

# Fatores facilitadores e dificultadores do desenvolvimento profissional de professores iniciantes: uma análise das condições de trabalho<sup>1</sup>

Lisandra Príncipe<sup>2</sup>

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André<sup>3</sup>

## Resumo

O artigo traz resultados de uma tese de doutorado que teve como objetivo investigar as implicações das condições de trabalho para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação. Foram considerados iniciantes, os docentes com até três anos de exercício profissional e os com mais de três anos de experiência profissional, mas iniciantes na rede. Os dados foram produzidos por meio de uma pesquisa do tipo *survey*, que contou com a participação de 121 professores que responderam a um questionário. A análise indicou que o início da docência foi marcado por uma diversidade de fatores que ora podiam facilitar, ora dificultar o desenvolvimento profissional docente. Indica-se que os limites do tempo do que pode ser considerado “início da docência” dependem das condições de carreira e enquanto o professor não alcançar a estabilidade e continuar vivenciando suas experiências profissionais em condições de precariedade, poderá ser considerado iniciante.

**Palavras-chave:** Professor iniciante. Condições de Trabalho. Desenvolvimento profissional.

## Abstract

The article presents results of a doctoral thesis that aimed to investigate the implications of working conditions for the professional development of beginning teachers in a Municipal Education. They were considered beginners, teachers with up to three years of professional practice and those with more than three years of professional experience, but beginners in the municipal education. The data were produced through a survey-type research, with the participation of 121 teachers who answered a questionnaire. The analysis indicated that the beginning of teaching was marked by a diversity of factors that could now facilitate, or hinder the professional development of teachers. It is indicated that the time limits of what can be considered “beginning of teaching” depend on career conditions and while the teacher does not achieve stability and continue experiencing his professional experiences in conditions of precariousness, it may be considered beginner.

**Keywords:** Beginnerteacher. Conditionsofwork. Professional development

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pela Capes.

<sup>2</sup> Mestre e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora de cursos de Pedagogia na Universidade Paulista e Faculdade Sumaré. Bolsista de pesquisa na Fundação Carlos Chagas. E-mai: lisandraprincipe@gmail.com

<sup>3</sup> Doutora em Psicologia da Educação pela University of Illinois – USA. Professora do Programa de Estudos Pós Graduaos em Educação: Psicologia da Educação, da PUC SP e vice coordenadora do Programa de Estudos Pós Graduaos em Educação: Formação de Formadores, da PUC SP. E-mail: marli.andre@gmail.com

## Introdução

O artigo traz a discussão de alguns resultados de uma tese de doutorado, que objetivou investigar as implicações das condições de trabalho para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação (RME) de um município da grande São Paulo.

O início na carreira docente ou fase de indução é aqui entendido como o período que marca a entrada no campo profissional (a escola), após a conclusão da formação inicial, compreendendo os três primeiros anos de exercício, de acordo com Huberman (2013) e é caracterizada pela sobrevivência e descoberta. A sobrevivência traduz o “choque do real”, ou seja, de um período em que o professor se depara com a situação real de trabalho, com toda a sua complexidade e desafios e passa a perceber a distância entre o idealizado enquanto estudante no curso de formação inicial e a realidade da atividade que deverá realizar na escola e na sala de aula.

A entrada na carreira é uma das fases do processo de desenvolvimento profissional, que comporta tanto a experiência acumulada enquanto aluno durante a passagem pela educação básica, quanto a formação específica para ser professor, e também, a formação continuada. É uma fase extremamente complexa, desafiadora e difícil, na qual o docente deve, além de aprender a ensinar, vivenciar um rol de aprendizagens relacionadas a adaptação às regras do sistema de ensino e das escolas; a organização do trabalho pedagógico; a gestão da disciplina; a motivação dos alunos; o atendimento aos pais, entre outros. Os professores também podem passar por esse período de indução, vivenciando situações semelhantes às dos iniciantes na carreira, quando ingressam em uma nova rede ensino, em um novo nível de ensino ou em uma nova escola (BURKE; CRHISTENSEN; FESSLER, 1984).

Os estudos sobre o início da docência evidenciaram que a chegada às escolas, pelos docentes iniciantes, tem sido um período de vivências carregado de agruras. As pesquisas de Silveira (2002); Rocha (2005) e Corsi (2005), por exemplo, indicaram a ausência de apoio pedagógico nas escolas; sinalizaram também que o professor iniciante é colocado diante de tudo aquilo que a instituição não está preparada para lidar e que a maior parte das dificuldades encontradas no exercício da docência esbarravam justamente na forma de organização da escola e nas condições de trabalho encontradas. Isso ocorre porque, no Brasil, é raro que os contextos de atuação profissional disponham de recursos voltados a minimizar as dificuldades características da fase inicial da docência (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2010).

No que diz respeito à produção do conhecimento sobre o professor iniciante, a análise da literatura na área de formação de professores nos últimos 20 anos revelou que ainda são pouco privilegiados os estudos sobre a temática (LIMA, 2004; MARIANO, 2006; PAPI; MARTINS, 2010; CORRÊA; PORTELLA, 2012; PERRELLI, 2013; MIRA; ROMANOWSKI, 2014), apesar de ter crescido, ao longo dos anos, o interesse dos pesquisadores.

Um dos aspectos silenciados nessas pesquisas diz respeito às condições de trabalho na fase de indução, especialmente em referência a uma ou mais redes de ensino, pois as dissertações e teses que se ocuparam da temática, enfocaram situações muito particulares, de contextos bem específicos e com pequena quantidade de sujeitos investigados. Além disso, uma análise de estudos sobre condições de trabalho docente na educação básica (SOUZA; LEITE, 2010) identificou que a autopercepção dos professores sobre suas condições de trabalho é uma marca forte nos estudos revisados, demonstrando uma lacuna que buscou-se preencher com esse estudo, ao investigar como são as reais condições de trabalho do professor que inicia em uma rede de ensino.

Além disso, no Brasil, [...] existe uma grande diversidade de modos de organização e de realização da docência de acordo com os estados, as regiões e mesmo os municípios” (TARDIF; LESSARD, 2014, p.11) que ainda se faz urgente conhecer.

## Fundamentos teóricos

O início da docência é uma das etapas do processo de Desenvolvimento Profissional (DP) que tem sua origem na experiência acumulada pelos sujeitos, enquanto estudantes, nos muitos anos escolares frequentados, período no qual são criadas representações de docência, do que é ensinar e do como ensinar. Em seguida, ao fazer a opção por um curso de formação inicial, o “aprendiz” vivenciará um “momento formal em que os processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser construídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada” (MIZUKAMI, 2013, p. 27).

A denominação “desenvolvimento profissional” remete a um movimento de transformação, constituição e aperfeiçoamento em uma comunidade profissional e de acordo com García (1999) tem uma conotação de evolução e continuidade, superando a justaposição entre a formação inicial e a formação contínua de professores e por este motivo, se adequa melhor à concepção de professor como profissional de ensino. Além disso, o termo pressupõe uma abordagem da formação de professores que “[...] valorize seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança (GARCÍA, 1999, p. 137).

A posição aqui assumida é a de que os professores aprendem a profissão e se desenvolvem profissionalmente ao longo do tempo, ou de acordo com Garcia (2009, p.10), apoiado em Villegas-Reimers (2006), num “processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento profissional de professores”.

O autor enfatiza o caráter intencional dos processos de DP, que não acontecem espontaneamente e devem acrescentar alguma coisa aos professores visando a promoção de mudanças, ou seja, auxiliar os docentes no aprendizado da docência para que estes possam responder adequadamente às exigências e desafios com os quais se deparam em seus contextos de trabalho.

Flores e Simão (2009, p.8) complementam essas ideias afirmando que:

[...] o conteúdo, a forma e os propósitos e oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores devem reflectir a complexidade do ensino, a fase da carreira em que se encontram, sua biografia pessoal, os contextos em que trabalham, etc.

As autoras mencionam aspectos importantes que devem ser tomados como asserções quando se pensa em oportunidades de DP. A fase da carreira em que se encontram os professores é um deles. Essa questão é essencial, pois os docentes passam por fases distintas em seu percurso profissional e cada uma delas traz necessidades específicas que devem ser consideradas. No caso do docente iniciante, medidas de acompanhamento constantes (para introdução à cultura escolar, ações de formação que tenham como eixo a reflexão sobre a prática profissional a partir dos desafios enfrentados), são essenciais para a aprendizagem da docência e, conseqüentemente, do DP.

É importante demarcar que o DP não se refere apenas aos processos formativos pelos quais o docente passa em sua carreira. A formação e sua melhoria é um elemento importante, no entanto o desenvolvimento profissional do professor não se deve unicamente:

[...] ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. Ele é antes decorrência de tudo isso, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente (IMBERNÓN, 2006, p. 43).

A ideia de DP discutida pelo autor agrega uma perspectiva muito ampla que não pode ser reduzida à formação, que contemple conhecimentos necessários ao trabalho docente. Considera a situação profissional, que inclui um conjunto de fatores que dizem respeito às condições de trabalho, como: “salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que a profissão é exercida, as estruturas hierárquicas, a carreira docente, [legislação trabalhista] etc” (IMBERNÓN, 2006, p. 43-44).

Garcia (1999, p. 141 apud FENSTERMACHER; BERLINER, 1995) também situa o DP em uma perspectiva para além da formação, conferindo um peso importante ao contexto de trabalho, ao clima escolar, às normas e às características de todos os membros da equipe escolar. Em suas palavras:

O desenvolvimento do profissional é muito mais do que proporcionar um serviço a um professor ou a um grupo de professores. Inclui também a dinâmica organizacional da escola, como o clima, a estrutura de autoridade, as normas que definem as relações entre o pessoal da escola, a natureza das comunicações [...] e os papéis e responsabilidades do pessoal que pertence à organização (FENSTERMACHER; BERLINER, 1995 apud GARCÍA, 1999, p.41).

Os autores revistos advogam que tanto a formação quanto as condições concretas que atravessam o trabalho docente sejam relacionadas a fatores como: plano de carreira; salário; estabilidade; permanência numa única escola; número de alunos por turma; jornada de trabalho; uso do tempo destinado ao trabalho coletivo e qualidade de uso; a infraestrutura da escola; os materiais disponíveis para o trabalho e a cultura escolar são igualmente importantes para o DP. Acrescentam, ainda, o apoio recebido durante o percurso nos primeiros anos de exercício profissional, pois, segundo eles, não é possível favorecer o DP dos professores desconsiderando essas dimensões. As condições favoráveis de trabalho são indispensáveis para que os professores não sejam responsabilizados por seu próprio DP.

É consensual, na literatura, a importância do trabalho docente para assegurar uma educação de qualidade a todos. Um exemplo é o relatório da OCDE (2006) que sinaliza o papel fundamental que os docentes desempenham em relação às oportunidades de aprendizagem dos alunos. No entanto, a qualidade do trabalho dos professores e os bons resultados dos alunos dependem de uma série de fatores como, por exemplo, uma formação inicial comprometida com a mudança, que assuma o papel de formar o professor para a mudança e a incerteza por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas (IMBERNÓN, 2006) e um sistema de ensino que agregue condições

de trabalho adequadas e um apoio diferenciado aos professores que estão iniciando a profissão ou adentrando em um novo contexto profissional.

Sendo assim, a análise do trabalho docente precisa contar com um exame minucioso que considere não apenas a formação profissional, mas as condições nas quais a ação pedagógica se desenvolve. A ideia de “condições” nos permite trazer a discussão da atividade do professor para o contexto no qual ela ocorre, levando em conta as possibilidades, oportunidades e requisitos necessários à sua realização.

O trabalho docente é aqui compreendido como aquele que extrapola a condução do processo ensino-aprendizagem ou a regência de classe, envolvendo a participação dos professores em processos de elaboração de propostas pedagógicas, participação na gestão da escola e na articulação com as famílias e comunidades (DUARTE, et al., 2008). Abarca o sujeito professor na sua singularidade e também as condições em que as atividades são realizadas na instituição escolar.

Tal definição vai muito além da clássica imagem do professor associada simplesmente ao ensino, e traduz uma perspectiva que aglutina outras exigências fazendo com que qualquer análise a respeito desse trabalho, se torne muito mais complexa.

Aqui, adotaremos a conceituação de Oliveira e Assunção (2010, s/p), que definem as condições de trabalho como:

O conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização de atividades e outros tipos de apoio necessários dependendo da natureza da produção. [...]. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade).

Essa definição, traduz uma ótica ampla que qualifica o descritor “condições de trabalho” de maneira mais quantitativa, pois refere-se a aspectos que podem ser mensuráveis como a infraestrutura escolar e, também, as condições de emprego que estão relacionadas à maneira como um determinado sistema de ensino organiza o trabalho docente por meio de “Planos de Carreira” ou decretos, leis, portarias e outros. Por outro lado, também comporta um aspecto mais subjetivo e que não é possível quantificar, como o apoio “humano” recebido nos locais de trabalho.

## Metodologia

Com o objetivo de investigar as implicações das condições de trabalho para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação, realizou-se uma pesquisa do tipo *Survey*, modalidade essa que pode ser definida como aquela que obtém dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como amostra de uma população alvo. May (2004, p. 109), esclarece que as *surveys* são um dos métodos empregados com mais frequência na pesquisa social e “[...] visam descrever ou explicar as características ou opiniões de uma população através da utilização de uma amostra representativa”.

Participaram da pesquisa os docentes polivalentes com até três anos de exercício do magistério, e os professores com mais de 3 anos de atuação na carreira docente, mas ingressantes na rede estudada. Todos os sujeitos ingressaram na RME por meio de concurso público nos anos 2013, 2014 e 2015 e, no primeiro semestre de 2016, estavam atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF).

O instrumento para captação dos dados foi um questionário autoaplicável que continha 25 questões fechadas do tipo classificação “[...] referidas como informações demográficas, de identificação como idade, renda, [...] e assim por diante [...]” (MAY, 2004, p.124). Também foram formuladas perguntas de opinião oferecendo ao respondente a possibilidade de assinalar sim ou não, selecionar mais que uma alternativa; concordar plenamente, parcialmente ou não concordar com determinadas afirmações.

No texto da tese foram discutidos diversos aspectos das condições de trabalho como: condições materiais da escola; condições de apoio ao desenvolvimento do trabalho e fatores ligados ao objeto de trabalho. Neste texto serão explorados apenas alguns indicadores da dimensão “condições de carreira”: atribuição de classes, quantidade de escolas nas quais os professores atuaram, tempo de permanência na escola em que estavam atuando, e tipo de jornada de trabalho.

Os questionários, impressos e colocados em envelope com aba adesiva foram encaminhados às escolas com a colaboração dos Professores Coordenadores Pedagógicos (PCPs), que participavam de uma formação semanal na Secretaria Municipal de Educação. Ao PCP coube identificar os professores iniciantes da sua escola, aplicar o questionário e devolver os envelopes lacrados às responsáveis pela pesquisa.

### Análise de dados

De um total de 237 professores que estavam em atividade no EF e ingressaram na RME no período de 2013 a 2015, 121 contribuíram com a pesquisa, totalizando 51,05% distribuídos em 62 escolas da rede.

As respostas das questões dos questionários foram digitadas no Excel, separadas por escola e por sujeito, e o tratamento dos dados foi realizado por meio do software de estatística SPSS.

Organizamos a análise a partir de dois grupos. O grupo 1 contemplando os iniciantes na carreira e na RME, de acordo com Huberman (2013), totalizando 60 sujeitos (49,6%) com até três anos de exercício profissional, e o segundo grupo apenas com os professores iniciantes na RME, mas que já haviam exercido a docência anteriormente, ou seja, que tinham mais de 3 anos de atividade profissional e estavam ingressando em uma nova rede, situação que também pode trazer desafios típicos da entrada na carreira, conforme citado por Burke, Christensen e Fessler (1984), totalizando 61 professores, 50,4%.

Na descrição dos dados, apresentamos o número absoluto de sujeitos quando cada grupo foi apresentado separadamente e, nas análises envolvendo os dois grupos, ora utilizamos a porcentagem, ora os números absolutos.

No que diz respeito ao tempo de exercício do trabalho como professor, no grupo de iniciantes na rede, 27 docentes tinham de 4 a 7 anos; 12, de 8 a 11 anos; 14, de 12 a 15 anos e 8 professores declararam atuar na docência há mais de 15 anos.

Quanto à idade, o grupo de iniciantes na carreira apresentou o perfil mais jovem, com 45 docentes na faixa entre 23 e 38 anos, enquanto que no segundo grupo, 37 professores estavam nessa faixa de idade. No intervalo de

39 a 46 anos, a diferença foi um pouco maior. Entre os professores iniciantes na rede, mas que já acumulavam um tempo maior de exercício da docência havia 18 docentes, e entre os iniciantes na carreira, apenas 9 professores estavam nessa faixa de idade. Na faixa etária de 47 a 54 anos são 5 sujeitos no primeiro grupo e 6 no segundo, não apresentando diferenças significativas, e podendo indicar o acesso tardio a profissão, especialmente entre os iniciantes na carreira.

A questão da idade dos professores iniciantes na carreira pode ser analisada, também, a partir do perfil do aluno do curso de Pedagogia. Ao tomar por base o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE), Gatti e Barreto (2009) assinalaram que apenas 35% dos discentes encontravam-se na faixa de idade ideal para o curso, até 24 anos e que os licenciandos eram mais numerosos nas faixas etárias dos mais velhos, de 30 a 39 anos ou acima de 40 anos.

No que diz respeito à formação acadêmica, todos os respondentes completaram o curso superior. A grande maioria, 56 professores, cursaram pedagogia e 4 o Normal Superior.

Alguns (4) cursaram Pedagogia e outra licenciatura (Ciências Biológicas, História, Artes, Letras), 3 docentes, concluíram o magistério e outra licenciatura (História, Pedagogia, Matemática). Um total de 6 sujeitos declarou graduação em Pedagogia e também em outro curso de Ensino Superior (Psicologia, Ciências Sociais, Fisioterapia, Administração, Processamento de dados e Secretariado). E um grupo menor, de 4 professores, cursou o magistério, além de outro curso de Ensino Superior (Direito, Psicologia).

A grande maioria, 80,2%, concluiu a educação básica na rede pública de ensino e apenas 4,1% formaram-se na rede privada. Um total de 15,7% estudaram parte na rede pública e parte na rede privada. Entre os docentes iniciantes na carreira é maior o número dos que cursaram toda a educação básica na rede privada, totalizando 4 docentes e apenas 1 entre os iniciantes na rede. Dos que cursaram parte da educação básica na rede pública e parte na rede privada, 11 docentes estavam iniciando a carreira e 8 faziam parte do grupo de iniciantes na rede.

Sobre a dependência administrativa na qual cursaram a graduação, 56 professores iniciantes na carreira e 55 iniciantes na rede declararam ter concluído essa formação em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. A formação em IES públicas foi declarada por 2 sujeitos iniciantes na carreira e 4 de iniciantes na rede.

Não é novidade que 91,7% dos participantes da pesquisa tenham concluído a graduação em IES privadas. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP], 2016), essa categoria administrativa computou 6.075.152 matrículas, contra 1.952.145 das IES públicas. Também é uma tendência predominante nos cursos de licenciatura que “alunos provenientes de escolas públicas, realizam cursos superiores, em maior medida, em IES privadas” (INEP, 2016, p. 129).

Em se tratando do exercício de outra atividade profissional, além da atuação como professor na RME, 70,2%, (45 de iniciantes na carreira e 40 de iniciantes na rede) declararam não ter outra atividade. Esse dado parece ser bastante positivo, pois esse grupo dedica-se apenas ao trabalho em uma rede de ensino, o que pode facilitar a participação em ações de formação continuada e maior tempo de dedicação ao trabalho. Um total de 22, 3% de docentes declarou atuar em outra rede de ensino e o número maior é entre os iniciantes na rede, somando 19 professores. Entre os iniciantes na carreira, são 8 professores em situação de acúmulo que já iniciaram a profissão entrando na mesma lógica de intensificação do trabalho. A duplicação de jornada se justifica por uma questão que passa pela baixa remuneração, que leva o profissional a buscar outras possibilidades para o aumento de renda. Com

isso, além de ter reduzido o tempo para sua formação permanente, os professores são colocados em um regime laboral intenso que pode comprometer a qualidade de vida, desempenho profissional e DP.

Nas condições de carreira foram encontradas situações bastante diversas que ora podem facilitar o DP ou dificultá-lo. A rotatividade de escolas, turmas e níveis de ensino apareceu como característica da fase de inserção. Um total de 44 docentes iniciantes na carreira e 40 iniciantes na rede, somando 69,42%, já atuou nos dois níveis de ensino: Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF). A grande maioria dos professores: 20 do primeiro grupo e 15 do segundo teve turmas atribuídas na EI e em dois anos do EF. Entre os que lecionaram na EI e em apenas um ano do EF somaram 11 docentes iniciantes na carreira e 13 dos que iniciaram na rede. Um total de 7 docentes (3 iniciantes na carreira e 4 iniciantes na rede) atuou na EI e, também, em todos os anos do EF.

Um grupo menor de docentes, 32, atuou apenas no EF, totalizando 26,44%, sendo: 14 iniciantes na carreira e 18 iniciantes na rede. Somente 4 docentes do grupo de iniciantes na carreira atuaram em apenas um ano/série; 6 docentes iniciantes na carreira e 7 iniciantes na rede declararam ter atuado em dois anos/séries. Entre os que atuaram em três séries/anos foram 12 sujeitos (3 de iniciantes na carreira e 9 de iniciantes na rede). O número de professores que atuou em quatro séries/anos foi menor: 1 no primeiro grupo e 2 no segundo.

Essas situações, em maior ou menor grau, revelaram uma situação de rotatividade de nível de ensino e turmas bastante preocupante e que podem trazer mais complexidade ao trabalho do iniciante, por diversos motivos.

Um dos motivos refere-se à especificidade curricular das modalidades de ensino, do modo como as crianças nas diversas etapas aprendem e do próprio desenvolvimento infantil. A EI tem uma concepção, finalidades e um modo de organização do processo educativo que requer um olhar cuidadoso para os tempos, espaços e materiais, de modo que seja assegurada uma educação em sua integralidade sem dicotomizar o cuidar e o educar (BRASIL, 2010). Essa modalidade exige do professor conhecimentos, habilidades e disposições singulares, que vão muito além do domínio de conteúdos e estratégias de ensino, envolvendo também situações relacionadas ao cuidado e a uma maior proximidade com as famílias.

Para atender objetivos tão amplos e complexos, a formação e acompanhamento do trabalho do professor deve ser específica e agregar além das concepções e finalidades da EI, os modos de desenvolver os saberes de cada eixo de aprendizagem.

No caso do trabalho no EF, cada série/ano comporta um público específico, com necessidades diferentes que também precisam ser respeitadas. O papel do professor se intensifica diante de situações singulares como o início da alfabetização ou a forma de abordar saberes de maneira mais aprofundada para os anos finais. O desenvolvimento da criança também tem peculiaridades que trazem exigências diferentes ao trabalho. Organizar o processo de aprendizagem de uma determinada série/ano exige do docente tempo, investimento para estudo, pesquisas, muita discussão e reflexão e uma formação que tenha como norte o olhar sobre a prática e os desafios enfrentados. Um dos desafios é a modalidade/série na qual o professor vai atuar.

A rotatividade de turmas e níveis de ensino também pode ser um fator dificultador do DP e tornar ainda mais complexo o trabalho do iniciante. Essa situação, evidenciada numa carreira que não considera esse fator também coloca em cheque a consecução dos objetivos elencados na proposta curricular da rede de ensino. Não é possível operacionalizar um currículo sem levar em consideração que o professor precisa de tempo para se apropriar de uma nova situação, organizar suas ideias e materiais, rever sua prática e adaptar seus conhecimentos ao contexto.

Quanto à quantidade de escolas nas quais atuaram desde a admissão na RME, foi bem pequeno o percentual de docentes (2,5%) que declarou a opção “apenas uma escola”, sendo: 2 iniciantes na carreira e 1 iniciante na rede. A atuação em duas escolas foi declarada por 19 sujeitos (11 iniciantes na carreira e 8 iniciantes na rede), totalizando 15,7%. O percentual de docentes que atuou em três escolas ou mais foi de 81,9% (47 iniciantes na carreira e 52 iniciantes na rede).

A rotatividade de escolas também é um ponto crucial para a compreensão do trabalho no início da docência. Essa condição de ter que começar muitas vezes em escolas diferentes, pode ser muito nefasta para o DP dos professores iniciantes.

Tardif e Raymond (2000) asseveram que a carreira é um processo de incorporação dos indivíduos e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Para eles são essas equipes que exigem que os indivíduos se adaptem às práticas e rotinas e não ao contrário. Eles escrevem:

[...] do ponto de vista profissional e de carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores e regras (TARDIF; RAYMOND, p.217).

Desse modo, a alternância por diversas escolas vai exigir do professor um esforço muito grande para a compreensão e adaptação à organização da instituição. Uma vez que o professor é colocado diante de situação de rotatividade, vivenciará de modo objetivo uma infinidade de características organizacionais das escolas expressas no modo de agir da gestão, do pessoal de apoio e dos professores que já vivem naquele espaço há algum tempo. O sentimento de pertencimento a um grupo profissional pode ficar comprometido, e é possível expressar essa condição pelo fato de saber que “amanhã não estarei mais aqui”, que pode haver uma remoção para um outro contexto, uma outra cultura e assim, permanecer com a sensação de que está “sempre começando”.

Para o DP dos principiantes essa condição de ter que começar muitas vezes em escolas diferentes, pode ser muito nefasta. A começar pelo fato de que as oportunidades de DP para serem eficazes, devem considerar a continuidade e a progressão (DAY, 2001), e isso só é possível com um processo contínuo de trabalho. Se o professor permanece em uma escola por pouco tempo, essa possibilidade é anulada, ou seja, não é possível realizar um processo de DP que tenha continuidade e muito menos progressão. Em segundo lugar, levando em conta que a avaliação das necessidades de DP deveriam estar sintonizadas com as necessidades da escola (GARCÍA, 1999; IMBERNÓN, 2006; DAY, 2001), torna-se muito difícil atingir esse objetivo diante da condição de rotatividade que fragmenta e fragiliza o trabalho docente.

Ao serem questionados sobre o tempo de atuação na escola em que atuavam no momento do preenchimento do questionário, a grande maioria dos respondentes, 89 (73,6%), sendo 44 iniciantes na carreira e 45 iniciantes na rede declararam que estavam há menos de um ano; 6 professores (3 de cada grupo) estavam na escola há um ano. Um total de 17,4%, sendo 11 iniciantes na carreira e 10 iniciantes na rede estavam na escola há dois anos. Um número bem menor (1 iniciante na carreira e 3 iniciantes na rede) permaneceu na mesma escola por três anos.

O tempo de permanência na escola também é um fator extremamente importante para se consolidar um início na docência mais harmônico e menos carregado de incertezas e instabilidade. Mais de 70% dos sujeitos da pesquisa estavam há menos de 1 ano na unidade escolar, fato que pode trazer inúmeros desafios para o trabalho docente: pouco tempo para conhecer o contexto, rever seus saberes, planejamentos e práticas.

No que diz respeito à jornada de trabalho<sup>4</sup>, a RME contava com 4 jornadas e apenas duas eram adequadas à Lei do Piso Salarial Profissional Nacional. As jornadas sem adequação eram 25 horas (20 horas em sala de aula); 30 horas (25 em sala de aula) e as com adequação à lei eram 30 horas (20 em sala de aula) e 38 horas (25 em sala de aula). Entre os participantes da pesquisa, um total de 52 (43%), não possuía jornada de trabalho adequada à lei. A maioria dos professores, 56,2%, estava enquadrada em jornadas de trabalho com 1/3 para atividades extraclasse.

A jornada de trabalho também é um fator que pode facilitar ou dificultar o DP dos professores e pode criar uma série de clivagens entre os docentes, pois implica formas mais ou menos atrativas e mais favoráveis ou menos favoráveis ao DP. Dadas as características do trabalho docente, além do tempo destinado às atividades específicas em sala de aula para a condução do processo de ensino dos alunos e, também, as ações que antecedem as aulas (planejamentos, estudos) e as que sucedem o tempo da sala de aula (correções, revisões, replanejamentos, atendimento aos pais e outros), não se pode considerar adequada uma jornada de trabalho que considera apenas o tempo destinado ao ensino.

Enquanto um grupo de professores estava enquadrado na jornada de 38 horas que possibilita a participação em uma quantidade maior de Horas Atividade (trabalho coletivo na escola), de formação em serviço e um tempo maior para as demandas anteriores e posteriores ao trabalho em sala de aula, os que têm 30 horas ou 25 horas sem adequação à lei, não têm essa possibilidade. Condicionada à carreira, também está a questão da remuneração que é diferenciada a depender da quantidade de horas da jornada na qual o docente está enquadrado. Essas questões já criam situações bastante favoráveis ora para a iniciação à docência de alguns, ora um pouco mais favoráveis para outros.

### Algumas considerações

Os resultados do estudo apontaram que as condições de trabalho podiam tanto favorecer, quanto dificultar o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes. A rotatividade de escolas, turmas e níveis de ensino apareceu como uma das características da fase de inserção. O curto período de permanência em uma escola e a passagem por diversas turmas trazem uma dose maior de complexidade ao trabalho, dificultando as tarefas referentes ao planejamento escolar; ao conhecimento dos alunos e do próprio contexto de atuação; ao estabelecimento de vínculos com os pares de trabalho e, também, arruinando as possibilidades de efetivação de ações formativas situadas na escola, que possam contribuir com a aprendizagem da docência. As jornadas de trabalho diversas também condicionam a participação em atividades formativas, em horas atividade e no tempo para as atividades extraclasse, além de um maior ou menor tempo em sala de aula com os alunos.

Entre os fatores facilitadores, pode-se citar a permanência na mesma escola, a atuação em um só nível de ensino e em uma só turma. Um grupo pequeno de professores declarou ter permanecido de 1 a 3 anos em uma mesma

<sup>4</sup> As jornadas também são condicionadas aos turnos de funcionamento das escolas. Das 62 unidades escolares que tinham docentes participantes do estudo, um total de 44 ainda funcionava em três períodos.

escola e outros, que atuaram em apenas um nível de ensino ou apenas uma turma podem ter experimentado uma condição de iniciação muito mais facilitadora de DP, pois implicou continuidade do trabalho, menos instabilidade e a possibilidade, de fato, de pertencer a um coletivo profissional, conhecer a cultura da escola e a comunidade escolar, e aprofundar os saberes referentes ao um nível de ensino ou a uma turma específica.

Os dados da pesquisa, também, permitiram questionar a interpretação baseada exclusivamente nas peculiaridades do ciclo profissional, conforme demarcado por Huberman (2013). Apontamos como necessário considerar outras questões muito mais sérias e complexas, como uma carreira marcada por muita oscilação, refletidas nas trocas contínuas de escolas e de níveis de ensino e nas jornadas de trabalho diferenciadas. Essas situações, que não são favoráveis ao DP, vão exigir constante adaptação do professor e o sentimento de ter que começar de novo, um variado número de vezes. Enquanto o docente não atingir a estabilidade funcional, caracterizada pela escolha de uma sede na qual irá estabelecer uma fixação, continuará vivenciando a fase de exploração e lutando pela sobrevivência no trabalho. Por este motivo, considera-se que o recorte do período que caracteriza o início da docência tem, necessariamente, que levar em conta as condições de trabalho. Enquanto o docente não conseguir uma estabilidade e continuar vivenciando uma situação de precariedade, poderá ser considerado iniciante.

A luta pela sobrevivência dos sujeitos participantes da pesquisa, nos primeiros anos de trabalho na rede investigada, foi marcada em grande medida por uma situação pouco facilitadora do DP para a maioria dos professores. As dificuldades enfrentadas, que são definidas por uma carreira que não considera as características do período de iniciação, podem intensificar o sofrimento do sujeito e de acordo com Clot (2007) caracterizar um desenvolvimento impedido ou uma amputação do poder de agir, que pode paralisar o indivíduo e “leva-lo a um conformismo às normas e regras sociais existentes na realidade de ensino” (LIMA et AL, 2006, p.12) ou até a desistência da profissão.

Estabelece-se uma analogia do início da docência com a primeira infância. É preciso cuidar do professor iniciante do mesmo modo que se passou a dar maior importância para a primeira infância e sua relevância para o desenvolvimento integral da pessoa. A qualidade do que se vive nos primeiros anos de vida, poderá ser determinante para a vida adulta.

## Referências

ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho e saúde dos trabalhadores da saúde. In: MINAYO, C.; HUETS, J. M. M. **O campo da saúde do trabalhador no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: INEP/MEC, 2009. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo\\_Professor\\_1.pdf](http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo_Professor_1.pdf)>. Acesso em: 06 maio 2017.

BURKE, P. J.; CHRISTENSEN, J. C.; FESSLER, R. **Teacher Career Stages: implications for Staff Development**. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1984.

CORRÊA, P. M.; PORTELLA, V. C. M. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 223-236, 2012. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em: 7 jul. 2014.

CORSI, A. M. Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 15 jul. 2014.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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

DUARTE, A.; AUGUSTO, M. H. Trabalho docente: configurações atuais e concepções. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 2, n. 3, p. 1-25, jan./jun. 2008.

FLORES, M. A.; SIMÃO, A. M. V. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas**. Portugal: Edições Pedagógicas, 2009.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Editora Porto, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011. 300p.

GUZMÁN, L. R. Condiciones de trabajo docente: aportes de Mexico e nun estúdio latinoamericano. **Diálogos Educativos**, Santiago, Chile, n. 24, v. 12, 2012. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4156160.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Diretoria de Avaliação da Educação Superior. **Enade 2014 – Relatório de Área: Pedagogia licenciatura**. abr. 2016. Disponível em: <<portal.inep.gov.br/web/guest/relatórios>> Acesso em: 3 fev. 2017.

LIMA, E. F. de. **A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras**. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/2004/02/a6.htm>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do Endipe**. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à docência. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, out. 2014. p. 1-19.

MIZUKAMI, M. da G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A. **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso em: 08 ago. 2013.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes.** São Paulo: Moderna, 2006.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. As pesquisas sobre iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010.

PERRELLI, M. A. de S. O apoio ao docente iniciante: Experiências e Pesquisas relatadas no “Congreso Internacional Del Profesorado Princiante e Inserción Profesional a la docência” - 2008, 2010 e 2012. **Interfaces da Educação,** Paranaíba, v. 4, n. 11, p. 72-97, 2013. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/524/489>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N. Programa de Mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v.40, n.140, p. 479-506, maio/ago. 2010.

ROCHA, G. A. **Construindo o início da docência:** uma professora doutora em educação vai-se tornando professora dos anos iniciais do ensino fundamental. 2005. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

SILVEIRA, M. de F. L. **Trabalhando pelo sucesso escolar:** as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública. 2002. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Metodologia do Ensino) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

SOUZA, A. N. de; LEITE, M. de P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da Educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out./dez. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 out. 2016.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade,** Campinas, ano 21, n. 73, dez. 2000.

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

UNESCO. **Condiciones de Trabajo y Salud Docente:** Estudios de Casos em Argentina, Chile, Ecuador, Mexico, Peru y Uruguay. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), 2005.