar que contassem sobre as suas trajetórias de formação, e inserção à docência e os momentos marcantes desse momento, observamos detalhes que demonstraram o que passavam essas professoras, elas narraram situações desafiadoras e que muitas vezes não esperavam encontrar. Nesse sentido, gostaríamos de destacar os primeiros momentos marcantes da professora M como professora de sala de aula:

Quando eu cheguei lá... Que peguei aquela turma, os meninos não queriam me aceitar e os pais principalmente! ...foi uma confusão! *Não queriam me aceitar, e eu perdida, totalmente perdida!* Porque fui conversar com a coordenadora, e ela foi me passar o planejamento, que a gente tem que fazer o planejamento da semana e toda segunda-feira entregar pra ela, e aí eu fiquei perdida! *Entrei em pânico! Em pânico mesmo né!* (risos) e os meninos... Eram aqueles meninos ociosos, que não queriam me respeitar e aquela confusão e aquela briga e eu sozinha na sala com vinte e três alunos, *foi complicado óh! Esse foi o meu desafio mesmo!* (PM, EN, 27 de jul. 2018)

A professora demonstra que a sua maior dificuldade foi a ausência do sentimento de aceitação, tanto pelos alunos; que já estavam acostumados com a outra professora, pois assumiu a sala de aula no meio do ano, quanto pelos pais e a equipe escolar. O clima gerado nesse momento, provavelmente abalou o desempenho profissional da professora e até mesmo a relação professor/aluno, professor/gestão e instituição escola/família.

O professor iniciante precisa de atenção dos professores experientes e da gestão escolar. É preciso também que se sinta parte do grupo escolar, para que se sinta acolhido, e o sentimento de frustração não provoque o abandono da carreira docente.

A professora destaca ainda que teve dificuldades em chamar a atenção dos alunos para que se comportassem durante as aulas, e em garantir o respeito e reconhecimento de professora pelos mesmos. Pelo clima instaurado na narrativa da professora, os alunos não se sentiram seguros de ter aquela professora desconhecida com eles. Um dos maiores dilemas e desafios narrados pelas professoras iniciantes, é a gestão da sala de aula e problemas com indisciplina dos alunos, como iremos perceber também na fala de outras professoras.

A equipe diretiva da escola relatou que a escola já recebeu reclamações em relação à professora iniciante, quanto à “falta de domínio em sala de aula e a falta de mais diálogo com a família”.

Eles já estavam acostumados com a outra professora, e quando eles voltaram das férias que se depararam comigo ficaram sem me respeitar, não queriam me respeitar de jeito nenhum. Fiquei sem chão, por que eu não sabia o que fazer. (PM, EN, 27 de jul. 2018)

A professora M encontra-se ainda em seu primeiro ano de experiência, e antes só havia trabalhado na área comercial, de todas, foi a que mais destacou dificuldades no início da carreira docente que, segundo Huberman (2000), corresponde aos três primeiros anos de experiência profissional e se caracteriza pelos sentimentos de “sobrevivência e descoberta”. A fase de sobrevivência é a etapa também caracterizada pelo autor como o “choque do real”, onde o professor iniciante se depara justamente com questões, como apresentadas pela Professora M, de não saber o que fazer, se vai realmente aguentar as situações postas diariamente na sala de aula, ou ainda, dificuldades em fazer o que havia planejado.

Outra professora que apresenta características dessa fase apontada pelo autor, é a Professora F, que evidencia em sua narrativa o sentimento de preocupação ao ser convocada no concurso para trabalhar como professora, e quando percebeu, de repente, com a responsabilidade de assumir a sala de aula, destaca:

Aí foi que veio a preocupação (risos). Como fazer e o que fazer quando estivesse dentro da sala de aula, porque sempre trabalhei no comércio varejista, e a experiência que tinha em escolas foi somente no período da faculdade. O mais difícil ainda foi saber que ocuparia o lugar de uma professora que trabalhava com o “cet”, em meados do segundo semestre, ou seja, ficaria com uma turma que já estava acostumada com outra educadora, já terminando o período escolar, acostumados com o jeito dela. Fiquei desesperada, mas tinha que enfrentar meus medos e fui...com a cara e a coragem, e deu certo. (PF, EN, 22 ago. 2018)

Podemos observar a riqueza dos detalhes narrados com emoção das professoras iniciantes, ao se depararem com a realidade da sala de aula pela primeira vez, para atuarem profissionalmente. Nesse sentido, a sensação de inexperiência e insegurança também são, geralmente, uns dos anseios destacados pelas professoras e como consequência, perguntam-se constantemente: Como fazer? O que fazer? De que forma? Tomam para si uma responsabilidade que muitas vezes, antes não imaginavam. Sobre esses aspectos, Garcia (2010, p. 28) pontua que:

No caso dos professores iniciantes, a dimensão eficiência desempenha um papel psicológico importante. Em qualquer área ou nível de conhecimento, os professores iniciantes querem, frequentemente, instruções passo a passo de como fazer as coisas de forma eficiente. Os professores iniciantes querem aprender como administrar a classe, como organizar o currículo, como avaliar os alunos, como gerenciar grupos... Em geral estão muito preocupados com os “como” e menos com os porquês e os quando. Ainda que essa dimensão procedimental seja importante, a pesquisa nos mostra que por si só não conduz a um desenvolvimento profissional eficaz, a menos que se acompanhe pela dimensão inovação, que representa a necessidade de ir mais além das habilidades orientadas à eficiência e adaptar-se a novas situações.

Devido às complexas relações sociais que submergem no ambiente escolar, alguns professores iniciantes tendem a julgar que os conhecimentos científicos construídos durante a formação inicial não foram suficientes, quando na verdade, são essenciais para solucionar questionamentos e problemas que venham surgir. Esse processo caracteriza-se para solucionar questionamentos e problemas

que venham a surgir. Esse processo caracteriza-se também como uma continuidade à formação inicial, a partir do momento em que realiza o movimento de relacionar e revisitar as teorias aprendidas na faculdade, com as atividades em sala de aula na condição de professor. Além disso, é necessário que o mesmo tenha um momento de acolhida na escola e de apresentação do novo ambiente de trabalho.

Com a professora L, foi um pouco diferente das demais professoras entrevistadas. Teve sua primeira experiência em 2012, através de um seletivo, logo que concluiu a formação inicial. Após quatro anos sem trabalhar, foi convocada e assumiu o concurso em 2017. Mas, ao narrar suas experiências iniciais como professora de sala de aula demonstrou como os momentos marcantes ficaram gravados em sua memória:

Terminei a faculdade em 2011, fiz o seletivo em 2012, e em 2012 foi a minha primeira experiência como professora titular, e foi no 2º ano, em uma escola do município. Assim, no início foi desesperador, por que eu tinha uma sala com trinta e dois alunos. As experiências que eu tinha, eram só dos estágios, então... foi tudo muito novo! (PL, EN, 11 de jul. 2018)

A professora associa o início como “desesperador”, principalmente por ver-se na função de educar mais de trinta alunos. Em nenhum momento a professora menciona a indisciplina dos alunos, mas de certa forma, foi possível perceber em sua fala a dificuldade em controlar a quantidade de crianças que havia em sua sala de aula, até por que, como ela mesma menciona, não havia tido anteriormente experiência alguma como professora de sala de aula.

Logo em seguida, a professora acrescenta ainda que:

Na minha sala, além de ser trinta e dois alunos, dois deles ainda eram especiais, não tinham laudo, então eu não tinha auxiliar e cuidador. Eu tive que me virar com esses trinta e dois meninos... *Aí Jesus...! Foi muito difícil, mas foi uma experiência muito louvável por que eu aprendi muito, elas me ajudaram bastante.* (PL, EN, 11 de jul. 2018)

Essa foi uma parte da entrevista em que a professora deixa bem claro a dificuldade que enfrentou nos primeiros momentos de atividade docência, essas fases caracterizam-se como incidentes críticos, que de acordo com Bolívar (2002, p. 191):

As fases e incidentes críticos *condicionam/explicam* as mudanças operadas (impactos causados) tanto no nível da ação profissional, da carreira

profissional formal, como no da própria teoria didática e educativa mantida em cada momento. O fato de um acontecimento, pessoa ou fase adquirir um caráter “crítico” não depende do pesquisador, mas de que o próprio sujeito lhe dê esse caráter – direta ou contextualmente- no seu relato (por exemplo, “foi uma coisa muito importante na minha vida”).

Além de uma sala lotada de crianças de 07 a 08 anos de idade, duas apresentavam necessidades especiais, e a professora relata ainda que não tinha auxílio de um cuidador ou até mesmo de um auxiliar. A professora se deparou com uma situação que já seria bem complicada caso tivesse muitos anos de experiência, haja vista em seu primeiro ano, no final de sua fala ter acrescentado: “elas me ajudaram bastante”, se referindo à gestora e coordenadora pedagógica da escola.

Algumas iniciativas vêm sendo tomadas pelo Município de Imperatriz no sentido de incluir crianças com necessidades especiais na educação básica, mas o resultado na aprendizagem muitas vezes não é satisfatório devido à falta de formações continuadas à equipe escolar e especialmente aos professores que cada vez mais recebem esses alunos.

Temos por suposto que a maioria dos professores apresentam dificuldades para atender e ensinar crianças com necessidades especiais, por não terem conhecimento do tipo de criança que está recebendo em sua sala de aula e por não ter uma qualificação adequada para isso, pois, os conhecimentos estudados na formação inicial sobre educação especial, são superficiais e abrangentes, ressaltamos novamente que são necessárias formações continuas. A partir dessa reflexão percebemos que é preciso que tanto a escola quanto os professores estejam devidamente preparados e equipados para receber os educandos com suas limitações. Sobre um de seus alunos especiais, a professora L conta que:

Foi muito difícil chegar até o final daquele ano, porque ele tinha muita dificuldade, muita mesmo! Era um aluno que eu trazia atividades diferenciadas para ver se ele começava pelo menos a escrever alguma coisa, escrever o nome! Mas ele pegava a atividade e comia (risos). Ai! Foi muito difícil. A minha primeira experiência foi essa, em 2012 com o segundo ano. (PL, EN, 11 de jul. 2018)

O professor, na maioria das vezes trabalha dois turnos, possui um tempo restrito para planejar, poucos materiais e condições de trabalho que não lhe permite muitas vezes pesquisar, estudar sobre os problemas recorrentes da sala de aula e isso dificulta o desempenho do professor. Nas pesquisas de Pizzo (2004), Glasenapp (2015), Soares (2004), Poppe (2011), as maiores dificuldades

encontradas no início da carreira docente são: insegurança, a falta de experiência, preocupação com o planejamento e a mais citada: indisciplina dos alunos.

A indisciplina, além de ser provocada por fatores já mencionados, pode ser também resultado de metodologias ultrapassadas e atividades sem atrativos. É sobre essas questões, que a professora L relembra dos momentos de dificuldade em desenvolver atividades também para seus alunos com necessidades especiais.

A passagem da condição de estudante para professor tem início no momento da formação inicial, ao realizar as atividades de estágio. Sobre isso, entende-se que nesse período os alunos têm uma relação com os momentos do estágio de maneira um pouco distante, pois ainda não se constituíram como profissionais.

Somente na inserção da carreira docente e depois de licenciados, os professores iniciantes experimentarão a realidade da sala de aula pela primeira vez como professor plenamente qualificado. Huberman (2000), comenta que a condição de ser professor, por si só, não garante ao professor impedir as resistências dos alunos ou o seu comportamento; para o autor, quando o iniciante insere-se em momentos de conflitos como esse acaba optando por respostas mais urgentes ou por experiências que viveu enquanto aluno, “esquecendo mesmo propostas mais inovadoras que teoricamente defendera” (p. 164) na formação inicial.

Sobre isso, Feiman (2001) *apud* Garcia (2010, p. 29) comenta que:

Os professores iniciantes têm, segundo Feiman (2001), duas tarefas a cumprir: devem ensinar e devem aprender a ensinar. Independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado, há algumas coisas que só se aprendem na prática, e isso implica que esse primeiro ano seja um ano de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição. As principais tarefas com que se deparam os professores iniciantes são: adquirir conhecimentos sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar; delinear adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. E o problema é que devem fazer isso em geral carregando as mesmas responsabilidades que os professores mais experientados.

Tanto a professora M, quanto a F e L narraram como se sentiram desafiadas para exercerem a profissão docente. O medo e a insegurança despertaram um sentimento de despreparo, que aos poucos foi superado. Em contrapartida, a professora G, por exemplo, ao contar a trajetória de sua inserção à

docência, não compartilhou dos mesmos sentimentos, talvez por ter tido uma experiência como auxiliar de professora, embora ela se justifique ao dizer:

Eu tinha meus alunos na creche, antes de trabalhar aqui, mas eu sabia que eu era auxiliar, não tem haver como quando você é professora da sala, e em mim eu carregava muito um “meu Deus, eu não vou dar conta de carregar uma sala de aula com tanta criança”, mas quando eu cheguei não! Eu não tive nenhum problema, nem para domínio de sala, essas coisas assim, nem de aplicar o conteúdo. Agora quando foi pra eu vim pro primeiro ano, que a diretora me convidou, eu pensei: “Meu Deus eu não vou dar conta de alfabetizar aquela quantidade de criança”, mas as vezes eu me desafio, fico com aquela coisa dentro de mim, mas quando eu chego ali no ato, aí eu dou conta e vou dando conta. (PG, EN, 09 set. 2018)

Os professores iniciantes têm plena consciência da função que devem exercer quando titular de uma sala de aula, reconhecem ainda a diferença entre ser professor na condição de estagiário ou de um auxiliar, como observa a professora G em sua fala. No entanto, mesmo que tenha sido somente auxiliar antes de obter uma experiência como professora de sala de aula, ela vivenciou e observou as práticas da titular da sala de aula e esteve mais perto dos desafios e das emoções que uma professora está propensa a enfrentar, além de ter compartilhado conhecimentos e experiências.

Ao contar que se sentiu insegura quando convidada pela gestão da escola para dar aula no 1º ano do ensino fundamental mostrou-se com medo e pôs em dúvida sua capacidade de alfabetizar tantas crianças ao mesmo tempo, essa incerteza é natural do professor iniciante e se assemelha ao que as outras professoras entrevistadas experimentaram também.

Em sua narrativa, a professora G fala com otimismo que se desafia e por isso encontra ânimos para superar as dificuldades que possa encontrar no dia a dia de sala de aula, é nesse sentido que Huberman (2000), considera o início da profissão um período de aprendizagens intensas que pode traumatizar, ou também despertar a necessidade de resistir aos desafios da profissão docente.

Já a professora E, sem apresentar muitos detalhes sobre os momentos marcantes do início da profissão, conta que:

Aqui eu fui bem acolhida! Já a minha dificuldade foi porque eu entrei no meio do ano, peguei uma turma do 4º ano do ensino fundamental que estava em andamento. Eu sempre fugi, até nos meus estágios de turmas com pré e adolescentes, meu propósito sempre foi em séries iniciais, e eu tive dificuldades por isso. Eu entrei com a turma andando, uma turma difícil.

Já é difícilimo estar aqui e no 4º ano já haviam me avisado que seria difícil, mas enfim, eu toquei até o final do ano. (PE, EN, 21 ago. 2018)

Ela inicia ressaltando que foi bem acolhida pela escola, e como as outras professoras também iniciou a docência no meio do ano, ou seja, em uma turma que já estava acostumada com outra professora. A professora acrescenta ainda em uma de suas lembranças que: *“Depois do intervalo, não tem mais quem segure esses alunos. Eles ficam agitados e é muito difícil de deixá-los em seus lugares.”* (PE, EN, 21 ago. 2018).

É possível perceber em sua narrativa um receio em enfrentar alunos na faixa etária que os caracterizam como pré-adolescentes, essa sensação é evidenciada quando a mesma diz que era uma turma difícil, principalmente se referindo ao comportamento dos alunos.

Mais uma vez, essa característica se torna visível nos depoimentos das professoras. Além disso, a professora acrescenta ainda que:

[...] aqui na escola eu peguei uma turma em andamento, crianças terríveis, mais eu superei. A maior dificuldade eu acredito que nem é só dos iniciantes, até pros que já estão aí, é o comportamento das crianças. É a cultura que elas têm ou não têm, é a bagagem que eles trazem de casa e levam pouco do que aprendem na sala de aula pra casa e pra vida. (PE, EN, 21 ago. 2018)

Novamente a professora comenta sobre o comportamento dos alunos e da dificuldade em chamar atenção ao falar ou explicar um conteúdo na sala de aula. As crianças nesses primeiros níveis de ensino apresentam comportamentos muitas vezes compreendidos como atípicos pelos professores no início da atividade docente. Sobre isso, Cavaco (1999, p. 179) comenta que nessa fase:

A preocupação de criar uma imagem de sucesso que facilite a integração no corpo profissional leva a uma sobrevalorização das questões de manutenção da disciplina [...] e traduz-se pela persistente interrogação: *Como é que eu hei-de fazer para conseguir...*

Muitas vezes, como professores iniciantes, estamos mais preocupados em organizar a sala e conseguir que os alunos se comportem como nós queremos ou imaginávamos que seria, quando na verdade não acontece assim. Os alunos vêm para a sala de aula carregando sentimentos de casa que podem ser refletidos em seus comportamentos e no processo de aprendizagem. As crianças vivenciam

em casa momentos que são compartilhados na escola e, esse pode ser o resultado da indisciplina.

Assim como a professora E, constatamos também que a professora M, apresentou essas dificuldades em tentar acalmar os alunos, em compensação em sua fala, observamos um ponto dramático de transformação, pois, desde que assumiu a turma no início do ano ela conta que:

Só que hoje, já consegui o respeito deles, de início já. Tem dias que eles estão bem ariscos mesmo, mas tem dias que me respeitam e tá mais tranquilo nessa questão né, de estar com eles e conseguir o respeito deles e a atenção, por que *o problema é a atenção na hora da rodinha. E conseguir a atenção de vinte e cinco meninos, é difícil! Principalmente por que eu não tenho auxiliar.* (PM, EN, 27 de jul. 2018)

Os desafios e as dúvidas inerentes ao início da prática docente pelas professoras foram possíveis através da história de vida profissional de cada uma; a entrevista narrativa oportunizou a possibilidade de expressarem seus sentimentos e percepções nessa fase da carreira docente. Gostaríamos ainda de destacar a última fala da professora E, em sua narrativa, que indica representar o desconforto de muitos professores, mesmo em salas com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental:

A minha maior dificuldade é essa também, ensinar quem não quer aprender, principalmente por que a família também não ajuda. Quando a família acompanha dá certo! Mais uma das maiores dificuldades é essa, a família cobra, mas não quer ajudar. Tem aluno que não faz nada, no dia que fica quieto é por que está dormindo. E eles têm até o terceiro ano para desenrolar tudo, ler e escrever. (PE, EN, 21 ago. 2018)

A relação família/escola é algo que preocupa a professora E. Essa preocupação parece-nos que incida com outras professoras iniciantes também, pois, o comportamento e a falta de interesse dos alunos provocam no professor um sentimento de incapacidade e trabalho em vão, é aos poucos que o docente iniciante se conscientizará que independe somente da ação dele, é algo que depende também de todo um contexto social.

Entendemos que um dos caminhos para que o professor iniciante supere as dificuldades e os dilemas da realidade escolar é o acompanhamento por parte da gestão, coordenação da escola ou até mesmo pelos colegas professores, estabelecendo uma relação de confiança entre os pares.

Nesse sentido, foi possível perceber a necessidade de discutirmos sobre o apoio que o professor iniciante recebe na escola, principalmente no momento do planejamento curricular. No terceiro eixo de análise abordamos esses aspectos, pois verificamos o quanto esse contexto é desafiador ao professor iniciante.

4.5 O planejamento curricular das professoras iniciantes e as manifestações de apoio

O planejamento prevê os conhecimentos que serão trabalhados, evita a repetição, organiza o tempo e as atividades e, ainda, possibilita um trabalho eficiente. Por apresentar como características a sequência e a continuidade, o plano deve ser flexível na medida em que os alunos apresentam ritmos de aprendizagem diferentes; além disso, o dia a dia da sala de aula apresenta situações inesperadas e que precisam ser adequadas ao que foi pensado. E mais, é inerente ao ser humano, pois sempre haverá algum plano, mesmo que não esteja sistematizado por meio de registros por escrito.

O contexto dinâmico da realidade escolar nem sempre possibilita o acompanhamento austero do planejamento; ainda assim, a sua elaboração evita que as ações dos professores sejam improvisadas, pois partem de objetivos intencionais previstos. Seguindo esse pensamento, Padilha (2001, p. 63) analisa que:

Lembramos que realizar planos e planejamentos educacionais e escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja.

As narrativas percorreram discussões das trajetórias profissionais que permitiram às professoras descreverem alguns elementos das primeiras práticas de planejamento curricular. Essas experiências apontaram resquícios de um planejamento muitas vezes já predefinido.

Cada escola deve seguir uma organização curricular própria, levando em consideração o contexto a qual está inserida. Algumas escolas em que as

professoras trabalham, seguem orientações de planejamento da Secretaria Municipal de Educação SEMED, para se organizarem anualmente, através do calendário anual (ANEXO A).

Na fala da coordenadora da escola da professora G, “O planejamento curricular ocorre com base nas orientações da Secretaria Municipal de Educação – SEMED via calendário anual, bem como estudos e formações continuadas na própria escola”. Segundo a gestora, a escola ainda possui um calendário interno para os momentos de planejamento.

Sobre o planejamento, a coordenadora da escola da professora M explica que: “Como todas as professoras só trabalham um turno, reunimos toda a equipe da escola e discutimos em conjunto as propostas pedagógicas e projetos”. Geralmente, os planejamentos acontecem também no início de cada bimestre, seguindo o calendário da SEMED, e acontece em cada escola no dia marcado. Observamos no momento do planejamento na escola que as professoras e os alunos não receberam livros esse ano, inclusive, as professoras destacam esse como uma das principais dificuldades, já que se instaurou na maioria das escolas uma cultura de planejar os conteúdos seguindo a organização do livro didático.

Como podemos notar no discurso da professora M, “Na escola, no ano passado teve livro, esse ano não! Lá no livro tinha as temáticas. Tinha o nome da temática e eu ia fazendo o mesmo plano, e buscando o que fazer lá na sala com eles”. (PM, EN, 27 jul. 2018)

Quando perguntamos se há uma integração nos momentos de planejamento curricular, por professores de turmas/turnos diferentes, a coordenadora da escola da professora M esclarece que, “sim, inclusive as professoras têm um grupo no *WhatsApp* para essas interações e trocas”.

Tomando por referência Vygotsky (2001), entendemos que o ser humano aprende ao se relacionar com a sociedade; além disso, a interação do sujeito com o meio em que está inserido promove a aprendizagem e, por isso, o aluno torna-se a figura principal de sua própria aprendizagem demonstrando que não é um mero reprodutor dos conteúdos.

No fim das contas só a vida educa, e quando mais amplamente ela irromper na escola, mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto à combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isto o trabalho educativo do pedagogo deve

estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital (p. 456)

Quando o conhecimento acontece de forma partilhada e a interação social é entendida como indispensável em um movimento de troca de saberes, o processo de ensino-aprendizagem acontece de maneira positiva. Sobre esse aspecto, na escola da professora G, as interações acontecem sim, e, de acordo com a diretora: “os professores desta escola trabalham os dois turnos, o que facilita a troca de experiências”. (CP - PG).

Já na escola das professoras E e F, a coordenadora disse que sim, que acontece a integração de saberes e explica que: “O planejamento é um só, as vezes fazemos a noite para atingir 100%. Só dois professores trabalham os dois turnos, os demais trabalham em escolas diferentes e isso dificulta o encontro”. (CP – PE, PF).

Já na escola da professora L, nesses momentos “os professores se reúnem para discutir as dificuldades de aprendizagem de cada turma e juntos elaboram um plano de ação para ajudar seus alunos no desenvolvimento de aprendizagem”. (CP - PL).

Como já mencionamos, cada escola ou sistema de ensino organiza sua estrutura de planejamento de curso/unidade, lembrando que também é conhecido como planejamento anual, pois prevê os conteúdos que serão trabalhados durante o ano letivo, ou planejamento semestral quando for por semestre e bimestral quando for por bimestre. Dependem também da escola os tipos de planejamento que o professor deve realizar; da mesma maneira é a elaboração do plano de aula.

Desse modo, elaboramos o quadro 06 que apresenta os planos exigidos por cada escola, com base nas respostas das coordenadoras e gestoras:

Quadro 06 – Planejamentos exigidos às professoras

Escolas	Planejamentos			
	Anual	Bimestral	Diário	Diagnóstico
Professora M			X	
Professora G	X		X	
Professora L	X	X	X	X
Professoras F e E	X	X	X	

Fonte: Dados da pesquisa 2018

O planejamento mais exigido pelas escolas é o plano diário, ou seja, aquele que será realizado durante o dia de aula, conhecido também como rotinas. Esse plano geralmente é feito por semana e entregue à coordenação, como explicou a professora M em sua narrativa:

Toda segunda eu tenho que entregar o planejamento da semana. Daí tem as temáticas, por que assim, como a gente tá sem livro esse ano, o livro não veio da prefeitura, aí ela, a coordenadora está dando as temáticas. Toda quinta-feira ela coloca no grupo a temática que vai ser trabalhada na semana, e eu vou fazer meu plano de acordo, busco na internet e nos meios que vou usar para dar aula na sala. Eu pesquiso muito na internet, por exemplo: hoje é a letra A, aí eu vou fazer um plano... aí tem umas questões que é pra tu responder no plano já predefinido... “A temática é: Nome e sobrenome, qual o objetivo? - discutir sobre o que é nome e sobrenome e pra que serve”. (PM, EN, 27 jul. 2018)

O plano de aula é essencial para a concretização de todos os outros planejamentos, desde Plano Nacional de Educação - PNE até o P.P.P. da escola. Independente da nomenclatura, os planos fazem parte do planejamento curricular e possibilitam uma prática pedagógica sistematizada e organizada permitindo assim, um processo de ensino-aprendizagem eficaz, onde cada um necessita do outro para a sua elaboração e organização.

Sobre os planos que são exigidos, a professora L comenta o momento que chegou à escola onde trabalha atualmente, e compara com a experiência de planejamento da escola quando iniciou a atividade docente:

E lá, diferente da outra escola que tinha trabalhado, eles trabalham com plano bimestral. Na outra eles só pediam o anual. Quando entregava o anual ia seguindo teu curso, mais com o bimestral eu passei a me policiar mais porque a gente vê se consegue ou não alcançar os objetivos. Por que no anual você vai lá e no fim do ano é que tem a conclusão de que não conseguiu ministrar todo o conteúdo, e no bimestral não, você pensa: -“Ah, não consegui fazer tudo o que eu tinha planejado né?!” Então tu vais te avaliando mais, eu posso fazer isso, e isso, e posso mudar alguma coisa pra eles conseguirem alcançar os objetivos que eu coloquei lá no início do ano. (PL, EN, 11 de jul. 2018)

O movimento de reflexão, realizado pela professora, sobre a importância de cada planejamento imposto na atividade do professor é muito válido, levando em consideração que, a escola em que trabalha atualmente é uma das únicas que exigem o planejamento bimestral.

Ao explicar a elaboração do planejamento, a Professora M, nos mostrou o modelo de plano de aula oferecido pela escola, e que se assemelha ao demonstrado

no quadro 07. A estrutura é repetida diversas vezes e formam um caderno-plano que servirá para a professora preencher durante o ano. Assim como a professora M, as demais também apresentam a mesma forma de organização de planejamento de aula.

Quadro 07 – Modelo de Plano de aula

PLANO DE AULA					
Escola:					
Professor:					
Turma:			Turno:		
1º Horário Disciplina:	Temática/conteúdo:	Objetivos:	Estratégias:	Recursos:	Avaliação:
2º Horário Disciplina:	Temática/conteúdo:	Objetivos:	Estratégias:	Recursos:	Avaliação:
INTERVALO					
3º Horário Disciplina:	Temática/conteúdo:	Objetivos:	Estratégias:	Recursos:	Avaliação:
4º Horário Disciplina:	Temática/conteúdo:	Objetivos:	Estratégias:	Recursos:	Avaliação:

Fonte: Elaborado pela autora - dados da pesquisa 2018

Percebemos que, embora algumas professoras recebam um modelo/esquema de plano de aula já pré-elaborado pela coordenação da escola, nem sempre têm orientações para o preenchimento do mesmo. Seria muito importante, até porque permitiria às professoras novas possibilidades de criatividade no momento da organização e execução do planejamento. De certa forma, esse modelo apresenta-se ainda como uma orientação de planejamento por parte da coordenação e gestão da escola.

Ao pensar no planejamento, os professores em conjunto com a equipe escolar realizam a estruturação do currículo da escola; esse exercício é indissociável do processo de planejar. Nesse sentido, percebemos que o currículo é algo que ainda precisa ser desvendado, principalmente pelos professores. Segundo Forquin (1989, p. 213) a palavra currículo é polissêmica e por isso tem uma grande riqueza semântica. Nesse sentido, o currículo escolar é caracterizado por:

[...] percurso educacional, um conjunto de experiências de aprendizagens efetuadas por qualquer um sob o controle de uma instituição formal ao curso de um dado período. Por extensão, a noção designará menos um percurso efetivamente cumprido que um percurso prescrito por uma instituição escolar, quer dizer um programa, ou um conjunto de programas de aprendizagem organizados em curso.

Nessa perspectiva, ao realizar o planejamento curricular, o professor deve pensá-lo de maneira interdisciplinar, envolvendo toda a equipe escolar, pois, possibilita pensar nos objetivos que a escola pretende alcançar e delinear o perfil do aluno que se pretende formar, além de apontar as estratégias que serão utilizadas para beneficiar o processo de aprendizagem. Sobre o sentido de planejamento curricular, Menegolla & Santana (2003, p. 52):

O planejamento curricular é o processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. É a previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar do aluno. É instrumento que orienta a educação, como processo dinâmico e integrado de todos os elementos que interagem para a consecução dos objetivos, tanto os do aluno, como os da escola. Para que este processo atinja os seus propósitos, é necessário, principalmente, planejar toda a ação escolar, que será estruturada através dos planejamentos curriculares.

Ao narrarem as práticas do planejamento curricular, algumas professoras descreveram detalhes sobre como acontece individualmente a escolha dos conteúdos e algumas necessidades formativas que perceberam no primeiro ano de experiência:

Para mim, a parte mais fácil é o planejamento. A escola oferece os horários e a carga horária de aula. Os meninos do quarto ano, do ano passado, eles tinham o livro de português, matemática e de artes só. E as outras disciplinas, eu tive que buscar e ir atrás e programar. Tive que pesquisar, buscar em outras fontes e aplicar pra eles. É aqui no primeiro ano é a mesma coisa. Eles têm o livro de português e de matemática. O ensino religioso, educação física, ciências da natureza e as outras disciplinas, tudo tive que buscar. Comprei livros, eu tenho que ir à internet, e buscar o que já sabia: tipos de brincadeira para a educação física, trago corda, pula corda, cabo de guerra, faço brincadeiras de andar nas latas, latas de leite, eu faço tá ali no armário para trabalhar o equilíbrio aqui na sala. E é assim, a gente tem que ir buscar. Tem que planejar de acordo com o que o horário dá de fazer.

Mas sabe? É corrido pra você ir buscar. Por que trabalho aqui pela manhã e à tarde em outra escola também com o primeiro ano. Porém as dificuldades são as mesmas. Eles também têm um livro de ciências naturais e geografia e história que é tudo um só. Nem sempre sigo as propostas dos livros, busco outras fontes. (PE, EN, 21 ago. 2018)

O problema da falta de livros é constantemente destacado pelas professoras, embora admitam procurar em outras referências bibliográficas também. Assim, sentimos na fala de algumas professoras, que a falta do livro é um grande empecilho, pois como a Professora E comenta, torna-se necessário pesquisar e isso requer tempo que a maioria delas não tem. Além dos livros, faltam também materiais para a realização de algumas atividades planejadas, como admite a professora em referência: “Na escola eles dizem que têm, mas oferecem pouco. - Olha, tem material isso e tem material aquilo, mas quando você vai lá buscar não tem. Eu uso o que eu posso”. (PE, EN, 21 ago. 2018).

Consideramos relevante ressaltar, que muitos dos problemas presentes na educação brasileira são o reflexo de problemas estruturais que marcam esta sociedade da qual a escola pública é parte importante e necessária. Assim, a escassez de materiais didáticos ou mesmo a sua ausência, bem como, em alguns casos, a irregularidade na distribuição da merenda escolar entre outros problemas, afetam, sobremaneira, o cotidiano da sala de aula e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem.

A professora M, e as demais professoras da pré-escola em que trabalha, devem, segundo ela, planejar as atividades baseadas em materiais concretos, e é uma exigência da coordenação da escola, como explica:

“A dificuldade também é nessa hora, porque a gente tem sempre que estar buscando meios. Ela cobra muito da questão do concreto. Por exemplo, se eu for trabalhar a letra “u”, eu tenho que levar algo concreto pra eles verem, para eles pegarem, então eu levo um urso grande! (PM, EN, 27 jul. 2018)

A coordenação cobra, os pais dos alunos também realizam cobranças, e os professores muitas vezes, percebem-se, com todas essas dificuldades e ainda tem que saber driblar a falta de materiais didáticos básicos para realizar as atividades propostas nos planos de aula. Sobre isso, a Professora F, comenta que:

Na maioria das escolas públicas funciona assim, você planeja uma aula e conseqüentemente você vai precisar de materiais didáticos, vai precisar de brinquedos, de alguma coisa para fazer aquela aula que planejou. As escolas dificilmente têm todos os materiais que você precisa. Se você quer dar uma aula bem dinâmica, você que vai ter que ir atrás do que você quer. Vida de professor: você tem que se virar. (PF, EN, 22 ago. 2018)

A professora F considera essas situações como parte da identidade profissional do docente, ao afirmar: “Vida de professor. Você tem que se virar”, como algo que a tranquiliza de toda a realidade em que vivencia e que não pode fazer muito para muda-la, a não ser “se virar”.

Em suas falas, as professoras demonstram, muitas vezes, dificuldades em se dividir entre as várias atividades que lhes são atribuídas: organizar a sala, escolher uma metodologia para ensinar os conteúdos, organizar, selecionar os conhecimentos, criar atividades para os alunos, avaliar a turma, corrigir os cadernos, preencher fichas técnicas, diários, diários de classe, trabalhar com alunos com necessidades especiais, distribuir o componente curricular durante o ano, bimestre ou dias. Esses fatos estão expostos em todas as narrativas, em cada trecho as professoras apontam esses anseios.

A professora L tenta explicar a complexa atividade de realizar o planejamento:

Por que quando a gente planeja, planeja pra uma turma homogênea e aquando a gente chega lá a turma não é homogênea, cada aluno tem o nível dele, acho que eles deveriam focar muito mais nisso na faculdade. Por que eles preparam a gente pra um mundo muito diferente. Eu tinha uma visão muito diferente do que é estar na frente de uma sala de aula, para o que é mesmo a realidade. É muita coisa, muita burocracia, é muita ficha. Principalmente no município, é muita ficha para preencher, é muita coisa para dar conta, é muito projeto, então, a gente é muito sobrecarregada, não tem tempo para fazer uma coisa tão elaborada, principalmente pra quem trabalha dois, três turnos. [...] Eu acho que na faculdade eles deveriam dar mais contextualizado: “olha você não vai trabalhar em uma turma homogênea, vamos fazer um plano mais claro, mais realista entendeu”? E eu acho que é isso. (PL, EN, 11 de jul. 2018)

Por se sentirem sobrecarregados com tantas funções, os professores consideram que os conhecimentos discutidos durante o curso de pedagogia não tem relação com a realidade, e alguns fatos são percebidos somente quando inseridos no ambiente escolar e evidenciam em suas falas, que não foram avisados durante a formação inicial por isso, os momentos de reflexões na formação inicial são essenciais para que quando o professor inicie suas práticas na escola, ele compreenda que a sociedade é heterogênea e variável. A professora F, faz ainda uma comparação sobre o que aprendeu na faculdade e os modos de ser professora de sala de aula:

Da sala de aula da faculdade, pra sala de aula de alguma escola pública, há um caminho bem longo de diferenças, e nem tudo que aprendemos podemos colocar em prática, infelizmente. A realidade vivida nas pequenas comunidades de baixa renda exige de nós, professores uma postura bem diferente do que dita a pedagogia. Há falhas em todas as partes, desde a família de nossos pequenos estudantes, isso porque os pais, na maioria, não acompanham o desenvolvimento do filho na escola, o planejamento escolar, porque se planeja uma coisa e na hora de colocar em prática, às vezes, não sai de acordo com o planejado por alguma deficiência, seja do professor ou da escola. (PF, EN, 22 de ago. 2018)

O planejamento é o instrumento que orienta a atividade do professor para que seus objetivos sejam alcançados, nesse sentido, a importância desta ação parte do cuidado intencional do professor ao exercício de ensinar. A instrumentalização do ensino é fundamentada na relação entre o trabalho e o resultado esperado. Nesse sentido, o plano tem a função de melhorar o trabalho do professor. O instrumento é, para Leontiev (2004, p. 88):

O meio de trabalho, diz Marx, é uma coisa ou um conjunto de coisas que o homem interpõe entre ele e o objeto do seu trabalho como condutor de sua ação. O instrumento é, portanto, um objeto com o qual se realiza uma ação de trabalho, operações de trabalho.

Partindo desse pressuposto, é a partir do planejamento que o professor organiza o tempo, os conteúdos e os recursos que são viáveis para a realização das atividades planejadas. Entendemos que o plano de ensino deve ser um instrumento do professor em seu trabalho, pois assim tornam-se possíveis intervenções e o aprimoramento do seu trabalho, já que a realidade é inconstante e heterogênea. Nesse sentido, o plano jamais demonstrará totalmente como será a prática do professor, ele possibilita visualizar os possíveis resultados e a partir disso tomar as melhores decisões no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, a professora L comenta que:

Quando eu comecei eu tinha muita dificuldade de planejar por que é tudo novo, como eu te falei, na faculdade tu tens um professor ali te auxiliando: “ah, esse objetivo não tá legal para esse conteúdo!”. E quando a gente chega à sala de aula, tem que tentar se virar sozinha. Quando eu olho meus planos passados comparando com os planos de hoje, eu vejo que eu errei muito, por que quando a gente começa a gente vislumbra uma coisa diferente: - “ah, os alunos vão alcançar esses objetivos que eu estou planejando!” Não é bem assim. Eu não me atentava bem, ao que eu me atento hoje, que é o nível da turma, então hoje eu procuro colocar uns objetivos mais condizentes com a realidade deles, objetivos que eu vejo que eles vão alcançar. Se eles alcançaram esse objetivo, vou colocar um mais elevado. (PL, EN, 11 de jul. 2018)

Dentre as professoras entrevistadas, a professora L é a única que tem quase três anos de experiência em sala de aula, e por isso consegue fazer uma avaliação das suas primeiras práticas de planejamento e sente-se mais segura em relação a esse exercício. A maioria das professoras tem até no máximo dois anos de experiência, e todas destacaram o quanto a ajuda de colegas mais experientes no processo de planejamento foi importante, como se pode perceber no discurso da professora G, que o planejamento já foi um processo tranquilo e que não apresentou tantas dificuldades:

O ato de planejar é da pessoa, então eu já prefiro e não consigo dar aula sem planejar, entendeu? E quando eu cheguei, eu não tive muita dificuldade de planejar. Principalmente, por que primeiro, quando eu cheguei na escola eu observei muito e fui seguindo os passos da escola. Aqui também, as meninas sempre estão ajudando. Quando eu entrei nessa escola, eu fui pra sala da professora P, eu cheguei no meio do ano para ficar no lugar dela. Logo ela chegou e disse: “olha G.. aqui a gente trabalha assim... assim e assim. O planejamento é desse e desse jeito”. Por que ela saiu para a coordenação assim que eu assumi o meu concurso e vim pra cá. Aí peguei o segundo ano dela. Ela me ajudou bastante, a escola em si. (PG, EN, 09 set. 2018)

A professora G não encontrou problemas ao planejar porque contou com o apoio da professora que ela substituiu em sua primeira experiência, assim como aconteceu com a professora F e E. As três confessam não ter apresentado muitas, ou nenhuma dificuldade. Nas suas narrativas, verificamos ainda que esse fato foi possível, pois tiveram acompanhamento de professores mais experientes ao chegarem à escola.

Quanto a esse aspecto da relação de professores mais experientes com iniciantes, faz-se necessário esclarecer que determinados autores utilizam nomenclaturas para denominar professores que costumam acompanhar os professores iniciantes em alguns programas de inserção à docência que funcionam no Brasil, como São Paulo, Ceará (Sobral), Espírito Santo, Mato Grosso do Sul e Rio de Janeiro. (SOUZA, 2015).

Garcia (2010, p. 39) os chama de “mentores” e para o autor, “A tarefa que se designa ao ‘mentor’ é a de assessorar didática e pessoalmente o professor iniciante, de forma que se constitui num elemento de apoio”. O professor mentor geralmente é aquele que conhece a realidade, a organização da escola e os momentos de planejamento. Entendemos que a figura do professor experiente é

muito importante na inserção do professor iniciante na escola, pois, assim o professor se sentirá bem acolhido e caso tenha alguma dúvida ou dificuldade saberá a quem recorrer.

Em nenhuma das escolas pesquisadas havia professores denominados “mentores”, pois no município de Imperatriz - MA, locus dessa pesquisa, não existe nenhum tipo de ação voltada ao acolhimento e apoio aos professores iniciantes; o acompanhamento acontece de maneira informal e através das relações que o professor constitui ao chegar à escola.

A coordenação pedagógica da escola também tem a função de acolher, acompanhar, explicar e tirar dúvidas dos professores iniciantes, mas, há casos em que essa acolhida por parte da gestão pode deixar a desejar, e, conseqüentemente, provocar no professor em início de carreira, um sentimento de solidão, induzindo-o para a procura de colegas mais experientes para suprir essa falta. O depoimento a seguir expressa uma situação desse tipo.

Eu tive que me virar! E aí era quando eu perguntava para as meninas, as minhas colegas: “como é que eu faço assim? Como é que eu faço assado?! Aí elas: “Não M (...) tu tem que ir trabalhando com eles, tem que ir conversando... Conta uma história, vai levando pro quadro”! Elas me deram dicas. Mais a maioria mesmo foram as colegas, as professoras. Por que a coordenação mesmo, não tive muito apoio não. Aí eu fui vendo a maneira como elas iam trabalhando. (PM, EN, 27 jul. 2018)

O professor experiente já passou desse início desafiador que, para Pienta (2006, p. 106), “é uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função da realidade do trabalho e do confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão”. As professoras mencionam colegas que foram fundamentais nesse processo de construção da identidade profissional, que tem características de “mentor”, embora não tenham essa função pré-definida pela escola ou pela SEMED.

Gold (1997) *apud* Garcia (2010, p.40), explica que o professor experiente ou “mentor”: “atende a três tipos de necessidades dos professores iniciantes: necessidades emocionais (autoestima, segurança, etc.); sociais (relações, companheirismo, etc.); e intelectuais”. Sobre isso, as professoras E e F comentam os primeiros passos que realizaram ao inserir-se na profissão docente:

Como eu entrei no meio do ano, a professora que eu iria substituí-la me passou mais ou menos as coordenadas, ela me deu amostra do planejamento, o diário da turma ela me passou preenchido até a data que eu recebi, porém tinham coisas que eu nunca tinha feito, por exemplo o preenchimento do mapa, do diário da classe, por que na faculdade é uma falha, a gente não aprende isso.

Como consequência, eu tive que procurar a coordenadora que também não sabia, procurei também outros professores para eu poder preencher e finalizar o diário e entregar no final do ano. Além dessa dificuldade, posso acrescentar a dificuldade que a gente encontra em qualquer época que entrar na escola, que é a falta de interesse das crianças. Eu percebo que o suporte da coordenação só existe se você pressionar e ir atrás, realmente é uma falha, então quem me ajudava quando tinha dúvidas sobre o planejamento eram as colegas professoras mais experientes. (PE, EN, 21 de ago. 2018).

Eu fui à escola duas vezes, para entender, observar e acompanhar a professora que estava aqui, para ver mais ou menos como era que ela lidava com as crianças. Até ela que tinha muitos anos de experiência, achava difícil imagina eu, uma novata na área. E foi difícil, era difícil. Mais aí a primeira vez que eu entrei sozinha, acho que até as crianças perceberam o meu nervosismo.

O que me salvou mesmo foram as colegas aqui, que tem duas colegas que me ajudaram demais, me deram dicas do que fazer, já que eu era verde, ainda sou, por que tenho muitas coisas para aprender ainda. A prefeitura faz várias formações que são muito boas, e eu gosto muito de participar porque você sempre tem uma experiência nova e aprende algo novo para passar pra os alunos. (PF, EN, 22 de ago. 2018)

A professora F foi a única, de todas as professoras entrevistadas, que mencionou sobre essa formação promovida pela SEMED. Dessa forma, sentimos a necessidade de investigar essa experiência formativa, no momento da entrevista à Coordenadora da Assessoria Pedagógica. Ela nos explicou que:

Não é algo específico, é para todos, por que, por exemplo, nós realizamos uma formação como no ano passado do projeto melhor ensino maior IDEB, que foi trabalhado com os professores do 5º ano, então todos os professores do 5º ano, foram contemplados, então se essa professora estava trabalhando com o 5º ano ela participou dessa formação. Esse ano nós fizemos formações de professores de 3º e de 4º ano e também do 1º e do 2º ano então nós fazemos no geral. (CAP)

Em outro momento, a professora F esclareceu que nessa formação, a equipe da SEMED explicou como preencher os diários, as chamadas, o funcionamento, a sistemática de formação de professores, ou seja, a parte mais burocrática. Inferimos, então, que a professora tenha participado do encontro que aconteceu com os professores seletivados, conforme a Coordenadora da Assessoria Pedagógica comentou, “foi um momento para receber os professores que haviam

passado no ultimo seletivo”; ressaltou que não foi nada específico para os professores iniciantes e que nem todos puderam participar por conta do horário (Diário de Campo).

As manifestações de apoio de professores mais experientes continuam presentes nas falas das professoras E e F. Diferente de como aconteceu com a professora M, elas visitaram as salas de aula antes de assumi-las, aconteceu ainda um processo de adaptação e diagnóstico, onde as professoras que foram substituídas puderam explicar para as crianças que quem assumiria a partir daquele momento seria a nova professora.

Essa ocasião foi muito importante, principalmente nas séries iniciais, pois os alunos precisam conhecer, ter confiança e precisam entender o processo de troca de professoras, pois, caso não ocorra, o resultado será como aconteceu com a professora M. Além disso, de acordo com o seu depoimento, a professora que ia sair mostrou como realizava o planejamento, como organizava a sala de aula e outros detalhes que ela precisava saber para não se sentir tão perdida.

Em relação ao exercício da profissão docente, uma das professoras que mais destacou dificuldades nesses primeiros momentos, foi a professora M ela nunca tinha trabalhado em escola, ou havia tido algum tipo de experiência no ambiente escolar, exceto os estágios, que, de acordo com ela, foram bem conturbados. Antes de ser chamada em decorrência do concurso, trabalhou apenas na área comercial, assim como a professora F.

A professora M, narra: “Eu lembro que fui em um dia e no outro já tive que ir pra regência. Dar aula no outro dia!” percebe-se na fala um sentimento de susto, despreparo, medo e insegurança, a expressão – “já” nesse trecho de sua narrativa, marca um elemento temporal, como se ainda não estivesse preparada para dar aula. Na tentativa de acalmá-la, nos momentos de dúvida, as professoras experientes e vizinhas de sala diziam: “faz isso! Tenta isso, e tal”. “Ano que vem vai ser melhor porque tu vai pegar uma turma no início do ano, aí tu já vai saber”; (PM, EN, 27 jul. 2018).

Quando perguntamos à coordenadora Pedagógica da escola da professora M, se considerava necessário algum tipo de atendimento especial às professoras iniciantes em relação ao planejamento ou nas atividades pedagógicas em geral, ela respondeu que “sim”; disse ainda que precisavam de: “Orientações mais específicas às dificuldades apresentadas. Mais tempo de diálogo relacionado à

práxis pedagógica”. As dificuldades a que elas se referem são as identificadas por elas (coordenação e gestão) nas ações da professora iniciante, e estão relacionadas com o planejamento, como: “o uso de linguagem apropriada para a faixa etária, elaboração das estratégias pedagógicas no desenvolvimento das temáticas”.

Embora tenham destacado a necessidade de um atendimento especial, na narrativa da professora M, percebemos que não ocorreu suporte por parte da coordenação/gestão, evidenciando certo descaso aos pedidos de ajuda da professora.

Das quatro escolas pesquisadas, apenas uma coordenadora pedagógica, disse que só é necessário algum tipo de atendimento aos professores iniciantes “quando eles solicitam, pois quando eles vêm para a escola já estagiaram, então nesse momento tiraram todas as suas dúvidas. Às vezes percebemos mais dificuldades nos professores mais experientes”. Em consonância com a sua resposta em relação às dificuldades que identificava nos professores iniciantes, ela disse que: “eles tiram mais dúvidas entre eles, eles não têm dificuldades”.

Opiniões contraditórias entre os componentes do corpo administrativo-pedagógico de uma escola (Gestores, Coordenadores Pedagógicos, Professores), podem acontecer no cotidiano das atividades, dependendo da percepção que cada um desenvolve sobre o próprio papel no desempenho da função que lhe cabe. Assim, a pesquisa nos revelou, nas falas das informantes, posições divergentes entre a gestão e a coordenação pedagógica no que se refere ao atendimento às professoras. Embora concordemos com a gestão da escola ao afirmar que compete à coordenação pedagógica “explicar a realidade da escola e dar apoio ao professor”, os objetivos desta pesquisa se limitam a analisar as relações entre a formação inicial e a prática do planejamento curricular realizado por professores iniciantes. Evidentemente, se as ações convergem em direção aos professores em início de docência, isso afetará positivamente as atividades desses professores quando no exercício do planejamento curricular e das demais ações na escola.

Articulada a essa questão, a fala da Coordenadora da Assessoria Pedagógica da SEMED sobre a necessidade de um acompanhamento especial aos professores iniciantes, revela-se importante. Segundo a coordenadora, o professor ao chegar na escola depois de terminar a graduação, “por mais que tenha feito estágio, por mais que ele esteja estado em alguns momentos dentro da escola [...] é

diferente, por que, na escola vai estar todos os dias e com certeza precisa de apoio e orientação”.

Para a entrevistada, esse papel de acompanhamento deve acontecer em conjunto com o coordenador e o gestor da escola, pois eles convivem com os professores iniciantes de perto. Ainda, de acordo com a coordenadora:

[...] qualquer pessoa que passa por uma graduação precisa ter muito claro que a graduação em si, não oferece todo o suporte necessário para ele estar em sala de aula, por que a formação também acontece na sala de aula, no dia a dia, quando ele planeja, quando ele efetiva aquele planejamento, quando ele reflete sobre aquilo que ele fez, o que deu certo, o que precisa ser melhorado e redimensionado, por que essa formação ela se estende para a sala de aula e a às vezes a gente como estudante tem muito essa utopia de achar que em 4 anos de graduação vai preparar... aí quando chega na sala de aula: “a... mas a minha formação não foi tão boa”, “mais ficou faltando isso”, ele pode passar 10 anos na formação, na graduação quando ele estiver na sala de aula, no dia a dia, no corpo a corpo, no chão da escola como a gente chama, ele vai ter dificuldades também, por que a vivência é diferente, por que ele trabalha com uma turma heterogênea, com 25, 30 alunos e são alunos diferentes. (CAP)

Ao ajudar o professor iniciante, o gestor, o coordenador e os professores mais experientes contribuem com a formação desse professor, tendo em vista que a escola torna-se um ambiente de trocas de experiências e conhecimentos. Sobre isso, Nono (2011, p. 36-37) esclarece:

Os professores precisam fazer parte de uma comunidade de aprendizagem – trabalhando com os pares, recebendo apoio e assessoria de um diretor que compreenda as necessidades colocadas pelas políticas públicas em relação ao papel do professor e às necessidades de mudanças de práticas pedagógicas, discutindo suas práticas escolares com outros profissionais que possam oferecer sugestões e comentários – que constitua fonte de apoio e ideias.

Ao nosso ver, esse acompanhamento não deve ser um rito de passagem que considere apenas a experiência ou receituários pragmáticos; deve acontecer naturalmente ao inserir-se em seu ambiente de trabalho profissional e estabelecer relações sociais que serão essenciais para a construção de sua identidade docente. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional é um processo e não uma série de acontecimentos, para alguns parece ser um “caminho linear”, para outros, “cheio de descontinuidades” e “arranques”. (HUBERMAN, 2000).

Defendemos que o professor deve ser acolhido e acompanhado, através de relações de trocas de conhecimentos, tanto por parte da gestão, quanto pelos

colegas experientes. Não temos a pretensão de defender uma política de acompanhamento que financie o conhecimento prático que deriva apenas de experiência. Seguindo o pensamento de Little (1990) *apud* Garcia (2010, p. 42):

A atividade de aconselhamento não está enraizada nas normas informais segundo as quais os iniciantes são introduzidos no ensino. Os políticos da educação, administradores e acadêmicos promoveram a designação formal de conselheiros sob o pressuposto de que proporcionariam apoio e ajuda, o que permitiria uma avaliação mais estrita e, portanto, melhoraria a qualidade dos docentes. Se focalizarmos nosso olhar nas tradições e preferências dos professores, observaremos que uma atividade de aconselhamento formalmente estabelecida pode constituir um caso de “coleguismo imposto” ao perseguir propósitos institucionais que os professores podem ou não subscrever”.

Outro aspecto importante a ser observado em relação ao acompanhamento de professores mais experientes está relacionado à reprodução de práticas alienadas e conservadoras o que impossibilita um movimento de trocas colaborativas na inserção à docência que se comprometa principalmente com o desenvolvimento da escola e da educação (GARCIA, 2010).

Quando perguntamos aos coordenadores e gestores das escolas, se dentre o corpo docente da escola percebiam a existência de diferenças entre os professores mais experientes e os professores iniciantes, a maioria respondeu que não, que são todos comprometidos com o planejamento e com contribuições para melhoria do ensino da escola, alguns disseram que a experiência os torna diferentes, já que “quem está começando agora está aprendendo, e quem tem experiência, ajuda os novos”.

Reconhecemos que, mesmo sendo experiente, o professor aprende diariamente com as relações sociais com as quais convive na escola e na sociedade. Assim como, algumas dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes possam fazer parte de dificuldades que os experientes também vivenciam, pois o ambiente de aprendizagem é relativo, o que diferencia são os graus de dificuldade.

Ao perguntar sobre as dificuldades que eram percebidas por parte da equipe diretiva da escola nos professores iniciantes, obtivemos como a maioria das respostas “não”, a equipe diretiva não percebe dificuldades dos professores, a coordenadora da escola da professora L, diz que a dificuldade que percebe é em relação ao “domínio de sala de aula”.

As professoras iniciantes não dividem horários nem disciplinas com outros professores, pois são professoras polivalentes, ou seja, ensinam todos os conteúdos. Nos anos iniciais de 1º ao 5º ano, o mesmo professor leciona as disciplinas de Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Ensino Religioso, Artes e Recreação. Na Educação Infantil, de 0 a 5 anos, o currículo é organizado por eixos: Formação Pessoal, Social e Conhecimento de Mundo.

Em relação aos materiais de referencia curricular, utilizados pelos professores para o processo de seleção e organização do conhecimento escolar observamos que a professora M é a única que segue as orientações da coordenação pedagógica, já que a pré-escola está sem livro, todas as professoras utilizam um grupo de aplicativo de conversas no telefone celular para compartilhar os eixos temáticos que serão trabalhados durante a semana. Então, quem determina os conhecimentos (eixos temáticos) é a coordenadora pedagógica, que segundo ela “é de acordo com os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil”. (Diário de campo).

Nenhuma das outras professoras demonstra seguir um plano, ou prescrição da gestão, nem nos momentos de planejamento que ocorreram na escola, sempre mencionam a utilização do P.P.P. da escola que é elaborado com a participação de todos, as coleções de livros didáticos, os livros didáticos distribuídos pela escola e a internet. A professora F, explica que:

Para melhorar meu desempenho eu comprei uma coleção de livros. Eu tive que comprar, tirar do meu bolso. Porque esse ano, infelizmente a gente não recebeu nada, nenhum livro. Eles mandaram uma lista de livros pra gente escolher e para começar o ano que vem com livro novo. Daí estou me virando aqui nesses livrinhos. O que eles têm que aprender mesmo são as letrinhas, e eu foco bem nas letras e nos números e no reconhecimento do nome deles, e as vezes pesquiso na internet. Quanto ao plano de aula, sigo de acordo com o que é proposto pela SEMED, eles vão indicando, vão dizendo como você deve fazer o passo a passo do seu planejamento. Todos os professores participam dessas reuniões. Esse ano foi muito bagunçado, devido a algumas mudanças no plano de ensino, mas continuo fazendo meu trabalho, e peço a Deus que me dê forças, sabedoria e perseverança para insistir nesta profissão que apesar dos pesares e contra tempos eu aprendi a gostar muito... (PF, EN, 22 ago. 2018)

Conforme destacam em suas narrativas, as professoras iniciantes entrevistadas fazem o que consentiam julgar melhor para definir suas escolhas curriculares. Além de indicações da SEMED, novamente, a professora F menciona

as formações continuadas promovidas pelo município. A professora G também comprou coleções de livros didáticos para acrescentar aos seus materiais de referência:

Para fazer o planejamento, além do livro didático que a gente tem que no primeiro ano é ruim por que eles só têm o livro de português e matemática. O restante todo eu tenho que ir atrás... Eu comprei uma coleção pra mim a gente vai pesquisando, pesquisando, vai à internet... Eu sempre uso mais esses três: o livro, as minhas coleções e a internet, nos ajudam muito. (PG, EN, 09 set. 2018).

Vale destacar ainda, que a organização dos conhecimentos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental acontece de maneira disciplinar, cada horário um conteúdo ou temática, que será trabalhada obedecendo a uma hierarquia disciplinar, onde as disciplinas de Português e Matemática se sobrepõem em detrimento de outros conhecimentos. De acordo com Lopes (1999, p. 183):

Assim como é inegável que precisamos questionar a organização escolar como um conjunto de saberes compartimentados em disciplinas. Nesse caso, o termo disciplina assume muito mais o significado de controle vigilância e parece impor ao conhecimento científico um tom obrigatoriamente autoritário e dogmático. Para tanto, precisamos analisar as implicações da estratificação e da compartimentação dos saberes.

Quando se tem a divisão de horários, o conhecimento fica sem continuidade. O ideal seria o professor planejar uma aula contextualizada, sem precisar separar as disciplinas e os conhecimentos do dia. Para a autora, a disciplinarização é “sem dúvida, o principal constituinte do conhecimento escolar em nossa época”. Além disso, a separação do conhecimento é consequência do século XVIII, e do modo de produção que crescia na época, o capitalismo, que segundo ela, “Não bastava existir a acumulação do capital, mas também a disciplinarização de sujeitos para o triunfo da revolução industrial. Esse processo foi acompanhado de um processo de disciplinarização dos saberes”. (LOPES, 1999, p. 177)

É nessa direção que a escola preparava e ainda prepara a formação dos indivíduos para a sociedade capitalista. Homens “dóceis e úteis”. Essa organização constitui as condições do saber escolar que utilizamos atualmente nos programas escolares.

Sobre as estratégias que utiliza em suas aulas, a professora L, explica que usa algumas metodologias sugeridas no site do Ministério da Educação para

esquematizar o seu planejamento; além disso, a professora enfatiza o apoio da coordenação nesse momento:

E para planejar, além do livro didático, que já dá aquele suporte todo, eu gosto muito de olhar, pesquisar aqueles planos que são disponíveis no portal do MEC, eles dão uma luz muito grande assim pra gente, em como a gente pode tá organizando mesmo a questão de formas, metodologias diferentes que a gente pode tá buscando alcançar os objetivos.

Não é que eu vá copiar, não! Até por que, são realidades diferentes, mas dá uma luz sabe?! E também lá na escola a gente tem muito material de apoio, gosto muito de procurar por conteúdos que estão fora dos livros, eu dou conteúdo tal, e gosto de procurar outro que se encaixa para dar uma visão maior pros alunos, não ficar só no livro didático.

Na questão da coordenação, quando eu estou com alguma dificuldade ela me ajuda muito, eu também gosto de utilizar muitas historinhas para que eles alcancem os objetivos, através de desenhos. (PL, EN, 11 de jul. 2018)

Os planejamentos bimestrais possibilitam uma maior interação entre os professores iniciantes e os experientes. Foi possível perceber nos momentos de planejamento nas escolas que, mesmo sendo iniciantes, a professora L e F participaram, deram sugestões e conversavam constantemente com os colegas. No momento do planejamento da escola da professora L, a gestora pediu que todos apontassem as dificuldades, a professora não deixou de apontar as dificuldades que sentiu em alfabetizar alguns alunos e em relação às atividades com alunos especiais.

A professora F, embora tenha trocado experiências e apresentado sugestões, aparentou-se um pouco tímida. Além dos planejamentos, os momentos do recreio dos alunos promoviam a troca de experiências entre os professores, principalmente em sugestões de ideias para aulas, feiras e projetos desenvolvidos pela escola.

As histórias das experiências vivenciadas pelas professoras nos primeiros contatos com a sala de aula, apontaram com detalhes os desafios e as incertezas de cada uma. Além disso, foi possível perceber que, para elas, a formação inicial não supriu em um primeiro momento as expectativas ao se sentirem despreparadas para encarar a sala de aula, os planejamentos e as dificuldades de aprendizagem.

Desse modo, a discussão proposta nesta seção possibilitou-nos perceber que no exercício da profissão, as professoras encontraram caminhos viáveis para superar seus medos e problemas diários, confirmando assim a concepção de formação como um processo contínuo e que não se esgota na formação inicial. A partir dessas considerações, organizamos na seção seguinte os principais

resultados e evidências conclusivas acerca das questões que orientaram a pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar as relações entre a formação inicial e a prática de planejamento curricular realizado por professores iniciantes nas escolas municipais de Imperatriz - MA, constituiu-se como objetivo principal deste trabalho e, para isso, buscamos nesta seção apresentar respostas para os objetivos e as questões que nortearam esse estudo, tais como: “A formação inicial oferece subsídios aos professores iniciantes para o planejamento curricular no âmbito da sua competência?”, “Como os professores iniciantes são acolhidos/ acompanhados pela escola no momento do planejamento curricular?”, “Que referências didático-pedagógicas os professores iniciantes utilizam para a seleção dos conteúdos durante o planejamento curricular?”.

A fim de responder aos questionamentos, iniciamos uma discussão histórica sobre o curso de Pedagogia, as reformas que foram realizadas para a formação de professores da educação infantil e anos iniciais, e a construção da identidade docente nos primeiros anos de experiência. As bases conceituais levantadas a partir desse estudo apontaram a formação como um processo *continuum* e inacabado, que tem início na formação inicial e continua no exercício da profissão.

Ao narrarem suas histórias e experiências formativas, as professoras destacaram aspectos da formação inicial que se relacionam com as práticas desenvolvidas no planejamento curricular, tais como: o sentimento de ausência de experiências práticas durante o curso superior, o distanciamento das teorias estudadas na faculdade com as experiências vivenciadas na sala de aula, e ainda relacionaram os momentos do estágio como o único suporte para as práticas de planejamento e que se diferenciam, já que segundo elas, no estágio o aluno-professor é acompanhado por um supervisor no momento das atividades.

As narrativas orais evidenciaram os processos de formação construídos pelas professoras iniciantes durante o curso superior, e como foram se constituindo

nas práticas de planejamento, além disso, apontaram algumas semelhanças e singularidades na inserção docente das professoras.

Assim, optamos pela entrevista narrativa por acreditar que esse instrumento de coleta e análise de dados permitiria às informantes da pesquisa, relembrar com detalhes os primeiros momentos como professoras de sala de aula, destacando assim aspectos essenciais para alcançarmos os objetivos propostos neste estudo. Além disso, o exercício de narrar suas histórias lhes possibilitaram ampliar os conhecimentos que tinham sobre si e sobre o percurso de formação que percorreram.

A respeito disso, o sentimento de despreparo revelado em suas narrativas denuncia um dos pontos críticos vivenciados constantemente pelos professores iniciantes: o choque com a realidade, que é a realidade áspera do dia a dia da sala de aula, e que embora a formação tenha tido uma base sólida, esse sentimento se constitui porque o início da profissão docente é um momento desafiador, sobretudo pelas diversas relações vivenciadas na escola, e coloca em cheque todos os conhecimentos adquiridos durante o curso superior.

A formação deve ser permanente e contínua e por isso, nenhuma formação inicial será capaz de completar os conhecimentos dos futuros profissionais. De modo particular, não existem receitas prontas para dar aula, cada turma apresenta características próprias, que exigem do professor um aprendizado constante.

Através dos indícios revelados neste estudo, compreendemos que o início da profissão docente é uma etapa da vida profissional muito delicada, e que merece um olhar especial, já que o professor vê-se rodeado de dúvidas, inclusive se irá continuar na profissão ou seguir outros caminhos, e assim como os autores que fundamentaram esse trabalho, acreditamos que os primeiros anos de docência são complexos e necessitam de um acolhimento e uma assistência especial.

Foi nessa perspectiva, que ao verificar o acolhimento e o acompanhamento da escola no planejamento curricular realizado pelas professoras iniciantes, visando uma continuidade à formação e apoio a esses profissionais, que constatamos que na maioria das vezes, esse acompanhamento acontece a partir do apoio de professores mais experientes. Não podemos esquecer que para algumas professoras que participaram desta pesquisa, a coordenação e gestão da escola foram essenciais para o seu desempenho profissional na fase inicial.

Ao chegar à escola, o professor precisa conhecê-la e sentir-se parte da instituição. Assim, verificamos que as professoras que apresentaram dificuldades e medos no início, assim se sentiam, por não terem tido da parte da coordenação e gestão da escola o acolhimento necessário para enfrentar as suas inseguranças, o que foi suprido muitas vezes pelos colegas mais experientes.

Infere-se que a ausência da acolhida, e de um acompanhamento sistemático nos primeiros meses de experiência docente, põe em questão a contribuição do desenvolvimento profissional no processo de formação que dá continuidade após o curso superior. Entretanto, cumpre observar que as professoras que tiveram na recepção inicial um auxílio ao domínio de turma, na organização do planejamento e das atividades diárias, narraram o início da profissão como tranquilo e com poucas dificuldades. Nota-se ainda nesses discursos, entusiasmo e satisfação em relação à profissão, demonstrando, assim, essas ações como fontes significativas de apoio e trabalho coletivo.

Além disso, constatamos que no município não existe nenhuma sistemática de acompanhamento, apoio ou formação continuada aos professores iniciantes que ingressam na rede municipal de ensino, embora a Secretaria Municipal de Educação reconheça a importância, e destaque a necessidade de formações voltadas a esses professores. A pesquisa revelou, ainda, que para a Secretaria, esse acompanhamento deve acontecer através das equipes gestoras nas unidades escolares, excluindo-se, assim, esse órgão da responsabilidade direta nesse processo.

A nosso ver, é essencial que o professor iniciante deve ser melhor orientado ao chegar na escola. Evidenciamos também a importância do professor experiente no processo de inserção docente, e da parceria que assumem ao socializarem as experiências, onde um aprende com o outro, fortalecendo assim o desenvolvimento profissional de ambos.

O sentimento de insegurança, medo, despreparo, falta de habilidade para conduzir o processo de ensino-aprendizagem, dificuldades para lidar com alunos que apresentam necessidades especiais, estiveram presentes na maioria das narrativas das professoras iniciantes, pois faz parte da transição entre deixar de ser aluno e tornar-se o professor da sala de aula. Situações desse tipo foram marcantes, mormente ao se deparar a professora com a tarefa de ter que alfabetizar, numa turma com mais de trinta alunos, um aluno com necessidades especiais,

demonstrando assim que a falta de domínio de conteúdos teóricos relativos à Educação Especial, aliada ao quantitativo excessivo de alunos, geram insegurança para enfrentar as diferentes situações de ensino que lhes são impostas.

Os achados da pesquisa apontaram mais semelhanças do que particularidades entre as entrevistas, e as principais estão relacionadas com as dificuldades de domínio de sala de aula, o início como um “choque de realidade” e as manifestações de lacunas na formação inicial para resolver os problemas. Além desses pontos, identificamos ainda a utilização da internet e de coleções de livros como principais documentos de referência utilizados para o planejamento curricular das professoras entrevistadas, demonstrando assim que documentos de referência, como: PCN, DCN, RECNEI e Projeto Político Pedagógico da escola nem sempre são revisitados.

Levando em consideração as dificuldades que os professores iniciantes destacaram em suas narrativas, pensamos o quanto o processo de planejamento torna-se um momento complexo, principalmente para quem ainda não tem experiência. Dessa forma, verificamos que esse exercício muitas vezes não é refletido, principalmente pela carga horária a que o professor é submetido a cumprir, além de turmas superlotadas, diários de classe para preencher e atividades para produzir. Dessa maneira, o professor na maioria das vezes utiliza as alternativas mais viáveis para complementar seus planejamentos, pois não tem tempo e, por suposto, sem disposição suficiente para dedicar-se a atividades bem elaboradas.

As constatações do estudo mostraram que ao deparar-se com a função de planejar e organizar os conteúdos que irão trabalhar na sala de aula, as professoras iniciantes pouco relacionam com os conhecimentos adquiridos durante o curso superior; na verdade, destacaram que o curso deveria prepará-las melhor. Além disso, as que afirmaram não terem tanta dificuldade justificaram com o fato de a coordenação ou professoras mais experientes terem mostrado como realizar todo o processo.

Embora possamos analisar aspectos comuns entre as narrativas, cada professora transmitiu um sinal único em suas trajetórias, demonstrando as diferentes formas de encarar os primeiros anos de profissão: cada uma constituiu relações no ambiente de trabalho, com os alunos, pais e equipe escolar. Cada uma delineou os caminhos que, embora difíceis, impulsionaram a vontade de continuar na profissão docente.

Assim como outras pesquisas, esta apresentou no decorrer das análises, questionamentos que continuam sem respostas e podem ser vistas como possibilidades para pesquisas futuras:

- Se, anualmente pedagogo(a)s são formados na cidade de Imperatriz - MA e seletivos são realizados para contratação de novos professores, eles não tem sido contratados pelo sistema?

- Reconhecendo que o início da profissão é um momento delicado, qual é a taxa de abandono da profissão logo após à inserção na docência no município de Imperatriz - MA?

As questões levantadas no contexto desta investigação representam apenas alternativas para a existência de novos olhares aos professores que se encontram no início da profissão docente. Além de levantar como alternativa propostas formativas de acompanhamento e apoio a esses professores, para que o processo de formação não seja rompido ou silenciado.

Dessa forma, destacamos a necessidade de fortalecer a formação como um *continuum* e que essa seja capaz de despertar a consciência de que, para contribuir positivamente com a educação, é necessário investir em formações continuadas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ. Marli. **Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil**. Cadernos de pesquisa v.42 n.145 p.112-129 jan./abr. 2012

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. In: **Educação**. Porto Alegre, v.33, n. 3, p.174-181, set/dez. 2010

ANPED, Diretoria da. **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Portal ANPEd; 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>. Acesso em: 28/04/2017

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BARREIRO, Iraíde Marques Freitas. GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares nacionais para educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: SEB. MEC: 2010.

BRASIL, **Lei n. 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL, **Parecer CNE/CP 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação** – Brasília/DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>, acesso em: 27/11/2017.

BRASIL, **Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006**, Seção 1, p. 11 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>, acesso em: 27/11/2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 5 de outubro de 1988**. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, edições Câmara, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº 1 de 15 de março de 2006. Institui Diretrizes Nacionais para o curso graduação em Pedagogia. **Diário Oficial da União**, de 16 de maio de 2006. Seção 1, p. 11. Brasília: CNE, 2006.

_____. **Senso da Educação Superior 2017: divulgação dos principais resultados**. Brasília-DF: Diretoria de Estatísticas Educacionais – Deed/INEP, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/constituicao>
Acesso em: 10/02/2017.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e movimento**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BOLÍVAR, Antônio (org.). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2000.

CAMPOS, Gleisy Vieira. LIMA, Lilian. (Orgs.). **Por dentro da educação infantil: a criança em foco**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

CASTRO, Magali de; VILELA, Rita Amélia. T. **Profissão docente: refletindo sobre a experiência de pesquisa na abordagem sócio-histórica**. In: ZAGO, Nadir. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

CAVACO, Maria Helena. O ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António. (Orgs.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior. **Diário Oficial da União** de 2 de julho de 2015, Seção 1, p. 8-12. Brasília: CNE, 2015.

CORDIOLLI. **Currículo, cultura escolar e gestão do trabalho pedagógico** – Curitiba: A Casa de Astérion, 2004.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Shon não entendeu Luria). In: **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez: Campinas, Cedes, v.24, n. 85, p. 601-624, 2003.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. Martins, Lígia Márcia; Duarte, Newton (orgs.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. A Pedagogia histórico-crítica no âmbito da história da educação brasileira. In: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **História da educação brasileira: experiências e peculiaridades**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n.79, ago. 2002.

FILHO. João C. Palma. A política nacional de formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREITAS, Deisi Sangoi. GIORDANI, Estela Maris. CORRÊA, Guilherme Carlos. (Orgs.). **Ações Educativas e Estágios Curriculares Supervisionados**. Santa Maria, Ed. da UFMS: 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade**. Campinas/SP: Cedes. v. 23, n. 80, setembro/ 2002, p. 137-168.

_____. Novas Políticas de formação: da concepção negada a concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREITAS, Luis Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. Rev. **Educação e Sociedade, Campinas**, v.35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez/ 2014.

GARCIA. Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: **Professor Reflexivo no Brasil: gestão e crítica de um conceito**. Pimenta, Selma Garrido. Ghedin, Evandro. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2002.

GLASENAPP, Dirlene. Professores Iniciantes: Acompanhamento e Ações de Apoio no Ensino Fundamental. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville, 2015.

HURBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, Antônio. Vidas de professores. Porto Editora: Porto/Portugal, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

ILHA, Franciele Roos da Silva. HYPOLITO, Álvaro Moreira. O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. Rev. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17; p. 99-114. jul./dez. 2014.

LEONE, Naiara Mendonça. LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. p.236- 259, v. 03, n.06 - jul. dez. 2011.

LEONTIEV, A. **Linguagem e Razão Humana**. Tradução de Conceição Jardim e Eduardo Lucio Nogueira. Editorial Presença: Lisboa. 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 3.ed. Cortez: São Paulo, 2006.

LINHARES. Célia Frazão Soares. **A escola e seus profissionais: tradições e contradições**. Rio de Janeiro: Agir, 1998.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e epistemologia**. (Coleção educação em química) Unijuí: Ijuí-RS, 2007.

_____. **Conhecimento escolar: Ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MACEDO, Elizabeth. **A diferença nos PCN do Ensino Fundamental**. In: LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. Orgs. Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?: currículo-área-aula**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MONLEVADE, João. **Educação Pública no Brasil: contos & de\$conto\$**. Ceilândia, DF: Idéa Editora, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o Currículo: Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOURA, J. F. de. **Narrativas de vida de professores da educação infantil na constituição da formação docente: as marcas e as ausências da matemática escolar**. 2015. 177 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba/SP, 2015.

NASCIMENTO, Ilma Vieira do. MELO, Maria Alice. **Tendências da expansão da educação superior Pós-LDB: o caso do Maranhão**. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob et. al. (Orgs) **Políticas da educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2009.

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.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

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

OLIVEIRA, Ana Cristina Baptistella de. **Qual a sua formação professor?**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, Marília Villela de. RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de. **Fragmentos da formação e identidade do pedagogo dos anos 60 aos nossos dias**. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Anais p. 6383-6396. Uberlândia – MG. 2006. Disponível em: http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/577MariliaVilela_e_Valeria.pdf

Acesso em: 21/10/2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Planejamento na Educação Infantil... Mais que a atividade. A criança em foco**. In: _____. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágio**. Papirus, 2000.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico: Como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

PIENTA, A.C. G (2006). **Aprendendo a ser professor: dilemas e dificuldades na construção da práxis pedagógica do professor iniciante**. PUCPR, Curitiba, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010

PIZZO, Silvia Vilhena. **O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira**. Dissertação de mestrado. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2004.

PLANO Estadual de Educação – **PEE/MA. Lei Nº 10.099**, de 11 de junho de 2014.

PLANO Municipal de Educação – **PME/IMPERATRIZ. Lei 1.582/2015**, de maio de 2015.

PLANO Nacional de Educação – **PNE. Lei Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014.

POPPE, Maria da Conceição Maggioni. **Sentidos de prática em currículo de curso de Pedagogia. Dissertação de Mestrado.** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

ROMANOWISKI, Joana Paulin; ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo 'Estado da Arte' em educação. **Diálogo educacional.** Curitiba, v.6, n.19. p.37-50, set./dez. 2006.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica.** 37 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3.ed, Porto Alegre: Artimed. 2000.

_____, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: **Os Professores e a sua Formação.** Nóvoa, António (coord.). Lisboa/Pt. Instituto de Inovação Educacional, 1995 (Publicações Dom Quixote)

SHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. (Orgs.) **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. P. 210-222.

SILVA, Alex Sander. **Fetichismo, alienação e educação como mercadoria.** **Revista Reflexão e Ação.** Santa Cruz do Sul, v.1 n. 1, p.123-139, jan./jun. 2011 disponível em: < <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1900/1921> >. Acesso em: 21/09/2018.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento e Escolarização.** In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2004.

SOUSA, Rozilene de Moraes Sousa. **Professores iniciantes e professoras experientes: articulações possíveis para a formação e inserção na docência.**

Dissertação de Mestrado, 116f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2015.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPEd, n. 14, mai/jun/jul/ago, 2000

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. In: **Educação e Sociedade**. Campinas/SP: Cedes. V. 34, n. 123, abr.-jun/2013, p. 551-572

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

TURRA, Clódia Maria Godoy Turra. et.al. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11ª ed. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzato, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico : elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad Editora, 2012.

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

VYGOTSKY. L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZAGO, Nadir. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

WELLER, Wivian. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 32. 2009, Caxambu, MG. Anais... Caxambu, MG: ANPEd, 2009. p. 1-16.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Narrativa com as professoras iniciantes



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFMA
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 MESTRANDA: Érika D'Ávila de Sá Rocha
 ORIENTADORA: Prof.^a Ilma Vieira do Nascimento

Prezado (a) professor (a), esta Entrevista Narrativa - EN é parte fundamental da pesquisa: *PROFESSORES INICIANTEs: Relações entre formação inicial e a prática do planejamento curricular*. É importante que você responda e expresse suas concepções e informações; sua colaboração é muito significativa. Desde já, agradeço!

Observação: A fim de evitar qualquer constrangimento, sua identidade será preservada.

Objetivos:

- Investigar aspectos da formação inicial dos professores iniciantes que se relacionem com a prática por eles desenvolvida no planejamento curricular;
- Identificar os documentos de referência curricular que os professores iniciantes utilizam na realização do planejamento;
- Pesquisar o acompanhamento da escola no planejamento curricular realizado pelos professores iniciantes.

Questões gerais:

1. Nome completo;
2. Escola e nível de ensino em que leciona;
3. Forma de ingresso no sistema de ensino (concurso ou seletivo);
4. Anos de experiência em sala aula.

Questões geradoras da Entrevista Narrativa :

- 1 - Eu gostaria que você me contasse sobre a **sua história de vida profissional**. Você pode começar pelo **ingresso no curso de formação inicial**, destacando os

motivos de escolha, as disciplinas de que teve afinidade, até os primeiros anos de experiência profissional como professora de sala aula, sua acolhida, suas dificuldades, desafios e momentos marcantes, não precisa ter pressa, pode conter detalhes pois, tudo que for importante para você, me interessa.

2 – Agora, gostaria de saber um pouco sobre a **história das suas práticas de planejamento curricular**, desde seu início na profissão docente, até os dias de hoje. Aponte suas primeiras dificuldades, falta ou presença de apoio, de colegas ou da coordenação pedagógica da escola e os referenciais didáticos utilizados nesse momento. Assim como a outra questão, você pode apontar detalhes, será muito importante.

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos gestores e coordenadores pedagógicos das escolas;



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFMA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Érika D'Ávila de Sá Rocha
ORIENTADORA: Prof.^a Ilma Vieira do Nascimento

Prezado (a) gestor (a), esta entrevista é parte fundamental da pesquisa: *PROFESSORES INICIANTEs: Relações entre formação inicial e a prática do planejamento curricular*. É importante que você responda e expresse suas concepções e informações de maneira objetiva e profissional. Sua colaboração é muito significativa. Desde já, agradeço!

Objetivos:

- Identificar os documentos de referência curricular que os professores iniciantes utilizam na realização do planejamento;
- Pesquisar o acompanhamento da escola no planejamento curricular realizado pelos professores iniciantes.

Questões gerais:

1. Nome completo;
2. Escola;
3. Função;

Questões direcionadas da entrevista:

1. Como é a sistemática de planejamento curricular do município?
2. Como acontecem os momentos de planejamento curricular na escola?
3. Que planejamentos são exigidos ao professor?
4. Quais os critérios de seleção dos conteúdos utilizados na prática do planejamento (participação dos professores, equipe gestora, Secretaria de Educação)
5. Na realização do planejamento curricular há uma integração de saberes entre os professores de níveis de ensino iguais e turnos diferentes?

6. Dentre o corpo docente da escola, existem diferenças significativas entre os professores iniciantes e os demais, em termos de formas de participação nas atividades escolares e, em especial, no planejamento dos conteúdos curriculares?
7. Você considera que é necessário algum tipo de atendimento especial aos professores iniciantes durante o planejamento e nas atividades pedagógicas em geral? Se positivo, que formas de atendimento?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada com a coordenadora da Assessoria Pedagógica da Secretaria de Educação Municipal - SEMED



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFMA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Érika D'Ávila de Sá Rocha
ORIENTADORA: Prof.^a Ilma Vieira do Nascimento

Prezada Coordenadora da Assessoria Pedagógica da Secretaria de Educação Municipal - SEMED, este questionário é parte fundamental da pesquisa: *PROFESSORES INICIANTEs: Relações entre formação inicial e a prática do planejamento curricular*. Tem como objetivo geral: “analisar as relações entre a formação inicial e a prática de planejamento curricular realizado por professores iniciantes nas escolas municipais de Imperatriz - MA”.

Pedimos que você responda as questões expressando suas concepções. Sua colaboração é muito importante. Desde já, agradecemos sua participação!

Objetivo:

- Pesquisar o acompanhamento da escola no planejamento curricular realizado pelos professores iniciantes;

Questões gerais:

1. Nome completo;

Questões direcionadas da entrevista:

1. Como ocorre o planejamento curricular do município? Em que momentos?
2. Que planejamentos são exigidos ao professor?
3. A Secretaria de Educação Municipal faz algum levantamento de quantos professores iniciantes o município recebe em concursos ou seletivos?
4. Existe algum tipo de acompanhamento e apoio aos professores iniciantes?
5. Existe algum programa de formação continuada para os professores iniciantes?
Se sim, como funciona?

6. As equipes diretivas das escolas são orientadas a oferecerem algum tipo de apoio nos momentos de planejamento aos professores iniciantes?
7. A Secretaria de Educação Municipal – SEMED já recebeu alguma notificação ou reclamação, sobre as práticas de algum professor iniciante? Se sim, quais?
8. Em sua opinião, é necessário algum tipo de atendimento especial aos professores iniciantes? Justifique.

APÊNDICE D – Roteiro de observação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFMA
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 MESTRANDA: Érika D'Ávila de Sá Rocha
 ORIENTADORA: Prof.^a Ilma Vieira do Nascimento

Objetivos:

- Caracterizar o campus da pesquisa (escolas);
- Identificar os documentos de referência curricular que os professores iniciantes utilizam na realização do planejamento;
- Pesquisar o acompanhamento da escola no planejamento curricular realizado pelos professores iniciantes.

Focos de observação:

- CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

- a) espaço físico;
- b) Aspectos pedagógicos, socioeconômicos, político;
- c) Projeto Político Pedagógico da escola – P.P.P;
- d) Quantidade de alunos, professores, turmas;
- e) Projetos existentes na escola;
- f) Sistemática de planejamento utilizada.

- MOMENTOS DE PLANEJAMENTOS CURRICULARES

a) Nos momentos de planejamento, que tipos de materiais de referência didático pedagógico são utilizados:

() Livro didático () PCN () Internet () BNCC

() Outros: _____

b) Que planejamentos os professores realizam?

c) Os professores iniciantes realizam os planejamentos conforme são exigidos pela escola ou pelo sistema de ensino?

- ACOLHIMENTO, MANIFESTAÇÃO DE APOIO E INTERVENÇÃO DE TERCEIROS;

a) Os professores iniciantes são reconhecidos pela gestão e coordenação da escola?

b) Existem momentos de interação e colaboração entre os professores mais antigos e o professor iniciante?

c) Rotinas que favorecem a troca de experiências?

d) Os professores iniciantes se sentem à vontade no ambiente escolar?

e) Dificuldades vividas pelos professores iniciantes (em sala de aula, durante os planejamentos, na relação com as equipes supervisoras, etc.)

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFMA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Érika D'Ávila de Sá Rocha
ORIENTADORA: Prof.^a Ilma Vieira do Nascimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa desenvolvida pela mestrandia Érika D'Ávila de Sá Rocha, vinculada ao Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação/UFMA. As respostas dadas por você ao instrumento de coleta de dados, neste caso o questionário, serão fundamentais para a elaboração da dissertação intitulada: “*PROFESSORES INICIANTEs: Relações entre formação inicial e a prática do planejamento curricular*”, que está sob a orientação da Professora Dra. Ilma Vieira do Nascimento. O objetivo da pesquisa é “analisar as relações entre a formação inicial e a prática de planejamento curricular, realizado por professores iniciantes nas escolas municipais de Imperatriz-MA”.

Sua participação se restringirá a fornecer respostas às indagações feitas no questionário ou entrevista. Você terá a liberdade de se recusar a responder perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja do seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo e das suas respostas.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo da Formação Docente e estudos sobre os professores iniciantes.

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ou seja, não haverá identificação nominal. O material coletado durante a realização da pesquisa ficará sob a guarda e a responsabilidade da pesquisadora. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas e sociais.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a pesquisadora responsável por esta pesquisa, Érika D'Ávila, pelo telefone (99) 98195-3999. Se preferir, você também pode entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão pelo telefone (98) 3272-8660 ou no seguinte endereço: Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Campus Universitário Dom José Delgado, Av. dos Portugueses nº 1.966 – Vila Bacanga - São Luís/MA.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado(a) e concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa descrita acima.

Imperatriz, _____ de _____ de 2018.

Participante

Érika D'Ávila de Sá Rocha
Pesquisadora Responsável

ANEXOS

ANEXO A – Calendário Escolar 2018

Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz - CALENDÁRIO ESCOLAR 2018

JANEIRO

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

- 01 - Confraternização Universal
- 02 a 14 - Recesso Escolar
- 02 a 10 - Período Oficial de Matrícula na Rede
- 17 - Retorno do professor(a)/Encontro Pedagógico
- 18 a 19 - Encontro Pedagógico
- 22 - Início das Aulas

Dias Letivos: 08

ABRIL

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

- 01 - Páscoa
- 16 - Planejamento
- 12 - Encerramento do 1º bimestre
- 13 - Início do 2º bimestre
- 19 - Dia do Índio
- 21 - Estudantes

Dias Letivos: 20

Dias Letivos do 1º bimestre: 53

JULHO

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

- 16 - Aniversário de Imperatriz
- 01 a 30 - Férias Coletivas
- 28 - Adoção do Marmelo à Independência
- 31 - Retorno e Formação continuada em serviço

OUTUBRO

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

- 10 - Encerramento do 3º bimestre
- 11 - Planejamento
- 12 - N. Sra. Aparecida e Dia da Criança
- 15 - São Teresa D'Ávila e Dia do Professor
- 16 - Início do 4º bimestre
- 16 a 30 - Atividades de Protagonismo Cultural

Dias Letivos: 20

Dias Letivos do 3º bimestre: 49

FEVEREIRO

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28			

- 12 - 14 - Recesso de Carnaval / Quarta-Cinzas
- 19 - Planejamento Anual

Dias Letivos: 16

MAIO

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

- 01 - Dia do Trabalho
- 14 - Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo
- 15 - Dia das Mães
- 16 - Formação continuada em serviço
- 21 - Corpus Christi

Dias Letivos: 20

AGOSTO

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

- 01 - Planejamento
- 02 - Início do 1º bimestre
- 06 - Dia do Profissional da Educação
- 11 - Dia do Estudante
- 17 - Dia dos Pais
- 22 - Dia do Faldão

Dias Letivos: 22

NOVEMBRO

DOM	SEG	TER	QUA	QUI
-----	-----	-----	-----	-----

ANEXO C – Ofício



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
FUNDAÇÃO instituída pela Lei nº 5.152 de 21/10/1966
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



OFÍCIO Nº013/2018-PPGE

A Sua Senhoria

JOSENILDO JOSÉ FERREIRA

Secretário de Educação do Município de Imperatriz

Em 25 de abril de 2018

autorizo a presente solicitação. 25/04/2018

Josenildo José Ferreira
Secretário Municipal de Educação
Portaria 1953/2017

Senhor Secretário,

Estamos solicitando a V. Sa. permissão de acesso a esta Secretaria para **Erika D'Avila de Sá Rocha** para obter algumas informações sobre professores e escolas da rede municipal de Imperatriz como subsídio ao seu trabalho de dissertação.

Esclarecemos que Erika é aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Campus de São Luís, onde desenvolve estudos e realiza uma pesquisa intitulada “**Professores Iniciantes: relações entre a formação inicial e a prática do planejamento curricular**” como parte curricular deste Programa.

A pesquisa tem como objetivo geral “Analisar as relações entre a formação inicial e a prática do planejamento curricular realizado por professores iniciantes”, sendo fundamental para a consecução desse objetivo a recolha de informações nessa Secretaria de Educação, referentes a escolas e professores do sistema municipal.

Na expectativa de atendimento a esta solicitação, ficamos agradecidas dado que a sua contribuição é, inegavelmente, importante para levar a bom termo os estudos de Erika sobre aspectos da educação em Imperatriz,

Atenciosamente,

Ilma Vieira do Nascimento

Prof.ª Dr.ª ILMA VIEIRA DO NASCIMENTO

Orientadora

Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

Prof.ª Dr.ª MARIZA BORGES WALL BARBOSA DE CARVALHO

Coordenadora do Mestrado em Educação

A Universidade que cresce com
inovação e inclusão social™

Campus Universitário Dom Delgado
Av. dos Portugueses, nº1966 – 65080-805 - São Luís – MA - Fone: (98) 3272-
8660 – Site: www.educacao.ufma.br – E-mail: educacao@ufma.br

