

ELIANE TEREZINHA TULIO FERRONATTO

**DO ESTÁGIO À DOCÊNCIA: BEM-ESTAR E MAL-ESTAR DOCENTE NA
TRAVESSIA DE UMA PROFESSORA INICIANTE**



**Campo Grande - MS
2020**

ELIANE TEREZINHA TULIO FERRONATTO

**DO ESTÁGIO À DOCÊNCIA : BEM-ESTAR E MAL-ESTAR DOCENTE NA
TRAVESSIA DE UMA PROFESSORA INICIANTE**

Tese apresentada ao curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação
Orientadora: Dra. Flavinês Rebolo

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande - MS
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Católica Dom Bosco
Bibliotecária Mourâmisse de Moura Viana - CRB-1 3360

F396d Ferronatto, Eliane Terezinha Túlio
Do estágio à docência: bem-estar e mal-estar docente
na travessia de uma professora iniciante/ Eliane Terezinha
Túlio Ferronatto; orientada pela Profa. Dra. Flavinês
Rebolo.-- Campo Grande, MS : 2020.
187 p.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica
Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2020
Bibliografia: p. 169 a 183

1. Educadores - Prática profissional - Aspectos de
saúde. 2. Formação do educador - Estágio supervisionado.
I. Rebolo, Flavinês. II. Título.

**DO ESTÁGIO À DOCÊNCIA : BEM-ESTAR E MAL-ESTAR DOCENTE NA
TRAVESSIA DE UMA PROFESSORA INICIANTE**

ELIANE TEREZINHA TULIO FERRONATTO

Área de Concentração: Educação

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Flavinês Rebolo(UCDB) - Orientadora e Presidente da banca

Profa. Dra. Lisandra Príncepe (Universidade Paulista) - Examinadora externa

Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski (PUCPR)- Examinadora externa

Profa. Dra. Marta Regina Brostolin (UCDB)- Examinadora interna

Profa. Dra. Ruth Pavan (UCDB)- Examinadora interna

CAMPO GRANDE, 27 de MARÇO de 2020

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao
meu amigo, meu cúmplice, meu companheiro e marido
Darcilo Ferronatto, que esteve ao meu lado em
todos os momentos, apoiando-me, incentivando-me
e levantando-me todas as vezes que euesmorecia.

AGRADECIMENTOS

Gratidão à minha mãe pelas orações e por me ensinar a correr atrás dos meus sonhos...

Gratidão à minha orientadora Flavinês, por emprestar seu brilho, por fazer me sentir capaz,
por sua gentileza, pelos ensinamentos e contribuições.

Gratidão a todos os meus Professores Doutores do PPGE/UCDB, Adir,
Celeida, Cristina, Licínio, Marta, Regina e Ruth.

Gratidão às professoras Dra. Joana Paulin Romanowski, Dra. Lisandra Príncepe, Dra. Marta
Regina Brostolin e Dra. Ruth Pavan, pelo aceite em participar da banca de qualificação.

Gratidão aos meus amigos mais que especiais, Alex e Airton, pelo apoio e incentivo.

Gratidão ao meu amigo Valdir, pelo auxílio, e por toda a ajuda.

Gratidão aos amigos do Programa e, em especial, a Ednéia e a Claudia, por incentivar-me e
participar ativamente desse processo.

Gratidão as seis estagiárias participantes dessa pesquisa, pela colaboração e confiança..

Gratidão e carinho a sempre querida e especial Luciana, por tudo.

Gratidão à minha amiga Claudia Xavier, por acreditar em mim. e pelas orações.

Gratidão aos meus filhos, Carol e Guilherme, pela paciência.

Gratidão ao meu genro Vinícius, que já é meu filho, e ao meu neto Gugu, pela torcida.

Gratidão aos meus irmãos Gilmar, Gilberto e Silmara, pela paciência infinita.

FERRONATTO, Eliane Terezinha Tilio. **Do estágio à docência: bem-estar e mal-estar docente na travessia de uma professora iniciante.** Campo Grande, 2019, p.186. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

A pesquisa intitulada “Do estágio à docência: bem-estar e mal-estar docente na travessia de uma professora iniciante ” integra a linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente”, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco e está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa Formação, Trabalho e Bem-estar Docente (GEBem/CNPQ). Trata sobre o mal-estar/bem-estar docente e o professor iniciante. Tem por objetivo geral: analisar como os professores iniciantes, formados em Pedagogia, vivenciam o período de inserção profissional e quais vivências e experiências do estágio supervisionado foram relevantes para a sua prática profissional e para a construção do seu bem-estar/mal-estar docente; para os objetivos específicos, têm-se os seguintes: 1. Compreender as especificidades do estágio supervisionado, que contribuem para a construção do bem-estar docente; 2. Identificar os fatores de bem-estar e mal-estar com o trabalho docente, dos professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, graduados em Pedagogia; 3. Identificar as estratégias de enfrentamentos utilizadas pelo professor em início de carreira, frente as adversidades e os desafios do dia a dia na escola para prevenir o mal-estar e promover o bem-estar docente. Adotamos a abordagem qualitativa de pesquisa e utilizamos como instrumentos para coleta de dados, análise dos relatórios do estágio supervisionado de seis acadêmicas estagiárias do Curso de Pedagogia de uma Universidade do interior de Mato Grosso do Sul; e Entrevistas Narrativas realizadas com uma dessas acadêmicas que se tornou professora efetiva em uma escola da rede municipal de ensino. O aporte teórico baseia-se em autores como Nôvoa, Jesus, Jesus e Santos, Esteve, Rebolo, Tardif, Esteve, Marcelo Garcia, entre outros. Os resultados indicaram que o estágio é uma fase importante da formação docente e que precisa integrar teoria e prática de forma reflexiva e investigativa, além de ser o elo entre a escola e a universidade, os dois locais centrais para a formação docente. Os resultados apontaram, ainda, que a iniciação ao ensino é uma das fases do aprender a ensinar e, muitas vezes, esquecida tanto pelas instituições formadoras quanto pelas escolas. O professor iniciante necessita de auxílios múltiplos para enfrentar toda a diversidade da profissão, auxílios esses que devem vir de vários campos: dos gestores da instituição escolar, dos professores mais experientes, do curso de formação inicial e, principalmente, das políticas públicas educacionais que necessitam reconhecer a fragilidade desse começo, auxiliando o professor a ter um domínio maior do seu trabalho e, consequentemente, o bem-estar docente.

Palavras-chave: Trabalho docente; bem-estar/mal-estar docente; professor iniciante; estágio supervisionado.

FERRONATTO, Eliane Terezinha Tilio. From internship to teaching: well-being and teacher malaise in the crossing of a beginning teacher. Campo Grande, 2019, p.186. Thesis (Doctorate) Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

The research entitled “From internship to teaching: teacher well-being and discomfort in the crossing of a beginning teacher” is part of the research line “Pedagogical Practices and their Relations with Teacher Education”, from the Graduate Program in Education - Master and Doctorate from the Catholic University Dom Bosco and is linked to the Group of Studies and Research Training, Work and Teacher Welfare (GEBem / CNPQ). It deals with teacher malaise / well-being and the beginning teacher. Its general objective: to analyze how the beginning teachers, trained in Pedagogy, experience the period of professional insertion and which experiences and experiences of the supervised internship were relevant for their professional practice and for the construction of their teaching well-being / malaise ; for specific objectives, there are the following: 1. Understand the specifics of the supervised internship, which contribute to the construction of teacher well-being; 2. Identify the factors of well-being and malaise with the teaching work, of the beginning teachers of the initial years of Elementary School, graduated in Pedagogy; 3. Identify the coping strategies used by the teacher at the beginning of his career, in the face of adversities and challenges of everyday life at school to prevent malaise and promote teacher well-being. We adopted the qualitative research approach and used as instruments for data collection, analysis of the reports of the supervised internship of six academic interns of the Pedagogy Course of a University in the interior of Mato Grosso do Sul; and Narrative Interviews conducted with one of these students who became an effective teacher at a school in the municipal school system. The theoretical contribution is based on authors such as Nôvoa, Jesus, Jesus e Santos, Esteve, Rebolo, Tardif, Esteve, Marcelo Garcia, among others. The results indicated that the internship is an important phase of teacher education and that it needs to integrate theory and practice in a reflective and investigative way, in addition to being the link between the school and the university, the two central locations for teacher training. The results also pointed out that the initiation to teaching is one of the phases of learning to teach and is often overlooked by both educational institutions and schools. The beginner teacher needs multiple aids to face all the diversity of the profession, aids that must come from several fields: from the managers of the school institution, from the most experienced teachers, from the initial training course and, mainly, from the public educational policies that need recognize the fragility of this beginning, helping the teacher to have a greater mastery of his work and, consequently, the teaching well-being.

Keywords: Teaching work; teaching well-being / malaise; beginner teacher; supervised internship.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Síntese dos procedimentos metodológicos relacionados aos objetivos da pesquisa..	28
Quadro 2. Ciclos de vida profissional docente, segundo Huberman (2007).	34
Quadro 3. Esquema do modelo para análise do bem-estar/mal-estar docente	74
Quadro 4. Fases principais da Entrevista Narrativa Recorrente e Individual	93
Quadro 5. Participantes da pesquisa.....	101
Quadro 6. Trabalho exercido pelas participantes da pesquisa, após formatura/2019	135

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I - PROFESSOR INICIANTE, SUA FORMAÇÃO E SEU TRABALHO: CAMINHOS À TRILHAR.....	30
1.1.Especificidades do início da carreira docente: “o choque com a realidade”	31
1.2 O professor iniciante e suas relações com o trabalho	36
1.3 A transição de estudante para professor e seus desafios.....	42
1.4 A formação inicial e a prevenção do mal-estar docente.....	47
1.5 Contribuições que a formação inicial pode/deve utilizar para prevenir o mal-estar docente	50
1.6 A importância das emoções (afetividade) para o bem-estar docente.....	53
1.7 Modelo de formação relacional X Modelo normativo: uma proposta para a formação inicial.....	57
1.8 Cuidados na passagem de estudante a professor : políticas e programas de apoio no Brasil e no mundo	58
CAPÍTULO II - BEM-ESTAR E MAL-ESTAR DOCENTE.....	63
2.1. Contextualizando o mal-estar docente.....	64
2.2. Conceituando o mal-estar docente	66
2.3 Fatores e causas do mal-estar docente	68
2.4 O bem-estar docente e o modo como o professor enfrenta os desafios	72
2.5 As dimensões objetivas e subjetivas do bem-estar docente	73
2.6 As estratégias de enfrentamento.....	76
2.7 O bem- estar docente e o cuidar de si	78
CAPÍTULO III -PERCURSO METODOLÓGICO.....	82
3.1 Os Relatórios de Estágio.....	84
3.2 As Entrevistas narrativas	88
3.3 Os sujeitos da pesquisa	100

CAPÍTULO IV - AS PRIMEIRAS INSERÇÕES NA DOCÊNCIA: O PERÍODO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	103
4.1 A opção pelo curso de Pedagogia	104
4.2 Percepção das estagiárias sobre as práticas pedagógicas das professoras regentes e os fatores de mal-estar docente	110
4.3 Desafios percebidos pelas estagiárias para a promoção do bem-estar docente	113
4.3.1 A relação entre a família e a escola e o bem/mal-estar do professor	113
4.3.2 A afetividade e o trabalho do professor	117
4.3.3 A falta de recursos materiais para um bom andamento do ensino aprendizagem.....	120
4.3.4 A indisciplina e a superlotação nas salas de aulas	122
4.3.5 As dificuldades da Educação Inclusiva	125
4.4 Impressões do estágio: caminho percorrido	131
CAPÍTULO V - OS PRIMEIROS PASSOS NA DOCÊNCIA: De estudante a professora tempo de sobrevivência e descobertas.....	132
5.1 O início e os vários fatores de mal-estar docente: pisando em areia movediça	133
5.2 A coordenação e o apoio institucional: o caminho das pedras	139
5.3 Mais pedras no caminho: o que fazer? Com o que, fazer?	142
5.4 A batalha do dia a dia – o relacionamento com os alunos.....	146
5.5 A complexa relação família e escola	150
5.6 As dúvidas e as incertezas: avaliação e reunião de classe	153
5.7 Contribuições e lacunas do estágio e PIBID	155
5.8 Motivação para continuar	159
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	164
REFERÊNCIAS.....	169
APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	184

INTRODUÇÃO

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideais de formação, sem politizar, não é possível (FREIRE, 1998, p.63).

Concordamos com as palavras de Paulo Freire (1998) quando afirma que estar no mundo sem ensinar e sem aprender não é possível, pois entendemos que ser docente é uma profissão como todas as profissões que necessitam de envolvimento, dedicação e, principalmente, vontade de ajudar e contribuir para transformar o cenário educacional que vivenciamos quotidianamente.

Nesta perspectiva a pesquisa intitulada “Do estágio à docência: bem-estar e mal-estar docente na travessia de uma professora iniciante”, que integra a linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente”, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco e está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa Formação, Trabalho e Bem-estar Docente (GEBem/CNPQ), tem como objetivo investigar o bem-estar/mal-estar do professor iniciante e as possíveis contribuições do estágio supervisionado para realizar essa travessia.

A motivação inicial para esse estudo está associada às minhas vivências profissionais como docente do curso de Pedagogia de uma universidade pública do interior de Mato Grosso do Sul, na qual atuo há mais de treze anos, e, nos últimos três anos, ministro aulas na disciplina de Estágio Supervisionado dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Durante a realização dos estágios, na minha percepção, a maioria dos acadêmicos se sentia entusiasmada, motivada com planejamentos criativos e diferenciados. Alguns desses acadêmicos já haviam participado de projetos da universidade, como por exemplo, o Programa

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹. Todavia, a maioria deles, enquanto estudantes, trabalhava no comércio como secretárias, faxineiras, balconistas, frentistas, entre outros, sem nenhum envolvimento com a escola. E foi apenas no período de estágio supervisionado que tiveram o seu primeiro contato com a escola na condição de professores.

No início, eu percebia que o estágio era muito tenso para a maioria dos acadêmicos, uma vez que sentiam-se inseguros para enfrentar uma sala de aula no papel de professor, enfrentar um espaço desconhecido e realizar um planejamento ideal, Mas, após o período da observação, eles já se sentiam mais familiarizados com a rotina da escola, com o corpo docente e tinham afinidade com as crianças, como relataram algumas das estagiárias:

[...] Eu tinha muito medo de não conseguir dominar a sala de aula, de como ia ser minha relação com os alunos, se eles iam me aceitar ou não durante o período no lugar da professora titular [...] (E.R., 2017).
[...] Foram momentos de medos e angústias, pois não sabia como os pais e a professora regente e principalmente as crianças como eles iam me receber, sem falar na presença da orientadora, pois eu ficava pensando será que vou conseguir dar aula com ela na sala de aula? (M. I.S., 2017)

Na última etapa, os estagiários planejavam aulas dinâmicas, trabalhavam a interdisciplinaridade, levavam as crianças para passeios nos arredores da escola, produziam material concreto e se sentiam desafiados, motivados, com a certeza que seriam “os professores que fariam a diferença na vida das crianças”, como afirmavam alguns.

Porém, no próximo ano, quando novamente eu retornava às escolas para acompanhar os novos estagiários, ao encontrar vários egressos, agora professores regentes de sala, com raras exceções, mostravam-se apáticos, com práticas pedagógicas tradicionais²,

¹ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Criado em 2008 pelo Ministério da Educação (MEC) e fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a iniciativa concede bolsas (a partir de R\$ 400) a alunos que participam de projetos desenvolvidos pelos professores dos cursos de licenciatura das universidades públicas. (<https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>, acesso em 21 de setembro de 2019).

² Segundo o verbete criado por Dermeval Saviani para o glossário do sítio da Unicamp, a introdução da denominação “Concepção Pedagógica Tradicional ou Pedagogia Tradicional foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, classificaram como ‘tradicional’ a concepção até então dominante”. A Metodologia de ensino é a exposição verbal por parte do professor e a preparação do aluno. O foco principal é na resolução de exercícios e na memorização de fórmulas e conceitos. Desta forma, o professor inicialmente realiza a preparação do aluno, em seguida formula a apresentação do conteúdo, correlacionando-o com outros assuntos e, por último, faz-se a generalização e a aplicação de exercícios.(SAVIANI, D. Concepção Pedagógica Tradicional. http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_tradicional.htm. Acessado em: 03/04/2019.

desmotivados, em situação de *wornout*³. Ou seja, utilizando a rotina das velhas práticas tradicionais e fazendo o mínimo possível na realização do trabalho.

Essas percepções me incomodavam e eu não conseguia detectar onde estava o problema. Às vezes, acreditava que os maiores culpados eram os acadêmicos, agora professores, que não se motivavam e não buscavam práticas pedagógicas que instigassem os alunos para o conhecimento; outras vezes, acreditava que o problema estava na maneira como o estágio havia sido conduzido ou pensava que talvez fosse necessário algumas mudanças na formação inicial.

Essas dúvidas me instigaram a problematizar essa situação no sentido de encontrar alternativas para algumas indagações referentes ao estágio supervisionado e subsídios para a realização de um trabalho docente mais coerente com as necessidades dos futuros professores. Tais contribuições deveriam contribuir, a meu ver, para uma formação docente que auxiliasse o professor iniciante a enfrentar os desafios da carreira e desenvolver o bem estar docente para a sua permanência no magistério e seu desenvolvimento profissional.

Assim, no início do ano de 2018, entrei para o curso de Doutorado do PPGE Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), com o intuito de pesquisar sobre a transição do estudante para professor e refletir sobre as possibilidades dessa transição ser realizada sem muito sofrimento.

Após as primeiras leituras sobre o tema e, ao participar do Grupo de Pesquisa GEBem, os questionamentos começaram a ser lapidados e a fazer sentido, especialmente por meio de autores como Gomez (1998, p.364). Este autor justifica o comportamento apático dos professores iniciantes, ao explicar que os recém-formados, ao adentrarem em escolas como docentes, com o pensamento teoricamente enriquecido pelos anos de formação, aos poucos vão deteriorando, simplificando, empobrecendo. Tais situações configuram-se, segundo esse autor, “[...] como consequência dos processos de socialização que acontecem nos primeiros anos de vivência institucional”, por conta da força do ambiente, da inércia dos comportamentos dos outros docentes e estudantes, assim como da própria instituição.

Dentro dessa mesma perspectiva, Gomez (1998) assinala que tudo isso vai minando os interesses, as crenças e as atitudes dos professores iniciantes, “[...] acomodando-os, sem debate nem deliberação reflexiva, aos ritmos habituais do conjunto social que forma a escola” (p.364).

³ Diminuição de esforço e de investimento psicológico na atividade docente, que os professores utilizam para manterem o equilíbrio entre aquilo que são e aquilo que recebem, ou seja, ficam menos apegados aos alunos afetivamente (JESUS, 2007, p.21).

Outros teóricos, entre eles Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (2007), Ilha e Hypólito (2014), comentam que esses professores recém-formados não encontram nenhum amparo para suas angústias e, sem saber onde e como buscar auxílio para resolver os problemas e dúvidas relacionadas ao seu trabalho, entram em conflito sobre os conhecimentos adquiridos na formação inicial. Estes fatores contribuem para o mal-estar docente, uma vez que as consequências dessa situação comprometem todo o processo de ensino aprendizagem, afetando também os alunos.

Esteve (1999), Jesus (2007), Mosquera e Stobäus (2006), Rebolo (2012) apontam que, nos últimos anos, a rápida transformação do contexto social e o processo de aumento de responsabilidade geraram muitas modificações no papel do professor, causando mal-estar para muitos deles. Ao investigarem sobre essa temática, esses autores explicam que esse conceito é um fenômeno que sofre influências de diversos fatores, com destaque para os fatores sociopolíticos, pessoais e da formação profissional.

Esses autores, ainda consideram que as mudanças sociais influenciaram significativamente na educação e contribuíram decisivamente para a desvalorização do papel do professor. As principais mudanças para Jesus (1998) foram:

- a) a era da informação: no passado, a transmissão de conhecimentos era atribuída ao professor. Atualmente, a mídia e a internet assumiram também essa função;
- b) a democratização do ensino: a escola passou a ser obrigatória, aumentando o número de alunos e de professores, porém a formação docente não corresponde às necessidades e muitos assumiram a profissão docente sem ter certa identificação pessoal com ela;
- c) as novas exigências: além do conhecimento de novos métodos e técnicas de ensino, o professor assume a função educativa que antes era da família e ainda se responsabiliza por atividades extraclasse, reuniões, preparação de aulas, correção de atividades, avaliações de alunos, etc.;
- d) a falta de materiais: nem sempre o professor consegue pôr em prática o que almeja, visto que as salas de aula geralmente estão lotadas, não contêm recursos físicos e materiais suficientes, além de faltar incentivo à formação docente;
- e) o salário: outras profissões, com menor ou igual nível de formação, costumam receber um salário bem maior que o do professor, denegrindo o status da profissão docente.

Além disso, nos últimos anos, para Marcelo Garcia (2010, p. 21), “a sociedade fez uma crítica generalizada ao sistema de ensino. Os meios de comunicação costumam

transmitir uma imagem negativa da realidade do ensino e da atuação dos professores”, e, consequentemente, com todas essas mudanças no decorrer do tempo:

[...] a profissão docente foi, naturalmente, mudando. Para alguns, em direção a uma desprofissionalização, devido à perda progressiva de autonomia e controle interno. Para outro, em direção a uma reprofissionalização, justificada pela necessidade de ampliar as tarefas habitualmente designadas aos docentes (MARCELO GARCIA, 2010, p.22).

Essa desprofissionalização, essa perda de autonomia, controle interno e ampliação das tarefas dos professores configuram-se como fatores de mal-estar docente e, segundo Esteve (1999, p. 24-25), o conceito de mal-estar docente vem sendo utilizado para “[...] descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce à docência”. E Jesus (2004, p. 122) explicita que o “[...] conceito de mal-estar traduz um processo de falta de capacidade por parte do sujeito para fazer face às exigências que lhe são colocadas pela sua profissão”.

Marcelo Garcia (2010, p.28) esclarece que, o início da carreira docente, configura-se como um “[...] período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal”. Portanto, entendemos ser o professor iniciante o que tem bem mais probabilidade de ser afetado pelo mal-estar.

Professor iniciante, segundo Huberman (2007), é o professor que se encontra na fase de entrada na carreira, ou seja, nos primeiros três anos da docência e que se confronta com “choque com o real” porque é nos primeiros três anos que vai se deparar com:

[...] o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 2007, p.39).

Devido ao mal-estar docente ter repercussões psicológicas e educacionais muito negativas (ESTEVE, 1999; MOSQUERA, 2006; JESUS, 2007; REBOLO, 2012), o bem-estar docente, segundo Jesus (2007), é uma alavanca à qualidade da educação e, consequentemente, à aprendizagem escolar.

Nossa intenção, neste trabalho, não é apenas apontar para os fatores negativos da inserção na docência, mas também conhecer e compreender de que forma podemos encontrar elementos, principalmente no período do estágio supervisionado, que favoreçam os fatores que contribuem com o bem-estar docente, para auxiliar o professor a enfrentar os desafios desse início de carreira.

(Re) conhecendo os caminhos já trilhados:

O estado do conhecimento é reconhecidamente relevante porque se constrói por meio de um levantamento, um inventário das produções acadêmicas já produzidas sobre o tema, ou seja, é um caminho que já foi trilhado por outros pesquisadores e que necessita ser conhecido para avançarmos nas nossas pesquisas. Para Romanowski e Ens (2006, p.43),

[...] levantamento é uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema e um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento. Este tipo de estudo caracteriza-se por ser descritivo e analítico[...].

No entendimento de Morosini e Fernandes (2014, p.155): “Estado de Conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”, e para Ferreira (2002, p. 257), estado do conhecimento se caracteriza em um estudo:

[...] de caráter aspectos e dimensões privilegiados sobre determinado tema, em diferentes épocas e lugares. Trata-se de um estudo, ainda, referente às formas e condições nas quais têm sido produzidas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

O estado do conhecimento é uma parte do estudo que se consolidou ao longo da pesquisa, mapeando e analisando as teses defendidas entre 2014 e 2018 e constantes no Banco Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (BDTD/IBICT) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD/CAPES). As palavras-chave utilizadas foram: professor iniciante, bem-estar /mal-estar docente.

No mês de abril de 2019, ao fazer uma busca sobre as teses realizadas de 2014 a 2018, junto às bases de dados BDTD/IBICT e CTD/CAPES com o descritor “**professores iniciantes**” foram encontrados 44 teses e com o descritor “**bem-estar e mal-estar docente**”, 15 teses.

Das quarenta e quatro (44) teses encontradas sobre “**professores iniciantes**”, cinco (5) pesquisas apresentaram um estudo sobre o professor iniciante e os programas de bolsas; quatro (4) sobre o PIBID e uma (1) sobre um programa de bolsa de alfabetização; duas (2) abordaram a inclusão escolar e o professor iniciante; onze (11) teses pesquisaram sobre o professor iniciante formado em licenciatura de Matemática, Educação Física, Letras, Música e de Geografia; seis (6) teses sobre o professor iniciante e a Educação à distância e /ou on-line; cinco (5) ao professor iniciante da educação superior e uma (1) sobre a educação profissional;

uma (1) sobre o professor iniciante da zona rural e uma (1) sobre a importância da formação continuada para o professor em início de carreira. Sete (7) foram selecionadas para uma leitura mais detalhada por discorrerem especificamente sobre o professor em início de carreira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as contribuições do estágio supervisionado, os desafios, as dificuldades, as necessidades e as condições de trabalho desses professores iniciantes.

O trabalho de Oliverio (2014), **Professores iniciantes: inserção nas redes de ensino e condições de trabalho desiguais**, orientado pela Prof^a Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis, teve como objetivo compreender como vivenciam o início da carreira docentes de diferentes redes e que aspectos parecem favorecer ou dificultar a inserção e o desenvolvimento profissional dos mesmos. A coleta de dados se deu por meio de narrativas porque, segundo a autora, a intenção foi “construir esse objeto a partir da visão de quem está vivendo essa fase”. E, para isso, realizou vinte e três entrevistas semiestruturadas, do tipo depoimento, com professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil que atuavam em três instituições (duas públicas e uma privada). Sua finalidade foi para compreender aspectos do cotidiano de trabalho e identificar estratégias das instituições e dos agentes para se inserirem nesses espaços sociais, bem como perceber de que maneiras elas influenciam o seu modo de se constituir “professor” e sua perspectiva de carreira. Traz como resultado a confirmação de outras pesquisas já realizadas como a importância dos pares na inserção profissional e de que o capital tempo, ainda que sofra variações, é fator de distinção entre jovens professores e professores mais antigos. Além disso, assinala a importância da organização das redes e das escolas na socialização dos iniciantes, que vão construindo percepções e intenções diferenciadas em relação ao seu trabalho, à profissão e aos investimentos na carreira.

Bandeira (2014), com a tese “**Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades**”, com orientação da Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, realizou uma pesquisa colaborativa e teve como questão norteadora: Qual a relação entre as necessidades formativas de professores iniciantes e o desenvolvimento da práxis? Essa pesquisa foi realizada em duas escolas públicas, no período de 2011 a 2014, na cidade de Teresina/Piauí, desenvolvida com quatro professoras iniciantes do Ensino Fundamental, uma graduanda (auxiliar) e uma doutoranda (a pesquisadora). Os procedimentos de pesquisa se deram por meio de narrativas em diários e em entrevista de observação da prática docente das professoras iniciantes. Nas considerações, traz como sugestão que as instituições formadoras e instituições de trabalho do docente iniciante direcionem colaboração e reflexão crítica, pois esses dispositivos possibilitam compreender

necessidades a partir dos contextos formativos e docentes e, em decorrência, cria condições para nossa mobilização, bem como para confrontação dos conhecimentos cristalizados que persistem em nossa condição docente.

A pesquisa de Lima (2014) “**Desenvolvimento profissional do docente iniciante egresso do curso de Pedagogia: necessidades e perspectivas do tornar-se professor**”, orientada pela Profa. Dra. Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito, abordou como ocorre o desenvolvimento profissional dos egressos do Curso de Pedagogia a partir da formação inicial e da sua prática docente? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, os sujeitos participantes são sete (7) professoras iniciantes, egressas do curso de Pedagogia. Para a coleta dos dados da pesquisa de campo aplicou questionário com questões abertas e fechadas que, junto aos dados do memorial de formação, ajudou a traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa, e, num segundo momento, realizou entrevista narrativa reflexiva. Os dados mostraram a necessidade de uma formação que possibilite ao professor iniciar na profissão de forma mais eficiente e segura, sobretudo no que se refere à vivência de situações de aprendizagens da docência a serem consolidadas desde o estágio curricular supervisionado. Em relação ao processo de formação docente, essa pesquisa assinala como fundamental que os cursos de Pedagogia sejam (re)pensados, considerando como premente atender às expectativas de seus estudantes quando confrontadas com as exigências do cotidiano e com as questões ligadas ao seu futuro desenvolvimento profissional.

O quarto trabalho analisado é de Correia (2015): **Professores iniciantes e sua aprendizagem profissional no ciclo de alfabetização**, orientado pela Prof.^a Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis. O objetivo central foi compreender como o professor iniciante constrói sua aprendizagem profissional no ciclo de alfabetização de modo a se desenvolver profissionalmente, com um diferencial: “[...] em vez de olhar para as dificuldades que enfrentam os professores alfabetizadores iniciantes, investigar as estratégias que eles utilizam para enfrentá-las” (CORREA, 2015, p. 19). Participaram dessa pesquisa seis professores com tempo de experiência profissional variando entre 2 e 4 anos e que atuavam ou tinham atuado no ciclo de alfabetização na *fase de iniciação*, em escolas públicas – municipais e federais – e privadas do município do Rio de Janeiro. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas. As análises aconteceram em dois momentos: primeiro concentrou-se nas trajetórias dos professores da educação básica - da formação inicial até suas atuais experiências e práticas como professores em início de carreira; a segunda parte está estruturada a partir de dois eixos que emergiram das narrativas: o “início” (da carreira) e os “meios” (modos de fazer

dos professores iniciantes ao assumirem suas identidades como professores alfabetizadores). Verificou que as dificuldades inerentes ao início da carreira, tais como mau comportamento dos alunos, competição entre os colegas e interferência dos pais, são mais facilmente superadas com o apoio da equipe gestora da escola. No que diz respeito aos meios, ou seja, a alfabetização constatou a necessidade da demanda de conhecimentos específicos tanto da parte de quem ensina quanto da parte de quem aprende. Essa pesquisa destacou a necessidade de viabilizar um maior apoio institucional ao professor (alfabetizador) iniciante nas escolas, aliado à programas e políticas de iniciação/inserção e formação.

O trabalho **Formação profissional e atuação de professores iniciantes na docência: um estudo exploratório**, de Brasil (2015), orientado pelo Prof. Dr. Afonso Celso Tanus Galvão, investigou o processo de iniciação profissional e o ‘ser/constituir-se professor’, no contexto do primeiro ano de docência de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do Distrito Federal. Utilizou a metodologia do estudo de casos múltiplos, e a coleta de dados se deu por meio de observação direta e participante e entrevista semiestruturada. Os participantes da pesquisa foram oito professores iniciantes. Os resultados evidenciaram que a fase inicial da docência tem sido negligenciada, especialmente nas instituições escolares, uma vez que são as responsáveis diretas por receberem os professores iniciantes e em inseri-los no seu novo contexto de atuação, familiarizando-os com a história da escola, sua cultura, rotinas e práticas. Eles também apontam a insuficiência da formação inicial nos cursos de Pedagogia como um dos principais agravantes para o processo de ‘ser/constituir-se professor’ e, consequentemente, para o desenvolvimento profissional dos participantes. Ele explica que os professores investigados na pesquisa foram aprendendo a serem professores e se constituindo como tal a partir da imersão no novo contexto de atuação, especialmente no diálogo e no compartilhamento de conhecimentos e informações com seus pares. E traz como sugestão: um primeiro passo para a mudança seria ‘substituir’ a cultura de exclusão do professor iniciante, caracterizada pelo individualismo, isolamento e solidão, por uma cultura de acolhimento que oportunize meios para que a iniciação profissional possa ser um período de desenvolvimento e descobertas.

A tese “**Condições de trabalho e Desenvolvimento Profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação**” realizada por Príncepe (2017) e orientada pela profª Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, teve como foco da pesquisa investigar as implicações das condições de trabalho no desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação (RME). Os objetivos específicos foram

caracterizar os professores iniciantes; identificar os contextos em que atuam; analisar as condições de trabalho e identificar os fatores que favorecem ou dificultam o seu desenvolvimento profissional. Explica que essa pesquisa foi do tipo *survey* e contou com a participação de 121 docentes (60 iniciantes na profissão e na rede e 61 iniciantes na rede) que responderam a um questionário. Também analisou documentos de orientação administrativo-pedagógicos e realizou entrevistas com três formadoras da RME. Os resultados indicaram que o início da docência na RME foi marcado por uma diversidade de fatores que ora podem facilitar e ora dificultar o desenvolvimento profissional dos professores. Considerou que o curto período de permanência em uma única escola e a passagem por diversas turmas, além de vivenciar jornadas diferenciadas, trazem grande complexidade ao trabalho, dificultando as tarefas referentes ao planejamento escolar, ao conhecimento dos alunos e do próprio contexto de atuação, além de indicar que os limites do tempo do que pode ser considerado “início da docência”, dependem das condições de carreira e precisam ser analisados de maneira particular. Sugere que, enquanto o professor não alcançar estabilidade e continuar vivenciando suas experiências profissionais em condições de precariedade, poderá ser considerado iniciante.

Mohn (2018), com seu trabalho intitulado **“Professores iniciantes e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia”**, orientado por Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, teve como foco da pesquisa a investigação das dificuldades e as descobertas que marcam o trabalho docente dos Professores Iniciantes e dos professores ingressantes nas instituições de Educação Básica, na rede pública municipal de Goiânia, no Estado de Goiás. Para encontrar a resposta, em um primeiro momento realizou uma pesquisa quantitativa junto à rede municipal de ensino da capital goiana para levantar o número de professores ingressantes no último concurso público realizado em 2010. Em seguida, coletou os dados por meio de aplicação de questionário para 284 (duzentos e oitenta e quatro) professores que assumiram o concurso de 2010 da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, composto por perguntas abertas e fechadas. A pesquisa apontou que os professores, sujeitos da pesquisa, estão divididos em duas categorias: os iniciantes (sem experiência profissional) e os ingressantes (com alguma experiência profissional). Mostrou ainda a forma que cada categoria lidou com as dificuldades e as descobertas se apresentarem de forma diferentes. E constatou que, em média, os iniciantes apresentaram maior dificuldade pedagógica que os profissionais ingressantes. Com relação às dificuldades relacionais, verificou que tanto os ingressantes quanto os iniciantes se comportaram da mesma maneira frente a essas dificuldades. As análises da pesquisa apontam

que a relação dialética entre dificuldades e descobertas está sob a ótica do sentido e significado do trabalho docente, de forma que os professores que vivenciam a fase do início da carreira buscam integrar significado e sentido. Ou seja, buscam a compreensão do significado de seu trabalho tentando encontrar melhores condições objetivas ou lutando muito por elas.

Das 15 teses encontradas com o descritor “**bem-estar e mal-estar docente**”, quatro (4) estudaram sobre o bem-estar/mal-estar docente e o professor do ensino superior, duas (2) sobre o bem-estar/mal-estar docente e a formação ética; três (3) sobre o bem-estar/mal-estar do professor do ensino médio; uma (1) sobre o bem-estar/mal-estar docente e a EAD, uma (1) sobre a educação inclusiva. Outras quatro (4) pesquisaram sobre o bem-estar/mal-estar docente dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e das estratégias de enfrentamento que esses professores utilizaram frente aos desafios e dificuldades dessa fase da carreira

A tese de Sampaio (2014), com orientação do Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus: “**Vivências de docentes e de seus licenciandos no final de formação e passagem para o mundo do trabalho: Mal/bem-estar docente/discente, autoimagem e autoestima**”. Teve como objetivo geral investigar as vivências pessoais e profissionais de licenciandos e professores formadores e a passagem para o mundo do trabalho, no primeiro ano de docência, analisando dados e relatos sobre aspectos de mal/bem-estar docente, autoimagem e autoestima, vivenciados nesses dois momentos de formação. O estudo é de abordagem qualitativa (exploratório-descritivo longitudinal) desenvolvido em dois momentos: primeiramente, participaram sessenta e oito (68) licenciandos do último semestre de sua formação, seguido do acompanhamento de cinco deles, na transição para a vida docente, em seu primeiro ano como professores. Para as coletas de dados foram utilizados os seguintes instrumentos quantitativos: Questionário Motivação Inicial; Questionário Autoimagem e Autoestima; e Questionário DASS-21, além de instrumentos qualitativos como Questionário Formação na Licenciatura e Entrevistas. O estudo apontou várias situações adversas vivenciadas no contexto educativo, as quais são potenciais geradores de mal-estar docente. E traz como sugestão o prosseguimento de mais pesquisas que abordem o período de formação inicial docente, as reformulações dos cursos de Licenciatura

[...] dando sequência nos diversos estágios da carreira, com ações voltadas para o desenvolvimento de competências, tanto teóricas como práticas, para fazer frente às diversas situações do universo docente que concorrem para gerar mal-estar docente, direcionando ao bem-estar docente(SAMPAIO, 2014, p. 183).

O trabalho de Reis (2014), intitulado: “**O adoecimento dos trabalhadores docentes na rede pública de ensino de Belém-Pará**”, com orientação da Profa. Dra. Olgaíses Cabra Maués, teve como objetivo principal analisar as causas do adoecimento dos docentes na

Rede Pública de Ensino de Belém RME, observando os seguintes objetivos específicos: analisar as políticas educacionais da RME; identificar as repercussões das políticas educacionais e sua relação com o adoecimento do docente; analisar as condições de trabalho docente; identificar a ocorrência de intensificação e precarização no trabalho docente e possíveis relações com o adoecimento. Os dados foram coletados por meio de questionário estruturado e entrevista semiestruturada, porém, anteriormente, foi realizada uma pesquisa documental, para a seleção e a análise dos relatórios sobre Perfil Epidemiológico dos Servidores da Secretaria Municipal de Educação de Belém (2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011) e uma Entrevista semiestruturada. Foi aplicado um questionário conhecido como *Self-Report Questionnaire* (SRQ-20), ferramenta metodológica que permite relacionar características do trabalho com sofrimento psíquico e adoecimentos reconhecidos como Transtornos Psíquicos Menores – DPM. Os sujeitos da pesquisa foram os trabalhadores docentes que atuavam nas escolas e constavam no relatório do Perfil Epidemiológico dos Servidores. Os resultados da pesquisa indicaram que as causas dos adoecimentos na RME estão relacionadas: a) às condições de trabalho em seu sentido lato, indicando a existência de processos de intensificação e de precarização do trabalho docente; b) às políticas de formação continuada com acentuados graus de exigências das avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; c) à existência de mal-estar docente, corroborando os desgastes e pouca satisfação com o trabalho.

A pesquisa intitulada: “**Iniciação à docência na educação básica: professores principiantes e a sua ambiência (trans)formativa**”, de Weliton Martins da Silva (2018), e orientada pela Prof.^a Dr.^a: Adriana Moreira da Rocha Veiga, apresentou, como foco investigativo, compreender como a escola de Educação Básica, constituída de seus diferentes sujeitos, pode configurar-se como ambiência (trans)formativa para a inserção do professor principiante. Os sujeitos da pesquisa caracterizam-se por serem professores principiantes do Ensino Médio, com até cinco anos de atividade docente e que tenham prestado os dois últimos concursos do Sistema Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais. A coleta de dados se deu por meio de questionário e narrativas e o estudo demonstrou que a ambiência escolar pode promover o bem-estar docente no processo de inserção profissional, motivando-o para a sua permanência na carreira. Porém, é necessário que a inserção à docência tenha um esforço conjugado dos diferentes agentes responsáveis pelas políticas educacionais no que se refere às políticas de formação – inicial e continuada e de valorização profissional. E traz, como questão prioritária, o cuidado com a pessoa, ou seja, com o professor, na fase de transição de estudante a professor.

A pesquisa intitulada “**O trabalho de professores não indígenas de Matemática no contexto da escola Indígena: olhares para as (im) possibilidades de bem-estar/mal-estar docente**” de Silva (2018) e orientação da Profª Dra. Flavinês Rebolo, teve como objetivo geral, analisar as (im) possibilidades de construção do bem-estar no trabalho de professores de Matemática não indígenas, que atuam em escola indígena. Os sujeitos da pesquisa foram 7 professores não-indígenas, que trabalham em uma escola indígena e como instrumentos para coleta de dados, utilizou um questionário sócio demográfico e entrevista semiestruturada. Os dados demonstraram que “[...] os problemas relacionados à falta de infraestrutura e de condições para realização do trabalho, à falta de materiais, às dificuldades de acesso e mesmo de falta de água potável e ambientes arejados têm contribuído, de certa forma, para promover a insatisfação e mal-estar desses professores [...]” (p.185), mais do que os aspectos socioeconômicos – salário, ou os aspectos relacionais. Mas os participantes dessa pesquisa, segundo a autora, “[...] encontram o bem-estar no trabalho que realizam, haja vista o modo como encaram, avaliam e resolvem as experiências que vivenciam [...]” (SILVA, 2018, p.188), por meio de estratégias de enfrentamento frente as situações adversas.

Após uma análise detalhada das teses citadas acima é possível afirmar que trazem contribuições muito significativas: a pesquisa de Brasil (2015) investiga o primeiro ano do professor iniciante e traz a importância de se pensar em uma formação inicial atenta às dificuldades desse início de carreira. Correa (2015) analisa as estratégias que os professores utilizam para enfrentar o mal-estar docente, enquanto as outras analisam os aspectos negativos, como os sentimentos de solidão, isolamento e insegurança do início da carreira.

Sobre a definição do que é ser um professor iniciante, a tese de Nohn (2018), comparou a carreira no trabalho docente dos professores iniciantes (sem experiência profissional) ao dos professores ingressantes (com alguma experiência profissional), especialmente na forma de lidar com as dificuldades e as descobertas no trabalho docente, verificou que essas se diferenciam em várias situações. A tese de Princepe (2017), acarretou evidências de que, enquanto o professor não alcançar estabilidade e continuar vivenciando suas experiências profissionais em condições de precariedade, poderá ser considerado iniciante. Essas divergências nos indicam que a discussão sobre o professor iniciante, apesar de não ser recente, ainda necessita de mais aprofundamentos teóricos e práticos.

As pesquisas de Oliverio (2015), Bandeira (2014) e Lima (2014), coletaram seus dados por meio de narrativas e destacam a importância dessa técnica para dar “voz” aos professores em transição de estudante para professor.

Ao fazer uma análise mais ampla, podemos verificar que ainda temos carência de investigações que se preocupem em desvelar, por exemplo, as condições de trabalho dos iniciantes, as contribuições do estágio supervisionado, como se dá o processo de atribuições de escolas e de salas de aula, como ele sobrevive na carreira e porque permanece na profissão, apesar de todas as dificuldades e fatores de mal-estar docente.

Quanto aos trabalhos sobre o bem-estar/mal-estar docente é possível evidenciar que no trabalho de Silva (2018) sobressaem as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores de matemática, enquanto o trabalho de Reis (2014) indica as causas do adoecimento dos professores.

Desses trabalhos, dois apresentaram enfoque no professor iniciante: Vivências de docentes e de seus licenciandos no final de formação e passagem para o mundo do trabalho:

Mal/bem-estar docente/discente, autoimagem e autoestima (SAMPAIO, 2014) e Iniciação à docência na educação básica: professores Principiantes e a sua ambiência (trans)formativa (SILVA, 2018). Eles têm em comum apontar as situações adversas que acarretam o mal-estar nos professores iniciantes, mas a relevância maior do trabalho de Sampaio (2014) para a minha pesquisa está na investigação que ele realizou sobre a transição de estudante para professor. A tese de Silva (2018) traz as ações necessárias para promover o bem-estar dos professores iniciantes, bem como a metodologia que ele utilizou que foi por meio de Entrevistas Narrativas.

Essa busca nos bancos de dados, nos deu a possibilidade de definir ou redefinir caminhos percorridos no que se refere aos conceitos, aos referenciais teóricos, às estratégias metodológicas e, mais ainda, ampliou os nossos horizontes no que se referia às novas possibilidades de referências bibliográficas para a nossa pesquisa.

Também foi possível notar, em quase todas as teses analisadas, a necessidade de programas e iniciativas de apoio ao professor em início de carreira, bem como políticas públicas que deem a atenção que essa fase necessita. E após esses estudos compreendemos que precisamos empreender maiores esforços para a nossa pesquisa para trazer à tona a compreensão da importância do trabalho que deve ser de acolher os professores nesse início da carreira, para a sua permanência e seu desenvolvimento profissional.

O avanço deste trabalho acena para a necessidade de analisar a questão do bem-estar/mal-estar em relação ao trabalho do professor, na transição de aluno para professor, compreendendo quais as contribuições do estágio supervisionado, bem como as estratégias de enfrentamento empregadas pelos professores para lidar com os desafios do trabalho docente.

Problema da pesquisa

Aprender a ser professor não é tarefa simples, tampouco deve ser uma responsabilidade que recaia apenas no próprio professor. Vislumbra-se, portanto, a necessidade e a importância de se direcionar a atenção para este iniciar e compreender suas singularidades, como afirmam Reali, Tancredi e Mizukami (2010).

Ainda segundo essas autoras, nos dias atuais, ao refletirmos sobre a função do professor, nos deparamos com vários desafios que dizem respeito a formação humana. Os problemas políticos, econômicos e sociais aliados à evolução tecnológica e científica trouxeram novas maneiras de ser e viver dos sujeitos, e a sociedade espera que a escola esteja apta a resolver grande parte de seus problemas, e espera-se ainda, que os professores busquem respostas para toda essa complexidade.

Nóvoa (2007), no texto “Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo”, aborda três dilemas. O primeiro se refere ao dilema da escola, e questiona: esta deve ser centrada no aluno ou na aprendizagem? Para ele:

A sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas – que foram aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo –, o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante (NÓVOA, 2007, p.5).

O segundo dilema: escola como comunidade ou como sociedade? Esse dilema aborda:

[...] a idéia de que as comunidades têm o direito de impor os seus valores, suas crenças, seus princípios a um determinado programa de educação [...]. Defendo a escola muito mais como sociedade do que [...] comunidade. Uma sociedade é qualquer coisa que tem regras. Só se pode viver em sociedade com regras ” (NÓVOA, 2007, p.10).

O terceiro dilema é: a escola como serviço ou como instituição? Para o autor, as políticas educativas dos dias atuais compreendem a escola pública como uma prestadora de serviço para às famílias e as crianças, para tanto a escola deixou de ser entendida como uma instituição.

Há um paradoxo entre o excesso das missões da escola, o excesso de pedidos que a sociedade nos faz e, ao mesmo tempo, uma cada vez maior fragilidade do estatuto docente. Os professores têm perdido prestígio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos. Eis um enorme paradoxo. Como é possível a escola nos pedir tantas coisas, atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar nosso estatuto profissional (NÓVOA, 2007, p. 12).

Além de todas as exigências da sociedade sobre o papel da escola e dos professores, as várias missões que são impostas, o desprestígio e fragilidade da profissão, ainda “[...] os professores são criticados por não garantirem na escola aquilo que a sociedade não consegue

fora dela” (NÓVOA, 2007, p.57), e autores como Esteve (1999) e Jesus (2007) explicitam que essas são algumas das problemáticas que geram o mal-estar docente.

O termo mal-estar docente, conforme Esteve (1999), é um conceito da literatura pedagógica que tem a pretensão de sintetizar o conjunto de reações dos professores como um grupo profissional desajustado devido às mudanças sociais acelerada. Essa expressão é utilizada quando pretendemos descrever os efeitos permanentes e negativos, resultado das condições psicológicas e sociais que afetam a personalidade do professor que exerce à docência.

Para Rebolo e Bueno (2014) o mal-estar docente tem proporções cada vez mais abrangentes e afeta aquilo que é crucial ao exercício da profissão do magistério, ou seja, o envolvimento com o trabalho e a crença na importância do ensino para as futuras gerações, entre outros. Ainda segundo essas autoras, devido ao mal-estar docente ter repercussões psicológicas e educacionais negativas e trazer sérios prejuízos para a educação, o bem-estar docente pode ser considerado uma das alavancas para a qualidade da educação e, consequentemente, à aprendizagem escolar. Marcelo Garcia (1999) explicita que o início da docência é um período carregado de tensões que merece uma atenção especial e, por isso, deve ser objeto de pesquisas.

Ilha e Hypolito (2014, p. 109) explicitam, que apesar de compreenderem que todo começo é difícil, alertam que “[...] a gravidade reside na forma como este início ocorre na maioria das escolas [...]”. Eles comentam ainda que, para os professores iniciantes são reservadas as piores turmas, com os alunos mais difíceis, os horários mais complicados e, ainda, “[...] o professor iniciante dificilmente contará com algum tipo de apoio no ingresso de sua carreira”.

Segundo esses autores, para abrandar as angústias e a ansiedade⁴, os professores iniciantes buscam diferentes alternativas como, por exemplo, “[...] rememoram os estudos de sua formação inicial, investem em alguma possibilidade formativa, procuram espaços formais e informais que possam auxiliar em seu trabalho” (ILHA, HYPOLITO, 2014, p.109). Desse modo, percebemos necessidade de ações que auxiliem o professor iniciante a enfrentar os desafios dessa carreira e desenvolver o bem-estar docente, compreendendo que o bem-estar “[...] diz respeito a uma leitura positiva que as pessoas fazem da sua própria vida” (JESUS, 2007, p. 26).

⁴ O conceito de ansiedade refere-se a uma reação emocional complexa, com pelo menos três componentes: fisiológico, subjetivo-cognitivo e comportamental-motor. Refere-se a um padrão de comportamento complexo e variável, caracterizado por sentimentos subjetivos de apreensão e tensão que são acompanhados de, ou associados com, uma atividade fisiológica que ocorre em resposta a estímulos internos ou externos, e muitas vezes ansiedade é confundida com estresse (ESTEVE, 1999, p. 152).

Portanto, com o intuito de conhecer as necessidades e os desafios da fase de inserção na docência, que tem como característica básica a passagem de estudante a professor e que abarca todo o processo de formação inicial, por meio da realização de atividades de estágio e prática de ensino, compreendendo que “[...], entretanto, neste momento, o contato dos estudantes com o campo profissional é exógeno, ou seja, eles ainda não são efetivamente profissionais. Assim, as características do início da docência aí se manifestam com algumas especificidades” (LIMA, 2006, p. 10), razão pela qual o presente trabalho pretende compreender como os professores iniciantes, vivenciam o período de inserção profissional⁵ e quais vivências, experiências, expectativas do estágio supervisionado foram relevantes para a sua prática profissional e para a construção do seu bem-estar-estar docente.

Essa problemática surgiu em meio a uma série de questionamentos decorrentes da inquietação advinda da vivência e experiência com atividades docentes no Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre elas:

- Quem é o professor iniciante?
- Como o professor iniciante, egresso do curso de Pedagogia, inicia sua carreira docente? Como se dá a passagem de estudante para professor?
- Quais vivências do estágio supervisionado foram relevantes para a sua prática profissional?
- Quais são as maiores dificuldades do início da docência? Esse professor consegue construir o bem-estar docente? Ou vivencia o mal-estar na sua profissão?
- Qual estratégia utiliza para o enfrentamento dos desafios no início da carreira? Em que consiste o fenômeno do “mal-estar docente”, quais os seus determinantes e mecanismos de superação para alcançar o bem-estar?
- Que elementos podem ser acrescidos ao período de estágio supervisionado que vise evitar ou ajudar a superar os fatores do mal-estar docente?

Com o intuito de responder a essas questões, levantamos os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Analisar como os professores iniciantes, formados em Pedagogia, vivenciam o período de inserção profissional, e quais vivências e experiências do estágio supervisionado são relevantes para a sua prática profissional e para a construção do seu bem-estar/mal-estar docente.

⁵ O período classificado como fase de inserção na docência caracteriza-se basicamente, pela passagem de estudante a professor que começa já durante o processo de formação inicial, por meio da realização de atividades de estágio e prática de ensino. (LIMA, 2006, p. 10).

Objetivos específicos:

- Compreender as especificidades do estágio supervisionado que contribuem para a construção do bem-estar docente;
- Identificar os fatores de bem-estar e mal-estar com o trabalho docente, dos professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, graduados em Pedagogia.
- Identificar as estratégias de enfrentamentos utilizadas pelo professor em início de carreira, frente as adversidades e os desafios do dia a dia na escola para prevenir o mal-estar e promover o bem-estar docente.

Neste estudo, os procedimentos metodológicos deram ênfase em duas etapas do desenvolvimento profissional⁶: o período do estágio supervisionado e o início da vida docente, o que se traduz como momento de transição de discente a docente, em suas primeiras experiências na profissão de professor. Apresentamos, em seguida, um quadro síntese dos procedimentos metodológicos que foram utilizados nesta pesquisa em relação aos objetivos traçados, e que estão detalhados no capítulo III “Recursos metodológicos”, desse trabalho.

Quadro 1. Síntese dos procedimentos metodológicos relacionados aos objetivos da pesquisa.

Objetivos específicos	Formas de coleta de dados e análise
- Compreender as especificidades do estágio supervisionado que contribuem para a construção do bem-estar docente;	- Relatórios de estágio - Análise temática de conteúdo (Schütze)
- Identificar os fatores de bem-estar e mal-estar com o trabalho docente, dos professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, graduados em Pedagogia;	- Entrevistas Narrativas - Análise temática de conteúdo (Schütze)
- Identificar as estratégias de enfrentamentos utilizadas pelo professor em início de carreira, frente as adversidades e os desafios do dia a dia na escola para prevenir o mal-estar e promover o bem-estar docente.	- Entrevistas Narrativas - Análise temática de conteúdo (Schütze)

Fonte: elaborado pela autora (2019).

O estudo desenvolvido está apresentado nesta tese com a seguinte estrutura:

No capítulo I, denominado de “**Professores iniciantes: sua formação e seu trabalho: caminhos à trilhar**”, iniciamos tratando sobre as especificidades do trabalho do professor, as características do início da carreira docente, suas necessidades e a transição de estudante para professor, e recorremos a vários autores, como Rebolo (2012), Dias (2013), Connell (2010), Gama (2012), Marchesi (2008), Mancebo (2007), Codo (1999), Marcelo

⁶ Desenvolvimento profissional é entendido como um continuum, do qual fazem parte tanto a experiência acumulada durante a passagem pela escola enquanto estudante, quanto a formação profissional específica – que tem sido denominada formação inicial – a iniciação na carreira e a formação contínua (LIMA, E.F. de. Introdução. LIMA, E.F. de. (org.). Sobrevivências no início da docência. Brasília, Liber Livro Editora, 2006).

Garcia, 2010, Connell (2010), Tardif (2008), Huberman (1992), Perrenoud (2002), Nóvoa (2009). Também tratamos sobre a importância da formação inicial para a prevenção do mal-estar docente; abordamos conceito de formação e formação inicial; os auxílios que a formação inicial pode/deve trabalhar para prevenir o mal-estar docente; a importância das emoções para o bem-estar docente; o Modelo formativo relacional versus modelo normativo propostos por Jesus e Esteve; A formação inicial e o estágio supervisionado. Ancoramos em autores como: Marcelo García (1999), Imbernón (2001), Sampaio e Stobäus (2017) Jesus (1998), Fischman e Diaz (2013), Flores (2010), Hargreaves (2002), Codo (1999), Souza Neto, Sarti e Benites (2016), Azanha (2006), Lelis (2008), Nóvoa (1991), Esteve (1999).

O capítulo II, com o título, “**Mal-estar e bem-estar docente**” refere-se aos apontamentos teóricos acerca do conceito e do contexto histórico do mal-estar docente; abordamos os fatores e as causas que determinam o mal-estar docente; discutimos sobre o bem-estar docente e o modo como o professor enfrenta os desafios; especificamos as dimensões objetivas e subjetivas do bem-estar docente e delineamos algumas das estratégias de enfrentamento para a obtenção do bem-estar docente, por meio de autores como Esteve (1987, 1994, 1999), Picado (2009), Jesus (1998, 2002, 2004), Stobäus, Mosquera e Santos (2007), Marchesi (2008), Rebolo (2012), entre outros.

No capítulo III intitulado “**percurso metodológico**”, encontra-se a metodologia da pesquisa. Explana o porquê de ser uma pesquisa qualitativa, os caminhos metodológicos que percorremos, os instrumentos utilizados, o passo a passo da realização das Entrevistas Narrativas e ou Entrevistas improvisadas, os sujeitos da pesquisa e os procedimentos das análises dos dados. Os autores mais utilizados foram: Ludke e André (1986), Schaff (1995), Passeggi, Souza e Vicentini (2011), Nóvoa (1992, 2000), Abrahão e Passeggi (2012), Joso (2004), Souza (2004), Gaspar; Pereira; Passeggi (2012), Hess (2006), entre outros.

O capítulo IV, “**As primeiras inserções na docência: o período do estágio supervisionado**” apresenta os resultados das análise dos relatórios de Estágio desenvolvido pelas seis acadêmicas, na realização do Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, inserido no 4º ano do curso de Pedagogia de uma Universidade pública de Mato Grosso do Sul, e trata de quem são elas, o porquê da opção pelo curso de Pedagogia, a impressão que tiveram sobre a formação inicial e o estágio supervisionado, a percepção que tiveram sobre as práticas pedagógicas das professoras observadas, e os desafios que elencaram para a promoção do bem-estar docente. São eles: a relação entre família e escola; a afetividade e o

trabalho do professor; a falta de recursos e materiais para o bom andamento do ensino aprendizagem; a indisciplina e a superlotação nas salas de aulas.

Capítulo V, “**Os primeiros passos na docência: de estudante a professora: tempo de sobrevivência e descobertas**” trata sobre a análise de várias Entrevistas Narrativas realizadas com uma professora em transição de estudante para professora e tem como objetivo compreender a dinâmica evolutiva, pessoal e profissional. Mostra uma sucessão de estados e mudanças que evidenciam a importância e a relevância que certos fatos e acontecimentos tiveram para essa professora, dando a possibilidade de esboçarmos um quadro explicativo de como se teceu o processo de inserção na docência: O pisar em “areias movediças”- os primeiros dia e contato com a escola. “As pedras do caminho” - o difícil relacionamento com a gestão e coordenação da instituição; As outras “pedras do caminho” – a falta de experiência e de material pedagógico; A batalha do dia-a-dia – o relacionamento e o envolvimento emocional com os alunos, as contribuições do estágio e do PIBID, a motivação para continuar. Enfim as dúvidas, a satisfação, a insatisfação na transição de estudante para professor.

CAPÍTULO I - PROFESSOR INICIANTE, SUA FORMAÇÃO E SEU TRABALHO: CAMINHOS À TRILHAR

[...] ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58)

Este capítulo versa sobre a transição de aluno para professor, considerado um caminho longo e complexo a ser percorrido, como afirma Paulo Freire (1991, p.58), “ninguém se torna professor em uma certa terça feira [...]” Em um primeiro momento, propomo-nos a buscar na literatura subsídios para compreender o período inicial da carreira docente, destacando as suas principais características e trazendo alguns apontamentos sobre os vários teóricos que tratam sobre o início da vida profissional do professor, haja vista a significativa contribuição que estas informações nos dão para melhor compreender os desafios dos professores iniciantes.

Refletimos, também sobre o conceito de trabalho e as especificidades do trabalho do professor, pois o trabalho pode ser entendido ora como um mal necessário para garantir a sobrevivência, percebido como uma atividade geradora de sofrimento e adoecimento e ora como uma atividade prazerosa que dá a possibilidade de realização psicossocial do trabalhador.

Mas como se dá a relação entre o professor e seu trabalho? Quais são as especificidades do início da carreira? Como se dá a transição de aluno para professor? Quais são as necessidades⁷ e desafios do professor iniciante? E, principalmente, quem é considerado professor iniciante? Essas são as questões tratadas neste capítulo.

⁷ “As necessidades são entendidas como um estado de carência do indivíduo que leva a sua ativação com vistas a sua satisfação, dependendo das suas condições de existências [...] as necessidades se constituem e se revelam a partir de um processo de configuração das relações sociais, processo esse que é único, singular, subjetivo e histórico ao mesmo tempo” (AGUIAR E OZELLA, 2006, p.228).

1.1 Especificidades do início da carreira docente: “o choque com a realidade”

Nos últimos anos um dos assuntos mais abordados nas investigações na área educacional para a melhoria da qualidade da educação é a formação de professores e a necessidade de valorização desse profissional. No centro desse debate está a necessidade de atender de forma diferenciada os professores iniciantes na docência (MARCELO GARCIA, 2010).

Simon Veenman (1984, p.143) realizou uma pesquisa em meados dos anos 1980 com “professores iniciantes em seu primeiro ano completo de ensino, após terem colado grau e estando parcialmente e ou totalmente qualificado para ensinar”. Esse estudo tornou-se um clássico e popularizou o conceito de ‘**choque com a realidade**’ para se mencionar a situação que muitos professores vivem no seu primeiro ano de docência. Para esse autor holandês, as características do primeiro ano do professor é, em geral, envolvido por intensas aprendizagens (ensaio e erro) e tem como princípio a sobrevivência.

O conceito de “choque com a realidade”, conforme Veenman (1984, p.144), apresenta-se da seguinte forma:

[...] é um termo usado de forma um pouco inapropriada, porque ela sugere apenas um choque muito curto, pelo qual se tem de passar, como um nadador que tem que se climatizar pela agua fria. De fato, o choque da realidade envolve uma assimilação de uma realidade complexa que se força incessantemente sobre o professor iniciante, todos os dias.

Veenman (1984) comenta que esse conceito em geral é utilizado para indicar o “colapso dos ideais missionários formados durante o treinamento do professor sobre a realidade árdua e dura da vida diária em sala de aula”(p.144). O autor relata que são cinco as indicações de um choque de realidade:

- 1) a percepção de problemas, que inclui queixas psicológicas e físicas;
- 2) mudança de comportamento na forma de ensinar contrária as próprias crenças pessoais;
- 3) mudança de atitude, como por exemplo a mudança na forma de ensinar de uma atitude progressiva para conservadora, esse autor comenta que os estudos sobre: “a mudança de atitude parece sugerir que o impacto dos cursos de formação de professor são ‘lavado ‘pelas experiências do dia a dia nas escolas’”
- 4) mudança de personalidade;
- 5) abandono da carreira, a desilusão pode ser tamanha que o iniciante abandona a profissão. (VEENMN, 1984, p. 148).

Essa pesquisa desenvolvida por Veenman em 1984 continua muito atual, pois quarenta anos após esses estudos realizados com os professores iniciantes, os problemas ainda não foram sanados e esses educadores continuam necessitando de apoio.

E ainda para esse autor, os professores no seu segundo e terceiro ano de ensino também são considerados iniciantes, porém não existe um consenso que defina precisamente o tempo que caracteriza o que se denomina “professor iniciante”; esse tempo pode variar de três a sete anos, de acordo com as características e critérios de vários autores.

Para Huberman (2007) o período que se caracteriza como professor iniciante corresponde aos três primeiros anos do exercício da docência; para Cavaco (2008), o início da carreira corresponde aos primeiros quatro anos, e para Tardif (2002), sete anos. Porém, todos concordam que esta fase se configura como os primeiros anos do exercício profissional no magistério e compreende a passagem de estudante para professor.

Em quase todas as pesquisas que tratam do ciclo de vida profissional dos professores, a proposta mais citada para identificar e analisar as várias fases da docência foi formulada, há mais de uma década, por Huberman (2007). O modelo de desenvolvimento profissional formulado por ele tem por base a teoria de Erikson.

Assim como Erikson, Huberman (2007) vincula a trajetória profissional do docente com suas experiências educacionais ao longo dos anos e destaca os momentos de crise que norteiam em uma ou em outra direção sua vida profissional. Sua análise identificou determinadas fases que normalmente estão presentes na carreira da maioria dos membros da profissão, sem generalizar para todos os professores.

Huberman (2007) identificou cinco períodos: a primeira, a fase de entrada na carreira, nos três primeiros anos de docência, e indica dois momentos que geralmente são vividos pelo professor, *estágio de sobrevivência e estágio de descoberta*. A segunda ele denomina de *fase de estabilização*, entre o quarto e sexto ano de trabalho, neste período as características são, comprometimento definitivo e tomada de responsabilidade. A terceira é a *fase de diversificação*, entre o sétimo e vigésimo quinto ano é quando os professores buscam novos desafios para evitar a rotina, mas também é o período de questionamentos. A quarta fase entendida como a *fase da serenidade*, entre o vigésimo quinto e trigésimo quinto ano, é o processo de aceitação de si, como pessoa e profissional, e também do conservadorismo e das lamentações. A quinta é a *fase de desinvestimento*, quando o professor espera ansioso pelo término da carreira, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 02 - Ciclos de vida profissional docente, segundo Huberman (2007).

Fases	Período da carreira	Características
Sobrevivência e descoberta	1 – 3 anos	a sobrevivência e a descoberta são dois aspectos vivenciados concomitantemente, sendo que a descoberta acaba por sustentar a sobrevivência. É possível, também, verificar a existência apenas de um, ou do outro. São características dessa fase: sentimento de insegurança, incerteza, ansiedade e preocupação. Por outro lado, é comum, também, sentimentos de empolgação e entusiasmo nesses docentes, ao assumirem a responsabilidade de ter sua sala, sua aula, seus alunos, por fazerem parte de um corpo profissional.
Estabilização	4 – 6 anos	Caracteriza-se por um tempo de comprometimento, de maior convicção da escolha profissional. O sentimento de pertença a um corpo profissional e independência, tem grande importância nessa fase.
Diversificação/ Questionamento	7 – 18 anos	É marcada por um período de experimentações em relação ao material didático, as formas de avaliação, de agrupar os alunos e de organização do programa. É uma fase de maior dinamismo e motivação.
		Período de autoquestionamento em que o professor passa a refletir sobre as decisões até então tomadas em sua vida e quanto ao prosseguimento (ou não) na carreira docente.
Fase da serenidade distanciamento afetivo Conservantismo e lamentações	19- 30 anos	Caracterizada por uma maior capacidade de reflexão e de satisfação pessoal, por uma crescente sensação de serenidade e confiança, por um menor nível de ambição e menor vulnerabilidade à avaliação dos outros (diretores, colegas, alunos etc.) e por um distanciamento afetivo em relação aos alunos. Caracteriza-se por uma maior rigidez e uma resistência mais firme às mudanças e inovações, por uma nostalgia do passado e por uma atitude de queixa sistemática, de caráter conservador – e não construtivo –, acerca dos alunos, do ensino, da política educacional dos colegas mais jovens, considerados menos comprometidos e sérios com as questões educacionais.
	31 –40 anos	Corresponde à última etapa da carreira docente; é marcada por uma libertação progressiva do investimento no trabalho. O professor passaria a consagrar mais tempo a si próprio e aos interesses externos à escola, dedicando maior atenção à sua vida pessoal e social.
Desinvestimento		

Fonte: adaptado de Huberman (2007), pela autora (2019).

Para Marchesi (2008, p.37), em todos esses momentos, citados por Huberman, “[...] eles [os professores], vivem situações de conflito que podem levar ao desânimo ou ao comprometimento, o que se concretiza de maneira diferente em cada etapa”. É a maneira como cada professor vai vivenciar esses conflitos que vai marcar sua autoestima, sua satisfação profissional bem como a forma como vai seguir para a próxima etapa.

Para Huberman (2007) essa primeira fase, que se dá nos primeiros três anos da carreira é a fase da **sobrevivência e da descoberta**, compreendidas por nós como elementos do mal-estar e bem-estar docente, pois a fase da sobrevivência tem a ver com os fatores do mal-estar docente e a fase da descoberta está ligada aos fatores do bem-estar docente.

Na sobrevivência o professor iniciante confronta-se com “choque com o real”, porque é nos primeiros três anos que vai se deparar com:

[...] o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 2007, p.39).

Porém, o que permite “aguentar” o primeiro ano é o aspecto da **descoberta**, segundo Huberman (2007), por traduzir “o entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, a sua profissão), ou seja, por se sentir num determinado corpo profissional” (p. 39), o qual é considerado um fator de bem-estar docente.

Ainda, para esse autor, a experiência do começo da carreira pode ser vivida pelos professores como fácil ou como difícil. Os iniciantes que a consideram fácil, associam-na com a manutenção de relações positivas com os estudantes, com um domínio do ensino e manifestam entusiasmo e a consideram um dos fatores do bem-estar docente. Os que a considerarem como difícil, como negativa, fazem referência a uma carga de trabalho excessiva, ansiedade, dificuldades com os alunos, vivência de um sentimento de isolamento e considerados fatores do mal-estar docente.

Marcelo Garcia (1998) define o primeiro ano da docência, como um período de sobrevivência, descobrimento, adaptação , aprendizagem e transição, considera esse período como o “*nada o húndete*”⁸ ou ainda como “*aterriza como puedas*”⁹, porque neste período várias tarefas são designadas ao iniciante: adquirir conhecimento sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar; desenvolver um repertório docente que lhe permita sobreviver na profissão e desenvolver identidade profissional, ou seja, ao professor iniciante é dada todas as responsabilidades que são colocadas para o professor experiente, o que segundo Marcelo Garcia, dificulta ainda mais a adaptação do novato na atividade docente.

⁸ nade ou afunde.

⁹ aterrissse como puder

Tardif (2008) explicita que esse processo tão complexo de transição do idealismo para a realidade, que ocorre durante a passagem da condição de estudante à de professor, também pode ser observado nas três diferentes fases, características do início da carreira docente.

Segundo o autor, a primeira fase caracteriza-se pela percepção, por parte do professor iniciante, de que as discussões acadêmicas acerca de princípios educacionais e pedagógicos possuem pouca importância na sala dos professores. Esse é um período em que os professores novatos descobrem que, na verdade, a preocupação maior da instituição escolar centra-se na incorporação de regras e rotinas pelos novos docentes, a fim de que eles se tornem agentes eficazes de transmissão dessas regras aos alunos.

A segunda fase, do início da carreira, envolveria a iniciação do professor na hierarquia de posições ocupadas na escola e no sistema normativo informal existente, cujas normas se referem essencialmente a questões não acadêmicas, tais como: a roupa adequada a ser utilizada no ambiente escolar, os assuntos aceitáveis nos círculos de conversas, os comportamentos admissíveis, entre outros.

Por último, a terceira fase corresponderia à descoberta dos alunos “reais” com os quais o professor iniciante irá trabalhar; alunos estes que, em geral, não correspondem à imagem idealizada nos processos de formação inicial: alunos estudosos, motivados para aprender, disciplinados e obedientes.

Pelo exposto, percebemos a complexidade de que se reveste o período inicial da docência e as muitas tensões e aprendizagens a que estariam submetidos os professores iniciantes nesse importante momento da profissão docente.

Ainda para Tardif (2008), existem duas fases marcantes no início da carreira: a exploração e a estabilização, denominadas de fases de evolução. Os três primeiros anos compreendem o período de exploração, que tem como característica principal, a escolha provisória pela profissão, as tentativas de aprendizagem por meio de ensaio e erro, a necessidade de se sentir pertencente em um grupo profissional e a vivência de diferentes papéis.

A fase de estabilização acontece dos três aos sete anos, o professor se sente mais confiante, passa a adquirir um domínio mais progressivo da profissão e o próprio grupo confia mais nele, reconhecendo suas capacidades e Tardif (2008), alerta que essa estabilização depende de como é tecida a trajetória profissional do iniciante, pois não acontece de forma natural.

Para Nono e Mizukami (2006, p.384), “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.”. Essas autoras alertam, também, sobre a necessidade de auxílio para com o professor iniciante, chamam a atenção para essa fase, considerada crítica e comentam que é um período marcado, em geral, pela desilusão e pelo desencanto e que corresponde à transição da vida de estudante para a vida mais exigente do trabalho.

Resumindo: para Huberman (2007) o início da docência é caracterizada por descoberta e sobrevivência; para Tardif (2008) as fases pelas quais passam o professor iniciante são: percepção, iniciação na hierarquia e descoberta dos alunos reais, e Marcelo Garcia (2010) complementa explicando que as fases são: sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição. Porém, todos afirmam que o início da carreira docente é uma fase carregada de insegurança, dificuldades, desafios e incertezas, provocando o “choque com a realidade”.

A literatura tem apontado que o professor iniciante necessita de auxílios múltiplos para enfrentar toda essa diversidade da profissão e essas contribuições se situam, de acordo com os autores, em vários campos: dos gestores da instituição escolar, dos professores mais experientes, do curso de formação inicial e, também, das políticas públicas educacionais.

1.2 O professor iniciante e suas relações com o trabalho

Ortega y Gasset (1958), citado por Rebolo (2012), ao analisar as ocupações dos homens, as divide em ocupações trabalhosas e felicitárias: as trabalhosas estão relacionadas ao trabalho que se faz para ganhar a vida, por obrigação. Já as felicitárias são as ações realizadas por livre escolha, que alivia o peso do cotidiano que geram a descarga de energia necessária à felicidade, como os esportes, a caça e a pesca, por exemplo.

O trabalho é uma atividade que permite ao homem transformar sua realidade e transformar-se. Ao longo da história, teve significações múltiplas e ambíguas que podem ser sintetizadas em dois extremos. De um lado é visto como um mal necessário que apenas garante a sobrevivência, como atividade geradora de sofrimentos; de outro, como atividade prazerosa, que possibilita a realização psicossocial daquele que o realiza (REBOLO, 2012, p. 324).

Assim, para que o trabalho seja felicitário deve conceder a satisfação das necessidades; garantir a sobrevivência tanto física como psíquica; permitir que o homem se sinta útil, integrado e aceito pelos pares, entre outros.

Para Rebolo (2012, p.31) os fatores que geram satisfação e que colaboram para que o trabalho do professor se torne felicitário são: relação prazerosa com os colegas e superiores;

fazer parte de um grupo profissional dinâmico e envolvido com o trabalho; sentir-se reconhecido; ter a amizade dos alunos; ter autonomia para deliberar sobre o seu próprio trabalho.

Dias et.al. (2013, p.170) também corroboram esse entendimento, pois, para eles, “O trabalho pode afirmar a vida como criação, obra de arte, mas também pode negar seu caráter inventivo, pode dificultar a caminhada em direção a saúde e a uma vida de qualidade” (DIAS et.al. 2013, p. 170).

Mas, ao nos referirmos ao trabalho do professor, não podemos deixar de levar em conta toda a problemática e complexidade que nele está imbricada. Campos (2007) confirma essa premissa ao identificar a profissão docente nos dias atuais:

O que significa a profissão docente hoje? Ter profissionalismo e compromisso social, o que implica: (1) pensar e pensar-se como docentes não só ocupados com as tarefas didáticas, mas numa dimensão maior que inclui a gestão escolar e as políticas estratégicas educacionais; (2) ser protagonista das mudanças e capaz de participar e intervir nas decisões da escola e em espaços técnico-políticos mais amplos; (3) desenvolver capacidades e competências para trabalhar em cenários diversos, interculturais e em permanente mudança; (4) atuar com gerações que têm estilos e códigos de comunicação e aprendizagens diversos, com novas exigências e desafios à competência dos docentes (CAMPOS, 2007, p.17).

E Amigues (2004) nos alerta e explica que, quando se fala do trabalho do professor, a partir do senso comum profissional, corremos o risco de assumir uma postura prescritiva, ingênuas, ao ponto de achar que boas proposições teóricas e metodológicas aos professores são suficientes para que qualifiquem suas práticas. Neste sentido, são necessárias reflexões que compreendam os professores como protagonistas de seu trabalho – um trabalho real, situado e contextualizado (GAMA, TERRAZZAN, 2012).

Jesus (2007 p. 65) explica que os professores perderam o status social por inúmeros motivos, entre eles: pela profissão ter se tornado pouco seletiva, o que criou o mito de que qualquer um poderia ser professor, bem como pelas mudanças na sociedade e o individualismo.

Porém, Enguita (2003, p 107) alerta que “se por um lado não existe escola se não houver aluno, é verdadeiro que a existência de unidades escolares e aluno estará destituída de significados se um terceiro elemento, de fundamental importância, que é o professor não estiver presente”. Ainda para esse autor, docência e discência coexistem no tempo. O tempo de aprendizagem do aluno é o tempo que passa com o professor e o tempo de trabalho do professor é o que passa com os alunos, e essa convivência se dá no espaço da sala de aula.

[...] o tempo de aprendizagem do aluno é, sobretudo, o que passa com o professor, e o tempo de trabalho do professor é, antes de mais nada, o que passa com os alunos, tanto mais quanto mais precoce for o ciclo de ensino considerado. Uma pessoa não passa esse tempo, é claro, nem com o médico, nem com o juiz, nem com o advogado,

nem com a polícia, nem mesmo nesses tempos em que as turbulências da vida levam a uma relação mais intensa e prolongada com eles (ENGUITA, 2003, p.107).

E é neste espaço, segundo Enguita (2003, p.107), “[...] que a relação professor - aluno é fundadora do processo de ensino aprendizagem e adquire tamanha força que qualquer espécie de incidente tem sua importância multiplicada”. Para além de todo o desgaste físico e esforço para reagir as infindáveis demandas da escola.

Para Connell (2010, p173), “[...] o trabalho em sala de aula envolve um fluxo de emoções tanto da parte dos professores como dos alunos, que variam desde simpatias e antipatias até entusiasmo, ansiedade, tédio, alegria, medo e esperança” e os professores têm que lidar com todas essas emoções e transformá-las em aprendizado para os alunos e para o próprio poder sobreviver.

Entretanto, o papel do professor vai muito além de transmitir um conjunto de informações e fatos aos alunos. “[...] eles necessariamente interpretam o mundo para – e com – seus alunos” (CONNELL, 2010, p.177) e para que esse profissional possa interpretar o mundo para outros é necessário bem mais do que um conjunto de habilidades: é necessário o conhecimento de como essa interpretação ocorre, em que campo cultural ocorre e quais outras possibilidades de interpretações existem – este é o conceito de trabalho intelectual, nos diz Connell (2010).

Os professores devem ser considerados “como um grupo de trabalhadores intelectuais” que tem um conceito bem mais amplo do que trabalhadores do conhecimento, porque requer um conhecimento profundo da cultura e a prática de análise crítica, que são da alçada de sujeitos intelectuais.

Porém, apesar de toda essa complexidade que se dá no trabalho em sala de aula, o trabalho docente não se resume apenas em “dar aulas”, planejar, elaborar avaliações e correções, é bem mais que isso e alguns exemplos para além da sala de aula são: participar da elaboração da proposta pedagógica e do currículo, participar de recreios orientados, relacionar-se com as famílias de seus alunos, como explicita Gama e Terrazzan (2012, p.14):

[...] o trabalho dos professores abarca outras ações para além do trabalho didático, como por exemplo: elaborar a proposta pedagógica da escola, elaborar o currículo escolar, participar de recreios orientados, fazer contato com os pais e se envolver com a comunidade, etc.

O trabalho docente pode ser considerado uma vocação? Para Marchesi (2008, p.24) “o ensino se afasta da imparcialidade e do distanciamento pessoal da maioria das profissões e inclui, como uma de suas marcas de identidade, o cuidado da relação interpessoal, o envolvimento afetivo e o comprometimento pessoal” e por meio desse entendimento, segundo

Marchesi (2008), a resposta é sim. Apesar de que o significado de “vocação”, historicamente, é compreendido como uma resposta altruista a um chamado externo, há uma predestinação a ser escolhida para uma tarefa, assim como os sacerdotes, os religiosos explicam suas decisões em assumir essas responsabilidades.

O termo vocação também é atribuído, de forma genérica, àquelas atividades profissionais que exigem envolvimento, dedicação e preocupação com os alunos, sem que isso suponha algum chamado externo. “Por isso, é coerente afirmar que a atividade docente é uma profissão com forte componente vocacional” (MARCHESI, 2008 p.25). Ainda, para Hogan (2003), a atividade docente não é nem vocação nem profissão, mas um estilo de vida. Porque é uma atividade cujas características básicas são a autoridade e a responsabilidade que constituiu o núcleo central desse estilo de vida.

Valle (2006) também colabora para essa discussão e explica que, tanto no campo sociológico quanto no educacional, os estudos sobre dom e vocação se multiplicam e demonstram que não se pode mais reduzi-los a ideia de disposição inata, de aptidão natural, de dádiva divina, que remetem à generosidade e ou ao desprendimento. Para esse autor, é necessário considerar sobre que expectativas se constroem socialmente, em certos sujeitos, o sentimento de uma vocação singular.

Ao contrário do que revela o senso comum, o destino de uma pessoa não se prende somente às características próprias de sua personalidade – disposição, inteligência, caráter, vocação, aptidão, dons e méritos pessoais, que podem ser cultivados de maneiras diversas –, mas depende principalmente do fato de ter nascido num determinado momento histórico e num certo ambiente sociocultural, definido por elementos estruturais bem precisos: de ordem econômica, política, educacional. Esses elementos pesam sobre as opções de cada um e acabam por prescrever o futuro no mais longo termo, orientando a escolha pessoal e exercendo forte influência sobre o itinerário profissional (VALLE, 2006, p. 179).

Hargreaves (2003) explica que o ensino tem múltiplas faces: deve ser considerado um **trabalho**, pois exige uma contrapartida econômica e deve obedecer a regulamentação trabalhista; é também uma **atividade técnica**, porque necessita de conhecimentos elaborados e estratégias diferenciadas; também é uma **profissão**, pelas suas características sociais, mesmo tendo um grau de autonomia menor; e também pode ser considerada uma **arte**, pois exige conhecer cada um dos alunos, entender o contexto em que vivem e aprendem e adaptar os métodos de ensino às necessidades de cada um.

Ao analisar pesquisas que tratam sobre o trabalho docente, Mancebo (2007) comenta que nos últimos 20 anos no Brasil, por conta da adoção das políticas neoliberais e programas de vários governos, o trabalho docente vê-se duplamente atingido pelas novas ordenações assumidas pelos estados e as decorrentes políticas implementadas para a educação:

“[...] por um lado, o docente é configurado enquanto trabalhador de um sistema produtivo-industrial, imerso numa nova organização do trabalho; por outro lado, o produto do seu trabalho – formação de força de trabalho competente”(MANCETO, 2007, p.469) e com isso, é profundamente afetado.

A autora explicita que são cinco os temas mais recorrentes das pesquisas: a precarização do trabalho docente; a intensificação do regime de trabalho; a flexibilização do trabalho; a descentralização gerencial e os múltiplos sistemas avaliativos.

A precarização do trabalho está relacionada a situação de pauperização que empurra a categoria da classe média em direção a condições de vida dos setores dos proletarizados; A intensificação do regime de trabalho se refere às mudanças que ocorreram na jornada de trabalho, a aceleração e maior tempo dedicado ao trabalho.

Para Contreras (2002), o ensino deixou de ser um trabalho autogovernado, porque é planejado externamente. A profissão de professor se torna cada vez mais um trabalho completamente regulado e cheio de tarefas e isto provoca diversos efeitos nos docentes: favorece a rotinização, impedindo o exercício reflexivo; facilita o isolamento dos colegas, porque não têm tempo para discutirem e trocarem experiências profissionais favorecendo o individualismo.

A intensificação, para Contreras (2002, p.37), é um “processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho a diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar”

A flexibilização do trabalho objetiva a expansão dos sistemas de ensino, porém com contenções de gastos públicos; a implementação de contratos de trabalho como temporários, precários, substitutos e outras denominações; descentralização gerencial: compreensão de que os parâmetros educacionais são estabelecidos de cima para baixo, mas que constrói-se uma ilusão de participação de todos, por meio de apelo a um maior compromisso e envolvimento dos segmentos educacionais; os múltiplos sistemas de avaliação, onde se destacam a adoção de avaliações gerenciais por parte de um núcleo central; cobra a objetivação e eficiência do professor e a produtividade em índices e a consequente diferenciação dos docentes em função de indicadores de produtividade (MANCETO, 2007, p. 470-471).

Picado (2009, p. 10) explicita que ser professor, nos dias atuais “[...] implica assumir uma atividade de grande impacto emocional, potencialmente geradora de emoções negativas”, seja de forma geral - decorrente do trabalho de ser professor- ou seja nos aspectos

particulares – a indisciplina na sala de aula. Os professores ao vivenciar esses confrontos que geram emoções negativas desenvolvem uma situação de mal-estar. Mas nem sempre foi assim, anterior a universalização do ensino, o professor ocupava um lugar de destaque na sociedade, como explicita Bongeovani:

O ensino universalizado, obrigatório a todas as crianças, trouxe para dentro da escola todos os problemas sociais que, no passado, eram eliminados antes mesmo de chegarem às portas do estabelecimento de ensino, uma vez que as crianças não eram obrigadas a frequentá-la e, dependendo da classe social, também não eram aceitas. Logo, o ensino era para uma elite (BONGEOVANI, 2018, p.317).

Nóvoa (2007), Esteve (1999) e Jesus (2007) explicitam que o sistema educacional cresceu rapidamente nas últimas décadas, porém sem capacidade para reagir e atender as novas exigências da sociedade, Esteve (1999) comenta que a educação, na contemporaneidade se encontra desacreditada, pois a sociedade não vê a escola, como um elemento importante na vida dos sujeitos.

[...] a sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social (ESTEVE, 1999, p. 95).

Apesar deste texto ter sido produzido nos anos 1990, essa preocupação se mantém muito atual, pois é cada vez menor o número de jovens que fazem a opção pelo magistério. Gatti e et.al (2010) realizaram uma pesquisa que teve por objetivo investigar a atratividade da carreira docente no Brasil sob a ótica de alunos concluintes do ensino médio. Os autores comentam:

Dante desse cenário, em que a docência vem deixando de ser uma opção profissional procurada pelos jovens, é necessário considerar o problema e discutir que fatores interferem nesse posicionamento, ou seja, por que tem decrescido a demanda pelas carreiras docentes, especialmente na educação básica. A questão é importante porque o desenvolvimento social e econômico depende da qualidade da escolarização básica, mais ainda na emergência da chamada sociedade do conhecimento. Depende, portanto, dos professores no seu trabalho com as crianças e jovens nas escolas (GATTI, et.al. 2010, p 142).

O estudo citado acima apontou que a maioria dos alunos pesquisados comprehendem a profissão docente como uma função nobre e um trabalho gratificante, porém, para eles, “[...] ser professor é sofrer, é trabalhar muito, ser mal remunerado e ter nenhum ou quase nenhum reconhecimento” (GATTI, 2010, p. 198).

Segundo o Relatório pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a porcentagem de estudantes que querem ser professores passou de 5,5% em 2006 para 4,2% em 2015. E a recomendação da OCDE é que os governantes “[...] considerem melhorias nas condições de trabalho dos professores para tornar a carreira mais

atrativa para os melhores estudantes”, e, ao mesmo tempo, aconselha “aumentar o nível de autonomia e responsabilidade, as oportunidades de crescimento intelectual e possibilidades de progressão de carreira que agradem os professores” (OCDE, 2015).

Portanto, atualmente a má remuneração dos professores, a deterioração das condições de trabalho, as dificuldades de enfrentamento de problemas inerentes à sala de aula e o não reconhecimento social da profissão têm afastado os jovens da carreira docente. Para tanto são necessárias ações de políticas consistentes de formação de professores, melhores condições de trabalho, de carreira e de remuneração.

1.3 A transição de estudante para professor e seus desafios

Tornar-se professor é um longo processo. Candidatos que não são “vasos vazios” chegam às instituições de formação inicial do professorado e, conforme Marcelo Garcia (2010), os milhares de horas de observação como estudantes contribuem para configurar um sistema de crenças para o exercício de ensinar que os aspirantes a professores têm e que lhe ajudam a interpretar suas experiências na formação. Essas crenças, às vezes, estão tão arraigadas que a formação inicial não consegue que elas apresentem um mínimo de mudança profunda.

Os professores recém-formados possuem um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e sobre o significado de ser professor que foram interiorizando ao longo da sua trajetória escolar como estudante (FLORES, 2010). Diferente de qualquer outra profissão, os futuros professores já conhecem o contexto no qual vão trabalhar, ou seja, já sabem como é a escola e como são as salas de aula. “O contacto prolongado com a futura profissão, através da observação dos seus professores, afectará, em maior ou menor grau, o seu entendimento e a sua prática de ensino, quer como alunos candidatos a professor, quer como professores principiantes” (FLORES, 2010, p.183).

Concordamos com esses autores, mas acreditamos ser necessário a compreensão de que apesar de o professor iniciante já conhecer o contexto no qual vai trabalhar, porque, afinal, frequentou esse ambiente escolar desde a mais tenra idade – no papel de estudante - e, ao chegar no espaço escolar, agora no papel de professor, vai se deparar com outra realidade, com inúmeras dificuldades que não havia pensado e ou percebido no papel de aluno.

Neste sentido Lima (2004) vem afirmar que este é um período muito difícil e sofrido, sendo o momento da carreira docente que maior mal-estar causa nos professores e para Marcelo Garcia (2010), a entrada na carreira é um período de aprendizagens intensivas, no qual os professores recém-formados têm, num curto espaço de tempo, de contextos desconhecidos adquirir conhecimentos e de manter o equilíbrio entre a sua vida pessoal e a vida profissional.

A saída do sistema escolar e a entrada na carreira profissional é um momento crucial para a construção da profissionalidade dos professores principiantes, “uma vez que se trata de um momento marcante para a construção da identidade profissional” (PEREIRA, 2006 p. 60). Com base nos seus estudos Marcelo Garcia (1999) e Lima (2004) têm afirmado que a fase de iniciação à carreira docente é a etapa mais importante do desenvolvimento da carreira profissional, por ser a mais complexa, cheia de expectativas, dúvidas e tensões.

Perrenoud (2002) elenca características do professor principiante, assinalando o fato de que, por um lado, elas podem induzi-lo a certa disponibilidade, a uma busca de explicações, a um pedido de ajuda, a uma abertura à reflexão, mas, por outro, também podem bloquear seu pensamento, gerando a necessidade de possuir certezas que orientem sua atuação.

1. Um principiante está entre duas identidades: está abandonando sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável por suas decisões.
2. O estresse, a angústia, diversos medos e mesmo os momentos de pânico assumem enorme importância, mas eles diminuirão com a experiência e com a confiança.
3. O principiante precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira.
4. A forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão.
5. Ele passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar. Em um primeiro momento, conhece a angústia da dispersão, em vez de conhecer a embriaguez do profissional que “joga” com um número crescente de bolas.
6. Geralmente, ele se sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre sente-se acolhido por seus colegas mais antigos.
7. O iniciante está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional.
8. Ele não consegue se distanciar de seu papel e das situações.
9. Ele tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por eles.
10. O novo profissional mede a distância ainda que esse desvio é normal e não tem relação com sua incompetência nem com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhecera (PERRENOUD, 2002, p.18-19).

As pesquisas têm indicado que a inserção profissional é um período que os professores iniciantes vivenciam dificuldades e incertezas que podem ser minimizadas, principalmente por meio de ações que auxiliem o professor iniciante a enfrentar os desafios dessa carreira, auxiliando- o a desenvolver o bem - estar docente para a sua permanência. Todavia, seu desenvolvimento profissional é papel das políticas públicas, das instituições universitárias e da gestão escolar, pois os conflitos que emergem neste período, quando não são bem administrados, podem levar um número significativo de professores a desenvolver o mal-estar docente e, consequentemente, a abandonar a docência.

Marcelo Garcia (2010) anuncia que o início da carreira é o ponto de partida para a construção da identidade pessoal e profissional do professor. Este é um período importante do desenvolvimento profissional, pois nele ocorre a constituição do “ser professor”, uma vez são muitos os desdobramentos e implicações que se dão nesta etapa em exercício, no qual o iniciante tem duas funções principais: eles devem ensinar e aprender a ensinar.

Canário (1998) explicita que, ao afirmarmos que os professores aprendem a sua profissão nas escolas, não significa que “os professores só aprendem sua profissão na escola” (1998, p. 9). Ainda, para esse autor:

[...] essa aprendizagem corresponde a um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam, de maneira indissociável dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender” (CANÁRIO, 1998, p.9).

Assim, a transição de estudante para professor é apreendido como mais um processo do aprender a ensinar, isto é, do tornar-se professor. Marcelo García (1999, 2009) considera que a iniciação ao ensino é uma das fases do aprender a ensinar esquecida tanto pelas instituições formadoras quanto pelas escolas, ambiente de trabalho dos professores.

A iniciação ao ensino corresponde ao período que abrange os primeiros anos, nos quais os professores deverão realizar a transição de estudantes para professores. Não esquecendo de que a formação é um processo contínuo e que na medida em que vão exercendo suas funções vão aprendendo e ressignificando suas práticas educativas (CANDAU, 2008).

Não dá para negar a importância da formação inicial para o preparo dos futuros professores, pois ela traz o conhecimento do currículo, dos alunos, o conhecimento científico/pedagógico, entre outros, o que para Codo (1999) se traduz em o “que deve ser” –o teorizado, pensado e planejado” (p.75). Isto é, são os procedimentos didáticos apropriados, os vários métodos, a maneira como se utiliza de forma criteriosa os recursos do ensino, são o entendimento das várias teorias da psicologia da criança e do adolescente, as maneiras de abordar os alunos ‘normais’, ‘os problemáticos’ e os alunos com deficiência e também sobre como é o funcionamento da organização escolar, as normas, a distribuição de cargos e funções e as relações com as famílias, entre muitos outros. Tudo isso se constitui na sua competência profissional.

Ainda segundo Codo (1999), esse “ o que deve ser”, ou seja, a competência profissional aprendida na formação inicial, que no início da carreira irá se contrapor a “realidade do trabalho”.

Nesta realidade ingressam um conjunto de aspectos que intervém na configuração do cotidiano escolar, tais como as relações com colegas, os recursos que a escola possui,

os problemas singulares da instituição como na atualidade o problema da violência, o tipo de gestão adotado, etc. (CODO, 1999, p.75).

E não demora muito para que esse professor iniciante comprehenda que os aspectos da realidade do trabalho escolar nem sempre permitem que ele siga à risca o que aprendeu na sua formação. Segundo Codo (1999, p.78), “rapidamente o professor aprende que as relações sociais no trabalho podem facilitar ou obstaculizar o seu querer fazer”. Esse aprender significa: “[...] prestar atenção ao que pode ser dito e ao que deve ser calado nessa instituição; aprender que aquela secretaria não gosta de dizer bom dia, que o diretor gosta de ser adulado... [...]” (p.79).

Além desses aprendizados, o professor ainda terá que aprender a conviver com a falta de recursos das escolas, com a indisciplina em sala de aula, com o descaso/exigências das famílias, com a dificuldade de aprendizado de seus alunos. Enfim, o professor principiante “investirá contra os pesados moinhos de vento de uma possível absurda realidade do trabalho” (CODO, 1999, p. 82).

De início, acreditará ser um todo-poderoso, “arremeterá contra os gigantes: violência, falta de recursos, ausência de participação, magros salários..., **mas será que ele conseguira vencer?** ” pergunta Codo (1999). Nessa fase, designada “choque com a realidade”, ao passar por situações traumáticas e complexas, reflete na possibilidade de desistir e pode levar mesmo ao abandono da profissão.

Para amenizar tais inseguranças, Nóvoa (2009), defende a importância de um acompanhamento ao professor principiante por um par mais experiente, numa perspectiva mais abrangente de reforçar as bases da formação do novo professor, num processo de acompanhamento, sob a forma de “formação-em-situação”, onde a análise da prática seja a centralidade da ação formativa, possibilitando a integração do novo docente na “cultura profissional docente”.

Portanto, é importante compreendermos as inúmeras dificuldades da transição de estudante para professor. Galvão (2000) comenta que uma dessas dificuldades está na forma como os conhecimentos específicos que os professores iniciantes trazem da formação inicial têm que ser processados, passados de um conhecimento acadêmico para um pensamento pedagógico, dirigido para as respostas às necessidades e diversidades dos alunos. Ao iniciarem a sua carreira de professor, falta aos iniciantes o conhecimento construído da reflexão sobre a experiência e a ação e sobre a articulação entre a teoria e a prática.

Para Marcelo Garcia (2010, p.27), “Os professores iniciantes necessitam possuir um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como capacidade de refletir, avaliar e

aprender sobre seu ensino de tal maneira que melhorem continuamente como docentes”. Os professores, no início da carreira, querem aprender como administrar a sala de aula, como organizar o currículo, como se avalia os alunos, como se gerencia um grupo, entre outros, quase sempre estão bem mais preocupados com os “como” do que com os “porquês” e os “quando”. Segundo esse autor.

A transição de estudantes para docentes é um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal (MARCELO GARCIA, 2010 p.28).

Esse período, da transição de estudante para docente é chamado de inserção e, segundo Vonk (1996), autor holandês citado por Marcelo Garcia (2010, p.28), com uma década de pesquisas centradas nesse âmbito: “[...] definimos a inserção como a transição do professor em formação até chegar a ser um profissional autônomo. A inserção pode ser mais bem entendida como uma parte de um contínuo no processo de desenvolvimento profissional dos professores”. Marcelo Garcia (2010, p 29) explica que os problemas que mais ameaçam os professores iniciantes são: a imitação acrítica de condutas observadas em outros professores; o isolamento de seus companheiros, a dificuldade para transferir o conhecimento adquirido em sua etapa de formação e o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino.

Marcelo Garcia (2010, p.30) compara a situação dos professores iniciantes à situação dos imigrantes:

Do mesmo modo que os imigrantes se mudam para um país cuja língua normalmente não conhecem, assim como sua cultura e normas de funcionamento, o professor iniciante é um estranho que muitas vezes não está familiarizado com as normas e símbolos aceitos na escola ou com os códigos internos que existem entre professores e alunos.

Os primeiros anos da docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, envolvido e comprometido com sua profissão. Para Marcelo Garcia (2010, p. 30) [...] assim como “Não é comum que um médico recém-formado deva realizar uma operação de transplante de coração. Nem muito menos que um arquiteto com pouca experiência assine a construção de um edifício de moradias”, assim também não deveria ser comum que professores iniciantes tenham que enfrentar sozinhos os complexos problemas da educação. O que poderíamos pensar de uma profissão que deixa para os novos membros as situações mais conflitantes e difíceis?

O relatório da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) deixa isso claro quando afirma: Inclusive nos países que não têm problemas para admitir professores, a falta de atenção para com os professores iniciantes tem um custo a longo prazo.

A qualidade da experiência profissional nos primeiros anos de docência é entendida nesses momentos como uma influência determinante na probabilidade de abandonar a profissão docente. Os programas de inserção e apoio aos professores iniciantes podem melhorar as porcentagens de retenção de professores, melhorando a eficácia e a satisfação dos professores iniciantes em relação ao ensino (OCDE, 2015, p. 117).

Um dos aspectos destacados por grande parte dos pesquisadores é a importância do trabalho colaborativo entre os professores.

Os pesquisadores concluem que as possibilidades de melhorar o ensino e a aprendizagem se incrementam quando os professores chegam a questionar de forma coletiva rotinas de ensino não eficaz, examinam novas concepções do ensino e da aprendizagem, encontram formas de responder às diferenças e aos conflitos e se envolvem ativamente em seu desenvolvimento profissional (MARCELO GARCIA, 2010, p,33).

Para Nóvoa (2009), os primeiros anos de profissão e as dificuldades sentidas pelo “aluno quando passa a professor” serão determinantes para o desenvolvimento de toda a vida profissional, uma vez que “grande parte da nossa vida profissional se joga nestes anos e na forma como nos integramos na escola e no professorado” (p. 38).

E para Galvão (2000, p. 25), “a formação inicial não pode ser entendida como o fechamento de um ciclo, mas a abertura a um universo diferente”. Assim, o acompanhamento do docente em início de carreira dá possibilidade ao novo professor de desenvolver o conhecimento específico da profissão de professor nas suas diferentes dimensões.

Porém, apesar da compreensão da importância da formação inicial e do estágio supervisionado, para prevenir o mal-estar e possibilitar o bem-estar docente, é preciso pensar em programas de apoio ao professor em seu início de carreira, pois muitas das dificuldades enfrentadas pelos professores poderiam ser amenizadas através de iniciativas institucionais de apoio à sua inserção na docência. Alguns desses programas, já existentes no Brasil, serão apresentados/discutidos no final do capítulo.

1.4 A formação inicial e a prevenção do mal-estar docente

Quais as características dos docentes cuja presença ou ausência incide com mais força em sua satisfação profissional e ou no seu bem-estar? Marchesi (2008) comprehende que são: **a formação inicial**, ou seja, as competências¹⁰ profissionais adquiridas; a confiança, a

¹⁰ o significado das competências profissionais para Marchesi (2008, p.59) imprescindíveis para o desempenho qualificado da atividade docente: ser capaz de favorecer o desejo de saber dos alunos e de ampliar seus conhecimentos, cuidar do seu desenvolvimento afetivo e social, facilitar sua autonomia moral, ser capaz de desenvolver uma educação multicultural, estar preparado para colaborar com os pais e ser competente para trabalhar em equipe. Marchesi, Álvaro. O Bem-Estar dos Professores: Competências, Emoções e Valores. Edição do Kindle.

autoestima, o equilíbrio emocional e o comprometimento moral com a tarefa de ensinar, além de outros fatores que esse autor (2008) chama de fatores protetores e dinamizadores que envolvem: a valorização e o apoio social, os recursos disponíveis, o contexto sociocultural dos alunos e a colaboração das famílias.

Mas, o que é formação? Quais habilidades a formação inicial deve trabalhar para prevenção do mal-estar docente? Qual o papel da emoção? Existe um modelo de formação ideal? O estágio tem papel preponderante para a formação?

Apesar de a história profissional do professor começar no seu primeiro dia de aula - como professor regente - é preciso reconhecer, da mesma forma, que o tempo destinado à universidade é uma fase prévia que inquestionavelmente sucede em suas vivências posteriores “[...] a formação que recebem, as experiências pelas quais passam nas escolas durante a fase de estágio, as relações com docentes já em exercício e as suas expectativas pessoais e profissionais vão configurando o embrião do seu futuro caráter profissional” (MARCHESI, 2008, p. 38).

Sampaio e Stobäus (2017) também corroboram essa afirmação, pois, para eles, a fase de formação inicial tem papel preponderante para “o desenvolvimento da motivação para a futura prática docente, podendo incidir inclusive em questões como mal-estar/bem-estar docente” (p.373).

Para Flores (2010), o futuro professor deve se revestir de uma bagagem sólida/ de conhecimentos, que lhe propicie condições adequadas para a aprendizagem dos alunos, para a reflexão de suas escolhas e decisões, para analisar suas ações a luz do entorno em que atua e do contexto mais amplo da educação, e isto é tarefa da formação inicial. Mas o que significa formação? O que vem a ser formação inicial no processo de formação?

Para Marcelo García (1999) o conceito “formação”, em suas múltiplas definições, possui um componente pessoal que, atrelada à questão das finalidades, metas e valores, excede aspectos meramente técnicos ou instrumentais. No entanto, adverte que atribuir à formação um componente pessoal não significa dizer que a mesma se realize de forma unicamente autônoma. Em seu sentido *lato*, “formação” é definida como um “[...] conceito geralmente associado a alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 19). Portanto, podemos afirmar que formação é ação e uma ação que é marcadamente relacional visto que implica o estabelecimento de uma relação entre formador e formando.

E ainda, por meio dos estudos de Marcelo García (1999) e Imbernón (2001), é possível verificar quatro momentos singulares do processo de formação: 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 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 inclui todas as atividades de formação planificadas pelas instituições e pelos próprios professores ao longo de sua carreira, de modo a permitir o seu constante desenvolvimento profissional. Cada uma dessas fases dispõe de características próprias que contribuem de forma muito peculiar para o processo formativo do professor.

É importante frisar que nos últimos anos, Marcelo Garcia (2009), assim como Nóvoa (2008) e Imbernón (2001), discutem o conceito de desenvolvimento profissional. Segundo Marcelo Garcia (2009, esse termo marca de forma mais clara a concepção de profissional da educação, e o termo desenvolvimento traz a ideia de evolução e continuidade rompendo com a dicotomia entre formação inicial e continuada.

Para esse autor, desenvolvimento profissional deve ser considerado como “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planificadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (MARCELO GARCIA, 2009, p.7).

Contudo, a formação inicial é considerada como basilar para a docência, é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de vivência, de mudanças, de conhecimentos de si, do outro, da realidade, da escola, do conteúdo específico (NOFFS, FELDMANN, 2013). E essa formação dá ao professor iniciante o entendimento de um profissional formado e preparado para lidar com as situações educativas de ensinar e aprender. Feldmann (2009) destaca ainda que:

[...] as pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem a sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana. (FELDMANN, 2009, p.73).

É importante esclarecer que, para Lima (2007), Mizukami et al. (2006) e a OCDE, (2006), a formação inicial, por mais bem-feita que seja, possui limitações por ser uma etapa restrita a um espaço de tempo. Adquire, nessas condições, um caráter introdutório e, como o próprio nome já diz, apenas de preparação inicial, como a primeira etapa do processo de formação do professor, sem a pretensão de formar um profissional completo, pronto e acabado, mas que tem papel preponderante **dos** futuros professores na prevenção do mal-estar docente.

Sampaio e Stobäus (2017) comentam sobre as várias fragilidades dos cursos de formação inicial, entre eles:

[...]descompasso entre a formação teórica fornecida pela universidade e a formação prática de forma contínua e permanente; despreparo de professores supervisores de estágio; o acompanhamento “mais de perto” do trabalho de orientação ao estagiário no momento de ensaio a um comportamento profissional, podendo ser significativo e inspirador, valendo para o resto de sua carreira; a noção de mediação sobre o trabalho do supervisor, na medida de sua intermediação entre teoria e prática; desatenção no trato com professores das escolas que recebem os estagiários; e, a forma de relação com o estagiário que, muitas vezes, é mais tratado como objeto do que propriamente como sujeito do seu estágio (SAMPAIO; STOBÄUS , 2017, p.242).

Resultando em um despreparo, principalmente dos professores iniciantes, para enfrentar a realidade da escola e da sala de aula. Ainda para Sampaio e Stobäus (2017), um dos papéis mais importante da formação inicial é contribuir para a prevenção e controle de situações de mal-estar docente, bem como, otimizar ações para o desenvolvimento de competências para gerir situações adversas que o contexto docente pode apresentar, uma vez que o licenciando se depara com várias adversidades no contexto da escola e desafios no âmbito de sua formação acadêmica.

Sampaio e Stobäus (2014) comentam ainda que as situações de mal-estar docente estão sendo percebidas pelo discente em formação ainda na licenciatura, quando se depara diretamente envolvido com o contexto escolar, na fase de formação acadêmica, em suas práticas de ensino e estágios pedagógicos. Esses fatores em nosso entender podem incidir em sua preparação à docência.

1.5 Contribuições que a formação inicial pode/deve utilizar para prevenir o mal-estar docente

São várias as formas de prevenção do mal-estar docente que podem ser trabalhadas na formação inicial e um dos mais importantes é descharacterizar o modelo de “professor ideal”. Na formação inicial, os licenciandos necessitam desenvolver o autoconhecimento e conhecer as qualidades específicas de cada um, contribuindo para o entendimento de que cada indivíduo tem um desempenho personalizado que deve ser colocado em prática na profissão docente sem fomentar um modelo idealizado de professor com os quais os professores não se identificam (JESUS, 1998).

Acreditar que “ser professor é uma questão de jeito”, é uma das crenças que mais desmotiva os professores em início de carreira. “Essa crença pode ser fonte de estresse sobretudo para o professor que se inicia na prática profissional, pois as primeiras aulas seriam um teste de hipótese” (JESUS, 1998, p 68) e, pensando dessa forma, o professor se coloca em uma elevada responsabilidade e exigência pessoal e quando as primeiras experiências em sala de aula, forem negativas, ele se desmotiva e desanima.

As representações de professor herói, são geralmente ilustradas por meio de produção hollywoodiana e coloca uma distância e uma impossibilidade absurda para os professores “reais”. Essas representações causam muitas frustrações porque são modelos inatingíveis para os “mortais” professores. É necessário questionar a imagem idealizada do “bom professor” como aquele super-herói dos filmes de Hollywood que, com medidas simples transformam toda uma escola, uma comunidade. Exemplo as figuras de professores como do Robin Williams , em *A Sociedade dos Poetas Mortos*, e professoras como Michele Pfeifer em *Mentes perigosas*, por muito tempo foram, e talvez ainda sejam, inspiração para professores.

Ao contrário desse professor- herói, a Pedagogia de Paulo Freire defende professores “comprometidos emocional e intelectualmente, orientados por metas de justiça educacional e social, sem sucumbir a posições essencialistas sobre a esperança ou discursos retóricos fáceis do bem contra o mal” (FISCHMAN, DIAZ, 2013, p.10).

Para tanto é necessário ter clareza de que professores intelectuais transformadores são o oposto de professores superagente, com tarefas heroicas que acreditam que podem tudo sozinhos, sem a cooperação de seus pares e da sociedade. Partindo da premissa de que uma das principais medidas para prevenir o mal-estar docente é, segundo Jesus (2007), “ aclarificação das crenças que os potenciais professores possuem, da sua prática profissional e de si próprio” (p. 30).

Compreendemos que, para esse autor, um dos principais objetivos da formação inicial é auxiliar o futuro professor, para que desenvolva suas qualidades pessoais para que obtenha um desempenho personalizado na sua prática profissional, em vez de uma comparação idealizada do “bom professor”.

Outro elemento imprescindível que merece atenção na formação inicial é o processo de tornar-se professor, que perpassa por várias perspectivas, uma delas é que, diferente de outras profissões e de outros futuros profissionais, os alunos/futuros professores, quando entram em um curso de magistério já conhecem o contexto no qual vão exercer o seu ofício: as escolas e as salas de aula.

O contato prolongado com a futura profissão, através da observação dos seus professores, geralmente, por meio da aprendizagem pela observação (LORTIE, 1975 *apud* FLORES, 2010), ou seja, são as experiências escolares que o futuro professor teve ao longo dos anos de milhares de horas que passou como estudante, no contexto da sala de aula, e que perpassa por toda a sua formação inicial e persiste no momento da prática profissional. Dessa forma, “esta cultura latente é (re)activada durante a formação inicial persistindo ainda no

momento da prática profissional”(FLORES, 2010, p 183). Para tanto, o professor ensina como observaram ensinar.

A natureza subjetiva desse processo necessita de um espaço, no contexto de formação inicial, para que essas crenças e essas teorias que estão implícitas e trazidas pelos alunos para a formação inicial, potencializem uma reflexão e questionem fundamentos sobre o processo de tornar-se professor.

A necessidade de reflexão na formação inicial também é destacada como primordial para auxiliar o futuro professor. Segundo Korthagen (2009), pode e deve ser aprendido e desenvolvido no contexto da formação inicial porque a reflexão ajuda a tomar consciência dos aspectos inconscientes do ensino no sentido de tornar os alunos, futuros professores, mais sensíveis aos aspectos mais importantes das situações educativas, aquilo que o autor designa de *phronesis*¹¹(autoconhecimento).

Este autor também destaca a importância da tomada de consciência da identidade enquanto professor, da missão pessoal e da sua relação com o comportamento profissional. O autor argumenta ainda que é necessária uma visão mais holística sobre os professores e sobre o ensino, que integre os aspectos profissionais e pessoais, e comenta as palavras de Hamachek quando afirma: “Conscientemente, ensinamos o que sabemos; inconscientemente, ensinamos quem somos”(KORTHAGEN, 2009, p.12). É também muito importante que os licenciandos tenham contato com exercícios de simulação nos cursos de graduação, pois essas práticas são excelentes ferramentas para a aprendizagem e autoconhecimento.

Outro desafio para a formação inicial é sobre a profissão do professor nunca ter sido tão desvalorizada. Para tanto, é necessário que a formação inicial traga os exemplos de aspectos positivos tanto da escola como da profissão docente, em vez de supervalorizar somente aquilo que falta alcançar. É necessário também reconhecer o que é alcançado, trazer os bons exemplos de práticas pedagógicas e de prestígio de professores, porque, para Jesus (1998, p.32), “é importante que o professor esteja motivado para exercer essa profissão ainda antes de nela ingressar”.

¹¹ *phronesis* constitui um modo de autoconhecimento. O modo pelo qual Gadamer concebe 'entendimento' e 'interpretação' é orientado para a prática — como um modo de apreensão que tem a sua racionalidade própria, irredutível a normas, que não pode ser diretamente ensinado e que é sempre orientado para o caso particular presente. O conceito de *phronesis* de Gadamer pode ser considerado como sendo uma elaboração da concepção dialógica de entendimento, já presente em Platão . Ambos os termos, *phronesis* e diálogo, constituem um ponto de partida essencial para o desenvolvimento da hermenêutica filosófica de Gadamer.

1.6 A importância das emoções (afetividade) para o bem-estar docente

A formação inicial deve contemplar a importância da afetividade entre educador e educandos, para Hargreaves (2002) “ as emoções estão no coração do ensino” e dificilmente alguém pode negar essa constatação. Marchesi (2008) explica que, apesar da importância das emoções principalmente entre professor e aluno, por muito tempo, foi considerada “[...] como imprópria para os professores, destrutiva, origem de muitas injustiças e conflitos. Entre as crenças de pesquisadores e professores estava a de considerar que um bom professor é aquele que tem sob controle a esfera emocional” (p.99).

Codo (1999, p.45) comenta que o trabalho do professor se difere de qualquer outro trabalho, porque “o trabalho do educador é imediatamente histórico”, ou seja, na maioria dos trabalhos a relação acontece neste molde: “Modificar a natureza > modificar a si mesmo > produto > modificar o outro”. Já no trabalho do professor a relação é imediata, “modificar a si mesmo > modificar o outro”. Esse autor traz como exemplo a profissão de marceneiro, que da madeira (natureza), transforma em mesa (produto) que modifica os outros (comer na mesa). “O professor transforma o outro através do outro mesmo, sem mediações. O seu produto é o aluno educado, e a mudança social na sua expressão mais imediata” (CODO,1999, p.46). E se a relação entre professor e aluno é uma relação considerada imediata e direta com o outro, é, portanto, necessariamente uma relação permeada pelo afeto.

Marchesi (2008) explica que as mudanças na forma de abordar as emoções dos professores tiveram início nos anos de 1990, com o trabalho de Nias, que propôs compreender como surgem as emoções no processo de ensino e aprendizagem, pois considera que as emoções são fruto da interação com os alunos e colegas, mas que também existem em função das demandas e exigências do sistema educacional. Mas o que são as emoções? Como defini-las? Para Damásio (2000), existem três níveis de emoção: as primárias, secundárias e de fundo.

As emoções consideradas primárias são as emoções básicas, como a alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa e repugnância; nas consideradas por Damásio (2000) como secundárias, estão o ciúme, a culpa, o orgulho, entre outros, e nas “emoções de fundo estão o bem-estar e ou mal-estar, a calma e ou a tensão” (DAMÁSIO, 2000, p.74).

A ocorrência das emoções básicas, segundo esse autor, é o que constitui, ao longo do tempo, os sentimentos que permeiam as interações em sala de aula.

As emoções são adaptações que integram os mecanismos pelos quais os organismos regulam a vida, quer numa reação específica a uma situação quer na regulação do estado interno do indivíduo. Emoções são conjuntos complexos de reações químicas e neurais, formando um padrão; todas as emoções têm algum tipo de papel regulador

a desempenhar, levando, de um modo ou de outro, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo em que o fenômeno se manifesta; as emoções estão ligadas à vida de um organismo, ao seu corpo, para ser exato, e seu papel é auxiliar o organismo a conservar a vida (DAMÁSIO, 2000, p. 74-75).

E afeto, segundo esse autor “[...] é aquilo que você manifesta (exprime) ou experimenta (sente) em relação a um objeto ou situação, em qualquer dia de sua vida” (p.85). Mosquera e Stobäus (2006, p.77) explicitam que o professor precisa estar educado para a afetividade, visto que, tratamos com as diversidades em nosso cotidiano escolar e precisamos ter respeito e abertura para compreensão do outro, e noção do inacabamento da condição humana. Os sentimentos, mais precisamente as expressões da afetividade dos professores em relação aos alunos, são cruciais, pois podem ser responsáveis por mudanças de atitude:

A afetividade, expressada pelos sentimentos, reflete as relações das pessoas, e é essencial para a atividade vital no mundo circundante. Pelas modificações dos sentimentos e sua expressão comportamental, podemos analisar a mudança de atitude do ser humano frente às circunstâncias mutáveis ou estáticas de sua vida, em determinados contextos de tempo ou espaço (MOSQUERA E STOBÄUS, 2006, p. 130)

Para que os docentes possam compreender seu estado emocional, precisam aprender a avaliar e trabalhar com suas próprias emoções e as emoções de seus educandos e colegas. Nesse sentido, o docente que nega a afetividade, encarando-a como antiprofissional, só aumenta as tensões e conflitos em sala de aula, transformando-a em um espaço hostil e pouco acolhedor.

O afeto foi expulso do trabalho pela organização Taylor-fordista que se inaugurou com a fábrica e a consolidação do capitalismo. O afeto, o carinho e o cuidado eram sentimentos que deveriam ser cultivados nos lares, o ambiente de trabalho ficava restrito à racionalidade e à burocracia (CODO, 1999). Hoje sabemos que todo trabalho envolve algum investimento afetivo, mas e o trabalho do professor? Codo (1999, p. 50) comenta que na profissão docente “a relação afetiva é obrigatória para o exercício do trabalho, é um pré-requisito”, sem o envolvimento afetivo o ensino-aprendizagem não tem como cumprir seus objetivos.

Porém, Jesus (1998, p. 55) alerta que essas medidas não darão conta, se a educação não for entendida como uma tarefa de toda a sociedade, pois “[...] para revalorizar a profissão docente, restituir o orgulho de ser professor aos que desempenham essa atividade profissional e levar aos potenciais professores a desejar exercer a profissão” é preciso que todos: professores, alunos, famílias, instituições, enfim que toda a sociedade se responsabilize pela educação.

Esteve (1999) propõe duas maneiras diferentes para auxiliar o professor na escola a evitar o mal-estar docente: por meio da abordagem curativa e preventiva. A abordagem

curativa, diz respeito as estruturas de apoio e ajuda aos professores em exercício que não conseguiram uma via de atuação prática suficientemente coerente para evitar oscilações e contradições em seu estilo docente (ESTEVE, 1999, p.118).

Porém, a abordagem preventiva é mais recomendada, pois como o próprio nome diz, antecipa, prevê as situações de mal-estar e auxilia no bem-estar docente porque propõe a reformulação do modelo de formação inicial de professores, buscando uma maior adequação às novas exigências e problemas do ensino, incorporando novos modelos de formação que considerem as mudanças do papel do professor, do contexto social e das relações interpessoais, ou seja, ele propõe substituir o modelo normativo pelo modelo relacional.

Concordando com Esteve, Jesus (2007, p.31) justifica essa necessidade por meio de resultado de uma pesquisa:

[...] uma das conclusões de uma investigação anterior foi que a formação inicial de professores decorre segundo um modelo normativo que salienta as características do professor ideal, quando deveria ser desenvolvida segundo um modelo relacional, potencializando o autoconhecimento e as qualidades específicas de cada formando, através da antecipação do confronto com possíveis situações profissionais (p.31).

Compreendendo que a formação inicial pode/deve auxiliar os futuros professores no bem-estar docente, e que para tanto é necessário substituir o modelo normativo (que dá ênfase ao professor ideal) considerado pelos autores como curativo, pelo modelo relacional (que potencializa as qualidades específicas de cada formando) que é preventivo, ou seja importante para prevenir o mal-estar docente, analisaremos esses dois modelos a seguir:

1.7 Modelo de formação relacional x Modelo normativo: uma proposta de formação inicial para o bem-estar docente.

Para que a formação inicial auxilie no percurso profissional do docente caracterizado pela motivação e pelo desenvolvimento pessoal e interpessoal, como critérios para o bem-estar docente, Esteve (1999) e Jesus (2007) propõem o modelo relacional no lugar do modelo normativo.

Para Esteve (1999), o modelo normativo pressupõe que a melhoria do ensino resulta de certos traços de personalidade, comportamentos específicos do professor ou de certos métodos pedagógico-didáticos por ele utilizados. Esse modelo considera que a formação deve incidir no treino de comportamentos e competências características do “bom professor” ou do “professor eficaz”, pretendendo assim, que todos os professores tenham essas características em número máximo (JESUS, 2007; ESTEVE, 1999).

Além disso, Esteve (1999) verifica que a formação segundo modelos normativos leva o professor a iniciar a sua prática profissional em função do estereótipo do “professor ideal”, passando rapidamente da idealização inicial à decepção. Esse modelo, para Jesus (2007), coloca em cada professor toda a responsabilidade pela sua eficácia profissional, ao estabelecer uma relação direta entre o comportamento ou a personalidade do professor e o seu êxito na docência. Desse modo, se o professor não obtém êxito é porque não tem jeito, não serve ou não é bom professor.

Essa contínua comparação que cada professor estabelece entre a sua atuação e/ou qualidades pessoais e comportamentos e/ou características ideais, segundo Jesus (2007), pode levar a uma desvalorização de si próprio, se não atinge ou percepciona em si esses comportamentos e características ideais, o que se traduz na percepção de incompetência e na falta de empenhamento profissional. Além disso, complementa o autor, se o professor percepciona fracassos no seu desempenho profissional, essa comparação pode também levar a uma desvalorização da formação como forma de preservar a autoestima.

E um modelo que impulsiona o professor iniciante a uma continua comparação da sua prática as do estereótipo ideal que é inatingível, tornando-se uma fonte de ansiedade e com graves efeitos negativos sobre a personalidade do professor. Ele se culpa por não conseguir se encaixar no modelo de professor ideal com o qual se identificou durante todo o período de formação e ou fingiu ser perante todos, buscando a admiração. No entanto, embora receba críticas de vários níveis e por diversos autores, o modelo normativo ainda parece predominar na formação de professores.

Já o modelo relacional se pauta no desenvolvimento de qualidades pessoais e interpessoais que contribuem para uma prática de ensino personalizado, bem como para o sucesso profissional do professor. Segundo Esteve (1999), tem “a finalidade de preparar os professores para dominar as principais fontes de tensão existentes em sua futura atividade profissional” (p.128).

No modelo relacional, a formação inicial tem por finalidade possibilitar aos futuros professores desenvolverem competências práticas, auxiliar o futuro professor a se conhecer, ou seja, identificar as suas limitações, suas necessidades e seu estilo pessoal; desenvolver expectativas realistas sobre o ensino-aprendizagem e não “receitas” absolutistas e universais.

Os futuros professores devem adquirir competências práticas por meio de simulações de situações-problemas, principalmente sobre a indisciplina dos alunos. Porém é preciso considerar que as simulações são possibilidades, mas não são práticas, pois na prática

as situações são complexas, e nem sempre conseguimos encaminhar do melhor modo, somos limitados. Isso não quer dizer que somos incompetentes. Assim, a formação inicial ao favorecer reflexões sobre a prática, contribui para a formação de competências.

Ainda durante o estágio, além do auxílio que deve ser dado ao estagiário no acolhimento e integração na escola, também é necessário o apoio do orientador nos níveis comportamental, cognitivo e emocional, evidenciando e reconhecendo as qualidades e os aspectos positivos da atuação do estagiário, preparando para que este construa seu próprio estilo de ensino (ESTEVE, 1999).

Gadotti (2003) contribui para esse entendimento afirmando que o grande desafio da profissão docente está na mudança de mentalidade que deve ocorrer tanto nos sistemas de ensino quanto na sociedade sobre a competência profissional. Esta deve ser avaliada muito mais pela capacidade do professor em estabelecer relações com seus alunos e pares, pela capacidade de liderança profissional e pela atuação de forma comunitária, do que pela sua capacidade de repassar conteúdo.

Não é à toa que essa transição de aluno para professor é uma fase designada como “choque com a realidade”, porque o professor geralmente passa por situações traumáticas e complexas, trazendo a possibilidade de desistir, levando mesmo ao abandono da profissão, porque, afinal, apesar de o professor iniciante já conhecer o contexto no qual vai trabalhar, frequentou esse ambiente escolar desde a mais tenra idade – no papel de estudante - ao chegar no espaço escolar. Agora, no papel de professor, vai se deparar com outra realidade, com inúmeras dificuldades que não havia pensado e ou percebido no papel de aluno.

Na formação inicial, o estágio tem um papel preponderante no preparo dos futuros professores bem como para prevenir o mal-estar e possibilitar o bem-estar docente, pois a formação inicial traz o conhecimento do currículo, dos alunos, o conhecimento científico/pedagógico, entre outros.

Porém, o professor ainda terá que aprender a conviver com a falta de recursos das escolas, com a indisciplina em sala de aula, com o descaso/exigências das famílias, com a dificuldade de aprendizado de seus alunos. Por isso, é preciso pensar em programas de apoio ao professor em seu início de carreira, pois muitas das dificuldades enfrentadas pelos professores poderiam ser amenizadas através de iniciativas institucionais de apoio à sua inserção na docência.

O estágio é um processo de fundamental importância para o início da carreira do professor por vários motivos, como explica Jesus (2007, p.48): é quando ocorrem as

experiências profissionais mais marcantes; é o período em que possibilita o acompanhamento e orientação de um professor mais experiente bem como é nessa fase em que os professores estão mais sensibilizados e receptivos para aprender os imperativos da profissão.

Ainda para esse autor, no período do estágio é necessário haver um apoio significativo por parte do professor de estágio, da escola e dos seus agentes, do contrário o estagiário pode “perceber o processo de ensino-aprendizagem como fonte de stress profissional, podendo atingir um estado de exaustão emocional” (Jesus, 2007, p.49) e desejo de abandonar a profissão.

Para evitar essas manifestações de mal-estar, bem como o abandono da profissão, pelas frustrações deste período, o apoio do professor orientador do estágio é fundamental e deve ocorrer no plano comportamental que é o desenvolvimento das competências profissionais; cognitivo: que são as crenças, as expectativas e as atribuições; e emocional: que se trata sobre o suporte social. Também é importante que o professor de estágio prepare o futuro professor para a construção do seu estilo pessoal de ensino, evidenciando suas qualidades e reconhecendo seus aspectos positivos.

1.8 Cuidados na passagem de estudante a professor: políticas e programas de apoio no Brasil e no mundo

O relatório, publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (2006) intitulado: “Professores são importantes: atraindo, retendo e desenvolvendo professores eficazes”, reuniu dados coletados em 25 países¹², e explica que, entre outras demandas, há uma necessidade urgente de políticas voltadas para a docência e que estas devem assegurar que os professores trabalhem em um ambiente que favoreça sua permanência e sucesso.

Em relação a inserção na docência, o documento acima explana que muitos países necessitam de programas para a integração do professor em início de carreira. A preocupação maior que esse relatório traz é em relação a evasão do magistério, demonstrando que essa evasão é bem mais alta nos primeiros anos da carreira. Príncepe (2014) comenta sobre outra publicação internacional:

[...] é o informe “*La formación docente en Europa: perfil, tendencias e problemática – Formación inicial y transición a la vida laboral*”, publicado pela rede Eurydice

¹² Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica (comunidade flamenca), Bélgica (comunidade francófona), Canadá (Quebec), Chile, Coréia, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Israel, Itália, Japão, México, Noruega, Países Baixos, Reino Unido, República de Eslovênia, Suécia e Suíça.

(2002), que teve como objetivo oferecer um conhecimento aprofundado da situação da profissão docente em diferentes países europeus (p.66).

Apesar de cada país ter uma forma diferenciada de apoio, a preocupação está voltada para a necessidade de oferecerem orientação e assessoria para que os docentes possam adaptar-se de forma gradual ao trabalho e reduzir a probabilidade de abandono no início da carreira. Calil e André (2016, p. 894) explicam que no Chile, Austrália e na Inglaterra “[...] há políticas e processos de indução que evidenciam efeitos sobre as condições de trabalho dos professores iniciantes, sobre seu bem-estar profissional, sobre o sentido da autoeficácia, bem como, a qualidade de sua prática e sua retenção nas escolas”.

Vaillant (2009) elucida que, na América Latina, apenas três países têm programas de inserção à docência institucionalizado: a Argentina, que tem residência docente, o México, que inclui recursos para os docentes iniciantes e o Chile, que tem um projeto de inserção profissional para o recém-formado.

Marcelo Garcia (2011) comenta sobre um acompanhamento de professores iniciantes existente na Colômbia, de caráter informal e voluntário, no qual os professores das Escolas Normais Superiores atuam como tutores dos seus egressos em um modelo do tipo colegial em que os mais experientes ajudam os principiantes, como se fosse um apadrinhamento: “actúan como tutores informales a la manera de apadrinamiento profesional y cuyo vínculo radica en la buena voluntad¹³” (MARCELO GARCIA, 2011, p.32).

No texto “Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil”, André (2012) relata o resultado de 15 estudos de caso em estados e municípios das cinco regiões do Brasil, os dados coletados se deram por meio de visitas às Secretarias de Educação, entrevistas com gestores e com os responsáveis pela implementação das políticas, além de análise documental.

A pesquisa teve como principal objetivo mapear as políticas relativas à formação, carreira e avaliação dos professores da educação básica e os subsídios oferecidos ao seu trabalho. Os dados coletados permitiram localizar várias ações de apoio e valorização dos docentes, evidenciaram aspectos que necessitam de maior atenção e investimento e revelaram a existência de programas e políticas de apoio ao professor iniciante, em cinco estados e em dez municípios brasileiros.

¹³ El proceso de acompañamiento a la inserción de los profesores principiantes colombianos se realiza, generalmente, de manera informal, por medio de las relaciones entre los profesores principiantes y el profesorado de las Escuelas Normales Superiores. Los experimentados —personal docente de la Escuela Normal Superior— actúan como tutores informales a la manera de apadrinamiento profesional y cuyo vínculo radica en la buena voluntad”.

Segundo André (2012), nos estados do Espírito Santo e do Ceará, e na cidade de Jundiaí – SP, foram encontradas ações pontuais: no Espírito Santo, os professores que se inscrevem no concurso público, passam por uma seleção de duas etapas e uma delas é um processo de formação de 60 horas, com temas atuais sobre a educação, estudo de textos, oficinas pedagógicas, entre outros.

No Ceará, no concurso para professores de 2009, após os candidatos terem sido aprovados em duas provas eliminatórias – teórica e prática – eles participaram de um curso de capacitação oferecido à distância, e nas escolas. Os gestores deveriam acompanhar e orientar esse professor ingressante nos estudos, no planejamento e monitoramento.

Na cidade de Jundiaí- SP, é oferecido um mês de curso de capacitação, remunerado, para os professores iniciantes, antes de entrar na sala de aula (ANDRÉ, 2012).

E em duas secretarias municipais: Sobral –CE e Campo Grande – MS, foram encontradas políticas voltadas exclusivamente para os professores iniciantes, de longa duração e com a intenção de favorecer a inserção na rede de ensino.

Em Sobral, o programa acontece durante o estágio probatório, de três anos, e os professores têm que participar, no período noturno, uma vez por semana de formações oferecidas pela Escola de Formação de Professores (ESFAPEM) tem uma carga horário de 200 horas, e “Os profissionais em formação no estágio probatório recebem um incentivo financeiro de 25% do salário-base de 40 horas para participarem dessa formação”(ANDRÉ, 2012, p.122).

Em Campo Grande, segundo André (2012), as formações acontecem de forma coletiva e principalmente *in loco*. O grupo responsável por determinada escola se desloca para esse local para desenvolver as ações formativas em atendimento às necessidades específicas da escola. Segundo André (2012), o programa de Campo Grande tem como objetivo subsidiar a prática pedagógica dos professores em início de carreira, proporcionando condições de fundamentação teórico-metodológica, como forma de garantia da qualidade do ensino traduzida na aprendizagem dos alunos.

Ainda em Campo Grande, são atendidos, em especial, aqueles que atuam na educação infantil, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e acontecem em 5 momentos: consulta aos docentes para delinear as ações de formação com base nas suas necessidades; acompanhamento e suporte pedagógico no contexto de seu trabalho; envolvimento com os gestores escolares e acompanhamento dos iniciantes em sua inserção profissional; auxílio e apoio aos iniciantes nos resultados de aprendizagem dos alunos.

Sobre esse programa da secretaria municipal de Campo Grande, Sousa (2014, p.189), aponta que “[...] não houve ações específicas de acompanhamento da adaptação ao cargo, por parte das secretarias de educação, a não ser na questão avaliativa, com estágio probatório” e afirma que não existe uma equipe responsável exclusivamente pelo professor iniciante. Portanto, podemos concluir que esse programa, apesar de bem pensado, ficou só no papel e tornou-se letra morta.

O programa de Sobral, ao ser analisado por Calil e André (2016) foi considerado como um dos raros exemplos de política de inserção do professor iniciante no Brasil, pois tem como intenção:

Fazer com que os professores iniciantes percebam e pensem a profissão “do lado de dentro”, no sentido de não falarem sobre algo observado, mas sim, vivido. São orientados a perceber que os contextos que condicionam suas ações na sala de aula exigem não apenas a competência técnica, mas a competência intelectual e relacional. A formação do estágio probatório e a inserção na escola favorecem aos professores iniciantes a aproximação e o alinhamento das suas expectativas com as da escola e as da Secretaria (CALIL, ANDRÉ, 2016, p.901).

Ou seja, auxiliar os professores em início da carreira, a conhecerem e refletirem sobre suas necessidades, suas demandas, seus desafios no contexto em que atuam, assim, dando uma atenção especial a essa fase do desenvolvimento profissional tão importante e desassistida, principalmente no Brasil.

Romanowski (2012, p.8) aborda algumas ações necessárias para o desenvolvimento profissional dos professores em início de carreira:

- Desenvolvimento de uma política de reconhecimento de que os professores principiantes carecem de apoio quando iniciam sua atividade profissional;
- Criação de programa de acompanhamento e supervisão destinados a promover o desenvolvimento profissional de professores iniciantes;
- Estabelecimento de projetos de formação específicos que atendam às demandas do início do trabalho docente;
- Melhoria das condições de vínculo dos profissionais em início de carreira, proporcionando remuneração e valorização do desenvolvimento profissional;
- Revisão de critérios de lotação e designação de trabalho para professores principiantes que favoreçam sua adaptação aos sistemas escolares;
- Fomento para a realização de pesquisas sobre este período de desenvolvimento profissional e para pesquisas colaborativas que visem propiciar contribuição com a formação e prática desses profissionais em início de carreira.

Acreditamos que essas ações devem ser tomadas em caráter urgente, por acreditar que tornar-se professor é um longo processo. Portanto, é considerado um período de aprendizagens intensivas, onde os professores recém-formados têm que, num curto espaço de tempo e contextos desconhecidos, adquirir conhecimentos e de manter o equilíbrio entre a sua vida pessoal e a vida profissional. É o período em que se dá a constituição do “ser professor”, pois são muitos os desdobramentos e implicações que se dão nesta etapa, na qual o iniciante tem, duas funções principais em início de carreira: eles devem ensinar e aprender a ensinar para que sejam bem sucedidos e experimentem mais fatores de bem-estar do que de mal-estar, como por exemplo: a satisfação, a motivação e o prazer pelo trabalho, portanto é necessário que essa etapa seja mais assistida.

CAPÍTULO II - BEM-ESTAR E MAL-ESTAR DOCENTE

Grande parte da sociedade, alguns meios de comunicação e também alguns governantes chegaram a conclusão simplista e linear de que os professores, são os responsáveis directos do sistema de ensino, são também responsáveis directos de todas as lacunas, fracassos, imperfeições e males que nele existem (ESTEVE, 1995, p.104)

O Professor Esteve comentava que, em meados dos anos de 1990, a sociedade responsabiliza o professor e, consequentemente, a escola, pelo fracasso do aluno. Conforme esclarece Schön (1997, p.79), atribuímos à culpa às escolas e aos professores, o que equivale a culpar as vítimas. Conforme o capítulo anterior, o trabalho docente é permeado por muitos desafios que estão detalhados em pesquisas realizadas por Tardif (2005), Marcelo Garcia (1999), Nôvoa (2007), Esteve (1999), Jesus (2007), entre outros, e um dos maiores desafios, segundo Tardif e Lessard (2005, p. 128),

[...] o professor trabalha com sujeitos que são individuais e heterogêneos, têm diferentes histórias, têm interesses, necessidades e afetividades. Tudo isso torna as situações de ensino complexas, únicas, imprevisíveis, não passíveis de generalizações ou esquemas pré-definidos de ação.

Mas, além disso, existem outras exigências e, entre elas, destacam-se: o professor precisa organizar diversas atividades para a escola, atender a problemas burocráticos, desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, especializar-se, orientar os alunos, organizar atividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, e o rol de exigências parece não ter fim.

Todas essas cobranças, mais a falta de reconhecimento da sociedade, os baixos salários, a falta de cooperação dos pais e responsáveis, demonstram o quanto o trabalho docente é envolvido por desafios e incertezas conforme já referido, que são trazidos, também, pelas dificuldades cotidianas que os professores precisam superar para que suas necessidades básicas sejam supridas e para que alcancem satisfação profissional.

Ter prazer, sentir-se satisfeito, alcançar realização pessoal e profissional são fatores de grande relevância para a vida pessoal e profissional, e, neste capítulo, pretendemos

apresentar questões sobre o bem-estar e o mal-estar docente: o contexto histórico, os conceitos, as causas e os fatores que determinam tanto o bem-estar quanto o mal-estar docente.

2.1. Contextualizando o mal-estar docente

Estudos sobre a saúde do professor são bem recentes, e Duarte (2010, p.113), ao realizar o estado do conhecimento sobre trabalho docente nos últimos 20 anos, verificou que “houve aumentos superiores a 80% na produção, destacando-se aquele relativo ao “Mal-Estar e Saúde Docente”, sobre o qual não havia registro no banco de dissertações e teses da Capes, de nenhum trabalho no período de 1987 a 1996, e que, no período seguinte, (de 1997 a 2007) foram encontrados vinte e três trabalhos que abordavam esse tema.

Stobäus, Mosquera e Santos (2007, p. 262) comentam que os problemas que afligem os docentes encontram-se “ligados à própria origem, ao desenvolvimento histórico e à valorização social dessa profissão”, e explicam que a escola pública brasileira, na Proclamação da República, em 1889, estava associada a ideia de progresso, civilização e cidadania.

Gimenes e Pimenta (2002) explicitam que, neste período, para regenerar a sociedade e construir uma nação, a escola foi constituindo-se como um local de aprendizado de conhecimentos e de valores cívicos e morais. Portanto, passou a ser encarada como a instituição mais adequada para o oferecimento da educação, seu valor social começou a ser reconhecido, e o professor era considerado a peça chave da escola, sua figura era de prestígio, reconhecimento social e status, uma autoridade que tinha uma missão a cumprir e era respeitado por seus méritos profissionais e pessoais.

Entretanto, ainda segundo Gimenes e Pimenta (2002), a educação deste período era excludente e atingia apenas uma minoria da elite. Na década de 1920, com o movimento da Escola Nova¹⁴, surgiu a proposta de uma escola comum que ofereceria uma educação de qualidade a todas as crianças de todas as classes sociais para superar as injustiças sociais. Nas décadas seguintes, aconteceram várias reformas educacionais com o intento de possibilitar o acesso à escola a maioria das crianças.

Na segunda metade do século XX, a escola vivência um crescimento quantitativo, porém não foi acompanhado de uma reorganização dos sistemas de ensino, o que acarretou vários problemas como repetência, evasão, má qualidade do ensino, entre outros. “Dessa

¹⁴ Movimento inspirado nos modelos educacionais francês e norte-americano, que defendia a criação de um sistema nacional de educação, sob a liderança e a condução do Estado, e a propagação de uma escola pública, laica e gratuita.

maneira, oportunizou-se o acesso à educação, mas não houve uma política educacional que garantisse a qualidade do ensino” (GIMENES, PIMENTA, 2002, p.20).

Aliado a tudo isso, esses autores explicam que durante a ditadura militar de 1964, houve queda dos impostos aplicados em educação, degradação sistemática dos prédios de escolas públicas, rebaixamento dos salários dos professores e, para que o salário pudesse garantir a sobrevivência, os professores tiveram que duplicar ou triplicar a jornada de trabalho, ou seja, as condições físicas das escolas pioraram e a qualidade do ensino caiu, pois os professores davam mais aulas e tinham menos tempo para se atualizar.

Diante deste contexto, o professor foi perdendo seu prestígio, acarretando declínio da dignidade e do valor da profissão. É possível constatar que essa desvalorização da profissão contribuiu para o desgaste da docência e, consequentemente, para o desenvolvimento do mal-estar docente no âmbito brasileiro.

Porém, é necessário entendermos que em todas as atividades humanas, e principalmente no trabalho, os indivíduos passam por estresse, insatisfação, absentismo, vontade de abandonar a profissão, mas, na atividade docente, esses elementos do mal-estar são bem maiores e acontecem com mais intensidade, por conta de várias mudanças que ocorreram tanto no âmbito político como econômico e social, aliados à evolução tecnológica e científica que trouxe novas maneiras de ser e viver dos indivíduos, principalmente na sociedade contemporânea. Foram vários os elementos que contribuíram para o elevado número de professores com manifestação de mal-estar, segundo Jesus (1998), e entre eles estão:

A passagem de um ensino de elite para um ensino de massas: isso é, a educação deixou de ser compreendida, como um direito e passou a ser uma exigência, o que resultou em uma imposição, um dever, e contribuiu para o desinteresse e indisciplina dos alunos; essa massificação também fomentou a entrada de vários professores na carreira docente, não por uma escolha inicial e sim por falta de outras alternativas profissionais (JESUS, 1998).

O baixo salário: outras profissões com menor ou igual nível de formação, costumam receber um salário bem maior que o do professor, denegrindo o *status* da profissão docente e profissões mal pagas, como é o caso da docência que tem pouco prestígio nesta sociedade economicista que vivemos nos dias atuais (JESUS, 1998).

O acesso à informação: é outro elemento que contribui para essa desvalorização, já que tradicionalmente a função do professor é compreendida como de transmissor do conhecimento, bem como a imagem que a maioria da sociedade tem de que o professor realiza um trabalho que qualquer um pode realizar (JESUS, 1998).

Isto tudo acarreta a “crise da função docente” e nos leva a considerar a necessidade de compreender que “O processo de ensino-aprendizagem não decorre com a qualidade desejada, não porque os professores não estejam motivados, ou não saibam o que fazer ou como fazer, mas porque não há condições que permitam implementar essa qualidade” (JESUS, 1998, p.27).

Esteve (1999, p 163) contribui com essa compreensão quando explicita que o professor é uma pessoa “condenada a desempenhar mal o seu trabalho”. O professor que vive e trabalha neste contexto é uma pessoa e, embora essa afirmação pareça obvia, é necessário explicitar o entendimento de pessoa que fundamenta esta pesquisa:

[...] um ser multideterminado, que se desenvolve, pensa e age a partir da interação de três dimensões básicas: a biológica, a psicológica e a social. Essas três dimensões estabelecem entre si relações de interdependência, interagem através de processos complexos, fazendo com que não exista uma relação unívoca de causa e efeito para nenhuma ação, por mais simples que esta seja (REBOLO, 1999, p.17).

Assim, é imprescindível entender que a vida da pessoa se constitui por redes de ações e de relações que são mantidas e estabelecidas por meio dessas três dimensões: biológica, psicológica e social, as quais devem ser levadas em consideração, principalmente quando se trata do trabalho do professor.

2.2. Conceituando o mal-estar docente

O termo mal-estar docente, conforme Esteve (1999), é um conceito da literatura pedagógica que tem a pretensão de sintetizar o conjunto de reações dos professores como um grupo profissional desajustado devido às mudanças sociais aceleradas.

Essa expressão é utilizada quando pretendemos descrever os efeitos permanentes e negativos, resultado das condições psicológicas e sociais que afetam a personalidade do professor que exerce à docência. Para Picado (2009, p. 02), tal definição está ligada aos sentimentos de desmoralização, de desmotivação ou de desencanto que emergem nos professores.

Esteve (1999, p. 120) explica que o mal-estar docente está vinculado à desvalorização do trabalho do professor, nas diferentes condições do trabalho em sala de aula, sobre as quais este acaba sendo responsabilizado pelo que acontece.

Jesus (1998, p. 21) comenta que são diversos os indicadores que compõem o mal-estar docente, como o estresse, a insatisfação profissional, o baixo empenho profissional, o absentismo, a vontade de abandonar a profissão, podendo chegar a estados de maior gravidade, como exaustão e depressão. Porém, para um melhor entendimento sobre o mal-estar docente, é

necessário esclarecer o conceito de estresse¹⁵ que é muito confundido com fatores de estresse. Jesus (2004) explica que a existência de fatores de estresse não significa necessariamente a ocorrência de estresse no sujeito. Assim, os fatores de estresse não podem ser encarados sempre de forma negativa. É a forma como desenvolvemos o distresse e/ou o eustresse que causa o mal-estar e ou o bem-estar do professor

O distresse refere-se a uma má adaptação do organismo aos fatores de estresse; eustresse refere- se a uma otimização do funcionamento adaptativo perante um acontecimento problemático que constituem um desafio para o sujeito. Jesus (2004) esclarece que, frente a uma exigência profissional, que pode constituir-se em um fator de estresse, o sujeito atua utilizando estratégias de resolução de problemas para tentar lidar com a situação.

Se ele for bem-sucedido, podemos considerar uma situação de eustresse, ou seja, ele otimizou o seu funcionamento adaptativo de uma forma que resultou em alívio/ solução do problema e, se no futuro for confrontado com alguma situação parecida, se sentirá confiante e terá maior probabilidade de resolver a situação.

Porém, se ele não for bem-sucedido e a tensão permanecer elevada durante muito tempo, o sujeito pode manifestar sintomas de distress – má adaptação à situação de exigência em que se encontra. Resumindo: o estresse é parte do dia -a- dia de todos, porém quando as exigências são elevadas e prolongadas, e o sujeito não possui as competências adequadas para lidar com a situação, surgem sintomas de distresse.

Podemos, então, compreender o mal-estar docente, como um estado de tensão muito elevado (distresse). Os sintomas de distresse podem manifestar-se de diversas formas”, [...] nomeadamente no plano biofisiológico” (JESUS, 1998, p. 71). Entre elas: batimento cardíaco rápido ou irregular, aceleração da respiração, contração dos músculos, suor ou sensação de calor, boca seca e dificuldade de concentração ou de coordenação dos movimentos. Sem precaução, esses sintomas tem uma grande possibilidade de levar ao desenvolvimento de doenças graves como hipertensão arterial, úlceras, entre outras (JESUS, 1998).

Para Stobäus, Mosquera e Santos (2007, p. 263), “o mal-estar docente é doença social que provoca a doença pessoal e é causado pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos de ensino, como nas compensações materiais e no

¹⁵ O termo *stress* foi utilizado, pela primeira vez, por Hans Selye, em 1936, e define como a resposta não específica do corpo a qualquer requerimento. desenvolve-se como reação a um estímulo (stressor) e implica um processo de adaptação que se manifesta mediante mudanças nos níveis hormonais e no tamanho de muitos órgãos (Esteve, 1999, p. 148).

reconhecimento do *status* que se lhes atribui”. Entretanto, é necessário certo cuidado, quando se trata sobre o tema mal-estar docente, pois existe o risco de se cair em “lugar comum”.

“Lugar comum é aquele para onde vão as palavras e as frases que perderam a força original de seu sentido, porque se tornaram muito ‘fáceis’ de serem ‘ouvidas’, ‘entendidas’, ‘assimiladas’ e ‘reproduzidas’ inconscientemente” (TIMM, MOSQUERA, STOBÄUS, 2010, p. 871). E, quando não mais nos “toca”, não nos comove, torna-se tão frequente que se naturaliza, se banaliza. “Deixamos que habite em nós ou que passe por nós sem nos darmos conta do que isso significa” (p. 872).

Esteve (1994), ao problematizar o fenômeno do mal-estar docente explica que é necessário distinguirmos a dor do mal-estar, pois “[...] a dor é algo determinado e que podemos localizar, a enfermidade tem sintomas manifestos, porém, ao usarmos a expressão mal-estar sabemos que algo não vai bem, porém não somos capazes de definir o que é que não anda bem e porque” (p.12). Jesus (2004, p.12) explica que o mal-estar na docência implicam “ conceitos de insatisfação, desinvestimento, desresponsabilização, desejo de abandonar a docência, absentismo, esgotamento, ansiedade, neurose e depressão”.

2.3 Fatores e causas do mal-estar docente

Os fatores que podem determinar o mal-estar docente são: a forma como o professor percebe por exemplo, o apoio social, o funcionamento da escola, as características do contexto escolar, a relação entre ele e os alunos e entre ele e os colegas de profissão. Para Marchesi (2008, p.53) “Entretanto, não há dúvida de que as complicadas situações sociais e um contexto educacional problemático constituem o principal fator desencadeante do mal-estar dos professores”.

Ainda segundo Marchesi (2008, p.53), vivenciar a estafa profissional, neste trabalho entendido como mal-estar docente, constitui-se “[...] a confluência de experiências negativas no âmbito emocional, pessoal e social e na área dos projetos profissionais”. Portanto, é mais do que uma percepção das dificuldades do trabalho, é mais do que um conflito com os colegas, ou pais ou alunos é uma experiência “[...] global e profunda que afeta os fundamentos do trabalho, da competência profissional, das relações pessoais e do sentido da sua atividade” (MARCHESI, 2008, p.53).

O mal-estar, intervém na motivação, nos projetos e nas ações dos professores e faz com que eles percam, ou pelo menos reduzam seriamente, sua capacidade de se relacionar e de se interessar pela situação educacional de seus alunos. Assim, o conceito de mal-estar docente é composto por vários indicadores como: insatisfação profissional, estresse, o absentismo, o

baixo desempenho profissional e até mesmo o desejo de abandono da profissão, explicita Jesus (1998).

Inclusive, a profissão docente foi considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 1981, como uma profissão de risco, tanto física quanto mental. Esse fenômeno não é exclusividade da educação brasileira e vai muito além, pois atinge também, segundo Jesus (1998), todos os países europeus.

Esteve (1999) aponta as principais consequências do mal-estar docente: a) sentimentos de desconcerto e insatisfação face aos problemas da prática docente resultante da contradição entre a realidade e a imagem ideal que os professores gostavam de realizar; b) desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que realizam; c) pedido de transferência como forma de fugir de situações conflituosas; d) absentismo como mecanismo para cortar a tensão acumulada; e) emoções negativas (ansiedade, stress, depressão, burnout entre outras).

De acordo com Esteve (1999), os indicadores do mal-estar docente se dividem em fatores de primeira ordem, ou seja, os que incidem diretamente sobre a ação do professor em sua sala de aula, gerando tensões ligadas a sentimentos e emoções negativas. E de segunda ordem, ou seja, fatores que se referem às condições ambientais do contexto que se exerce à docência. São fatores de segunda ordem (que o referido autor prefere tratar por primeiro):

a) A modificação no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização: por conta de uma rápida transformação do contexto social, devido à transferência das responsabilidades de outras instituições sociais, inclusive a família para a escola. Também está relacionada com a entrada de novas formas de propagação do conhecimento, como as tecnologias de informação e comunicação, que permitiram encarar o professor não mais como única fonte de saber. Este novo contexto gerou um aumento das responsabilidades e exigências que se projetam sobre o professor, sem que este processo fosse acompanhado das necessárias mudanças na formação dos professores.

Assim, ocorreu uma modificação no papel do professor, sem que o mesmo estivesse preparado para lidar com as novas exigências, acarretando em situações de mal-estar. Diante desta situação, alguns autores, como explica Esteve (1999), defendem que um dos aspectos mais importantes da competência social dos docentes é a capacidade de viver e assumir situações de conflito.

b) A contestação e a contradição da função docente que emanam da democratização do conhecimento possibilitaram a contestação do saber docente e das diversas funções

contraditórias assumidas pelo professor, como, por exemplo, exigir-lhe que deva ser priorizado o desenvolvimento individual de cada aluno e sua autonomia, mas, ao mesmo tempo, que deva ser produzida uma integração social para que cada aluno se adapte às regras do grupo.

c) A modificação do apoio do contexto social deve-se às mudanças de expectativas, de apoio e de juízo deste contexto sobre os professores. Isto porque, alguns anos atrás, os pais esforçavam-se para ensinar valores aos filhos, como a disciplina e o respeito, e apoiam os professores. Hoje, os professores queixam-se de que os pais não se preocupam mais em transmitir estes valores aos filhos, como também não apoiam as atitudes dos professores. E, muitas vezes, os pais afirmam que se o aluno é mal-educado porque o professor não soube ensinar direito.

d) Os objetivos do sistema de ensino e o avanço dos conhecimentos provêm da mudança no sistema educacional, que passou a ser massificado e baseado na competitividade, não assegurando, entretanto, êxito profissional, e, também, do aumento e avanço rápido do conhecimento, causando insegurança no professor.

e) A imagem do professor relacionada com o enfoque que é dado pelos meios de comunicação, como jornais, séries de televisão e filmes, as atitudes docentes: tal maneira costuma ser demonstrada de duas formas diferentes: conflituosa, onde prevalecem os conflitos na sala de aula, a violência escolar e a falta de infraestrutura nas escolas; ou fantasiosa, onde prevalece a imagem do professor amigo e conselheiro. A imagem conflituosa reforça a sensação de mal-estar vivida pelos professores e a imagem fantasiosa está muito distante da realidade escolar.

Já os fatores de primeira ordem, para Esteve (1999), estão relacionados com os recursos materiais e as condições de trabalho, a violência nas instituições escolares e o esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor.

a) Os recursos materiais e as condições de trabalho decorrem da falta de recursos no ambiente escolar, como material didático, problemas de conservação dos prédios, escassez de mobiliário e deficiência de locais adequados, limitando e dificultando a prática docente.

b) A violência nas instituições escolares é generalizada, ocorrendo situações de depredação, roubo e agressão física e verbal aos professores. Estes fatos geram medo, insegurança e intranquilidade nos professores, contribuindo para o desenvolvimento de mal-estar.

c) O esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor devem-se ao fato de que o docente se encontrar sobrecarregado de trabalho, com um acúmulo de

atividades, responsabilidades e exigências profissionais, levando-o a um esgotamento físico e psicológico.

Segundo Jesus (1998), o principal fator que contribui muito para o mal-estar docente, é a indisciplina dos alunos, de acordo com diversas investigações realizadas pelo autor. Essa situação tem sido verificada com certo aumento da frequência e gravidade, através agressões verbais e físicas, fortalecendo ainda mais o clima de insegurança e medo.

Além de todas essas problemáticas sociais mais amplas, pesquisas, como a de Esteve (1999) demostram que existem também outro fator decisivo para o mal-estar que é o fator pessoal, as exigências pessoais que são as crenças irracionais dos professores ligadas à necessidade de ser perfeito, de ser constantemente aprovado, de nunca cometer erros e de ter um controle absoluto sobre as situações em sala de aula todas essas exigências tem uma ligação direta com o estresse e com a exaustão emocional dos professores.

É comum ouvirmos a frase: não misture o lado profissional com o pessoal. Timm, Mosquera e Stobäus (2010) indagam: “como seria possível deixar de lado a dimensão pessoal e tentar agir unicamente com o lado profissional?” (p.873). Muitos professores pensam justamente assim, exigindo desse profissional que deixe os problemas para fora da sala de aula e que só lembrem deles, após o sinal do término de suas aulas.

Também é possível observar que, muitas vezes, esse professor sente que o seu lado profissional está interferindo no seu desempenho familiar e pessoal, por estar sempre “pre-ocupado” com tarefas do trabalho, nos seus dias de descanso, que deveriam ser reservados para o seu lazer e convivência com a sua família.

Em qualquer uma dessas situações o professor sente uma espécie de culpa. “Culpa a si mesmo, ou disto se sente culpado pelos outros: por não saber ou não conseguir separar o lado profissional do lado pessoal” (TIMM; MOSQUERA; STOBÄUS, 2010, p.874). Esses sentimentos contraditórios precisam ser repensados, pois sabemos que o nosso desempenho profissional repercute na nossa dimensão pessoal e vice-versa, é necessário que o professor possa construir formas de sentir-se bem.

A profissão docente é uma profissão considerada “solitária”, e o isolamento dos professores constitui um dos maiores obstáculos para o seu desenvolvimento profissional. Para Jesus (1998, p. 79), essa é “uma das características mais salientes nos professores afetado pelo mal-estar” e explicita que o trabalho em equipe é uma das estratégias mais relevantes para prevenir o mal-estar, porém nas reuniões de professores que acontecem nas escolas, a percepção

que a maioria dos professores tem é de perda de tempo e ou que se realizasse sozinho as tarefas, teria feito melhor do que no grupo.

Enfim, o fenômeno do mal-estar docente “[...] afeta aquilo que é crucial ao exercício da profissão do magistério” (LAPO, BUENO, 2003, p.66) que são: o envolvimento com o trabalho, a credibilidade na importância do ensino para as futuras gerações, a percepção de reconhecimento e valorização da atividade docente por parte dos alunos, dos pais e da sociedade; a garantia de condições satisfatórias de trabalho e de salário condizente com o esforço, e as consequências comprometem professores, alunos e a sociedade como um todo.

E são os professores iniciantes os que manifestam maior grau de mal-estar, como explica Jesus (1998, p.23): “[...] quanto à fase da carreira docente em que mais se verifica e com mais frequência e intensidade os fatores de mal-estar, os professores em início de carreira parecem ser aqueles que manifestam um maior grau de mal-estar”, por conta do “choque com a realidade”. Talvez, por serem os professores iniciantes, os mais motivados com um nível mais elevado de exigência sobre o seu desempenho, e, portanto, são também os que mais facilmente desenvolvem manifestação de mal-estar, por se sentirem frustrados em não conseguirem atingir os objetivos pretendidos.

2.4 O bem-estar docente e o modo como o professor enfrenta os desafio

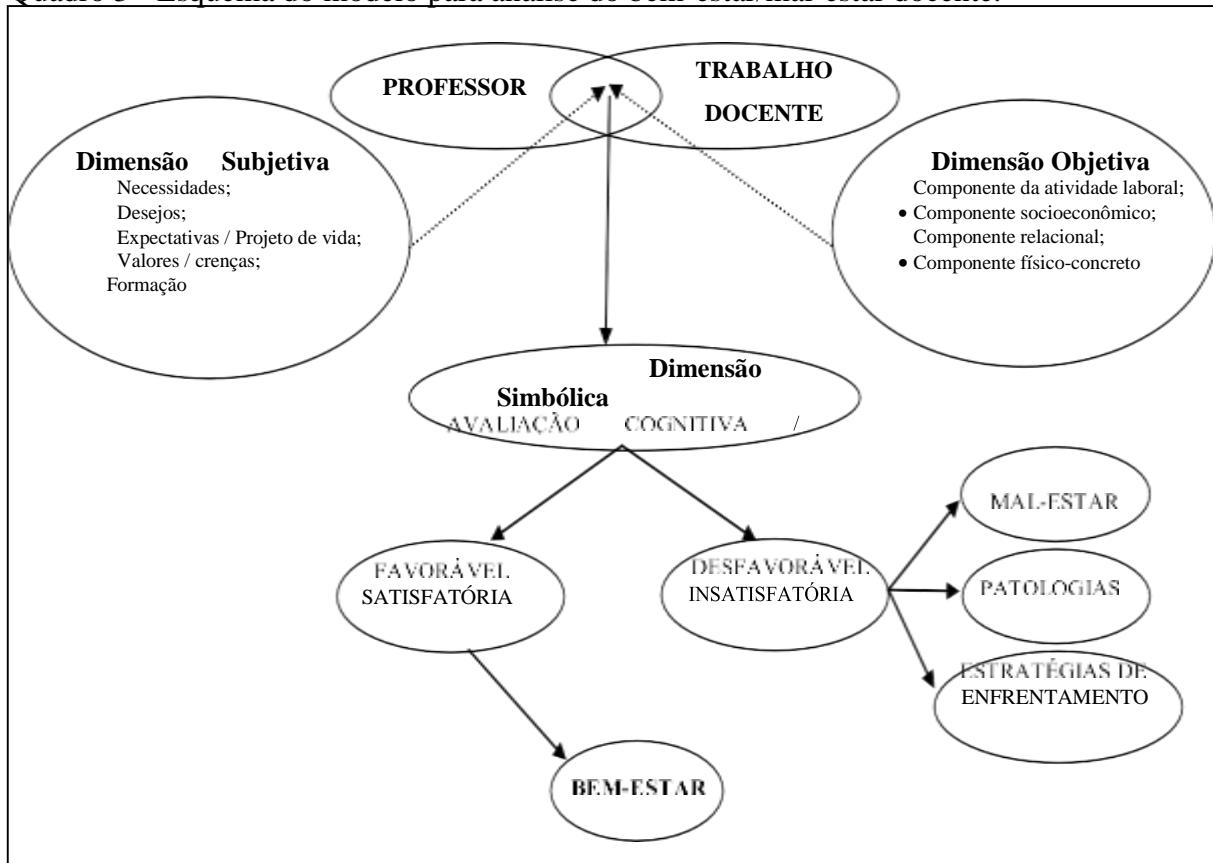
O bem-estar docente se traduz na motivação e na realização do professor em virtude de um conjunto de competências de resiliência, que é a capacidade de ser flexível nas adversidades ou simplesmente saber manejar o estresse, e de estratégias desenvolvidas para conseguir fazer face as exigências e dificuldades profissionais, ultrapassando-as e melhorando o seu desempenho (JESUS, 2002). E o bem-estar do professor é determinante para o bem-estar dos alunos, porque o professor que está motivado e realizado tem uma probabilidade bem maior de também ter discentes com essas características.

Para Marchesi (2008), a motivação é uma necessidade gerada pela própria atividade docente e a força da educação reside nos encontros, na comunicação, na cumplicidade, nos projetos compartilhados, na sensibilidade, nos objetivos alcançados e na preocupação com os outros.

Apesar das várias dificuldades e problemas no trabalho, que desafiam os professores e causam manifestação de mal-estar, “o trabalho docente é também fonte de prazer e bem-estar, que se manifesta em diferentes níveis de satisfação com os múltiplos aspectos do trabalho, dependendo de cada contexto, história e momento em que se vive a profissão” (REBOLO, 2012, p. 23), que pode ou não se concretizar. Vai depender das características do

trabalho bem como o modo como são interpretadas e avaliadas pelo professor, e também do modo como ele enfrenta e resolve os conflitos porque envolve tanto as dimensões objetivas quanto as subjetivas, conforme o modelo para análise do bem-estar/mal-estar docente apresentado no quadro 3.

Quadro 3 - Esquema do modelo para análise do bem-estar/mal-estar docente.



Fonte: REBOLO (2012, p.33).

2.5 As dimensões objetivas e subjetivas do bem-estar docente

Como é possível observar no quadro acima, na **dimensão subjetiva** estão as necessidades, os desejos, as expectativas/projetos de vida, os valores/crenças e a formação; e na **dimensão objetiva** se encontram quatro componentes: a) da atividade laboral ou do trabalho em si; b) das relações interpessoais; c) das condições sociais e econômicas e d) das condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar (REBOLO, 2012).

A atividade laboral, ou seja, o trabalho - para ser considerado satisfatório deve ser: diversificado, autônomo, criativo, desafiante e ainda “[...] que exija concentração, permita controle das situações imprevistas e que não provoque ansiedade pelo seu término” (REBOLO, 2012, p. 35). Ou seja, deve ser um trabalho autossuficiente.

Ao realizar uma análise do trabalho do professor, Rebolo (2012) comenta que o trabalho docente tem vários desses elementos felicitários referentes às ocupações felicitárias, que se contrapõem as ocupações trabalhosas. São aquelas que se realizam por livre escolha e não por obrigação, elevam a quebra da rotina e os alívio do peso do cotidiano e permitem, pelas atividades e tensão que geram, a descarga de energia necessária à felicidade. Como exemplo temos a diversidade de tarefas, não deixando se transformar em rotina e monotonia; a identidade dessas tarefas, que exige diferentes habilidades; a possibilidade da utilização de criatividade e autonomia; os desafios tanto pela diversidade como pela necessidade de adequação de tarefas em sala de aula; exigência de concentração e de envolvimento, entre outros.

As relações interpessoais é o segundo fator e diz respeito à liberdade de expressão, à repercussão e aceitação das ideias dadas, ao trabalho coletivo, ao reconhecimento do trabalho realizado, à ausência de preconceitos e discriminação, ao apoio sócio emocional e à participação nas decisões sobre os objetivos e estratégias. Entendendo que o trabalho do professor se constitui em uma atividade marcada pelas relações interpessoais e nas dinâmicas relacionais estabelecidas na escola, “essas relações, quando positivas, são determinantes fundamentais do sucesso do ensino e do bem-estar do professor” (REBOLO, 2012, p. 41), mas não é uma relação de causa e efeito, pois para o bem-estar acontecer de fato é necessário que essas relações sejam de colaboração, respeito, sinceridade, solidariedade e apoio mútuo.

As condições sociais e econômicas são: salário, benefícios, direitos garantidos, estabilidade, plano de carreira, horários previsíveis, tempo para o lazer, imagem interna e externa e desenvolvimento profissional. Rebolo (2012) explicita que um alto salário não é garantia de bem-estar, pois, apesar de ter sido apontado como um fator altamente insatisfatório em pesquisa realizada com professores que abandonaram o magistério (1999), obter sucesso no trabalho e o prazer de realizar um bom trabalho compensa os aspectos de insatisfação com o salário.

As condições físicas e infraestrutura do ambiente escolar se traduzem nas condições materiais e ambientais, tem a ver com a limpeza e o conforto do ambiente, com a segurança, os instrumentos, equipamentos e materiais necessário para a realização do trabalho. Quanto melhor foram essas condições, mais satisfação terão os docentes, porém, para a construção do bem-estar é necessário levar em conta também as características subjetivas, mas sem os elementos objetivos não é possível a construção de resultados positivos.

[...] cabe alertar que deve -se considerar não apenas a existência ou ausência dos elementos relacionados aos quatro componentes de um trabalho felicitário, mas também o grau de satisfação e insatisfação dos professores com esses elementos e,

ainda, a relação destes com a auto percepção de bem-estar e felicidade do professor (REBOLO, 2012, p. 33).

A autora explica que essas possibilidades de felicidade e de bem-estar não são estados permanentes e constantes, pois não é possível se pensar em uma vida ausente de estados cognitivos e emocionais negativos. Mesmo a pessoa sendo feliz no trabalho, ocorrerão frustrações, conflitos e estados emocionais negativos, com maior ou menor frequência e ou intensidade. Outro fator que deve ser levado em conta é que “para cada professor o bem-estar está relacionado a alguma coisa e limitado por outras” (p.51), isto porque a relação entre o professor e o trabalho docente é uma rede que vai sendo tecida pela afinidade entre a dimensão subjetiva e a dimensão objetiva, ou seja, entre a pessoa do professor e o seu trabalho.

2.6 As estratégias de enfrentamento

Os professores quando se encontram em situações de mal-estar se esforçam para modificar as situações insatisfatórias, esse esforço são chamadas de estratégias de enfrentamento, que segundo Rebolo (2012), minimizam o mal-estar e auxiliam no envolvimento e comprometimento com o trabalho, apesar dos aspectos negativos, portanto são componentes para se obter o bem-estar docente.

A utilização de estratégias de enfrentamento, nada mais é do que um processo que visa à adaptação a condições e situações adversas do trabalho e que pode ser realizado através de modificação das condições externas ou por mudanças de conduta em relação a elas. “O enfrentamento é um processo dinâmico e implica na tentativa de adaptação às condições e situações que geram insatisfações e conflitos” (REBOLO, 2012 b, p.116), ou por meio de alterações nas condições externas ou modificando a conduta.

Existe uma multiplicidade de estratégias: ativas e passivas, individuais e coletivas, focadas no problema e ou na emoção e o cuidar de si. E é possível trocar uma estratégia que não esteja dando certo por outra. Essa substituição, no entanto, não depende apenas das características de cada indivíduo, mas depende, também, da dinâmica do grupo em que está inserido e das condições oferecidas pelo ambiente de trabalho.

As estratégias de enfrentamento mais utilizadas pelos professores são aquelas que buscam a modificação da conduta, realizadas de forma individual e ativamente. Csikszentmihalyi (1992) explica que existem duas formas de os sujeitos melhorarem a qualidade de vida: “ fazendo com que as condições externas se adaptem ao que deseja e ou modificando a conduta em relação as condições externas” (p. 53).

Porém, essas formas são complementares e se inter-relacionam. “Quando o foco da estratégia de enfrentamento é a mudança das condições externas, existirá, evidentemente, mudanças na conduta do indivíduo e, quando o foco é na mudança de conduta certamente provocará alterações das condições externas” (REBOLO, 2012, p. 123). Não é fácil realizar tais modificações, nos alerta a autora, porém essas mudanças são necessárias, para que a vida se torne suportável.

O enfrentamento das situações compreendidas como insatisfatórias, segundo Rebolo (2012, p.124) podem ser ativa ou passiva. Na forma ativa, o sujeito ao perceber as condições de insatisfação “expressa seu desejo de mudança na estrutura a que está submetido”, participando, por exemplo de greves, de sindicatos, grupos de estudos, entre outros.

Já quanto ao enfrentamento passivo, diz respeito à alienação do sujeito, ou seja, o trabalho é realizado de forma desinteressada, entendido mais como um peso do que fonte de satisfação, tendo como objetivo apenas a remuneração “O enfrentamento passivo é concretizado por meio de dois tipos de afastamento do trabalho: o físico e o psicológico” (REBOLO, 2012, p. 124). O afastamento físico, diz respeito às licenças curtas e ou sem vencimentos e as faltas, “permite ao professor reequilibrar-se através do distanciamento das dificuldades geradoras dos conflitos que está vivenciando no ambiente de trabalho” (p. 125).

No afastamento psicológico do trabalho, apesar de não acontecer o afastamento físico, ou seja, o professor continua cumprindo com todas as suas obrigações, mas realiza as atividades com indiferença a tudo que acontece na escola, é tomado por uma inércia, uma apatia que causa mais mal-estar ainda, e infelizmente, segundo pesquisas, é o enfrentamento mais utilizado pelos professores.

E a utilização desse tipo de enfrentamento, comenta Rebolo (2012), não é suficiente para manifestar o bem-estar docente, pois, ao utilizar o enfrentamento passivo, seja ele, físico e ou psicológico, podemos comparar a utilização de medicamentos placebos, ou seja, é um tratamento que aparentemente traz algum resultado, porém não possui efeito ativo algum, não provoca nenhuma alteração no organismo. Assim são os efeitos tanto do afastamento físico quanto do psicológico - mecanismos que parecem estar dando resultado, porém não surte nenhum efeito a longo prazo para o bem-estar dos professores.

Outros tipos de enfrentamentos que podem ser utilizados para diminuir o mal-estar são: estratégias de enfrentamento focadas na emoção e focadas no problema. As com foco na emoção “têm por finalidade reequilibrar o estado emocional, reduzindo a sensação desagradável ou incômoda, podem ser empreendidas a partir de ações que reestruitem os sentimentos em

relação à situação problema, fazendo com que a tensão diminua” (REBOLO, 2012. p. 126). E as estratégias com foco no problema tem como objetivo atuar na situação que está causando o mal-estar para alterá-lo. Ainda segundo Rebolo (2012, p. 126),

As ações, a partir das quais esse tipo de enfrentamento se concretiza, podem ser internas, isto é, voltadas para a reestruturação cognitiva que visa redefinir os valores e as crenças a respeito da situação problemática; ou podem ser externas, que visam modificar a situação.

As estratégias de enfrentamento focadas na emoção, para Follkman e Lazarus, (1980) apud Mazon, Carlotto e Câmara (2008), são quando o foco se dá no estado emocional. Este esforço tem como objetivo modificar o estado emocional do sujeito, em uma tentativa de reduzir a sensação física desagradável do estado de estresse. Já a estratégia focalizada no problema é um esforço para mudar a situação que deu origem ao estresse (distress) e a finalidade é alterar o problema que existe na relação entre a pessoa e o ambiente que está causando a tensão. Ao compreendermos que o conceito de bem-estar docente

[...] pode ser traduzido pela motivação e realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*) que este desenvolve para conseguir fazer frente às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento (JESUS, 2007, p.26-27).

É necessário analisar o conceito de resiliência e de *coping*, pois o próprio professor pode investir na busca do seu bem-estar pessoal e profissional para superação do mal-estar. Yunes (2003, p.76) esclarece que resiliência são os “[...] processos que explicam a ‘superação’ de crises e adversidades em indivíduos, grupos e organizações”. Os estudos sobre resiliência são relativamente recentes no campo da Psicologia, porém na Física e na Engenharia este conceito já é utilizado desde 1807. Foi criado pelo cientista inglês Thomas Young, referindo-se “[...] à capacidade de um material absorver energia sem sofrer deformação plástica ou permanente” (YUNES, 2003, p. 77).

Ainda para esse autor, o termo **invulnerabilidade** traz uma ideia associada de “[...] resistência absoluta ao estresse [...] como se fôssemos intocáveis e sem limites para suportar o sofrimento”. Da mesma forma, Zimmerman e Arunkumar, citados por Yunes (2003), afirmavam que, apesar de ter a capacidade de superar as adversidades, um indivíduo resiliente não sai ileso da crise.

Assis et al. (2006, p. 59) consideram que a resiliência “[...] não é um estado adquirido e imutável, mas um processo cuja construção se inicia bem precocemente e continua a ser elaborado, se transformando ao longo dos anos até a velhice”. Para essas autoras, a resiliência pode ser desenvolvida por meio de processos de acolhimento, com base na escuta e no diálogo, contribuindo para que o sujeito consiga enfrentar melhor as dificuldades da vida.

As estratégias de *coping* refletem um “[...] constante processo adaptativo que o indivíduo lança mão ao administrar adversidades cotidianas e inesperadas, vencendo-as, minimizando-as ou tolerando-as”, como explica Assis, et al (2006, p.60), e tem duas funções: “[...] regular o estado emocional que acompanha o estresse e atuar diretamente na situação que o originou”.

E a recomendação é promover um conjunto de cuidados físicos (exercício físico, dormir e comer bem etc.) que podem contribuir para tornar a pessoa mais resistente aos desafios do estresse profissional. Assim, uma das estratégias para que o docente se previna contra o mal-estar está associado à dedicação de um tempo específico para si mesmo, como, por exemplo, um lazer a partir do qual o professor pode espalhá-lo dando lugar ao bem-estar, aumentando sua motivação e melhorando sua qualidade de vida. (SILVA; SILVA; FERREIRA, 2012, p. 9).

Outra estratégia de enfrentamento sugerida por Esteve (1999) à questão do mal-estar docente, é a busca, por parte do professor, do fortalecimento de laços de convívio com os colegas de trabalho, ou seja, uma forma de relacionamento que leve a encontrarem juntos o caminho que se adeque no sentido de lidar com os problemas vivenciados no dia-a-dia.

Jesus (1998) sugere, em seu Programa de Apoio ao Bem-estar Docente, a abordagem sobre estratégias para realização e desenvolvimento profissional: o professor deve aceitar a possibilidade da existência dessa situação de mal-estar que ele está vivenciado, nos seus colegas também, e deve compreender o significado dos sintomas, identificando os potenciais fatores que podem estar contribuindo para essa situação. Ou seja, “identificar as estratégias de *coping* que utiliza em seu trabalho e fora dele e desenvolver programas personalizados para redução desses sintomas. (JESUS, 1998, p. 59).

2.7 O bem-estar docente e o cuidar de si.

Qual é o significado de “cuidar de si”? O que se comprehende com “Cuidar de si”? Conforme Mosquera (1979, p.263), implica querer realizar-se todos os dias de sua vida. Reconhecer-se no comando de si, um arquiteto de si, um criador de si. Ser “capaz de doar-se e ao mesmo tempo manter-se íntegro, possibilitando o crescimento de si como algo original, típico e intransferível”.

“As emoções estão no coração do ensino”, revela Hargreaves (2002). A profissão docente, assim como outros trabalhos ou profissões que envolvem o cuidar de outras pessoas, sempre é uma prática emocional. “Esta prática é o que cativa, colore e expressa os sentimentos

das pessoas e os sentimentos daqueles com quem elas interagem [...] a maneira como os professores conduzem seus sentimentos e manifestam suas emoções é sempre importante” (HARGREAVES, et.al, 2002, p.132).

Mas qual o significado de emoção? Sentimento? Afetividade? Muitas vezes esses termos se confundem, porém do ponto de vista conceitual existe um razoável consenso entre os vários autores que estudam o tema de uma diferenciação entre os significados e as funções de cada um, e cada autor tende a adotar uma diferenciação. Não sendo o objeto de estudo desse trabalho, vamos apenas expor as definições baseadas no trabalho que Antonio Damasio (2000) apresenta no seu livro “O mistério da consciência”. Este autor define emoção como:

A menção da palavra emoção em geral traz à mente uma das assim chamadas emoções primárias ou universais: alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa ou repugnância. As emoções primárias facilitam a discussão do problema, mas é importante notar que existem muitos outros comportamentos aos quais se apóia o rótulo “emoção”. Eles incluem as chamadas emoções secundárias ou sociais, como embaraço, ciúme, culpa ou orgulho, e também o que denomino emoções de fundo, como bem-estar ou mal-estar, calma ou tensão. O rótulo “emoção” também foi aplicado a impulsos e motivações e a estados de dor ou prazer (DAMÁSIO, 2000, p. 55).

Ou seja, para esse autor, existem as emoções universais/ primárias – alegria, tristeza, raiva entre outras; as emoções sociais/ secundárias - ciúmes, culpa, orgulho e também as emoções de fundo que incluem o bem-estar e o mal-estar.

As emoções de fundo, para esse autor são quando percebemos que uma pessoa está tensa, irritada, desanimada, animada, abatida e ou entusiasmada. Sem a utilização de qualquer palavra para traduzir, ou seja: “Detectamos emoções de fundo por meio de detalhes sutis, como a postura do corpo, a velocidade e o contorno dos movimentos, mudanças mínimas na quantidade e na velocidade dos movimentos oculares e no grau de contração dos músculos faciais” (DAMÁSIO, 2000, p.56). Para esse autor, “As emoções são inseparáveis de nossa ideia de recompensa ou punição, prazer ou dor, aproximação ou afastamento, vantagem ou desvantagem pessoal. Inevitavelmente, as emoções são inseparáveis das idéias de bem e de mal”.

Marchesi (2008), afirma que o bem-estar emocional é uma das condições necessárias para a boa prática educativa. É preciso que o professor se sinta bem para educar bem, sem esquecer que o bem-estar emocional deve vir acompanhado do saber e da responsabilidade moral. Apesar da comprovação de que o trabalho docente é emocional, nem todos experimentam as mesmas emoções, vai depender muito das condições do trabalho. Ainda para esse autor, manter colegas e amigos para compartilhar e inovar e assumir os compromissos

com paixão auxilia no bem-estar docente. Portanto: emoção, compromisso, vida afetiva e atitude ética estão intimamente ligadas.

Timm, Mosquera e Stobäus (2010) acreditam que o professor deve buscar formas propícias para desenvolver o bem-estar docente, por meio de uma postura frente ao mal-estar. E um dos caminhos necessários consiste na confiança de que é possível trabalhar-se a si mesmo – se construindo e reconstruindo-se no dia a dia – evitando, principalmente, sentimentos de autopiedade e de autocomiseração. Para esses autores, “é preciso, primeiro, legitimar, no sentido de reconhecer-se e não de que deva acomodar-se em sua possível condição de mal-estar”(p.875), assim como também é necessário trocar a autopiedade pelo “amor a si”, ou seja, é necessário que o professor priorize positivamente a dimensão do cuidado de si mesmo.

Esta atitude é uma postura que rejeita a espera pura e passiva de que “um dia tudo vai melhorar”. Cuidando de si, o professor torna-se muito melhor naquilo que ele é: um ser humano chamado de professor – alguém que quer ser respeitado na sua dignidade e que para tanto, respeita e significa a si próprio (TIMM; MOSQUERA; STOBÄUS, 2010). Esses autores explicam que o cuidar de si, na profissão docente, está ligado no cuidado com o outro e propõe aos professores que trabalhem no dia a dia na sua autoimagem e na sua autoestima para sua auto- realização (p.61).

Autoimagem e autoestima tem a ver com autoconceito, para Mosquera (2006, p.62) autoconceito “é aquilo que pensamos ser”. Portanto, é necessário questionar: o que pensa o professor de si mesmo? Que imagem constrói de si?

[...]a autoimagem é a visão pessoal que o indivíduo elabora a partir de seus pontos referenciais, da sua existência em continua mutabilidade, e da imagem que ele faz das outras pessoas e que se reflete nele” e acrescenta que “decorrente a autoimagem está a autoestima (MOSQUERA, 2006, p.11).

Para auxiliar os professores a promover o bem-estar e propiciar essa aprendizagem do “cuidar de si” é necessário pensarmos na inserção de intervenções tanto na formação inicial como na formação continuada.

Alguns autores (JESUS, 1998, 2000, 2002, 2007; JESUS, VIEIRA, MOSQUERA, STOBÄUS e ESTEVE, 2004; JESUS, MOSQUERA e STOBÄUS, 2005; SAMPAIO, 2008; JESUS, MOSQUERA, STOBÄUS e SAMPAIO, 2008; JESUS, MOSQUERA, STOBÄUS, SAMPAIO e TIMM, 2010; JESUS et al., 2011) defendem a necessidade desse auxílio, tanto na formação inicial quanto na continuada para que o docente aprenda a desenvolver competências, qualidades e estratégias para fazer frente a esses desafios, contribuindo para a promoção do seu bem-estar profissional e pessoal.

A formação continuada, como explicita Jesus (1998), deve ser entendida como um processo que deve, fundamentalmente, constituir uma oportunidade de (re)construção do bem-estar docente, sendo fundamental que constitua-se em oportunidade para a cooperação, no sentido da resolução de problemas comuns, fornecendo apoio mútuo.

Nessa perspectiva, a formação deve centrar-se nos problemas reais dos professores, porque o foco principal tem de ser a sua prática diária na escola, pois “cada vez deve-se conceber a formação de professores como um processo de autoaprendizagem e reflexão na e sobre a prática, de acordo com o modelo de professor reflexivo” (NÓVOA, 2013, p. 227).

Esse autor, ao comentar sobre a importância de formação continuada, enfatiza e prioriza principalmente para os professores em início de carreira:

É necessário considerar que um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente [...]. Neste sentido, este momento deve ser organizado como parte integrante do programa de formação em articulação com a graduação e o mestrado. Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência, lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente (NOVOA, 2013, p.228).

Na mesma direção, Flores (2010) aborda que a formação dos docentes depende de determinado contexto, das competências que se reconhecem e se exigem ao professor, mas também das oportunidades e dos processos de formação proporcionados aos futuros professores nas instituições de ensino superior. Como destaca a autora, essa transição do discente a professor encontra-se marcada pelo reconhecimento crescente de um novo papel institucional e pela interação complexa entre essas perspectivas, crenças e práticas habituais distintos, às vezes conflitais, com implicações ao de transformação da identidade profissional

Jesus (2007), ao se pronunciar sobre os cursos de formação de professores de Portugal, destaca o estágio supervisionado como uma da fase mais importantes da formação inicial. Segundo esse autor, o estágio é um período fundamental na carreira de qualquer professor, pois é a fase inicial de prática profissional, sendo esta etapa as experiências mais “marcantes”; é a fase em que os professores sentem maior necessidade de aprendizagem, estando mais suscetíveis às sugestões e é o único período do percurso profissional em que está institucionalmente previsto acompanhamento e orientação. Por isso, uma orientação adequada nesta fase pode contribuir para uma perspectiva de maior confiança, dedicação e motivação relativamente para o resto da carreira.

CAPÍTULO III - PERCURSO METODOLÓGICO

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desenvolvimento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1998, p. 15)

Para iniciar este capítulo, tomamos como base as palavras de Freire que nos inspirou nesse caminhar. A epígrafe realça o percurso metodológico da pesquisa a partir da curiosidade e da criatividade caracterizada nos caminhos percorridos na produção dos dados durante a investigação. Assim foi definida a questão norteadora: analisar como os professores iniciantes, formados em Pedagogia, vivenciam o período de inserção profissional e quais vivências e experiências do estágio supervisionado são relevantes para a sua prática profissional e para a construção do seu bem-estar/mal-estar docente.

Quanto aos objetivos específicos, buscamos compreender as especificidades do estágio supervisionado que contribuem para a construção do bem-estar docente, identificar os fatores de bem-estar e mal-estar com o trabalho docente, dos professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, graduados em Pedagogia, identificar as estratégias de enfrentamentos utilizadas pelo professor em início de carreira, frente as adversidades e os desafios do dia a dia na escola para prevenir o mal-estar e promover o bem-estar docente.

Considerados como ponto principal de uma pesquisa, buscamos conhecer a literatura que sustentasse a construção de uma base metodológica adequada ao referencial teórico utilizado nesta tese e que fornecesse caminhos possíveis para análise dos dados.

Para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 160) “não há metodologias ‘boas ou más’ em si; o que existe são metodologias adequadas ou inadequadas para tratar um determinado problema”. E, consideramos que a abordagem qualitativa seria a mais adequada para essa pesquisa, o *corpus* investigativo foi organizado a partir da questão geradora da pesquisa, em coerência com o nosso objetivo, bem como das questões e dos objetivos específicos.

Em seguida, passamos a apresentar o procedimento metodológico, os sujeitos, os instrumentos de coleta e nossa opção de análise das coletas de dados, conscientes de que, na pesquisa social, definir as direções a trilhar não é tarefa fácil, pois, elas nos conduzem por caminhos imprevisíveis e inseguros. Assim, assumimos algumas escolhas que consideramos adequadas para o desenvolvimento do presente trabalho as quais passamos a elucidar a partir do campo da pesquisa qualitativa em educação.

Segundo Ludke e André (1986, p. 13), a pesquisa qualitativa “Envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. É relevante também porque as pesquisas de abordagens qualitativas “concebem o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”(ANDRÉ, 2013, p. 97).

A centralidade da pesquisa qualitativa está nas motivações, nas interações, nas vivências, na linguagem, nas experiências cotidianas, o que torna fundamental a aproximação do pesquisador a essas situações. A relevância da abordagem qualitativa está ainda no valor que ela atribui ao sujeito como ator social e segundo Monteiro (1998, p.7) “pesquisadores estão interessados no entendimento do comportamento sob a perspectiva daqueles que o manifestam, compreendendo o comportamento em seu processo e conferindo importância secundária a causas externas”, pois esse trabalho tem como objetivo de estudo analisar como os professores iniciantes, formados em Pedagogia, vivenciam o período de inserção profissional, e quais vivências e experiências do estágio supervisionado são relevantes para a sua prática profissional e para a construção do seu bem-estar/mal-estar docente.

Assim, a opção pela abordagem qualitativa significa admitir que sejamos, como pesquisadores, sujeitos que atribuem valor aos fatos que nos rodeia, “a objetividade dita pura é uma ficção; o fator subjetivo é introduzido no conhecimento histórico pelo próprio fato da existência do sujeito que conhece.” (SCHAFF, 1995, p. 282). Porém, ao utilizar essa abordagem, o pesquisador precisa se fazer sujeito, vigilante e cuidadoso com suas opções e ações, comprometendo-se politicamente com o conhecimento que produz.

Para alcançarmos os objetivos elencados, coletamos os dados e realizamos as análises em duas etapas distintas: no final do segundo semestre de 2018, analisamos os Relatórios de Estágio que foram produzidos por seis estagiárias/participantes dessa pesquisa, na disciplina de Estágio Supervisionado II – nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de um

Curso presencial noturno de Pedagogia, em uma Universidade Pública do interior do Mato Grosso do Sul, da qual sou uma das professoras. A escolha dessas seis estagiárias se deu por conta de elas terem sido aprovadas em uma prova escrita de um concurso para professores dos anos iniciais realizado pela Secretaria de Educação do município, no início de dezembro de 2018.

Por esse motivo, convidei-as para participar da pesquisa e, em seguida realizamos um encontro para explicar de forma mais detalhada as etapas da pesquisa e colher assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Neste encontro, elas consentiram que analisássemos o relatório de estágio supervisionado e concordaram em realizar entrevistas comentando sobre as dificuldades, alegrias, conquistas, satisfações e insatisfações assim que assumissem uma sala de aula como professora regente.

A segunda etapa da coleta de dados teve início do ano escolar 2019. Das seis participantes da pesquisa que haviam sido aprovadas na prova escrita do concurso público municipal para professora, apenas uma assumiu uma sala de aula de um 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal de ensino. As outras, apesar de terem sido aprovadas na prova escrita, não haviam conseguido pontuação suficiente na prova de título. Assim, essa fase se deu por meio de oito Entrevistas Narrativas as quais foram realizadas ao longo do ano de 2019, com a única das seis estagiárias participantes da primeira fase da pesquisa, que se tornou professora efetiva em uma rede municipal de ensino.

3.1 Os Relatórios de Estágio

A disciplina de Estágio Supervisionado II – dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi ministrada por mim e outra professora, no último semestre de 2018, em um Curso presencial noturno de Pedagogia, em uma Universidade Pública do interior do Mato Grosso do Sul.

Nesta disciplina havia 25 acadêmicos matriculados, residentes da cidade e de cidades vizinhas, sendo três do sexo masculino e 22 do sexo feminino, com faixa de idade de 24 anos a 50 anos e a maioria era estudante/ trabalhador.

O estágio, neste Curso, é ministrado por duas professoras formadoras (eu fui uma delas) e foi realizado pelos acadêmicos em dupla e em várias etapas: um primeiro momento, após contato das professoras formadoras com a secretaria da educação e direção das 4 escolas públicas que ofertam as séries iniciais – de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental – os acadêmicos se dirigem à escola escolhida por eles para uma breve apresentação, assinatura do Termo de Compromisso do estágio e combinar horários e datas para o início do estágio.

O segundo momento é o da observação: os acadêmicos, em duplas se dirigem para a escola definida e combinada anteriormente com a direção e, de segunda a sexta feira, observam todas as salas de aula do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, assim como a estrutura da escola, os espaços, os materiais pedagógicos, o Projeto Pedagógico e o Estatuto Escolar. Também definem e já combinam com a professora regente da sala de aula e com a direção da escola a sala de aula para realizar os outros dois momentos do Estágio que são a coparticipação e a docência.

O terceiro momento é intitulado de coparticipação: neste momento, também de segunda a sexta feira, a dupla de acadêmicos se dirige à sala de aula, conforme o combinado com a coordenação e professor regente, para auxiliar o professor na sala de aula. É um momento para eles conhecerem melhor a prática pedagógica do professor, os alunos, a dinâmica da sala de aula, o conteúdo que o professor está trabalhando, entre outros. Neste momento eles também, com o auxílio do professor regente, definem os conteúdos que devem ser trabalhados na regência.

O quarto momento é reservado para eles estarem pensando, junto com a professora da disciplina de estágio, sobre o planejamento das aulas que serão realizadas na docência. A partir de uma lista de conteúdos que o professor regente já forneceu, eles definem quais serão as dinâmicas, quais materiais pedagógicos são necessários, quais práticas pedagógicas, entre outros.

No quinto momento eles realizam a docência. De segunda a sexta feira, ficam responsáveis pela sala de aula e colocam em prática o planejamento que realizaram, assim como os conteúdos, teorias, metodologias. Enfim, a busca pela unidade entre teoria/prática, ou, como explicita Pimenta e Lima (2019, p.15), pela práxis: “[...] o conhecimento se dá efetivamente na e pela práxis; a práxis é a atitude (teórica e prática) humana de transformação da natureza e da sociedade”. É importante que se diga que o professor regente permanece o tempo todo na sala de aula, mas apenas observando, e a professora da disciplina de estágio assiste pelo menos um dia de regência.

O último momento é a escrita do Relatório de Estágio Supervisionado. Neste relatório elas narram um pouco da vida escolar, das vivências no Curso de Pedagogia, a opção pelo curso de Pedagogia, as experiências mais significativas do estágio, as impressões da escola, das professoras, da gestão e coordenação e dos alunos, a importância do estágio e a contribuição desse estágio para a sua carreira docente, por meio de narrativas (auto) biográficas. Nesse sentido, concordamos com a concepção de Nóvoa (2009, p.182) de que “o registro escrito, tanto

das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência de seu trabalho e da sua identidade como professor”.

A decisão de que as escritas dos Relatórios de Estágio deveriam ser por meio de narrativas (auto) biográficas foi tomada pela Comissão Organizadora de Estágio Supervisionado/COES (que tem com membros, as professoras dos estágios de Gestão, Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e a coordenadora do referido curso) que definiram, entre as várias regras dos Estágios, que o relatório deveria acontecer por meio de narrativas (auto) biográficas.

Nóvoa (1992), Passeggi (2011) e Souza (2006) apontam a importância dos registros escritos que tratem sobre a reflexão na formação docente. E assinalam a necessidade desses registros terem como foco a reflexão sobre si, por meio de narrativas.

Abrahão e Passeggi (2012), explicitam que Memorial de formação é um dos modos de expressão de narrativas autobiográficas que se generaliza no Brasil, a partir dos anos 1990, seja como trabalho de conclusão de curso (TCC), seja como prática reflexiva no contexto institucional de formação de professores. Para Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p.371):

[...] não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processo de biografização.

Portanto, a narrativa faz parte da história da humanidade e deve ser compreendida dentro dos seus contextos sociais, econômicos, políticos e históricos, porque os seres humanos são, por natureza, contadores, narradores de histórias,

Assim, com o interesse de proporcionar atividades que levassem os acadêmicos a refletir sobre si e as práticas docentes, foi solicitado aos estagiários que produzissem narrativas (auto) biográficas durante a escrita do estágio. Os acadêmicos foram orientados pelas professoras do estágio, para registrar diariamente as vivências em sala de aula, que registrassem os sentimentos e inquietações que, de outra forma, poderiam ser esquecidos na dinâmica do tempo, permitindo um olhar mais minucioso para a escrita do relatório final de estágio.

Como professora do Estágio e de outras disciplinas nos anos antecedentes, conhecia razoavelmente bem cada um deles, as expectativas que tinham em relação à profissão de professor e sabia que poucos tinham intenção de seguir a carreira. No início de dezembro de 2018, a Secretaria de Educação do município, onde a referida Universidade está localizada,

realizou um concurso para professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e seis acadêmicas¹⁶ foram aprovadas. Por esse motivo, convidei-as para participar da pesquisa.

A seguir, foi realizado um encontro com as seis acadêmicas, para convidá-las a participar dessa pesquisa e apresentar uma explicação detalhada das etapas da pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ressaltando a garantia de anonimato por meio de pseudônimo e no que concerne a utilização de dados.

Às participantes foi assegurado de que esta será apenas para fins exclusivos de investigação e também foi explicado que a coleta de dados aconteceria em um primeiro momento por meio de análise dos Relatórios finais de Estágio Supervisionado II – nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ficou acordado que, ao assumirem uma sala de aula como professoras, seria necessário elas relatarem, por meio de entrevistas à pesquisadora, sobre as “dores e delícias” desse início da carreira docente.

As análises dos Relatórios, aconteceram após as participantes terem assinado o TCLE, e, em um primeiro momento, foi realizado uma pré-análise dos relatos de estágio das seis participantes da pesquisa, na qual fatos importantes iam sendo destacados para facilitar uma análise posterior. Os relatórios têm em média 40 páginas, e, após a realização de uma análise de conjunto dos relatos, procuramos levantar todos os aspectos e fatos mencionados que tivessem relação direta ou indireta com o bem-estar e mal-estar docente.

Recorremos aqui às ideias de Franco (2005) ao dizer que as categorias e/ou temáticas são criadas conforme as narrativas e depois são interpretadas à luz das teorias.

Mesmo quando o problema está claramente definido e as hipóteses (explicitas ou implícitas) satisfatoriamente delineadas, a criação das categorias de análise exige grande dose de esforço por parte do pesquisador. Não existem “fórmulas mágicas” que possam orientá-lo nem é aconselhável o estabelecimento de passos apressados ou rígidos. Em geral o pesquisador segue seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos e guiados por sua competência, sensibilidade e intuição. (FRANCO, 2005, p.452).

Esse autor afirma ainda, que não há receitas prontas em uma análise; o essencial e necessário é uma significativa orientação teórica, discernimento, bom senso e sensibilidade por parte do pesquisador. E, para dar prosseguimento às análises, buscamos proceder a uma organização e seleção dos dados obtidos. Após essa seleção de excertos, procedemos a uma seleção de temáticas que foram agrupadas sob quatro eixos temáticos relacionados a seguir:

a) A opção pelo curso de Pedagogia: Neste eixo, analisamos quais os motivos e as condições que determinaram a decisão sobre a escolha do curso de Pedagogia e quais fatores

¹⁶ As seis acadêmicas/estagiárias aprovadas, são do sexo feminino, e portanto, a partir de agora nós iremos nos referir no gênero feminino.

foram determinantes, levando em consideração que esse processo não acontece por acaso ou de forma neutra e ou aleatória.

b) Percepção das estagiárias sobre as práticas dos professores regentes: Identificamos, por meio desse eixo, a impressão que essas estagiárias tiveram a respeito da escola e dos professores.

c) Desafios percebidos por elas que dificultam a promoção do bem-estar docente: Este eixo trata sobre alguns desses fatores do mal-estar docente, percebido pelas estagiárias, ou seja, os “nós” que o professor tem que desatar para que o bem-estar docente se efetive. São eles: a relação família e escola; a afetividade na relação professor e aluno; a falta de materiais; o grande número de crianças por sala de aula, a indisciplina; e a dificuldade da inclusão.

d) Impressões sobre o estágio Supervisionado: Eixo que analisa a percepção das estagiárias- participantes da pesquisa em relação a essa importante etapa da sua vida profissional, que é o Estágio Supervisionado II nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O resultado dessas análises está exposto mais detalhadamente no capítulo IV, que tem por título “Início da travessia: a formação inicial e o estágio supervisionado”.

3.2 As Entrevistas narrativas

Como já foi enunciado, no início do ano escolar 2019, das seis participantes da pesquisa que haviam sido aprovadas na prova escrita no concurso público municipal para professora das séries iniciais, apenas uma assumiu uma sala de aula de um 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal de ensino; as outras, não conseguiram pontuação suficiente na prova de título.

Dessa forma, definimos que a **segunda etapa** da coleta de dados seria por meio de Entrevistas Narrativas, individuais e recorrentes, com a estagiária que se tornou professora. Segundo Silva e Davis (2016, p.44) a investigação de um único sujeito “[...] não afeta o poder de generalização da pesquisa [...]. A generalização, nessa modalidade de pesquisa, refere-se à capacidade explicativa do fenômeno, a ser buscada em seu desenrolar e em suas mediações constitutivas”.

Assim, para verificar como se constituiu professora, bem como conhecer como essa professora – na transição de estudante para professor - vivência a experiência profissional frente aos problemas da contemporaneidade e identificar os fatores que caracterizam o bem-estar/mal-estar docente, utilizamos a técnica de Entrevista Narrativa na modalidade individual recorrente, em que pesquisador e sujeito estabelecem mais de um encontro, quantos julgarem necessário

para alcançar uma melhor compreensão do narrado, pois é “[...]a partir da fala integral do participante, que o pesquisador procede a busca de significado daquilo que foi relatado até que ambos concordem com o que foi discutido” (SADALLA, et.al, 2005, p. 75).

Para tanto, na segunda etapa da coleta de dados, realizamos as Entrevistas Narrativas com a Participante que se formou em 2018 e no início de 2019 foi efetivada como professora em uma rede municipal de ensino. Com relação a esse procedimento (Entrevistas Narrativas) utilizado na pesquisa, é importante informar que foram realizadas oito Entrevistas Narrativas, ao longo do ano de 2019.

A primeira aconteceu no mês de abril de 2019, portanto, um mês após a participante da pesquisa ter iniciado o seu trabalho como professora, e as entrevistas foram ocorrendo no decorrer de todo o ano de 2019, tiveram duração de 60 a 80 minutos, foram gravadas e transcritas para a realização da análise temática.

A Entrevista Narrativa tem como objetivo maior gerar textos narrativos sobre as experiências vividas no início de carreira de professoras recém-formadas no Curso de Pedagogia, pois a utilização de narrativas em pesquisas tem como justificativa compreender:

[...] a relação entre indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos ao relatarem suas experiências e trajetórias. [...] busca-se por meio do estudo de narrativas esclarecer como determinadas ações são projetadas, executadas e retrospectivamente acessadas pelos indivíduos, e ainda, compreender os motivos que os levaram a estas ações (WELLER E ZARDO, 2013, p. 132).

O interesse pelas narrativas e ou narratividade surgiu com a obra *Política* de Aristóteles, provavelmente registrada entre os anos 335 a.C. e 323 a.C., porém, muito antes de Aristóteles até os dias atuais, comunidades e grupos sociais contam suas histórias com palavras e sentidos que são específicos aos seus modos de vida, e se relaciona “[...] com a crescente consciência do papel que o contar histórias desempenha na conformação de fenômenos sociais” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2012, p. 90).

As narrativas são encontradas em todos os lugares, porque é por meio delas que as pessoas lembram de acontecimentos passados, colocam as experiências em uma sequência, encontram possíveis explicações para várias causas e ações. “Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal” (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2012, p. 90).

Esses autores explicitam que, no modo pergunta-resposta, o entrevistador impõe as estruturas, porque é ele quem seleciona o tema e os tópicos ao ordenar e verbalizar as perguntas. Na Entrevista Narrativa (EN), a versão é menos imposta e por isso mais “válida” e, segundo Jovchelovitch e Bauer (2012), a influência do entrevistador deve ser mínima e o ambiente

preparado para conseguir essa minimização da influência do entrevistador, ou seja, as regras da EN restringem o entrevistador, pois emprega um tipo específico de comunicação que é o contar e escutar história.

Foi o sociólogo alemão Fritz Schütze que trouxe contribuições importantes sobre o uso de narrativas ao enfatizar a importância de pesquisas voltadas para a reconstrução da perspectiva tanto do indivíduo como da realidade social onde ele vive que é também construída e modificada por ele (WELLER e OTTE, 2014, p.338) explicam que:

Fritz Schütze contribuiu significativamente para a retomada e ressignificação da pesquisa biográfica nas ciências sociais e na educação, direcionando a análise para as estruturas processuais dos cursos de vida, ou seja, para os elementos centrais que “moldam” as biografias e que são relevantes para a compreensão das posições e papéis ocupados pelos indivíduos na estrutura social.

Germano (2009) comenta que foi nos anos de 1970 que Schütze desenvolveu esse método também conhecido como Narrativas Improvisadas, por se tratar de relatos improvisados sem a preparação e sem interrupção do entrevistador. Esse método tem como pretensão revelar “estruturas de processos pessoais e sociais de ação e sofrimento como também possíveis recursos de enfrentamento e mudança” (s/p). Esse estilo de entrevista tem como objetivo encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a narrar algo sobre algum acontecimento importante da sua vida e também do contexto social, para que o informante, a partir do seu ponto de vista, reconstrua acontecimentos sociais e, portanto, é necessário o mínimo de influência do pesquisador (MUYLAERT, *et al.*, 2014). pois a comunicação se dá na forma de contar e escutar história.

Ao conceber essa forma de entrevista, Weller (2009, p.5) comenta que “Schütze parte do princípio que a narração está mais propensa a reproduzir em detalhes as estruturas que orientam as ações dos indivíduos”. Essa forma de entrevista não tem por intuito reconstruir a história de vida do entrevistado, pois o interesse maior está em compreender os contextos em que esses relatos foram construídos bem como quais fatores produziram mudanças e motivações para as ações do informante.

A técnica de entrevista narrativa comprehende algumas normas que são necessárias seguir sobre “como ativar o esquema da história; como provocar narrações dos informantes; e como uma vez começada a narrativa, conservar a narração andando através da mobilização do esquema autogerador” (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2012, p. 96).

A técnica de Schütze, complementada por Jovchelovitch e Bauer, é composta de quatro fase de questionamentos, mais a fase de fala conclusiva. Cada fase tem determinadas regras cuja função é oferecer orientação para que o entrevistador possa realizar uma narração

interessante, evitando os perigos do esquema pergunta-resposta de entrevistas. E esses autores também avisam que não tem a intenção de encorajar uma adesão cega ao método. Na tabela abaixo está organizado a forma como se deu a coleta de dados, dentro de uma abordagem qualitativa.

Quadro 4. Fases principais da Entrevista Narrativa recorrente e individual.

Fases principais da Entrevista Narrativa	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes ¹⁷
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração e/ou emprego de recursos visuais
Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização ("coda")
Fase das perguntas	Somente "Que aconteceu então?" Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo "por que?" Ir de perguntas exmanentes para imanentes ¹⁸
Fase conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo "por que?" Fazer anotações imediatamente depois da entrevista ¹⁹

Fonte: quadro elaborado pela autora, a partir de Jovchelovitch e Bauer (2012, p. 97).

A partir desse quadro é possível compreender que, no primeiro momento, o pesquisador precisa ter conhecimento do campo de estudo. Com base nestes conhecimentos iniciais e nos seus interesses de pesquisa, deve elaborar perguntas exmanentes. As questões exmanentes se referem aos interesses do pesquisador, suas formulações e sua linguagem. É necessário distinguir as questões exmanentes das imanentes, que são questões que dizem respeito ao tema, aos tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração do informante. “O ponto crucial da tarefa é traduzir questões exmanentes em questões imanentes, ancorando questões exmanentes na narração, e fazendo uso exclusivamente da própria linguagem do entrevistado” (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2012, p. 97).

Na fase da iniciação, deve ser explicado ao entrevistado o contexto da investigação: que essa entrevista não será interrompida e que, após terminada a narração, será realizada a etapa dos questionamentos.

¹⁷ As questões exmanentes referem-se às questões da pesquisa ou de interesse do pesquisador que surgem a partir da sua aproximação com o tema do estudo, ao elaborar a revisão de literatura e aprofundamento no tema a ser pesquisado (exploração do campo).

¹⁸ As questões imanentes são temas e tópicos trazidos pelo informante, elas podem ou não coincidir com as questões exmanentes.

¹⁹ Esses passos, são os recomendados por Jovchelovitch e Bauer, 2012, p. 97.

Ao propor ao entrevistado (informante) que discorra livremente a partir de uma questão aberta, está dada a possibilidade do não condicionamento das respostas. E isso vai propiciar ao entrevistado “a construção gradativa de uma história com tendências próprias, em que os conteúdos implícitos e os não ditos, possam emergir com maior naturalidade e comprometimento com a realidade cotidiana” (MUYLAERT, ET.AL. 2014, p.197).

São várias as regras para essa etapa inicial, segundo os autores Jovchelovitch e Bauer (2012, p.98): a) O tópico inicial necessita fazer parte da experiência do informante; b) O tópico inicial deve ser de significância pessoal e social ou comunitária; c) O interesse e o investimento do informante no tópico não devem ser mencionados; d) O tópico deve ser suficientemente amplo para permitir ao informante desenvolver uma história longa que, a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, leve à situação atual; e) Evitar formulações indexadas, e d) Não se referir a datas, nomes ou lugares. Esses devem ser trazidos somente pelo informante como parte de sua estrutura relevante.

Por meio dessas regras, da etapa inicial, é possível perceber que a conduta do entrevistador é fundamental para o resultado das narrativas. É necessário que o pesquisador acolha bem o informante e tenha uma escuta comprometida, a interação entre informante e entrevistador é primordial para “obter pistas para captar a senha que é o portal de acesso ao informante” (MUYLAERT, et al., 2014, p.196).

Na fase dois, denominada de narração central, uma das recomendações é não interromper, de forma nenhuma, a entrevista começada, até haver a indicação de que esta terminou. O entrevistador pode apenas dar sinais não verbais de encorajamento para a continuação da narrativa, mas poderá tomar notas para perguntas posteriores. Quando terminada a narração, o entrevistador deverá fazer perguntas como: “é tudo o que você gostaria de contar? ”e/ou “Tem algo mais que você queira acrescentar? ”.

A terceira fase – fase de questionamento – só acontece após a narração terminar de forma “natural”. É o momento em que “[...] as questões exmanentes do entrevistador são traduzidas em questões imanentes” (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2012, p. 99), ou seja, é quando o entrevistador utiliza a linguagem do informante, para completar os vazios da história. Nessa fase, três regras são essenciais a) não fazer perguntas do tipo por quê? As perguntas devem ser sobre os acontecimentos exemplo: o que aconteceu antes/ depois? Não é permitido indagar sobre opiniões, atitudes ou causas. Essas respostas devem ser dadas de maneira espontânea pelo entrevistado; b) perguntar apenas questões imanentes, ou seja, empregue

apenas as palavras que o entrevistado utilizou. E por último, não apontar contradições da narrativa, evitando assim, um clima de investigação.

A fala conclusiva é a fase quatro. Essa fase acontece com o gravador desligado, e, às vezes, é quando acontecem as discussões mais interessantes: “Estas informações contextuais se mostram, em muitos casos, muito importante para a interpretação dos dados, e pode ser crucial para a interpretação contextual das narrativas do informante” (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2012, p. 100).

Nesta fase é permitido que o entrevistador utilize perguntas do tipo por quê? E, segundo Germano (2009), neste momento, o entrevistador também pode perguntar sobre as razões dos eventos terem tomados tal curso e porque o informante teve tal comportamento.

Os próximos passos são sugestões de Aguiar e Ozella (2006, p.229) para a realização de entrevista individual e recorrente. Para tanto, o passo seguinte é que a cada entrevista, após uma primeira leitura, o entrevistado deverá ser consultado no sentido de eliminar dúvidas, aprofundar colocações e reflexões e permitir uma quase análise conjunta do processo utilizado pelo sujeito para a produção de sentidos e significados, “esse é o momento no qual o sujeito da pesquisa se desnuda aos olhos do entrevistador, que deve ser astuto o suficiente para perceber quem é aparentemente esse sujeito, seus motivos e conflitos para a atividade que desempenha”(SILVA e DAVIS, 2016, p.46).

Essas autoras também sugerem não ter pressa, porque é neste momento que caracteriza a construção do vínculo, da confiança pesquisador e entrevistado, pois, deste modo, a entrevista possibilita a “[...] construção da confiança, da escuta atenciosa e substancialmente analítica e, principalmente, permite que o entrevistador inicie o processo de conhecer o sujeito do estudo em profundidade” (p. 46)

Ao buscar identificar e explicar os fatores de bem-estar e mal-estar docente de uma professora em transição de estudante para docente, é fundamental especificar o percurso trilhado para focar o processo constitutivo dos sentidos, e, para tanto, é essencial ir além da aparência e alcançar uma visão mais aprofundada do fenômeno em estudo.

Aguiar e Ozella (2006), explicitam que a entrevista é um dos instrumentos de coleta de dados mais dinâmicos porque permite o acesso aos processos psíquicos e, entre eles, estão os sentidos e os significados. Entretanto, esse método tem algumas características que “interferem no seu potencial de captação ou apreensão dos sentidos e significados buscados” (p. 229). São eles: 1) as entrevistas devem ser amplas e consistentes, evitando inferências desnecessárias e ou inadequadas; 2) devem ser recorrentes, isto é, após cada entrevista, o

informante deve ser consultado para eliminar dúvidas, aprofundar colocações e reflexões e permitir uma pré-análise conjunta; 3) mesmo que uma boa entrevista conte cole material suficiente para uma análise, também é recomendado utilizar outros instrumentos para aprimoramento e refinamento analítico.

Por isso, esses autores recomendam um plano de observação durante a realização das entrevistas para captar indicadores não verbais, bem como para “complementar e parear discursos e ações que estejam nos objetivos da investigação” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 229). Eles também comentam ser possíveis e bastante úteis a utilização de outros instrumentos como: relatos escritos, narrativas, história de vida, frases incompletas, autoconfrontação, vídeo-gravação e, inclusive, questionários ou desenhos, desde que sejam complementados e aprofundados através de entrevistas.

As Entrevistas Narrativas só aconteceram no ano letivo de 2019, após Maria ter sido efetivada como professora da rede municipal de ensino. O primeiro encontro com Maria aconteceu em uma cafeteria da cidade, no dia 28 de março de 2019, logo após ela ter comunicado que havia sido efetivada como professora, na rede municipal de ensino.

Neste primeiro encontro, foi explicado novamente sobre a pesquisa, sobre a técnica da entrevista narrativa e também ficou definido que as entrevistas seriam gravadas e que os próximos encontros se dariam nas dependências da Universidade, lugar que concordamos que seria mais tranquilo e impessoal para nosso encontro, sempre no período vespertino (Maria leciona no período matutino e a Universidade tem todas as suas salas ocupadas no período noturno).

Neste primeiro encontro, ela se mostrou muito receptiva e necessitando de alguém para dividir as dúvidas, desafios, insatisfações, realizações e alegria do início da carreira. Comentou que ter passado no concurso, assim que terminou a graduação, foi uma das maiores alegrias da sua vida, que trabalha em uma escola municipal e é professora em uma sala de aula do segundo ano do Ensino Fundamental, com 29 crianças de 6 a 7 anos de idade. Explicou também que não teve escolha nem para decidir sobre a sala de aula e nem pela escola, pois estas foram impostas pela secretaria de educação. Se pudesse escolher, a opção seria trabalhar na Educação Infantil, (principalmente porque foi neste nível de ensino que auxiliou, por três anos, enquanto bolsista do PIBID).

Essa primeira conversa foi informal, sem gravador, apenas para restabelecer as relações, já que fazia quase três meses que ela havia se formado e não tínhamos mais nos encontrado.

Desse primeiro encontro, durante todo o ano letivo de 2019 aconteceram mais sete encontros para as entrevistas narrativas, sempre em uma sala de aula, no período vespertino, nas dependências da Universidade, local onde a participante havia se graduado.

Para a realização das entrevistas, seguimos as recomendações estabelecidas por Jovchelovitch e Bauer (2012) quanto à necessidade de uma compreensão prévia do evento que seria abordado, explicamos os objetivos e procedimentos da pesquisa e solicitamos a permissão da participante para gravá-la.

Em todas as entrevistas, sempre tivemos o seguinte comportamento: após explanarmos sobre o tópico, necessário para iniciar o processo de narração, procuramos evitar que ela fosse interrompida, até que a participante manifestasse sinais de que a história havia terminado. Na fase seguinte, assim que a narração chegava a seu “final” natural, fizemos alguns questionamentos com o propósito de explorar lacunas observadas no decorrer da narração.

A cada entrevista realizada, fazíamos as transcrições e, ao final de todas as entrevistas, retomamos as transcrições e pudemos perceber que tínhamos à nossa disposição um material constituído pelas narrações da trajetória pessoal e profissional de uma experiência única e surpreendente. Cabia, então, explorá-lo, analisando como cada uma destas narrativas repercutiu e ainda repercute na formação profissional dos professores em início de carreira.

Ressaltamos que, ao final das transcrições, enviamos as narrativas, para que a participante pudesse analisar o texto e, caso houvesse qualquer discordância, pudesse se manifestar.

As análises foram iniciadas com a transcrição das entrevistas realizadas por mim, logo após o término de cada uma delas. A opção por fazer as transcrições estava na necessidade de já ir realizando uma pré-análise, na qual fatos importantes iam sendo destacados para facilitar a análise posterior.

Após a realização da análise preliminar dos dados obtidos nas oito entrevistas é que o trabalho começou a tomar forma. E, em um primeiro momento, por meio de uma análise do conjunto dos relatos, procurarmos levantar todos os aspectos e fatos mencionados que pudessem ter relação direta ou indireta com os fatores tanto de bem-estar quanto de mal-estar dessa transição de estudante para professor.

Após essa pré-análise, buscamos proceder a uma organização dos dados obtidos e ela foi necessária, pois não tínhamos um roteiro para as entrevistas. Elas não se deram na forma pergunta e resposta, pois a coleta se deu por meio de Entrevista Narrativa que tem como objetivo maior gerar textos narrativos sobre as experiências vividas no início da carreira, de uma

professora recém-formada do Curso de Pedagogia, na qual o pesquisador tem como papel “fazer emergir o(s) sentido(s) que cada pessoa pode encontrar nas relações entre as várias dimensões de sua vida” (MOITA, 2007, p.117).

Portanto, nesta primeira organização, procuramos localizar e agrupar as passagens mais significativas e que nos desse uma visão de conjunto sobre esse início da docência. Após várias leituras das entrevistas, selecionamos declarações que tivessem relação com o objeto de estudo e que se constituíram em elementos que nos desse sustentação para a nossa pesquisa.

Foram selecionados e agrupados oito temas (eixos temáticos) que nos permitissem compreender os fatores de bem-estar e de mal-estar de um professor em início de carreira, bem como as estratégias utilizadas para o enfrentamento do mal-estar docente.

É importante destacar que foi por meio do que a professora Maria narrou que articulamos as teorias, para que pudéssemos compreender o processo do início da carreira. Cabe também informar que esses fatores, apesar de serem a respeito do percurso de uma professora no seu primeiro ano de trabalho, logo após ter se graduado em Pedagogia, certamente poderão ser encontrado nos percursos de outros professores iniciantes, como descreve Rebolo (1999, p. 63):

[...]examinar a história de vida individualmente permite estudar as reações singulares da pessoa aos acontecimentos vivenciados e compreender, de modo mais detalhado, como as determinações bio-psico-sociais condicionam e balizam as continuidades e as rupturas, as evoluções, as crises e as instabilidades pessoais que estão na gênese do processo.

Ainda para essa autora, embora seja a análise de entrevista narrativa com uma única professora, este trabalho nos dá a possibilidade de um maior aprofundamento dos motivos de satisfação/insatisfação e, além disto, nos ajuda a entender as conexões entre os fatos e o modo de agir frente à determinadas situações, que é característico de cada professor.

Para organizar e selecionar as temáticas empregamos três etapas:

- Primeira etapa: ouvir várias vezes os relatos gravados e ler suas transcrições;
- Segunda etapa: leitura das transcrições com destaque as falas que explicitavam significados de acordo com o foco da pesquisa;
- Terceira etapa: agrupamento das falas em unidades de significação para definição das temáticas e posterior análise dos dados.

Considerando que o foco desta pesquisa é analisar como os professores iniciantes, formados em Pedagogia, vivenciam o período de inserção profissional e quais vivências e experiências do estágio supervisionado são relevantes para a sua prática profissional e para a construção do seu bem-estar/mal-estar docente, a partir das transcrições das entrevistas, as

informações coletadas passaram a ser agrupadas em pequenas unidades de significados que deram origem as temáticas norteadores para as discussões dos dados. Os eixos temáticos que sustentam as discussões são os seguintes:

a) O inicio e os vários fatores de mal-estar docente: pisando em areia movediça:

Este eixo explicita a chegada na escola, a acolhida, as impressões da escola, o primeiro dia de aula, enfim, os sentimentos, a vivência do inicio, comparando o resultado com as teses analisadas no estado do conhecimento e a literatura.

b) A coordenação e o apoio institucional: o caminho das pedras: Neste eixo

estão os relatos da recepção, a acolhida dispensada pela coordenação e direção, as dúvidas, as orientações do funcionamento da escola.

c) Mais pedras no caminho: o que fazer? Como fazer? Este eixo trata sobre as

dificuldades que encontrou na sala de aula, a falta de materiais didáticos, a prática pedagógica, o auxílio de um professor mais experiente, enfim a infraestrutura da escola.

d) A batalha do dia a dia: relacionamento com os alunos: Trata sobre a

convivência com os alunos, a afetividade, a indisciplina, os conflitos e o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

e)A complexa relação família e escola: Esse tópico comenta sobre como se dá o

relacionamento com os familiares das crianças e quais as interferências da família na sala de aula.

f)Mais dúvidas e incertezas: avaliação e reunião de classe: Este tópico trata

sobre a primeira avaliação realizada com os alunos: avaliação muito fácil? Muito difícil? Como dar a nota, como deve ser as correções das provas? Para que serve a reunião de classe?

g) Contribuições do estágio e do PIBID: Quais as contribuições do estágio e do

PIBID? Quais as lacunas?

h): Motivação para continuar: Quais as causas que fazem Maria continuar? Quais

as motivações? Quais estratégias de enfrentamento ela utilizou?

Abre-se aqui um parênteses para esclarecer que, na tentativa de melhor compreender os fenômenos que estão por trás das diferentes situações analisadas, fez-se necessária a divisão por temáticas, mas é certo afirmar que os temas dialogam entre si.

Sabemos também que a organização de uma pesquisa científica exige do pesquisador um trabalho sistemático e cuidadoso e outro aspecto importante que se encontra por detrás desta pesquisa diz respeito ao fato de estar se pesquisando pessoas, suas relações

com outras pessoas, com o meio e consigo mesmo, o que acarreta um grau de subjetividade na tentativa de melhor interpretar as informações.

A consciência de tais elementos implica cuidado ao lidar com as informações na tentativa de garantir o rigor científico e a ética. Para tanto, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética, via Plataforma Brasil e aprovado em 03 de julho de 2019, sob o CAAE nº 14276919.4.0000.5162 e parecer Nº 3.432.482.

O resultado desse trabalho está exposto no capítulo V, denominado: “Os primeiros passos na docência: de estudante à professora: tempo de sobrevivência e descobertas” .

3.3 Os sujeitos da pesquisa

As seis participantes desta pesquisa, ao assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE, também definiram o pseudônimo que gostariam de ser identificadas na pesquisa.

Para resguardar a identidade dos sujeitos e atender a solicitações das participantes, além de seus nomes não serem informados na pesquisa, elas serão identificadas pelos pseudônimos que elas mesmo escolheram: Frida, Emília, Marie, Sabine, Tarsila e Maria.

Esses pseudônimos foram assim justificados por elas: Frida disse que escolheu esse pseudônimo por sua história de vida pois, assim como Frida Kahlo, precisou de muita força de vontade para se reinventar.

Emília explicou que o motivo para esse pseudônimo “refere-se a Emília Ferreiro, por conta desta participante ter como meta, ao se tornar professora, a alfabetização de crianças” .

Marie comenta que a escolha se deu pela relação com Marie Curie, em comum elas têm o interesse pelo ensino de Matemática.

Sabine Spielrein destaca a escolha por ser uma das primeiras mulheres psicanalistas do mundo, pioneira no estudo do método voltado à infância. E essa participante sonhava em ser psicóloga e sempre se mostrou interessada em entender o desenvolvimento da criança.

Tarsila faz referência à Tarsila de Amaral, seu interesse maior era pela disciplina de arte, e suas discussões sempre estavam pautadas na importância da arte para o ensino aprendizagem das crianças.

Maria, por conta de Maria Montessori e seu interesse em utilizar jogos, brincadeiras, materiais pedagógicos e a ludicidade como estratégias para o ensino-aprendizagem.

Da mesma forma, não serão identificadas nem a escola e nem a universidade onde estudaram, pois, o foco da pesquisa está no professor iniciante e as informações a respeito da formação só interessam na medida em que nos ajudam a compreender quem é aquele professor e como foi o início de sua carreira.

Segue-se o perfil das participantes, conforme as narrativas do relatório de Estágio Supervisionado:

Quadro 5. Participantes da pesquisa

Professora	Idade	Profissão que exerciam, enquanto acadêmicas	Experiências como docentes anterior ao estágio/2018
FRIDA	23	Auxiliar de escritório	Nenhuma
EMILIA	42	Dona de Casa	Projeto de leitura em uma escola municipal por 1 ano
MARIE	22	Agente de saúde	Nenhuma
SABINE	25	Assistente de Educação Infantil	Assistente de uma IEI há quatro anos
TARSILA	40	Dona de casa	Professora substituta em escolas municipal há 2 anos
MARIA	25	Bolsista PIBID	Bolsista PIBID por 3 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos Relatórios de Estágio (2018).

Essas acadêmicas/futuras professoras, bem antes de frequentar o Curso de Pedagogia, já eram pessoas com um histórico social, político, cultural, afetivo, e narrar a própria história formativa é produzir história sobre si mesmo, é um processo pelo qual o ser humano pode compreender o mundo, o outro e a si mesmo pelas múltiplas histórias que se entrelaçam da infância, da família e do meio social, algumas alegres, outras tristes, às vezes doloridas, como explicou Tarsila: “*chorei muito ao relembrar minha trajetória, escrevendo esse memorial. [...] foi triste, mas também libertador*”.

Tarsila tem 40 anos de idade, casada, sempre foi dona de casa, porém, desde o segundo ano de Pedagogia, trabalha nas escolas substituindo professores. Inicia sua trajetória contando que nasceu em uma cidade pequena, no interior do Mato Grosso do Sul, filha de pais separados e, por conta disso, ela diz:

Sempre fui discriminada pelos colegas, mas minha vida de criança era muito divertida pois morávamos ao lado da casa da minha tia e tinha muitos primos para brincar, a rua era meu lugar preferido (TARSILA, 2018).

Explica que casou muito nova, assim que terminou o Ensino Médio e ficou muito tempo longe dos bancos escolares:

Após dezenove anos fora da escola [...] Foi então que iniciei na Pedagogia, para tentar me afastar dos problemas familiares, sabendo bem das minhas dificuldades. no primeiro ano foi tranquilo, já no primeiro semestre do segundo ano perdi meu pai e precisei ficar fora um mês resolvendo problemas relacionado à família, que afetaram muito meu psicológico, quando retornei achei que não conseguia acompanhar os conteúdos do curso, e para minha surpresa fui acolhida e incentivada pelas professoras e pelas minhas amigas de grupo, então com muito entusiasmo retornei ao curso, que para mim foi como uma fuga das adversidades que as questões familiares me traziam, e “enfiei a cara”. No início do segundo semestre do segundo ano, fui acometida com problemas renais ficando mais de duas semanas de cama com fortes dores, outra vez senti a vontade de desistir (TARSILA, 2018).

Essa participante escolheu cursar Pedagogia, sem nenhuma pretensão de exercer a profissão, pois, segundo ela foi por conta de recomendações médicas:

Minha médica me orientou a ler e estudar por conta de alguns apagões na memória, neste mesmo dia comentei em casa que voltaria a estudar, causando risos por parte dos meus filhos (TARSILA, 2018).

Emilia tem 42 anos de idade é casada e comenta que, ao iniciar o curso de Pedagogia, identificou-se com o papel de alfabetizadora, após ter participado de um projeto de leitura para crianças do 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal. Não teve nenhuma outra profissão e relata que foram muitos os obstáculos até ingressar no ensino superior. Explica ela:

Nasci no município em Amambai MS, em uma fazenda da região, sou de uma família de onze irmãos. Como sempre morei em fazenda minha educação institucional sempre aconteceu em escolas rurais, até o antigo oitavo ano [...] O ensino médio eu só consegui terminar em 2010 onde fiz o EJA, em uma escola urbana em Amambai [...]. Em 2014 realizei a prova do ENEM, já com intenção de entrar para uma universidade e consegui ingressar em uma pública, onde fiz minha formação em Pedagogia (EMILIA, 2018).

Emilia também comenta que nunca havia pensado em ser professora: “*Ingressei no curso de Pedagogia por ter sido essa a única opção, daquele momento, eu nunca havia pensado em fazer este curso*”.

Marie, com 22 anos de idade, filha de pais divorciados, explica que “*pela falta paterna, tive que me tornar adulta muito cedo, pois precisei ser o alicerce da minha mãe e o abrigo do meu irmão nos dias difíceis*”. Casada, sem filhos, trabalha como agente de saúde, e

no final de 2018, foi aprovada em um concurso municipal para professora da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Diz ter lembranças muito boas do seu tempo no Ensino Fundamental e comenta que sempre quis ser professora:

Durante o ano de 2014 eu comecei a trabalhar no kumon [escola privada de ensino de matemática] e meus olhos se voltaram para a Pedagogia, e minha mãe [A mãe de Marie , se formou em Pedagogia, na mesma instituição ensino superior que ela, alguns anos antes] se tornou minha maior inspiração e exemplo, todos os dias eu chegava em casa e ela estava empenhada em tentar tornar a vida dos alunos dela melhor. Depois de tanto desespero, consegui entrar no curso de Pedagogia. Chorei ao ver meu nome na lista, e percebi que realmente era aquilo que eu queria.

Sabine tem 25 anos de idade, trabalha como assistente em uma Instituição de Educação Infantil há quatro anos. Casada, mãe de dois meninos, em 2018 também foi aprovada em um concurso para professora da rede municipal. Conta sobre algumas dificuldades que teve no Ensino Fundamental por seus pais a terem matriculada em uma escola particular:

Minhas maiores dificuldades na escola, foi por não pertencer a mesma classe social dos alunos que estudavam lá, todos eram filho de fazendeiros, donos de lojas e etc. Sempre fui bolsista, e hoje tenho orgulho disso. [...]. Terminei o ensino médio com 18 anos, com um sonho em mente cursar psicologia, [...] porém tive que interromper o curso pois engravidéi e logo em seguida descobri que minha mãe estava com câncer de mama. Não consegui conciliar a maternidade e a tristeza de ter perdido minha mãe para o câncer. Fiquei um ano sem estudar, logo após comecei a cursar o Normal Médio, um curso técnico de Pedagogia, foi através deste curso que comecei a me interessar por Pedagogia, apesar de minha mãe sempre ter me falado para ser professora.

Frida, 23 anos de idade, casada, mãe de uma criança de quase um ano, trabalhou por oito anos como auxiliar de escritório e sua única experiência com sala de aula foi no estágio, no ano de 2018. A história de vida de Frida demonstra o quanto foi conturbada e começa assim:

No dia 25 de agosto de 1995 eu nascia na cidade de Maracaju. A 4º filha de uma família com diversos problemas sociais, tais como, violência doméstica e alcoolismo. Quando tinha três anos meu pai faleceu e então fui entregue para morar com meu avô e avó. Vivíamos em uma pobreza extrema" [...]. Eu como era uma criança "mal-cuidada" costuma ir para escola suja e sempre com fome, certo dia a professora tentou ajudar, me deu banho e passou remédio nos piolhos da minha cabeça que já estava ferida por falta de cuidados, mas, meus coleguinhas ficaram sabendo e assim começou o meu terror. Eles ofendiam, me excluíram. Era solitária, morria de vergonha de tudo e odiava ir para escola, [...] tinha vergonha das minhas roupas sujas e

cabelos bagunçados. Tinha dificuldade na aprendizagem e não conseguia ler. [...] aos 10 anos de idade na terceira série, fui morar em um abrigo para crianças e adolescente da cidade. Hoje vejo que foi a melhor coisa que poderia ter acontecido comigo naquele momento. Uma casa onde ofereciam alimentação, roupas limpas cuidados com a higiene, cuidados com a saúde, acompanhamento psicológico, acompanhamento da minha vida escolar. [...] Aquele ano eu estava tão feliz. Tinha amigas, notas boas e ainda ganhei um concurso de beleza realizado pela escola. Logo eu, que era o patinho feio!!!! A autoestima foi lá em cima e eu precisava.

[...] ao terminar o ensino médio, saí do abrigo e me casei. Foi uma sensação de dever cumprido, de vitória. A partir daí meu sonho era fazer a faculdade de direito, então fui à luta, estudei e fiz o ENEM. Com a nota que consegui, minhas opções de curso era Direito e Pedagogia. Meu interesse em Pedagogia era porque tinha em minha cidade e facilitaria muito, com minha nota foi o curso que consegui fazer.

Maria, com 25 anos de idade, solteira, participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, por 3 anos (de 2015 a 2017). Aprovada no concurso para professora da rede municipal, conta que tem poucas recordações sobre o início de sua vida escolar:

Eu estudei até a 4^a série no Paraguai, em uma sala multisseriada. Minha professora era paraguaia e alfabetizava em uma sala com alunos brasileiros, não tenho muitas recordações desse período. As que tenho são vagas, como por exemplo: decorar poesias, e o medo que eu sentia da professora. Quando mudei para o Brasil, estava no final do 4^o ano e fiquei de exame de matemática, pois eu não sabia fazer o MMC. e me recordo de uma professora de Língua Portuguesa que era sempre muito ríspida comigo, porque eu tinha muitos erros ortográficos, porém o resto da minha vida escolar foi normal, ao terminar o ensino médio, acabei optando por Pedagogia por influência de uma prima que estava no 3^o ano e me falava muito bem do curso.

No Curso de Pedagogia, Maria ingressou por influência de uma prima que a incentivava a ser professora, porque, segundo ela, “*não conhecia nenhuma professora desempregada*”, e como tinha na família vários parentes desempregados, resolveu acatar a sugestão, *mas já no início do curso, me apaixonei pelas disciplinas, pelas professoras, pelos colegas, achei uma maravilha ser acadêmica, e meu sonho se tornou ser professora da educação infantil*”.

CAPÍTULO IV - AS PRIMEIRAS INSERÇÕES NA DOCÊNCIA: O PERÍODO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

No fundo da prática científica existe um discurso que diz: nem tudo é verdadeiro; mas em todo lugar e a todo momento existe uma verdade a ser dita e a ser vista, uma verdade talvez adormecida, mas que, no entanto, está à espera de nossa mão para ser desvelada. A nós cabe achar a boa perspectiva, o ângulo correto, os instrumentos necessários, pois de qualquer maneira ela está presente aqui e em todo lugar (FOUCAULT, 1996).

Pensando na epígrafe acima, acredito que existam, sempre, muitas “verdades” esperando para serem desveladas ou conhecidas. Desta forma, ao analisar as narrativas dos relatórios de Estágio Supervisionado de seis licenciandas de um Curso de Pedagogia, foi possível conhecer algumas “verdades adormecidas”, isto é, apenas com um olhar mais atento e com as lentes das teorias foi possível compreender determinados aspectos relacionados às impressões, percepções e crenças das estagiárias sobre o estágio e o “ser professor”.

O estágio foi realizado em quatro escolas municipais dos anos iniciais do Ensino Fundamental existentes em uma cidade do interior do estado, como já foi relatado nos procedimentos metodológicos desse trabalho.

O estágio supervisionado é um período no qual se inicia a transição da formação inicial para a prática profissional, compreendido, nesta pesquisa, como fator-chave do processo de socialização profissional, porque se situa na “junção entre o esforço de formação inicial do futuro professor, oferecida pela universidade, e sua entrada no mundo do trabalho, junto as escolas da educação básica, também formadora desse futuro profissional” (LUDKE, 2012, p. 162). Ou seja, compreendemos esse período como o primeiro passo na passagem de estudante para professor e que pode estar auxiliando o professor recém-formado a atenuar o “choque com a realidade”.

Na sequência, descrevemos as análises realizadas por meio das narrativas (auto) biográficas das seis participantes da pesquisa sobre a percepção das práticas pedagógicas das professoras. Levando em consideração os objetivos específicos da pesquisa, as análises se pautaram nas seguintes categorias: Opção pelo curso de Pedagogia; a percepção das estagiárias

sobre as práticas pedagógicas das professoras regentes; desafios percebidos por elas para a promoção do bem-estar docente; impressões sobre o estágio supervisionado.

4.1 A opção pelo curso de Pedagogia

Ao analisamos quais os motivos e as condições que determinaram a decisão sobre a escolha de um curso de graduação é necessário levarmos em consideração que esse processo não acontece por acaso ou de forma neutra e aleatória. Assim, é necessário compreendemos que essas escolhas são determinadas por vários fatores, entre eles os fatores socioeconômicos, influência de amigos e familiares, impossibilidade de ingressar no Curso sonhado, a nota do ENEM, as demandas e expectativas do mundo do trabalho, entre muitos outros, e:

Os cursos de licenciatura, acabam sendo os mais procurados pelos estudantes de baixa renda, seja pelas facilidades de acesso ou pela permanência neles, bem como da alta possibilidade de inserção no mercado de trabalho, ainda durante o processo de formação inicial (RODRIGUES, GOMES E FAGUNDES, 2018, s/p).

Tanto Tarsila, com 40 anos de idade, como Emília, 42 anos de idade, não conseguem explicar, de forma clara, porque escolheram cursar Pedagogia. Relatam que, em nenhum momento das suas vidas, haviam pensado em ser professora, Tarsila justifica essa escolha de forma bem evasiva:

Após dezenove anos fora da escola [...] foi então que iniciei na Pedagogia, para tentar me afastar dos problemas familiares (TARSILA, 2018).

Emília também não consegue explicar muito bem, pois em nenhum momento havia pensado em cursar Pedagogia:

Ingressei no curso de Pedagogia por ter sido essa a única opção, daquele momento, eu nunca havia pensado em fazer este curso. (EMÍLIA, 2018).

Sabine, 25 anos, sonhava em ser psicóloga, e assim que terminou o ensino médio, cursou um ano de psicologia em uma universidade particular, porém por vários fatores não conseguiu seguir adiante e, após ficar uma ano sem estudar, resolveu se interessar por Pedagogia:

[...]. Terminei o ensino médio com 18 anos, com um sonho em mente cursar psicologia, [...] porém tive que interromper o curso, pois engravidiei e logo em seguida descobri que minha mãe estava com câncer de mama. Não consegui conciliar a maternidade e a tristeza de ter perdido minha mãe para o câncer. Fiquei um ano sem estudar, logo após comecei

a cursar o Normal Médio²⁰, foi através deste curso que comecei a me interessar por Pedagogia, apesar de minha mãe sempre ter me falado para ser professora (SABINE, 2018).

Os motivos de Frida, 23 anos de idade, são muito parecidos com a de Sabine. Frida sonhava em ser advogada, porém, para cursar Direito, teria que se deslocar para outra cidade, como trabalhava o dia todo essa opção era inviável, portanto, Pedagogia foi a sua única opção:

[...] meu sonho era fazer a faculdade de direito, então fui à luta, estudei e fiz o ENEM. Com a nota que consegui, minhas opções de curso era Direito e Pedagogia. Meu interesse em Pedagogia era porque tinha em minha cidade e facilitaria muito, com minha nota foi o curso que consegui fazer (FRIDA, 2018).

Marie e Maria cursaram Pedagogia por influências de amigos e familiares, como explica Marie, que se interessou pela profissão de professora porque admirava a dedicação de sua mãe pela profissão:

Durante o ano de 2014, meus olhos se voltaram para a Pedagogia, e minha mãe se tornou minha maior inspiração e exemplo, todos os dias eu chegava em casa e ela estava empenhada em tentar tornar a vida dos alunos dela melhor entre outros (MARIE, 2018).

Do mesmo modo que Marie, Maria, 25 anos, diz que escolheu o curso de Pedagogia por influência de uma prima que estava cursando o 3º ano de Pedagogia:

[...] acabei optando por Pedagogia por influência de uma prima que estava no 3º ano e me falava muito bem do curso tinha uma frase que minha prima repetia sempre. ‘Nunca conheci uma professora que tenha ficado rica, dando aula, mas também nunca vi nenhuma desempregada (MARIA, 2018).

Pelo relato das participantes é possível perceber que, ser professora, não era o sonho da maioria, porém é uma das profissões no qual é possível iniciar-se sem ter concluído o curso de formação necessário, o que a torna uma profissão ambígua, pois ao mesmo tempo que não é atraente pelos baixos salários e pelo baixo status social, é muito atraente no sentido de permitir

²⁰ O Curso de Formação de Professores em nível Médio, na modalidade Normal, funciona desde 1940 quando, através do Decreto-Lei nº 145/40 teve o seu reconhecimento federal. Mais tarde, adequando-se à legislação vigente, teve a Matriz Curricular de seu Projeto Pedagógico oficialmente aprovada pelo Parecer nº 917/2000 do CEE/RJ. Em base ao Artigo 62 da LDBEN nº 9394/96 continua a oferecer esta formação de Curso Normal em nível Médio, preparando com seriedade e eficiência professoras para a educação infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. <https://www.censa.edu.br/ensino-medio/9>. Acessado em 22/02/2020.

uma rápida inserção no mercado de trabalho (REBOLO, 1999). Isso fica evidente na fala de Maria ao explicar o incentivo da prima para que ela cursasse Pedagogia: “*Nunca conheci uma professora que tenha fica rica, dando aula, mas também nunca vi nenhuma desempregada*”.

Portanto, esse atrativo da profissão docente, mais os altos índices de desemprego, somados as condições econômicas dos brasileiros, é que, muitas vezes vai determinar a opção pela docência. Nesse sentido, é importante compreendermos que a dinâmica que permeia a escolha da profissão tem a ver com a inserção no mundo do trabalho e essa inserção é influenciada por vários fatores tanto intrínsecos como extrínsecos que refletem a atual realidade social, econômica, política e cultural da sociedade em que estão inseridos. Valle (2006) comenta que:

[...] os sonhos e projetos do jovem estudante se confrontam com a lógica das hierarquias escolares, que, condicionadas pelas hierarquias sociais e culturais, são típicas das sociedades marcadas por fortes desigualdades. Sendo forçados a renunciar aos sonhos relativos às profissões que desejariam exercer, os futuros professores investem sua energia, talento e sabedoria na segunda – ou talvez terceira – escolha ligada àquela profissão que pensam realmente poder exercer; nela buscam realização pessoal e procuram vivê-la como a concretização plena de uma vocação (p. 181).

Partindo dessa premissa, é possível observar que Emília, Frida, Sabine, entraram para a carreira do magistério por falta de oportunidade de realização dos seus sonhos: Emília nunca havia pensado em ser professora, “*cursar Pedagogia foi a opção do momento*”, Frida sempre pensou na carreira do direito, o curso de Pedagogia “*foi o Curso de Graduação que consegui fazer*” e Sabine sonhava em ser psicóloga.

A realidade brasileira manifesta a necessidade de uma rápida inserção no mercado de trabalho, desejo de melhores salários, ascensão social e estabilidade financeira. Segundo Gatti et al (2009), ao pesquisarem sobre o interesse dos estudantes sobre os cursos de Licenciatura, verificaram que estes apresentam menor relação candidato/vaga em decorrência de uma não valorização e de um baixo prestígio social da carreira docente, bem como os estudantes que optam por cursos de Licenciatura são, em sua maioria, oriundos de classes sociais de menor prestígio.

Na perspectiva de Nogueira e Nogueira (2004), existe uma relação entre a escolha pelo curso superior proveniente da facilidade de acesso e o perfil socioeconômico dos estudantes, visto que pessoas procedentes de camadas sociais menos favorecidas, tendem a realizar uma “autosseleção” no momento da escolha do curso de graduação que querem (e que podem) seguir. Como podemos observar pelas narrativas de vida, esta parece ser a realidade da maioria das acadêmicas/participantes, quase todas são estudantes- trabalhadoras e mães que necessitam ajudar no sustento da família.

Porém, ao iniciar o primeiro ano, elas foram se identificando com o Curso, “encantando-se” com as disciplinas, com os professores, com os novos colegas, com o status por serem universitárias e com a possibilidade de seguir a carreira docente, como revelam as narrativas a seguir:

O primeiro ano foi maravilhoso, parecia que havia me encontrado, gostei das disciplinas, das professoras, das amigas “ (MARIE, 2018).

Desde o primeiro ano do curso eu estou apaixonada por esta profissão, e percebo que a cada dia é um aprendizado novo, seja de forma positiva ou negativa” (EMILIA, 2018).

[...] Mas tinha os obstáculos também, as professoras nos cobravam muito com trabalhos seminários, eu tendo que trabalhar, estudar e cuidar de casa, ficou muito difícil, pensei várias vezes em desistir, mas o meu sonho em me formar falava mais alto e eu estava encantada com a possibilidade de ser professora (FRIDA, 2018).

No início do curso me senti perdida, mas aos poucos fui me descobrindo e tive a certeza de que era isso que eu queria [...]. (MARIA, 2018).

Podemos perceber nas narrativas que essas vivências do contexto formativo acadêmico, de certa forma, antecipam um sentimento de motivação sobre a profissão docente. Sampaio e Stobäus (2015) comentam que a fase de formação inicial tem papel preponderante para “o desenvolvimento da motivação para a futura prática docente, podendo incidir inclusive em questões como mal-estar/bem-estar docente” (p.373).

Assim, é possível verificar que, se havia pouca motivação para cursar Pedagogia, e que para a maioria das participantes essa escolha foi por conta de situações adversas, é presumível afirmar que fatores de bem-estar começam a aparecer a partir do início da formação inicial.

4.2 Percepção das estagiárias sobre as práticas pedagógicas das professoras regentes e os fatores de mal-estar docente

Em um primeiro momento, identificamos, por meio da análise dos dados reunidos, a impressão que essas estagiárias tiveram a respeito da escola e dos professores. Para Souza, Neto; Sarti e Benites (2016), o período de entrada dos estagiários no estágio, pode ser “marcado por representações negativas, que alguns dos estagiários partilham sobre a escola de educação básica” (p. 314), principalmente as públicas, bem como a figura do professor.

Ainda para esses autores, “Esses estagiários tendem a considerar as escolas (públicas) como tendo uma intrínseca má qualidade e seus professores como profissionais mal formados que se utilizam de práticas tradicionais” (p.313), o que, segundo eles, é reforçado por um discurso que, nos últimos anos, construiu uma imagem negativa sobre as práticas

pedagógicas dos professores. Além dessa imagem negativa sobre os professores, também consideram as escolas públicas como uma “instituição que parou no tempo, que não responde adequadamente aos desafios que a organização social atual lhe impõe” (2016, p. 314).

Nas cinco salas observadas, Marie diz ter encontrado vários professores “*amorosos e afetuosos*”, apesar de os qualificar como tradicionais:

A postura da educadora é tradicional, ela nos relatou que não usa de recursos diferenciados e utiliza muito atividades impressas e o livro, já o quadro negro raramente. Ela gosta da sala organizada, que no caso é as mesas enfileiradas. Em todos os momentos que as crianças saem da sala, é necessário que façam filas com as mãos para trás e em ordem de tamanho, sendo regra. Apesar dessas exigências, as crianças não são tratadas como robôs, elas podem conversar, levantar, lanchar juntas e se ajudarem durante as tarefas (MARIE, 2018).

Em outras salas observadas, Marie narrou que:

A professora é tradicional, e não escondeu de nós, ela também gosta da sala organizada e cobra educação e respeito dos alunos (MARIE, 2018).

Maria narrou vários episódios sobre a relação entre professores e alunos e expôs no relatório, de forma bem detalhada, as maneiras utilizadas pelas professoras de se relacionar com os alunos:

A professora trabalhou neste dia de uma forma bem diversificada, fez ditado, escreveu na lousa, utilizou os livros, mas seu método é tradicional, mesmo utilizando outros recursos como filmes, jogos e brincadeiras, sua postura é tradicional. Ela respeita os alunos, tem afetividade por eles, demonstrou carinho e respeito, porém repreendeu quando necessário de forma educada, não gritou e nem se exaltou (MARIA, 2018).

Sabine fez comentários muito parecido:

Aparentemente a professora mostrou ter uma prática diferenciada referente as outras docentes pois, até aquele momento ela era única, que começava a aula, lendo livros para os alunos. Porém todas as atividades propostas por ela, foram passadas no quadro e a todo momento pedia silêncio se mostrando tradicional (SABINE, 2018).

Aqui é importante abrir um parênteses para comentarmos sobre o entendimento de professor tradicional, porque, para essas estagiárias participantes, apesar de uma das professoras ter se utilizado de várias metodologias diferenciadas como filme, jogos e brincadeiras, afirma que ela é tradicional. Sabine, apesar de se encantar com a prática diferenciada com que a professora iniciava as suas aulas, mesmo assim a rotulou com uma professora tradicional,

confirmando o entrave que Souza Neto, Sarti e Benites (2016) encontraram ao realizar a pesquisa deles a respeito dos estagiários considerarem os professores experientes como muito rígidos, autoritários, porque avaliam a ação do professor pela “dose de felicidade que proporcionam aos seus alunos”, e assumem o papel de “professor bonzinho” se contrapondo a autoridade que o professor impõe na sala de aula.

A maioria dos professores das salas observadas mostram uma postura tradicional de ensino, com transmissão verbal de conhecimentos, autoritarismo, impondo regras e limites toda hora. (TARSILA, 2018).

Emília fez críticas a alguns professores:

Durante o tempo que estive presente na aula, ouvi várias vezes a professora se referir aos alunos de maneira grossa com palavras agressivas do tipo: eu não estou aqui para brincar e se vocês não querem aprender nem precisa vir a escola fiquem em casa dando trabalho para as mães de vocês que é bem melhor do vir e não fazer nada. Quando perguntei se ela tinha o hábito de trabalhar com historinhas, sua resposta foi bem direta e ríspida: que o tempo era curto para contar histórias (EMÍLIA, 2018).

Essa narrativa demonstra que nem sempre as estagiárias são bem aceitas pelas professoras regentes em sua sala de aula. Benites (2012) comenta que os estagiários, normalmente são recebidos nas escolas como alunos da universidade e não como futuros professores, e “essa passagem é complicada tanto para estagiário quanto para a própria escola e gera elementos como insegurança” (p.315), pois acabam recorrendo à universidade, lamentando as frustrações e, sempre que algo dá errado, assim, vão construindo um perfil de estagiário em vez de professor.

Outro problema do estágio, segundo Benites (2012), é que muitos dos acadêmicos também não reconhecem a escola como um ambiente de formação profissional, bem como não se identificam com os professores em suas práticas, valores e saberes. “Muitos deles frequentam o estágio como um mero prolongamento de suas atividades universitárias e é no exercício do “ofício de aluno” que esses futuros professores desempenham tais atividades” (SOUZA NETO, SARTI E BENITES, 2016, p. 315).

Maria fez várias críticas à prática pedagógica das professoras:

A postura das professoras me deixou muito incomodada, pois eram sempre as mesmas atividades e eu vi pouco retorno para a aprendizagem das crianças. Percebo que não há interdisciplinaridade nos trabalhos desenvolvidos, assim que termina uma aula a professora pede rapidamente para que as crianças guardem o caderno porque

será outra disciplina. Observo, também, que o tempo é um complicador para o trabalho do professor e que o mesmo deve planejar as atividades a serem desenvolvidas, para que as mesmas sejam prazerosas e significativas, considerando as especificidades de cada educando, pois muitas crianças ficaram dispersas e tem maior dificuldade em acompanhar a turma, desta forma não copiam e nem respondem as atividades (MARIA, 2018).

A narrativa de Maria demonstra que, para essas professoras, o conhecimento é sinônimo de transmissão, pois não demonstram intencionalidade de criar situações de vínculo entre a experiência e o sujeito. O conhecimento é visto como um produto acabado e isso incomodou muito Maria. Para ela, as atividades devem ser planejadas, pensando-se nas especificidades de cada criança.

Freire, um dos intelectuais brasileiros mais referenciados nos últimos tempos, elaborou muitos escritos definindo uma compreensão ética, política e humanista de educação. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2011) diferencia a educação problematizadora da educação bancária, sendo que a bancária serve à dominação, enquanto a problematizadora, serve à libertação. Ele esclarece que, a partir do momento que o professor compreender que ensinar não é transferir o conhecimento, a educação se transformará, tornando-se problematizadora.

Maria tem a compreensão de que é preciso que o professor, no espaço escolar, planeje *as atividades a serem desenvolvidas para que elas sejam prazerosas e significativas*, e essa reflexão que Maria realizada está alicerçada na práxis emancipatória de Paulo Freire quando ele afirma: “A práxis, porém é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 2011, p.52).

Para tanto, a reflexão sobre a prática pedagógica, principalmente no estágio, é essencial ao futuro professor. Compreendendo que a educação deve ser significativa, Maria reconhece que a prática pedagógica possui um papel importante no processo ensino-aprendizagem.

Mas não foram só críticas que as estagiárias descreveram nos seus relatórios de estágio, pois também se mostraram encantadas com algumas posturas e práticas de professoras. Uma das mais entusiasmadas foi Frida, que relatou bem mais elogios do que críticas:

Tivemos uma má impressão da professora no início, parecia muito séria e rígida, porém no decorrer da aula ela se mostrou uma ótima

professora, com muita experiência e muito dedicada a sua profissão, a mesma foi muito educada e pediu que ficássemos a vontade (FRIDA, 2018).

Em observação a outra sala de aula, Frida fez uma reflexão sobre o projeto escola sem partido:

A professora Kátia foi à única que ousou em falar de política e trabalhar com seus alunos, os mesmos mostraram tanto interesse pelo assunto, participaram da atividade, aprenderam sobre democracia, respeito, esperar o outro, a votar, o sigilo do voto e matemática na hora de fazer a apuração dos votos. Isso nos fez pensar sobre o projeto de escola sem partido que está circulando (FRIDA, 2018).

Sabine também relatou algumas práticas que, para ela, fazendo toda a diferença em sala de aula:

A professora começa as suas aulas lendo um livro para seus alunos, e estes têm uma reflexão no final, onde todos têm um pequeno momento para conversar sobre o livro e trazer as suas reflexões. Uma prática elogiável, em vista que poucos professores possuem essa didática (SABINE, 2018).

Hernandes e Hernandes (2007), explicam que o estagiário, ao se dirigir às escolas, deve ter o entendimento que esse é um momento de aprendizagem. “Para aprender o ofício de ser professor”, ou seja, ocupar o lugar e o papel de pesquisador-aprendiz.

Podemos verificar que as estagiárias reconhecem que o papel do professor vai além do transmitir um conjunto de informações e fatos aos alunos. Como explicita Connell (2010), o papel do professor é acima de tudo interpretar o mundo para/ e com os seus alunos.

E a escola? Qual é a visão que a escola tem do estagiário? Ao ver um estagiário adentrando seus portões, o identifica como o “senhor sabe tudo”, que virá alguns dias para avaliar o trabalho de todos e realizar duras críticas do que foi observado na universidade.

A forma como o estagiário ver a escola e da escola ver o estagiário precisa ser modificada. O estagiário tem que compreender que o seu papel é de aprendiz, apesar de ele não concordar com a prática que o professor de sala utiliza, “[...] afinal, aprender não significa imitar, mas sim ver, refletir a realidade com os próprios olhos, olhos estes apurados com os ensinamentos teóricos” (HERNANDES, HERNANDES, 2007, p. 110). E este é um papel preponderante do professor de estágio, uma vez que ele é a chave para modificar esse entendimento e fazer com que tanto os estagiários como a escola possam se ver como parceiros, colaboradores que se auxiliam de forma mútua.

Nestes relatos também estão descritos as várias angústias e queixas que os professores regentes fizeram, quase em um tom de desabafo e ou justificativa de talvez pensarem que não estavam realizando de forma satisfatória o seu trabalho, como descreve Maria em seu relatório:

As reclamações das professoras são muitas, se queixam de quase tudo: [...]estou atrasada com o conteúdo porque eles (os alunos) demoram para copiar”; “é difícil trabalhar com essa turma, porque eles não têm respeito, nem por mim nem pelos amiguinhos”; “[...] não sabem ler”; “não prestam atenção” (MARIA, 2018).

As estagiárias também relataram várias queixas dos professores sobre a estrutura da escola:

As professoras se mostraram desanimadas e reclamaram de várias coisas, “é difícil trabalhar, as salas são muito abafadas”; “muitos alunos em sala muito pequena”; “falta de material pedagógico para trabalhar”; “muita burocracia” (SABINE, 2018).

Enfim, a fila das reclamações é imensa e, segundo Férnandez (1994), nós, seres humanos, recorremos muitas vezes à queixa para fazermos uma suposta análise da realidade. Porém, para Férnandez, essa queixa não auxilia no uso do juízo crítico, e esse autor explica que devemos utilizar o juízo crítico sempre que estamos pensando ou analisando uma situação, pois na queixa estamos somente convalidando.

É necessário sair da queixa inicial para vivenciar o bem-estar docente. É evidente que salas abafadas, pequenas e com muitos alunos, bem como a falta de materiais e a burocracia, é um quadro de um contexto educacional problemático que constitui fator desencadeante do mal-estar docente. Porém, uma estratégia de enfrentamento necessária é a dos professores exercerem o juízo crítico que é “[...] começar a pensar, a refletir, a dar espaço as perguntas, a suportar o vazio momentâneo de ausência de respostas, sem cair na facilidade das supostas explicações rápidas que as queixas implicam” (FÉRNANDEZ, 1994, p. 110).

Essa autora ainda alerta que “a queixa promove, em quem a faz, a permanência e até o fortalecimento, da situação que a origina”, ou seja, fomenta o mal-estar, porque fomenta o aborrecimento, que gera mais aborrecimento, gerando desmotivação, insatisfação e estresse, ocasionando mais mal-estar na maioria dos professores.

Para Lopes (2001), a desmotivação dos professores está relacionada às várias mudanças socioeducativas que incidem nas relações com a escola e o restante do sistema sociocultural. Sobre o professor recai a responsabilidade de uma situação social global.

[...] neles (os professores) convergem simultaneamente críticas e exigências expressas em sucessivas reformas de sucessivos poderes políticos. Pais, inspetores, colegas e alunos desprezam-no se mantém os métodos tradicionais e olham-no com desconfiança ou como incompetente se utiliza novos métodos (LOPES, 2001, p.41).

Ainda para Lopes (2001), um dos efeitos psicológicos mais devastador sobre a desmotivação dos professores acontece por meio de sua diminuição enquanto pessoa e profissional: “A desconsideração e o desprezo dos alunos interfere de modo determinante na autoimagem e na imagem social dos professores” (LOPES, 2001, p.47).

Apesar de toda a crise da profissão, e do mal-estar dos professores aumentarem, a opinião pública faz críticas contundente ao professor: “toda a gente” fala da escola e deplora a situação dos alunos que ou “não sabem nada” ou têm a “cabeça cheia de coisas inúteis” por incompetência ou inoperância dos professores (Nóvoa, 1995, p.175), como foi possível verificar pelas críticas dos relatórios das estagiárias sobre o trabalho dos professores observados.

4.3 Desafios percebidos pelas estagiárias para a promoção do bem-estar docente:

Os maiores fatores de mal-estar que o professor enfrenta na profissão docente, segundo Jesus (1998), podem ser: a) pessoais/ vida privada - como a personalidade do professor, instabilidade familiar, relações sociais, ocupação dos tempos livres, entre outros; b) podem estar ligados às relações estabelecidas com os alunos – indisciplina e o desinteresse dos alunos, etc.; c) relações com os colegas – falta de cooperação, por exemplo; d) relações estabelecidas com os encarregados de educação – falta de participação na vida escolar dos filhos; e) processo de ensino aprendizagem – preparação das aulas, avaliação dos alunos; f) condições de trabalho – sobrecarga de tarefas, falta de recursos materiais; g) contexto socioeducativo – colocação, falta de reconhecimento social, indefinição do papel do profissional (JESUS, 1998, p.62).

Foi possível observar que nas narrativas do relatório de estágio, as participantes identificaram alguns desses fatores, como os maiores desafios e ou “nós” que o professor tem que desatar, para que o bem-estar docente se efetive. Entre eles: a relação família e escola; a afetividade da relação professor e aluno; a falta de recursos materiais; o grande número de crianças por sala de aula, a indisciplina; e a dificuldade da inclusão. Que serão descritos e analisados a seguir:

4.3.1 A relação entre a família e a escola e o bem/mal-estar do professor

Um dos dilemas atuais da educação é a difícil relação entre a família e a escola, observada por uma das estagiárias participantes e considerada como um dos maiores desafios que ela terá que enfrentar, quando se deparar com o trabalho docente:

[...] como agir, dentro desta realidade, onde a falta de interesse da família é gritante e a culpa do fracasso escolar acaba recaindo sobre professor e instituição em geral, onde professor passa à responsabilidade a família e a família ao professor e isto vêm visivelmente refletindo na vida do educando. Então fica um ponto de interrogação: Como fazer? O que fazer? Assunto este que vem me angustiando, quando realmente eu estiver que assumir uma sala (EMILIA, 2018).

E como pudemos observar na introdução desse trabalho, esse é o terceiro dilema colocado por Nóvoa (2007, p.11): “Grande parte dos debates e das políticas educativas hoje tende a ver a escola como um serviço que se presta às famílias, às crianças, menos como uma instituição”. Ele questiona: escola como serviço? Ou como instituição?

Porém, para compreendermos melhor porque essa relação é tão complexa, precisamos entender que historicamente, no Brasil, a escola afastou a família assim que foi compreendida como uma instituição essencial e necessária para “civilizar e trazer progresso” à sociedade brasileira, baseado no ideário republicano. Para isso,

[...] A importância crescente da escola primária teve como contraponto a desqualificação das famílias para a tarefa de oferecer a instrução elementar, progressivamente delegada à instituição escolar, cujos profissionais estariam tecnicamente habilitados para isso (CASTRO; RAGATTIERI, 2010, p.21).

Assim, a educação dos filhos se torna uma tarefa do Estado e as famílias, gradativamente, são afastadas da escola. É a escola (o Estado) que passa a orientar os hábitos e comportamentos de higiene, de saúde e de educação das crianças. Será preciso incentivar essa reaproximação (família / escola) não apenas por meio de discursos.

Outra importante mudança que influenciou nesta relação está na configuração das famílias que aconteceram, pois, assim que as mulheres passaram a trabalhar para ajudar no sustento familiar, deixaram muitos papéis que eram função familiar a cargo da escola.

Mas qual é o conceito de família na sociedade contemporânea? Oliveira e Marinho-Araújo (2010), explicam que “apesar da crescente discussão acerca das possíveis definições de família e da busca por um conceito comum, ainda não é possível afirmar que exista uma definição de família que seja aceita e adotada consensualmente pelos estudiosos da área, pelas instituições governamentais e pela sociedade” (p.100).

Apesar de não haver uma unanimidade sobre a definição de família, é necessário considerar que família, nos dias atuais são “ diferentes tipos de família que têm sido descritos com maior frequência: família homossexual ou casais homossexuais; família extensa; famílias multigeracionais; família reconstituída ou recasada; família de mãe ou pai solteiro; casais que coabitam/vivem juntos; viver com alguém cuidando dele (OLIVEIRA; MARINHO-ARAUJO,

2010). Assim, tendo em vista essa diversidade de organizações familiares, concordamos com Oliveira e Marinho- Araujo (2010) os quais consideram família como àquelas configurações familiares compostas por, pelo menos, um adulto e uma criança ou adolescente.

Jesus (2004, p. 83) comenta que essas novas estruturas familiares contribuíram para que aumentassem as responsabilidades dos professores e suas funções, as quais não tinham no passado. Para o autor, a família pensa que é função do professor educar seus filhos.

E foi exatamente essa a percepção que Emília teve, durante a realização do estágio.

Acrescento uma observação e opinião minha, em relação a educação dos educandos, acredito que o baixo desenvolvimento dos alunos, está relacionado a estrutura familiar que acaba refletindo em sala de aula com a falta de respeito para com o professor e colegas e até mesmo com os conteúdos curricular (EMÍLIA, 2018).

Segundo ela, após ter observado o livro de presença dos pais nas reuniões desta escola, constatou que apenas alguns pais comparecem na instituição e apenas na entrega de notas.

Como podem exigir do professor, uma educação de qualidade, se eles (os pais e ou responsáveis) não se preocupam, não demonstram interesse pela educação de seus filhos? (EMÍLIA, 2018).

Essa angústia, que afeta a participante, uma das manifestações do mal-estar docente, não é um sentimento incomum. Marchesi (2008) explicita que a maioria dos professores considera que um maior envolvimento das famílias na educação de seus filhos é uma das principais condições para melhorar a qualidade do ensino e consequentemente o bem-estar docente.

Oliveira e Marinho-Araujo (2010), ao analisarem a história da relação que se estabeleceu entre escola e família ao longo do tempo, relatam que em certos momentos essa relação foi caracterizada em função de determinantes sociais e, em outros, em função de aspectos psicológicos da família e do próprio sujeito:

[...]esta relação sempre esteve marcada por movimentos de culpabilização de uma das partes envolvidas, pela ausência de responsabilização compartilhada de todos os envolvidos e pela forte ênfase em situações-problema que ocorrem no contexto escolar (p.103).

Para Marchesi (2008), são seis os temas com maior evidências de risco e tensões na realização da atividade docente que a escola e que os professores enfrentam, e, entre eles, destaca-se a dificuldade na relação com as famílias:

[...] a superficialidade, a falta de equilíbrio ao avaliar, as desigualdades entre os alunos, os valores que devem orientar a ação educadora, **as dificuldades na relação**

com as famílias e, finalmente, talvez como consequência disso tudo, a perda da auto-estima profissional dos docentes (MARCHESI, 2008, p. 12, grifos nossos).

Porém, tem um outro lado que é preciso compreendermos, nos diz esse autor: a maioria das famílias vivem uma situação complicada, pois “o trabalho dos dois membros do casal, a pressão laboral e a rigidez nos horários reduzem as possibilidades de dar maior dedicação aos filhos e de participar nas atividades escolares” (MARCHESI, 2008, p. 18). E isso traz pouca expectativa sobre a educação das crianças pela família, bem como distancia a família da escola, como pode ser comprovado pela narrativa da Marie

A professora comentou que os pais estão sempre cobrando da escola e dela, para que seus filhos tenham a melhor educação. Porém, ressalta essa professora, que em contrapartida sempre evidencia a importância das tarefas de casa, mas quando mandado não tem retorno eficaz, apenas alguns dos alunos fazem (MARIE, 2018).

Esta participante também percebeu que os pais estão relegando ao professor tarefas que eram da família, como por exemplo, o respeito e o comportamento:

Muitos pais estão vinculando a educação da aprendizagem, com a educação de respeito, comportamento e disciplina. Infelizmente o professor passa a maior parte do tempo tratando de um assunto que deveria ser proveniente da família, acaba se desgastando e atrapalhando seu desempenho na realização das demais aprendizagens (MARIE, 2018).

O texto *Interação família e escola*: subsídio para práticas escolares, organizado por Castro e Ragattieri (2010), relata a importância da relação entre escola e família para a aprendizagem das crianças e adolescentes e demonstra como é complexa essa relação:

Dos professores, ouvíamos: “os pais dos alunos que mais precisam de ajuda são sempre os mais difíceis de trazer até a escola”. – Dos pais desses alunos que mais precisam, ouvíamos: “nós, que mais precisamos de ajuda, somos os mais cobrados pelas escolas”. E uns não escutam os outros. Neste jogo de busca de culpados, a assimetria de poder entre profissionais da educação e familiares costuma pesar a favor dos educadores, principalmente quando temos, de um lado, os detentores de um saber técnico e, de outro, sujeitos de uma cultura iletrada. Novamente, se essas diferenças são convertidas em desigualdade, a distância entre alguns tipos de famílias e as escolas que seus filhos frequentam se amplia. Podemos dizer que usar a assimetria de poder para transferir da escola para o aluno e sua família o peso do fracasso transforma pais, mães, professores, diretores e alunos em antagonistas, afastando estes últimos da garantia de seus direitos educacionais. É uma armadilha completa. (CASTRO; RAGATTIERI, 2010, p.31)

Concordamos com as autoras, e não é de hoje que os professores culpam os pais e que os pais culpam os professores. É necessário que ambos saibam “ouvir” o outro lado. Buscar culpados não é a melhor forma de resolver o problema, é necessário encurtar a distância entre

escola e família, para Marchesi (2008), essa é uma das competências que o professor deve adquirir, para que seja possível o bem-estar docente: a capacidade de colaborar com as famílias. “É uma competência necessária que praticamente não tem recebido atenção” (p. 86).

Grande parte dos profissionais da educação compreendem que não é necessária uma preparação específica para que esse relacionamento de certo, porém isto é um engano, para que as famílias compreendam a importância delas, para o bom desempenho dos seus filhos na escola, é preciso que os professores tenham paciência e tempo, bem como: “[...] sensibilidade para gerar confiança, estar atento aos problemas, saber escutar, estar disposto a admitir suas propostas e dispor das estratégias adequadas para criar um clima de colaboração” (MARCHESI, 2008, p. 86).

Os professores, apesar de todos os desafios que encontram, precisam compreender a situação das famílias, suas dificuldades, suas carências e também as suas possibilidades. Nem todos os pais estão dispostos a auxiliar na aprendizagem de seus filhos, alguns não tem habilidade para ajudar e outros não tem tempo e nem interesse. Mas o professor precisa tentar fazer com que os pais compreendam a importância do seu envolvimento e expressar as mudanças que pretendem realizar para melhorar a formação de seus filhos.

Enfim, é necessário que se tenha muito claro, por ambas as partes, que tanto a escola como a família, apesar de serem instituições diferentes e que apresentam objetivos distintos; “compartilham a importante tarefa de preparar crianças e adolescentes para a inserção na sociedade, a qual deve ter uma característica crítica, participativa e produtiva” (OLIVEIRA; MARINHO; ARAUJO, 2010, p. 107).

E esse é também papel da formação inicial/estágio: preparar o futuro professor para essa tarefa complexa que é o relacionamento entre escola e família. O professor iniciante precisa compreender que, para que as duas instituições possam construir uma parceria que contribua de forma efetiva para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, é necessário romper com as posturas arroladas a esta relação caracterizada como defensiva e acusativa, como se cada um buscassem se justificar e encontrar razões para a desarmonia e o mal-estar docente que caracteriza tal relação. Assim, o bem-estar docente, discente e porque não, o familiar, perpassam por essas questões.

4.3.2 A afetividade e o trabalho do professor

Ao analisarmos as narrativas das estagiárias-participantes, pudemos perceber que a palavra afetividade, utilizada nos relatórios, está relacionada somente à atitudes e

comportamentos “positivos”. Não compreendem afetividade como sentimentos de ódio, raiva, medo, por exemplo. Porém, a psicologia declara que nossa vida afetiva, ou seja, nossa afetividade é um conjunto de todos os nossos sentimentos, emoções, humores, paixões, sejam eles, positivos e ou negativos, como declara Codo (1999, p. 51):

Afeto vem do latim *affectu* (afetar, tocar) e constitui o elemento básico da afetividade, conjunto de fenômeno psíquico que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação e insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza.

O trabalho do professor está baseado, muito mais do que se imagina, nas relações interpessoais com os seus alunos e com os outros colegas de profissão, pois alegrias, tristezas, ansiedade, irritação, frustração e preocupação são alguns dos afetos/emoções²¹ que o professor vive no seu dia a dia, mas, alguns conseguem ter o privilégio de sentir mais emoções positivas, porém outros, ao contrário, pesa mais as emoções negativas. Estes, segundo Marchesi (2008, p 97), “sofrem de estafa, sentem-se desvalorizados ou sofrem uma pressão contínua por parte dos alunos e das suas famílias”.

E foram esses envolvimentos emocionais, ou seja, a afetividade²², que mais chamaram a atenção de Maria nas observações realizadas nas cinco salas de aula. Ela traz vários relatos que testemunham a “afetividade” desses relacionamentos:

[...] em relação à professora, foi notório que era enérgica quando necessário e também era afetiva e carinhosa com os alunos. Em nenhum momento da aula ela gritou ou colocou aluno de castigo” (MARIA, 2018).

Tarsila se mostrou encantada com o respeito existente entre uma das professoras e seus alunos, ao observar uma atividade extra- classe:

Durante a observação, me deparei com várias situações de carinho e amor dos alunos para com os professores. No terceiro ano, por exemplo, pude observar que a professora tem um afeto por todos os alunos. E por sua vez, os alunos tem muito carinho por ela, a respeitam e realizam todas as tarefas, estão sempre querendo agrada-la (TARSILA, 2018).

²¹ **Afeto e emoção** nesta pesquisa tem a mesma conotação porque para Fonseca, (2016, p.366): “As emoções no seu aspecto mais abrangente encerram, em paralelo, aspectos comportamentais positivos e negativos, conscientes e inconscientes, e podem equivaler semanticamente a outras expressões, como a afetividade (segundo Erikson E. Childhood and society. New York: Norton; 1963. e Ajuriaguerra J, Hécaen H. Le cortex cérebral. Paris: Masson & Cie; 1964). A inteligência interpessoal, a inteligência emocional; a cognição social; a motivação, a conação, o temperamento e a personalidade do indivíduo, cuja importância na aprendizagem e nas interações sociais é de crucial importância e relevância. FONSECA, V.; Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem psicopedagogia. **Rev. Psicopedagogia**; 33(102): 365-84, edição especial, 2016. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n102/14.pdf>

²² Afetividade, nas narrativas dos relatórios do estágio das participantes tem conotação apenas positiva, como carinho, atenção, dedicação, afeição, entre outros.

Para Codo (1999, p. 50), a relação carinhosa entre professor e aluno é uma necessidade básica para que a construção do conhecimento aconteça. O professor precisa que os alunos “estejam do seu lado, se estiverem contra ele, funcionarão como obstáculo a qualquer conteúdo a ser assimilado”. Explica, também, que o professor precisa “seduzir”, ou seja, “trazer para o seu lado” e alerta que se, essa relação afetiva não se estabelecer, é ilusão acreditar que o sucesso do educar se completará.

As participantes também identificaram algumas posturas de professores que comprovam essa premissa. Segundo Maria, alguns dos professores demonstram não terem nenhuma afetividade para com os alunos:

Nesta sala, não existe afetividade [...] As crianças não têm afinidade com ela e nem respeitam a aula, e nos pareceu que ela estava ali para cumprir tabela, pois ficou reclamando a aula toda e dizendo que aquela aula tinha regras, que queria silêncio (MARIA, 2018).

Sabine também relatou experiências com professores que se negam a ter qualquer vínculo afetivo com seus alunos:

A professora pareceu ser bem rígida com os alunos, sendo que a relação dela com os alunos é estritamente profissional, mostrando que tem pouco vínculo afetivo com os alunos. Pude perceber isso quando um dos alunos foi abraçá-la, e ela se recusou.

Segundo Codo (1999, p.50), desta forma, ou seja, “se os movimentos são bruscos e os passos fora do ritmo é ilusório querer acreditar que o sucesso do educar será completo” (p.50). Mas o trabalho do professor pode ser uma ocupação felicitária em vez de uma ocupação trabalhosa: “o trabalho de educar tem tudo para ser o melhor e ao mesmo tempo é um tipo de trabalho dos mais delicados em termos psicológicos”(CODO, 1999, p. 50), porque não é um trabalho fragmentado (apesar de esbarrar em obstáculos formado pelo conjunto de regras, normas e técnicas impostas pelas políticas e pela gestão pública).

Para Codo (1999), é o professor quem controla todo o processo em sala de aula, tem ampla liberdade de ação para criar, para definir o ritmo, a sequência das atividades e, além disso, tem mais uma particularidade: apesar de que quase todos os trabalhos, de uma ou outra maneira envolver algum investimento afetivo por parte do trabalhador, na profissão de professor esse envolvimento é obrigatório, é um pré-requisito, é necessário para que ocorra uma “corrente de elos de afetividade”(idem, p.51), para que se desenvolva a motivação, a

cooperação, a boa vontade, o interesse, a criatividade, a disposição, tanto por parte dos alunos quanto do professor.

Todos os professores, mas principalmente o professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, devem compreender que fazem parte do trabalhador considerado, segundo Codo (1999), de *care-givers* – doadores de cuidado - assim como os enfermeiros ou assistentes sociais. O cuidado é definido por Codo (1999) como “uma relação entre dois seres humanos cuja ação de um resulta no bem-estar do outro”. O trabalho de professor tem que ter uma atenção particularizada ao outro, que é o que diferencia entre o fazer e o não fazer sua obrigação. Assim, ou o professor leva em conta os vínculos afetivos com o aluno, com o produto, com as tarefas, ou aos poucos os fatores do mal-estar, tanto no professor quanto nos alunos vão se instaurando na sala de aula.

Porém Machesi (2008, p. 104) comenta que essa relação não é tão simples, é necessário evidenciar que “ [...] as emoções no trabalho, dependem em grande medida do contexto no qual os profissionais desenvolvem sua atividade, das convicções sociais sobre o ensino e da regulação cultural do mundo emocional”. E o estudo sobre a afetividade não pode ficar restrito apenas aos sentimentos entre professor e aluno e deve se estender para as outras relações também, algumas fáceis de perceber como, por exemplo, as relacionadas com os colegas, com os pais. Porém existem as que não são tão visíveis e, segundo Machesi (2008), bem poderosas, “[...] como aquelas que se referem à percepção do efeito das mudanças propostas na identidade profissional dos docentes e na sua sensação de sucesso ou fracasso” (p.105).

Codo (1999) alerta também que é grande a possibilidade de um conflito entre o vínculo afetivo e emocional na relação entre professor e aluno e a competência profissional do professor. Para esse autor, apesar de a atividade de educar exigir do professor vínculos afetivos e emocionais com o objeto do seu trabalho, ou seja, com o seu aluno, a realização desse afeto pode ser interditada na medida em que a interferência do professor sobre o aluno nunca pode ser completa, porque instala a possibilidade inquietante da perda de controle sobre o produto (o aluno) e, consequentemente, sobre a sua competência profissional.

4.3.3 A falta de recursos materiais para um bom andamento do ensino aprendizagem

A falta de recursos materiais é apontada por Esteve (1999) como indicativo presente em muitas pesquisas relacionadas ao tema (inclusive nos países do hemisfério norte). Uma pesquisa realizada pela Organização Internacional do Trabalho, no começo da década de 1980,

explicita que não é incomum, o professor ter a ilusão de uma renovação didático-pedagógica e ver o seu trabalho limitado pela falta de material didático ou de recursos para adquiri-los (ESTEVE, 1999). Apesar de essa pesquisa ter sido desenvolvida na década de 1980, ela continua muito atual, como nos mostra as narrativa das participantes:

Observando as aulas vimos que a utilização do quadro negro é constante e as crianças tem que copiar o tempo todo. Perguntei a professora, sobre outras formas de ensinar continhas para as crianças, talvez por meio de material dourado? Ela me respondeu que já cansou de reivindicar materiais para trabalhar em sala de aula. A escola não tem recursos para adquirir os materiais necessários (SABINE, 2018).

Esteve (1999, p. 48) nos alerta sobre o prolongamento dessa espera, pois pode prejudicar a efetivação de um bom desempenho do professor e, quando essa situação se prolonga a médio e longo prazo, costuma-se produzir uma reação de inibição no professor, que acaba aceitando a velha rotina escolar, depois de perder a ilusão de uma mudança em sua prática docente que, além de exigir-lhe maior esforço e dedicação, implica a utilização de novos recursos dos quais ele não dispõe (ESTEVE, 1999, p.48).

Ao tratarem sobre a infraestrutura das escolas públicas brasileiras, Batista e Odelius (1999), comentam que estas possuem recursos mínimos de funcionamento, condições ambientais (barulho, conservação do prédio, condições dos banheiros, umidade, poeira, iluminação) razoáveis e se caracterizam por possuir condições de trabalho ruins. Jesus (2004) explica que para a realização de um trabalho de qualidade, é necessário fornecer aos professores condições de trabalho que possam permitir concretizar a sua motivação e competência profissional. Nas palavras do autor:

[...] são necessários melhores equipamentos, nomeadamente, meios audiovisuais e informáticos, bem como uma melhoria dos espaços físicos, no sentido de tornar as escolas locais mais agradáveis, do ponto de vista da arquitetura e da decoração, contribuindo para a diminuição da agressividade e do stress, não apenas dos professores, mas também dos alunos. (JESUS, 2004, p. 88)

É importante frisar que essa falta de recursos, de materiais, não é novidade dos dias atuais, pois já aparecia nas pesquisas, desde a década de 1970, segundo Esteve (1999), como um dos componentes primordiais para o mal-estar docente. A sociedade contemporânea exige dos professores uma renovação metodológica, porém não fornece os recursos necessário para que os professores a promovam.

Este descaso, essa série de problemas relacionados a infraestrutura, espaço físico, falta de manutenção, ausência de materiais e recursos pedagógicos voltado para o trabalho docente, contribui sobremaneira na qualidade da educação e no bem-estar dos professores,

motivando muitos deles a cogitarem a possibilidade de desistir da profissão, como podemos observar por um dos comentários que Emilia faz:

Em conversa com a professora pude analisar que está desmotivada com a profissão, já que há 25 anos está no magistério e sempre que tentou inovar em sala de aula, a resposta foi sempre a mesma, a escola não tem recursos para adquirir os materiais necessários (EMILIA, 2018).

Jesus (2007, p.27) comenta que “ [...]aumentou-se as responsabilidades dos professores e não houve uma melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho”. Muitas vezes, o professor para concretizar o planejamento criativo, diferenciado e mais personalizado - que seja além do quadro de giz e do livro didático, adquire os materiais necessário com o seu salário, que não é muito. E Jesus colabora: “ é difícil utilizar meios audiovisuais, pela escassez deste equipamento nas escolas” (p.27).

Assim, o processo de ensino aprendizagem talvez não tenha a qualidade desejada, não porque o professor não saiba fazer ou como fazer, mas porque as condições não permitem implementar essa qualidade. Jesus (2007) ainda comenta que os professores, por mais motivados que estejam, ao ser exigido um nível muito mais elevado de desempenho e sem os recursos necessários para atingir os objetivos pretendidos, podem ser os que mais facilmente desenvolveram o mal-estar.

Esse autor compara essa situação com os atletas de salto em altura “ se um atleta salta habitualmente 1,80m e a fasquia for colocada a 1,85 m, ele tentará saltar com um esforço maior e pode assim conseguir melhorar o seu desempenho, mas, se a fasquia for colocada a 2m, ele nem sequer tentará saltar, porque considera que não vai conseguir” (p.28). E assim é com os professores: o nível de exigência tanto política como social é tão grande e quase sem recursos que muitos desistem sem tentar; outros, como nos mostra a narrativa das estagiárias, até tentam e utilizam os seus parcos recursos.

4.3.4 A indisciplina e a superlotação nas salas de aulas.

Afonso (1999) explica que o professor compõe a trave-mestra de uma disposição educacional que envolve múltiplos fatores, acumula responsabilidades e funções que não tinham no passado. Na organização do ensino, o professor debate-se com “dificuldades em organizar o processo ensino aprendizagem” para um “excessivo de alunos” (NÓVOA, 1992). É necessário dar aos professores, condições de trabalho que possam permitir concretizar a sua competência profissional e realizar um trabalho de qualidade.

Neste sentido, é prioritária a diminuição do número de alunos que possa permitir a empatia necessária para a confiança colocada sobre o professor, no sentido de uma relação mais personalizada com os alunos e para a realização de um trabalho de qualidade. Dessa forma, a superlotação nas salas de aulas torna ainda mais difícil as relações interpessoais entre professor/aluno e também entre aluno/aluno. E essas dificuldades foram percebidas por todas as estagiárias:

O problema é o espaço, isso em todas as salas, são muitos os alunos para o pouco espaço e por isso apesar de ter ar condicionado à sala e muito quente e abafada, a irritação e o desconforto por parte dos alunos e até mesmo da professora é visível e constante (FRIDA, 2018).

Maria comenta que, por conta da superlotação nas salas de aula, a indisciplina acontece quase de forma natural, pois a professora não consegue acompanhar todas da mesma forma porque:

[...] são muitas crianças na sala de aula, a professora não dá conta de dar atenção a todas. algumas crianças terminam rapidamente e levam o caderno para a professora corrigir, enquanto outras não saem da primeira atividade, se a professora resolver esperar que todas terminem, os que já terminaram fazem bagunça, conversam, brigam, e se a professora, começar a correção coletiva na lousa, muitas das crianças nem acompanham a correção e algumas nem conseguem terminar de copiar, penso que esse é um dos maiores desafios dos professores (MARIA, 2018).

Essa dificuldade dos professores atenderem a todas as crianças, por conta da superlotação, é evidenciada por Maria e Emília, que ao analisar o Projeto Pedagógico da escola, comenta que o que está estabelecido pelo Projeto Político Pedagógico:

*O número máximo de educando por classe e ano será de acordo com a capacidade da sala, devendo sempre ser respeitado a **metragem de 1,50m² por educando na Educação Infantil e 1,30 m² por educando no Ensino Fundamental**, conforme estabelecidos nesta Proposta Pedagógica'. Assim, qualquer que seja a capacidade física da sala de aula, o número máximo de educando não poderá ultrapassar ao disposto nesta Proposta Pedagógica e 'quando houver educando com necessidades educacionais especiais matriculados, a Unidade Escolar observará o quantitativo máximo de 15 (quinze) educando na Educação Infantil, 20 (vinte) nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, 25 (vinte cinco) nos anos finais do Ensino Fundamental'.*

Porém, na observação ficou muito fácil verificar que essas regras não são cumpridas. Maria verificou que a quantidade de crianças nas salas de aula é bem maior:

O que mais me chamou atenção foi o espaço muito pequeno da sala do 3º ano, para atender 38 alunos, sendo que no PPP da escola consta que séries iniciais não pode ultrapassar de 25 alunos [...] os alunos da primeira fila fica meio metro do quadro dificultando a visualização dos conteúdos passados no quadro e a professora não tem como ir atender as crianças que sentam no fundo da sala (MARIA, 2018).

Quanto à indisciplina, Nóvoa (1999, p.177) comenta: “Presentemente observamos que o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas, sem que na prática funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes”.

Jesus (2007) alerta que a indisciplina é causa principal de “mal-estar porque acaba por inviabilizar o planejamento das aulas e a qualidade do processo ensino – aprendizagem que o professor pretende atingir” (JESUS, 2007). Tarsila relata a angustia que sentiu ao presenciar salas de aulas pequenas com crianças muito agitadas:

Na observação das aulas, como passei em várias salas do Ensino Fundamental, o que me causou muita angústia foi de como as crianças menores do primeiro e segundo ano, estão muito agitadas em comparação aos maiores, a falta de respeito em relação aos professores, o não recebimento de ordens, que em certos momentos faz com que o professor fique sem ter o que fazer, considerando que as salas são pequenas e são mais de trinta alunos vi aqueles professores estonteados, sem ter meios de como controlar a sala (TARSILA, 2018).

Portanto, um dos obstáculos ao desenvolvimento profissional e fator de mal-estar docente está na massificação dos alunos em sala de aula o que dificulta a atenção à diversidade. O professor que trabalha em uma sala numerosa não tem possibilidade de conhecer bem todos os alunos, adaptar-se às suas especificidades, refletir sobre a qualidade das suas práticas. A massificação face à dimensão da escola torna ainda mais difíceis as relações interpessoais (GUERRA, 2000).

A profissionalidade manifesta-se através de uma grande diversidade de funções (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades, etc.) que exigem profissionais multifunções e polivalentes (NÓVOA et al., 1995, p.77). A superlotação em sala de aula tem como um dos resultados mais evidentes a indisciplina e para Jesus (2007, p.31) se dá da seguinte forma:

A indisciplina dos alunos integra todos os comportamentos e atitudes que estes apresentam como perturbadoras e inviabilizadoras do trabalho que o professor pretende realizar. Neste sentido, a indisciplina é um conceito de uma grande

amplitude, tornando-se difícil encontrar consenso entre os professores no que diz respeito aos comportamentos que devem ser integrados neste conceito.

Para superar essa condição-limite para a atuação do professor, a instituição precisa ter criatividade e capacidade para se autoconhecer a fim de buscar soluções para esse problema que afeta diretamente os fins da escola, que é o aprendizado do aluno e para evitar que isso traga ao professor características do “mal-estar docente”. Sinaliza Jesus (2007, p.31): “É importante a análise deste tema na actualidade, pois, de acordo, com o resultado obtido em diversas investigações, a indisciplina dos alunos constitui o principal factor de *stress* para muitos professores”. Esteve (1999) também assinala os problemas de indisciplina como um dos mais percebidos, principalmente pelos professores iniciantes.

4.3.5 As dificuldades da Educação Inclusiva

A inclusão também foi percebida como um dos desafios do professor e Frida acredita que o desafio do professor está na inclusão de todos:

A professora, se mostra “perdida”, pois além de ter que alfabetizar e “controlar” 20 crianças de cinco a seis anos de idade, passa o tempo todo tentando fazer a criança com hiperatividade ficar dentro da sala de aula e tentando incluir a criança com microcefalia. Uma missão impossível (FRIDA, 2018).

A educação inclusiva deve ser pensada a partir do pressuposto de que a educação é um direito humano básico e fundamental para uma sociedade mais justa (Silva, 2011). O princípio orientador da ideia de educação inclusiva começa a se concretizar no ano de 1994, por meio da Declaração de Salamanca que consiste na afirmação de que todas as escolas devem ajustar- se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas, entre outras.

Tal condição provoca nos sistemas escolares uma série de desafios, uma vez que estes terão de encontrar formas de educar com sucesso todas as crianças, inclusive as que apresentam incapacidades graves. Após esta declaração, tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de reter e acolher grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos no Brasil (Decreto-lei 3/2008). Isto é, a escola, para além de proporcionar aos alunos um espaço comum, também tem que proporcionar oportunidades para que aconteça uma aprendizagem significativa.

Para Silva (2011), inclusão não se refere apenas à partilha de um mesmo espaço físico, e, embora todos concordem que a escola deve ser um lugar que proporcione a interação de aprendizagens significativas a todos os alunos, no entanto, na prática, tem gerado diversas polêmicas e questionamento por parte dos professores. Estas polêmicas envolvem, sobretudo,

queixas relacionadas à falta de capacitação para trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais, falta de materiais educativos apropriados e, principalmente, falta de apoio e recursos no atendimento pedagógico em classes comuns.

Isto é, a educação inclusiva – um direito conquistado pelos movimentos sociais que lutam em favor dos direitos das pessoas –, dependendo da maneira como tem sido implantada nas escolas, pode tornar-se um dos fatores que contribuem para aumentar a incidência do mal-estar docente. E foi essa a evidência que Frida constatou como uma das maiores dificuldades no trabalho do professor.

Frida descreve que se sentiu impactada e assustada ao verificar que, em quase todas as salas que fez a observação, havia pelo menos uma criança com deficiência e algumas contavam com professores de apoio e outras não:

No primeiro dia observamos o primeiro ano B, a sala tem 22 alunos em fase de alfabetização, nesta sala tem uma criança com laudo de microcefalia, que segundo informações da professora, as dificuldades de aprendizagem descritas no laudo não dão direito à professora de apoio. As atividades diferenciadas são realizadas pela professora regente durante sua hora atividade, tem também uma criança que apresenta hiperatividade, necessitando de um atendimento individual e um aluno que apresenta agressividade e falta de concentração, mas com nenhum respaldo por parte dos pais em procurar ajuda (FRIDA, 2018).

Ao observar outra sala de aula comenta:

No terceiro dia observamos a sala do terceiro ano, a sala tem 26 alunos, nesta sala tem um menino cadeirante o Heitor, com laudo de paralisia, segundo a professora conseguiu um professor de apoio recentemente, antes a professora dividia a atenção com os alunos e com ele” (FRIDA, 2018).

[...] em uma sala com 38 aluno, tem uma criança com laudo de dificuldade de aprendizagem com possível comprometimento em seu desenvolvimento cognitivo e uma aluna com baixa visão que senta na primeira fila (FRIDA, 2018).

Essa estagiária confessa que, para definir em qual sala de aula iria realizar a docência, escolheu uma que não houvesse nenhuma criança com deficiência, pois acredita que não daria conta de uma sala de aula superlotada e ainda crianças com deficiência.

Mantoan (2003, p.76) comenta que “a maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado”. O aluno com deficiência representa o

novo, o desconhecido que, inesperadamente invade a sala de aula alterando os processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Silva (2011), para que aconteça uma educação inclusiva é necessário pensar em novas práticas docentes que possam ser trabalhadas na formação continuada. Mas, também é necessário que a escola, no seu conjunto, “perspective a inclusão não apenas como um direito, mas também como um benefício, contribuindo para que todos cresçam” (p. 131), ou seja, para que todos possam viver e conviver mais adequadamente com a diferença que caracteriza cada um de nós.

Mas, nos alerta Silva (2011), não é somente por meio de uma mudança de atitude do professor que isso irá acontecer. Nem por boa vontade dos profissionais da educação, apesar de reconhecer, no entanto, que essa predisposição é inegavelmente importante. Mas “[...] ficar por aqui pode remetermos para a concepção de educação inclusiva como uma utopia” (SILVA, 2011, p. 131).

É necessário que os professores tenham os recursos, os materiais necessários, assim como a colaboração de toda a sociedade para que a educação realmente se efetive como inclusiva. E, para Mantoan (2003, p.45), “Daí a necessidade de se formarem grupos de estudos nas escolas, para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e interdisciplinarmente”. Ou seja, os professores precisam unir as forças, discutir ideias, buscar alternativas que permitam entrar em um novo século com perspectivas mais otimistas em relação às respostas educativas de uma escola para todos e para que se efetive o bem-estar docente.

Como pudemos perceber, pelos relatos das estagiárias, elas verificaram que o trabalho do professor não é um trabalho fácil, que são várias as tensões e desafios que precisarão ultrapassar ao se decidirem por esse trabalho, e que são muitos os fatores de mal-estar, porém a maioria delas se mostrou motivada e entusiasmada com a experiência do estágio, como veremos seguir.

4.4 Impressões do estágio: caminho trilhado

Partindo do entendimento de Rabelo (2019, p.183) de que o estágio é um momento decisivo na formação de professores em que o estagiário procura efetuar a ligação entre a teoria e prática, pois “é o momento de confrontação com a realidade, muitas vezes acontecendo verdadeiros choques de realidade que podem ser motivadores ou desanimadores dependendo da forma como estes forem resolvidos”, entendemos que isso depende da forma como o estagiário se insere na escola, ou seja, da forma como ele é recebido na escola. Ao analisarmos

os dados sobre a recepção na escola, todas as participantes foram unanimes e narraram que foram muito bem recebidas pelas coordenadoras, as responsáveis pelas estagiárias nas escolas.

Aos chegarmos na escola, a coordenadora nos encaminhou para a sala do 1º ano, se mostrou muito educada, se colocando a nossa disposição para qualquer necessidade (EMILIA, 2018).

No primeiro dia, ao adentrarmos a escola, fomos direcionadas para a sala da coordenadora, ela explicou que seria a responsável pelas estagiárias e se colocou a nossa disposição. (TARSILA).

Todos os dias da observação, ao chegarmos a escola, éramos encaminhadas pela coordenadora, que nos mostrava a estrutura da escola, os documentos necessários para elaborarmos o relatório e nos direcionava para as salas de aula, sempre de forma bem gentil e prestativa (MARIA, 2018).

Ficamos com muito receio ao entrarmos na escola, no primeiro dia de estágio, mas ficamos encantadas com a forma como a coordenadora nos atendeu, foi educada, gentil e se prontificou para qualquer coisa que precisássemos (FRIDA. 2018).

A análise dos dados permite identificar a percepção que as estagiárias- participantes da pesquisa tiveram sobre essa importante etapa da sua vida profissional:

Foi uma etapa privilegiada de aprendizagem, pois, além de nos proporcionar uma visão da realidade e experiência vivida se tornou extremamente importante e enriquecedora para a nossa formação acadêmica (FRIDA, 2018).

O Estágio foi muito enriquecedor como formador de conhecimento para uma futura pedagoga, pois permitiu uma reflexão para a construção de uma prática educativa" (EMILIA, 2018).

A experiência de viver à docência foi maravilhosa, amei a experiência de ser professora e ser reconhecida como tal, foi um prazer elaborar as aulas, não vi nada como obrigação e sim como algo que me sentia bem (MARIE, 2018).

Fiquei superanimada. Agora era a hora de pôr em prática todo o meu conhecimento, todos os meus quatro anos de dedicação (MARIE, 2018).

O estágio, para Sabine, serviu para observar as dificuldades da escola e da sala de aula,

Durante o período em que estive regente, percebi por diversos momentos, que existe uma falta de estrutura, tanto de recursos humanos, quanto pedagógicos dentro da sala” (SABINE, 2018),

E, apesar de Sabine ser assistente na Educação Infantil, ela se diz assustada com as práticas dos anos iniciais do Ensino Fundamental:

Como trabalho no Ciei, como assistente, a mudança de cenário, foi uma das partes mais difíceis e mais importantes. Atuar em uma sala de aula foi algo surpreendente e um pouco assustador (SABINE, 2018)

Para Tarsila, foi um período para confrontar a teoria com a prática:

Esse período de estágio, serviu como uma experiência enriquecedora, que proporcionou descobertas e transformações na forma de pensar ver e agir na prática educacional nas séries iniciais do Ensino Fundamental, confrontando teorias estudadas com a prática dentro da sala de aula (TARSILA, 2018).

Maria comenta que a primeira impressão sobre o estágio foi de:

Espanto, pois a escola e a sala em que fiquei eram difíceis. Durante as observações me questionei se realmente era isso que eu queria, me senti muito insegura... eu me sinto bem mais confortável em trabalhar com as crianças da educação infantil (MARIA, 2018).

Jesus (1998) desenvolveu uma pesquisa com 149 professores estagiários e constatou uma diminuição significativa do desejo de ser professor, no final do período de estágio. Analisando as narrativas das estagiárias, participantes dessa pesquisa, podemos perceber o entusiasmo de algumas. Por exemplo, Marie revela uma expectativa enorme em abraçar a carreira, pois ela sempre sonhou em ser professora, mas ainda não havia se confrontado com o “chão da escola”; todavia, o estágio supervisionado se mostrou uma experiência maravilhosa.

Maria, se revelou a mais surpreendente, pois participou por três anos do PIBID, e deveria estar mais familiarizada com o chão da escola, e se mostrou a mais insegura, repensou se essa deveria ser a profissão escolhida.

Frida, apesar de também ser a primeira vez a confrontar-se com a sala de aula, mostrou-se otimista e considerou a experiência *importante e enriquecedora*. Já Sabine, revelou-se mais crítica em relação à estrutura e aos materiais pedagógicos. Emília e Tarsila, talvez por já estarem familiarizadas com o dia a dia da escola, compreenderam o estágio como

um período enriquecedor e de descobertas e ansiosas para exercer a profissão como professoras regentes.

Apesar de cada uma delas ter um entendimento diferenciado sobre o estágio, após o término, a maioria se mostrou motivada para a docência e esperançosa para ingressar na carreira docente. Porém, como já foi relatado, apesar de as seis participantes terem sido aprovadas na prova escrita do concurso público municipal, na prova de título apenas Maria foi aprovada e efetivada em 2019. A maioria continuou nos seus respectivos trabalhos, como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 6. Trabalho exercido pelas Participantes da pesquisa, após a formatura/2019.

Participantes	Idade	Profissão que exerciam, enquanto acadêmicas	Profissão exercida no primeiro ano, após a formação em Pedagogia – 2019.
FRIDA	23	Auxiliar de Escritório	Auxiliar de Escritório
EMILIA	42	Dona de Casa	Caixa de Supermercado
MARIE	22	Agente de saúde	Agente de saúde
SABINE	25	Assistente de Educação Infantil	Assistente de Educação Infantil
TARSILA	40	Dona de casa	Dona de casa
MARIA	25	Bolsista PIBID	Professora efetiva do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal - em estado probatório.

Fonte: a pesquisadora (2019).

Tarsila, continua sendo dona de casa e esporadicamente substitui uma ou outra professora, e relatou que ficou muito chateada e decepcionada por não ter conseguido uma sala de aula e que, no momento, está bem desmotivada.

Marie continua no seu emprego de agente de saúde e comenta que, apesar de tudo: *não perdi a esperança de realizar o meu grande sonho de ser professora.*

Sabine, que já trabalhava por quatro anos como assistente em uma instituição de educação infantil, continua no seu antigo trabalho.

Frida também continua no mesmo emprego de auxiliar de escritório e não pretende mais mudar de profissão:

Eu fui promovida, recebi um bom aumento de salário, estou satisfeita com o meu emprego, tenho um filho pequeno para cuidar e melhor um passarinho na mão do que dois voando, a minha vida assim está bem tranquila (FRIDA, 2019).

Emília relata que, após ter distribuído currículo em várias escolas particulares, e esperar por três meses e não ser chamada nem para entrevista, ela optou por aceitar um emprego de caixa em um supermercado da cidade.

Estava precisando de uma ocupação e de um salário, não penso mais em ser professora, mas quem sabe né? (EMÍLIA, 2019).

Portanto, apenas Maria se efetivou como professora e no início do ano de 2019 iniciou sua carreira docente. Assim, a próxima etapa da pesquisa apresenta as análises das entrevistas realizadas com essa participante.

CAPÍTULO V - OS PRIMEIROS PASSOS NA DOCÊNCIA: De estudante a professora: tempo de sobrevivência e descobertas

Imagine-se uma escola de natação que dedicasse um ano ao ensino da anatomia e da fisiologia da natação, da psicologia do nadador, da química da água e da formação dos oceanos, dos custos unitários das piscinas por usuário, da sociologia da natação (natação e classes sociais), da antropologia da natação desde o início (o homem e a água) e, desde o início da história mundial da natação, desde os egípcios até nossos dias. Tudo isso, evidentemente, na base de aulas magistrais, livros e quadro negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, levar-se-iam os alunos nadadores a observar, durante outros vários meses, a nadadores experientes e, depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, num dia de temporal, em pleno inverno (BUSQUET *apud* BOCCHÈSE, 2004, p. 25).

A epígrafe acima retrata uma metáfora que evidencia como se sente um professor iniciante ao chegar na escola e que, provavelmente, vai vivenciar situações que nunca vivenciou antes, deparar-se com situações complexas que ele ainda não domina e que, de imediato, não sabe como resolver.

Gatti (2012) afirma que dúvidas, questionamentos, conflitos perpassam a travessia de aluno a professor, e que os professores recém-formados encontram-se em uma condição em que estão legalmente habilitados para o exercício profissional, mas não estão preparados de modo suficiente para o início de seu exercício profissional.

Ele se defronta com uma situação complexa que integra objetivos a atingir, formas de comunicação didática com crianças ou jovens, emoções e reações, alunos heterogêneos, com suas características individuais e socioculturais, os conteúdos disciplinares que tem que manejá. Portanto, é importante questionarmos:

[...] Como um professor iniciante se situa diante disso? Que dilemas se colocam? Como trabalha? Que apoios busca? Que apoios lhe são oferecidos? Que condições reais favorecem ou não o seu trabalho de educador neófito? Que necessidades e carências sentem? (GATTI, 2012, p. 3)

São, também, essas questões que buscamos ao analisar as narrativas de uma professora em transição de estudante para professora. Esse primeiro contato com a realidade da escola realizado pelo profissional docente iniciante é o que nos instiga a compreender essa busca pela construção do conhecimento profissional e o equilíbrio do seu desenvolvimento como pessoa.

5.1 O início e os vários fatores de mal-estar docente: pisando em areia movediça.

Todos os que hoje exercem a profissão de professor sabem que a inserção na carreira docente tem como características agruras e deleites. São esses desafios, satisfações, insatisfações, alegrias, tristezas, motivação, desmotivações, que estão retratadas nas narrativas de uma professora recém-formada no Curso de Pedagogia (no ano de 2018), e que, no início do ano de 2019, efetivou-se como professora das séries iniciais em uma rede municipal de ensino, aqui denominada de Maria, codinome que escolheu por se identificar com a teoria de Maria Montessori.

Maria é uma jovem com 25 anos de idade que, ao sair do Ensino Médio, não tinha muita clareza sobre que profissão seguir, não que ela tivesse muitas escolhas. De família humilde, estudou sempre em escolas públicas, sem condições de pagar por um cursinho de vestibular, pois sabia que não deveria almejar cursos de graduação muito concorridos. Entretanto, foi por meio de uma conversa com sua prima, que já cursava o 3º ano de Pedagogia, que se decidiu pela carreira docente. E a frase que a convenceu seguir essa profissão foi “*dificilmente se vê uma professora desempregada*”.

Ao ingressar no curso de Pedagogia, no início, sentiu-se perdida, porém, aos poucos, foi se descobrindo e teve certeza de ter feito a escolha correta. Participou como bolsista por quase três anos do PIBID, programa que, segundo ela, lhe deu suporte para compreender melhor o universo escolar, principalmente na pré-escola. Maria, por ter participado desse Programa, pode se sentir uma privilegiada, pois, como relata Pimenta e Lima (2019):

As bolsas são atribuídas somente aos participantes do programa, o que exclui a maioria dos estudantes de licenciaturas, uma vez que o número de bolsas é limitado. Dados divulgados pela CAPES (2013) mostram que apenas 5,38% dos estudantes matriculados em cursos de licenciatura no país foram contemplados com o PIBID (p.7).

Talvez, o fato de Maria ser solteira e sem filho, tenha lhe dado a oportunidade, de participar desse Programa, oportunidade essa que as outras participantes não tiveram, porque precisavam continuar trabalhando para ajudar no sustento da família. E esse “privilegio” é

destacado por Pimenta e Lima (2019) ao considerarem a desigualdade existente na formação de professores

O enfoque para a ampliação da desigualdade na formação de professores e os danos causados na educação nos levam a verificar que, mesmo no interior da formação realizada pela universidade pública, gratuita e de qualidade, tão defendida por nós, são gerados distintos tipos de formação para o mesmo diploma de conclusão de curso. Os alunos trabalhadores são os mais prejudicados, uma vez que não dispõem de tempo para a participação em projetos e programas de pesquisa e docência (p.6).

Essa situação acaba criando diferentes grupos de licenciandos na mesma instituição e na mesma turma o que, de acordo com Lima (2012), contribui para aprofundar a distância entre os alunos em formação, futuros professores que deverão ser titulados pela Universidade pública e de qualidade para todos.

Assim, podemos considerar Maria como uma privilegiada dentro desse contexto de estudante trabalhador, apesar de ser de família humilde e de ter frequentado um curso noturno. Ela se destaca por não ter que estudar e trabalhar ao mesmo tempo, o que lhe concedeu a oportunidade de participar de um Programa de formação, que, ao contrário das outras participantes, na prova de título, pode se destacar e conseguir se efetivar como professora assim que terminou a graduação.

Ao realizar o estágio nos anos iniciais, mostrou-se muito insegura e questionou se era realmente a profissão certa para ela. Elencou, como principais desafios de um professor, as salas de aulas superlotadas e a indisciplina. Verificou que a afetividade entre professor e aluno é primordial para o bom andamento do ensino aprendizagem, fez críticas contundentes às práticas de algumas professoras e confessou que se sentia bem mais confortável com as crianças da Educação Infantil. Entretanto, ao ser efetivada como professora não teve a opção de escolha nem da série e nem da escola, e foi designada para trabalhar com um 2º ano do Ensino Fundamental.

Em nossa primeira entrevista, a pergunta de aproximação foi sobre o seu início na carreira docente, sua chegada na escola, seu primeiro contato com a sala de aula. A sua narrativa demonstra o quanto é “assustador e desgastante” (Galvão, 2000) esse primeiro contato do professor recém-formado com a escola e da necessidade de apoio, pois enfrenta pela primeira vez a obrigação de tomar decisões sem o apoio dos seus orientadores e professores da formação inicial e dos seus pares. Esta fase da vida profissional é definida como um período de dúvidas e de angústias causadas por diversos fatores, vivida pelo professor principiante numa posição de vulnerabilidade, face aos jogos de poder e à fragilidade da sua (auto) imagem como profissional, como é possível compreender pelas narrativas de Maria.

Ao chegar à escola designada pela Secretaria de Educação do Município, Maria comenta que se deparou com uma escola recém- construída, bem diferente da escola onde realizou o estágio que tinha janelas quebradas e paredes com tintas descascando .Nesta escola, havia uma boa estrutura física, limpa, organizada, com muitos espaços, um gramado muito bem cuidado, com muitas arvores, e seu primeiro pensamento foi: *Que espaço gostoso, para trazer as crianças e contar histórias* (MARIA, 2019).

Na primeira reunião que tiveram com a diretora da escola, naquele mesmo dia, surgiram os primeiros desvelamentos:

Assim que a diretora terminou a sua apresentação, a fala seguinte foi: vocês estão vendo que gramado lindo? Então, ele deve permanecer assim. É proibido pisar na grama. Eu fiquei sem entender nada.... As crianças não podem brincar neste espaço? Para que serve esse lugar maravilhoso, então? Para quem passar na rua ver? (MARIA, 2019).

Um dos momentos mais esperado por Maria: a entrada em sua sala de aula. Ela comenta que passou o final de semana imaginando como seria a sua relação com as crianças, quais atividades iria desenvolver, como seria sua prática pedagógica, quem são as crianças? E na segunda feira, ao entrar na sala de aula:

Foi uma mistura de sentimento! Um pouco de medo. Quando você vê aquelas crianças todas te olhando e são muitas [29] dá medo de não dar conta, medo de não usar a linguagem adequada com elas. Porque elas são pequenas, né? Medo de..... dá um bloqueio..... some tudo aquilo que você aprendeu na faculdade naquela hora, parece que a teoria some da sua cabeça... simplesmente assim! (MARIA, 2019).

Tardif e Raymond (2000) explicam que, até se adequar a sua nova condição, o professor iniciante vivenciará muitas transformações, tanto pessoais quanto profissionais. O período inicial vai requerendo ajustes que deverão ser feitos em função da realidade do trabalho e do confronto com a complexidade do exercício da profissão. Esses ajustes e transformações podem impactar e marcar profundamente o trabalho do professor, inclusive determinar o seu futuro em relação a sua profissão.

Maria comenta que, apesar de ter passado o final de semana todo se organizando, pensando e repensando em como seria, como agiria, ao se deparar com as crianças, explicou que ficou sem ação. Não sabia o que fazer.

Aí me ocorreu que precisava me apresentar. Me apresentei para eles, pedi para eles se apresentarem, dizer de qual escola vieram... depois das apresentações, eu fiz uma leitura. Eu tinha ideia de começar

trabalhando com parlendas né? Foi como eu pensei no final de semana. Mas a gente teve que fazer a abertura dos cadernos. De alguns cadernos. Isso eu fui descobrindo meio que na hora... (MARIA, 2019).

Flores (2010, p. 185) explica que é muito comum um despreparo de professores iniciantes para enfrentar as realidades da escola e da sala de aula, E atribui, como consequência, uma fraca formação acadêmica. “[...] dentre eles, se evidencia uma discrepância entre teoria e prática dos professores iniciantes, que evocam sua experiência enquanto alunos para resolver dificuldades confrontadas”.

Como podemos perceber pela narrativa de Maria, ao não saber muito bem como estabelecer esse primeiro contato com os alunos, ela utilizou uma dinâmica que é muito empregada na universidade pelos professores para o primeiro encontro entre os acadêmicos. Essa postura não é comum nos anos iniciais do Ensino Fundamental, demostrando que, ao iniciar a atividade docente de forma autônoma, os professores não se sentem preparados para enfrentar a realidade da escola e da sala de aula e evocam as suas experiências enquanto alunos para resolverem as dificuldades que vão surgindo no dia- a- dia. Mas foi um “balde” que a deixou totalmente atordoada.

Aí veio a hora do lanche, que é assim: ela [a merendeira] abriu a porta da sala, sem pedir licença, e jogou um balde²³ para dentro da sala, gritando... Hora do lanche!!!! Fiquei parada... não sabia o que era para fazer... Uma criança falou: a gente tem que ir buscar o lanche, na cozinha, professora. Mas como um ou dois[alunos] tinham ido no banheiro, eu fiquei esperando eles voltarem. Porque eu imagino assim... um segundo ano, eles são pequenos, e para eles a escola também era nova, eles sabiam como que funcionava? Não né? Às vezes vão se sentir perdidos. Porque eu me senti assim, quando eu comecei a faculdade, e eu já era adulta. Mas a mulher do lanche, diz e aí? Pode levar agora!!!![a turma para lanchar] não é depois não!!!nada de esperar os que estão vindo do banheiro, é levar agora!!!!!! Então já entendi, naquela hora que colocou o balde dentro da sala de aula, é organizar as crianças, e já sair para buscar o lanche (MARIA, 2019).

Essa narrativa confirma a premissa de Marcelo Garcia (2010, p.30) ao comparar a situação dos professores iniciantes a situação dos imigrantes: “o professor iniciante é um

²³ O lanche, nesta escola, acontece dentro da sala de aula. Na hora do lanche, as crianças devem se dirigir até a cozinha, onde as merendeiras servem o lanche, em um prato de plástico, após elas terem recebido o lanche, devem se dirigir para a sala de aula para lanchar, o balde é colocado na sala de aula, para que as crianças, após o lanche, depositem os pratinhos, e assim que todos tenham terminados de lanchar, uma das crianças, deve devolver para a cozinha.

estrano que muitas vezes não está familiarizado com as normas e símbolos da escola ou com os códigos internos que existem entre professores e alunos”.

O enfrentamento de uma situação profissional nova, por si só, já gera muita ansiedade, insegurança e um nível elevado de estresse. Portanto, é normal que as primeiras experiências vivenciadas na docência tragam o “caos” e a “desordem” neste início. Cada professor deverá ir construindo sua trajetória de forma singular e não tem como precisar quais momentos serão mais fáceis e ou mais difíceis, pois, nesta fase inicial, cada professor terá que passar pelas suas próprias experiências.

Foram vários os sentimentos relacionados por Maria aos seus primeiros dias como professora. O “sentir-se professora” apareceu carregado de incertezas, medo do desconhecido e de solidão. De modo geral, esses sentimentos foram associados a uma vivência negativa do seu primeiro contato com a realidade escolar:

Na volta do recreio, ao organizar a fila para entrarem na sala de aula, uma professora me informou de forma nada gentil que eu estava formando a fila no espaço que era dos alunos dela. Aí... me senti super perdida, de novo.... Eu chegava em casa, eu chorava!!!! Me sinto pisando em areia movediça, nunca sei o que é para fazer e parece que faço tudo errado (MARIA, 2019).

As dificuldades narradas por Maria demostram que a escola parece não reconhecer a especificidade deste período e as implicações que podem decorrer disso. Demostra ainda que a escola não está preparada para receber/acolher os professores iniciantes na carreira e essa omissão, possivelmente, traz inúmeras implicações aos iniciantes e também aos alunos.

Foram vários os aspectos que agravaram estas impressões “negativas” que Maria teve da sua futura profissão: a tensão produzida pelas demandas dentro e fora da sala de aula, muitas informações dadas de forma aligeirada, sobrecarga de trabalho, a sensação de estranhamento diante do “novo” que trouxe muita expectativa e deixou Maria perdida. Era de se esperar que essa fase fosse de fortes sentimentos e impressões, porém ninguém pareceu se importar, a não ser a própria professora iniciante, que se queixa por ter sido lançado “*a própria sorte*”, em um momento em que ela vivência um grande desafio na sua vida profissional.

É pertinente destacar que as pessoas têm vivências, percepções, sentimentos e perspectivas diferenciadas como professores iniciantes e, portanto, podem apresentar posturas comportamentais e intensidades emotivas diferenciadas. Mas, ao compararmos as impressões de Maria com o resultado da tese de Brasil (2015), que teve como objetivo investigar o processo de iniciação profissional e o ‘ser/constituir-se professor’, no contexto do primeiro ano de

docência de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do Distrito Federal, ao identificar as dificuldades, desafios e obstáculos enfrentados por oito professores em início de carreira, comenta que o primeiro dia para todos os participantes da pesquisa realizada por ela, foram de surpresa, tensões e desafios. “Vários sentimentos são relacionados ao primeiro dia e o ‘sentir-se professor’ apareceu como algo ‘carregado’ de responsabilidade e medo do desconhecido: “De modo geral, estes sentimentos foram associados a uma vivência negativa daquele que seria o primeiro contato com a realidade escolar” (p.175). Alguns participantes comentaram que se sentiram “jogados em jaulas” para demonstrarem o abandono, desamparo e falta de acolhida e apoio. Segundo Brasil (2015):

Vários depoimentos, nas conversas informais e ao longo das sessões de observação participante a falta de apoio e acompanhamento da equipe diretiva da escola e, num primeiro momento dos próprios colegas de segmento, apareceu como uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos participantes no período de iniciação na docência (p.190).

Assim como Maria, as expressões utilizadas por eles nos seus depoimentos foram: “perdidos, desesperados e excluídos”, ou seja, a gestão da escola ficou indiferente, não se preocupou com a acolhida e com a situação de iniciante dos professores. Portanto, ao comparar a situação vivenciada no primeiro dia de docência, seja em uma escola de Brasília – DF e ou em uma escola de uma localidade no interior do Mato Grosso do Sul, a situação é a mesma: de indiferença, o que faz com que eles se sintam ‘deslocados’ e ‘estranhos’ no seu contexto de atuação e assim favorecendo o ‘distanciamento’ e, por extensão, o isolamento e individualismo, práticas ainda constantes na docência (PERRENOUD, 2002; IMBERNÓN, 2010).

Por maior que seja a interação do acadêmico com o campo dos estágios e com a realidade da escola, como foi o caso de Maria, que participou do PIBID do 1º ao 3º ano do curso de Pedagogia e, no 4º ano, realizou o Estágio Supervisionado, essas experiências não possibilitaram o real conhecimento de todas as especificidades da escola.

Com Maria, a situação foi mais problemática porque, no PIBID, sempre auxiliou as professoras da pré-escola e, quando professora, teve que assumir um 2º ano do Ensino Fundamental, considerada por muitos professores como uma turma difícil de trabalhar, por conta da alfabetização. Compreendendo que os professores mais “antigos” têm o privilégio de escolher a turma de sua preferência, geralmente “sobra” para os professores iniciantes as turmas consideradas mais difíceis.

5.2 A coordenação e o apoio institucional: o caminho das pedras

Ao analisarmos as narrativas dos relatórios de estágio, encontramos várias passagens que citam a coordenação da escola. Em todos os relatórios está descrito que ao chegarem a escola, a responsável por acompanhar as estagiárias e direciona-las as salas de aula era a coordenadora. São vários elogios:

A coordenadora foi muito receptiva (FRIDA, 2018);

Fui muito bem recebida pela coordenadora (TARSILA, 2018);

Ao chegarmos na escola fomos recebidas pela coordenadora pedagógica que se mostrou muito educada e nos tratou muito bem (SABINE, 2018).

Chegando na escola, fomos direcionada a sala da coordenadora, que nos recebeu muito bem e ao nos encaminhar para a sala de aula que iríamos observar naquele dia, nos informou que estaria sempre a nossa disposição para qualquer necessidade que tivéssemos (MARIA, 2018).

Apesar de Maria ter se efetivado como professora em uma escola onde não realizou o estágio, algumas participantes estagiaram lá e relataram como foram bem acolhidas pela coordenação, porém não foi essa a recepção que Maria teve ao adentrar na escola pela primeira vez como professora.

O depoimento de Maria está permeado por queixas e críticas à falta de apoio por parte da coordenação, evidenciando, em vários momentos da narrativa, que suas dúvidas e angústias poderiam ser sanadas com auxílio e que não foram poucas as vezes em que Maria buscou ajuda, foi tratada com indiferença e não teve respaldo. Essa indiferença e/ou a falta de reconhecimento tornou ainda mais difícil seu ingresso na docência.

Você pensa que a coordenadora vai dispensar um tratamento diferenciado para quem está começando. Porque fui muito bem recebida pela coordenadora na época do estágio. Ai, você pensa que quando chegar na escola, você também terá alguém para te auxiliar, e olha que não era apenas eu que estava começando. Nessa escola, além de mim, havia mais professores que não conheciam a realidade da escola (MARIA, 2019).

Porém, no primeiro dia, ao falar sobre como funcionava a escola, tudo foi muito rápido, a informação que a coordenadora mais frisou foi a necessidade de, sempre que realizar alguma atividade diferenciada, postar no grupo de WhatsApp dos pais e professores. ‘Tirem fotos!!!! Coloquem as atividades no grupo – era só o que recomendava’ (MARIA, 2019).

E essa é a primeira batalha sentida pelos professores na luta pela sobrevivência na profissão, por conta de a comunidade escolar esperar que o professor iniciante atue como veterano, com as mesmas habilidades, competências e funções, desde seu primeiro dia de trabalho na escola (FREITAS, 2000). A falta de apoio e acompanhamento foi muito sentida pela professora iniciante e desencadeou inúmeras situações que poderiam ter sido sanadas, amenizadas ou administradas de forma mais apropriada. Foram várias as vezes que Maria procurou a coordenação, até que as professoras mais experientes a aconselharam a não ir procurar a coordenação toda vez que tivesse dificuldade:

[...] e aí, as outras professoras me deram um 'Toque' para não ir lá toda hora, senão vai parecer que você não sabe trabalhar. Como se a coordenação não fizesse parte do que eu vivencio ali. Como se a coordenação fosse algo além! Eu aprendi que a coordenação, a direção, todo mundo deve trabalhar junto, em prol do aluno, mas parece que na realidade não é assim... (MARIA, 2019).

Porém, Maria tinha esperança, porque a coordenação estava prestes a ser mudada, e, segundo ela, talvez a próxima coordenadora lhe mostrasse o caminho das pedras.

[...] agora, essa semana, a escola tem uma nova coordenadora, eu acho que essa coordenadora tem mais consciência do trabalho dela, e eu vou lá perguntar: - olha eu estou fazendo dessa forma, você acha que é por esse caminho? Como você faz? Eu posso fazer diferente É isso? é assim? Ou devo mudar? (MARIA, 2019).

Uma boa orientação da coordenação, um encaminhamento sobre o conteúdo a ser trabalhado, um auxílio de como lidar com os alunos, quais os materiais pedagógicos disponibilizados para os professores, poderia ter poupar tanto desgaste e mal-estar. Um tratamento diferenciado poderia ter auxiliado e evitado as pressões e tensões que são específicas de quem está ingressando na profissão e também poderia ter ajudado Maria a desenvolver um trabalho com mais qualidade. Mas qual é o papel do coordenador pedagógico?

Placco, Almeida e Souza (2011) afirmam que cabe ao coordenador direcionar sua atuação, principalmente no sentido de dar suporte aos professores, agindo como um mediador entre estes e os diversos componentes educacionais e escolares. Essas mesmas autoras informam que pesquisas têm confirmado a falta de clareza desse profissional quanto às suas atribuições. Ele realiza na escola funções que não são as suas porque, muitas vezes, não sabe quais são as reais atribuições de um Coordenador Pedagógico, não recebe formação adequada

e porque acaba atendendo demandas dos pares e focando em urgências que surgem no cotidiano em detrimento do trabalho pedagógico.

Correa (2015), na sua tese “Professores iniciantes e sua aprendizagem profissional no ciclo de alfabetização”, realizada com seis professores, com tempo de experiência profissional variando entre 2 e 4 anos comenta: “A partir das narrativas dos professores e em diálogo com a revisão de literatura realizada é possível chegar à conclusão de que falta, por parte da equipe gestora das escolas, assumir a responsabilidade pela inserção dos professores iniciantes que chegam” (p.152).

Guarnieri (2005), esclarece que o professor iniciante, usualmente, não tem conhecimento acerca da complexidade de que se reveste a função docente tampouco do que vai encontrar na realidade concreta da sala de aula. O aprender e o ensinar tornam-se ações cruciais e condição para o exercício da docência. Diante dessas demandas, os iniciantes costumam isolar-se em suas salas de aula.

Muitas vezes, eles não se sentem seguros quanto ao trabalho que realizam e também não se sentem pertencentes ao grupo de professores. No trabalho solitário, o professor novato acaba por gerir seu desenvolvimento profissional, podendo limitar este desenvolvimento e, assim, causar prejuízos aos alunos, a si mesmo e ao próprio sistema educacional.

Ainda, segundo Guarnieri (2005), este isolamento acontece porque os iniciantes não encontram um clima na escola que favoreça a coletividade. Ressalta a autora que a cultura escolar é permeada por relações hierárquicas e burocráticas que dificultam a partilha de dificuldades, dúvidas e problemas. O isolamento pode, então, significar um mecanismo de defesa, uma maneira do iniciante não se sentir exposto e avaliado. Rausch e Dubiella (2013), alertam sobre o papel preponderante que os profissionais os quais exercem cargos administrativos nas escolas tem sobre o bem-estar docente:

[...] o bem-estar precisa ser alvo de interesse tanto das administrações educacionais quanto dos próprios professores. No que tange à administração educacional, já foi comprovado que boa parte do equilíbrio emocional dos professores depende das condições de trabalho. Quando a administração oferece formação e apoia os projetos de inovação dos docentes, a probabilidade de que se sintam mais satisfeitos aumenta. Os recursos disponíveis e as condições em que os docentes realizam seu trabalho também necessitam ser observados. (RAUSCH; DUBIELLA, 2013, p. 9).

Para tanto, é possível verificar que existe a necessidade urgente de um entendimento de que há falhas as quais precisam ser sanadas a respeito de colaboração e trabalho em equipe na maioria das escolas. Elas são imprescindíveis para fomentar fatores que contribuem para

manter o ânimo dos professores, uma vez que facilitam a confiança e o apoio mútuo de todos os professores e, principalmente, dos iniciantes.

Superada a batalha inicial, de chegada à escola, outro desafio aguarda Maria: “o que fazer? ”

5.3 Mais pedras no caminho: o que fazer? Com o que, fazer?

Maria participou do programa do PIBID por três anos, sempre auxiliando na Educação Infantil, e tinha a esperança de conseguir trabalhar com crianças de até quatro ou cinco anos de idade.

Eu gosto da educação infantil, meu sonho era um berçário, um pré! Esse é o meu mundo. Mas como não tive escolha... (MARIA, 2019)

E, ao chegar à escola, foi direcionada para um 2º ano, sem nenhuma orientação, o que agravou a sensação de “estar perdida” de Maria:

Tenho muita dificuldade em sala de aula, porque uns estão muito adiantados e outros muito atrasados, os mais adiantados terminam rápido, e ficam sem fazer nada... enquanto os mais atrasados precisam da minha ajuda, mas aí, eu passo mais tempo chamando a atenção do que ajudando... não sei muito bem como administrar isso... tem dias que desanimo... (MARIA, 2019).

Essa dificuldade também foi sentida por Maria no estágio, pois ela relata que percebeu a dificuldade de as professoras não conseguirem acompanhar todas as crianças de forma efetiva:

Algumas crianças terminam rapidamente e levam o caderno para a professora corrigir, enquanto outras não saem da primeira atividade, se a professora resolver esperar que todas terminem, os que já terminaram fazem bagunça, conversam, brigam, e se a professora começar a correção coletiva na lousa, muitas crianças nem acompanham a correção e algumas nem conseguem terminar de copiar, penso que esse é um dos maiores desafios dos professores (MARIA, 2018).

Porém, apesar de já haver considerado esse aspecto como um desafio, um fator de mal-estar docente no estágio, o estágio não auxiliou, não foi realizada nenhuma tentativa e ou reflexão sobre como o professor poderia/deveria ter reagido para conseguir superar tal obstáculo. Percebe-se que o estágio deve ser um espaço para além da prática, e também deve ser um momento de reflexão sobre os vários desafios e dificuldades que o professor enfrentará na sua profissão.

Zeickner (1995) defende que o conhecimento da realidade escolar, que acontece em um primeiro momento por meio dos estágios e/ou dos Programas como o PIBID, não proporciona um efetivo “estar” na escola, e, para esse autor, é necessário pensar esses momentos da formação inicial, nos quais acontecem os primeiros contatos entre os estudantes e a escola, como possibilidade de uma vivência integral da realidade do contexto no qual estagiam que permita aos acadêmicos conhecer toda a dinâmica escolar e não apenas uma parte dela.

Maria não teve nenhum auxílio para pensar sobre esses desafios no estágio e também não obteve nenhum apoio institucional, no início da carreira, para auxiliá-la com essa multiplicidade de atividades. Essa falta de apoio faz com que os professores iniciantes contem com o apoio de que dispõe. Maria buscou auxílio em uma professora que já se aposentou, e relata sobre os vários conselhos e “dicas” que recebeu:

Eu tive muita ajuda de uma professora, a Marlei, agora ela se aposentou, mas ela me deu muitas dicas, muitas ideias. Bem no começo, quando fiquei sabendo que ia trabalhar com um 2º ano, e que tinha que alfabetizar, fiquei morrendo de medo, mas essa professora me auxiliou muito. Essa Marlei foi meu anjo da guarda, eu pedia tudo para ela, ela me ajudou a fazer as avaliações, me ensinou como fazer e quais exercícios... ela me deu dicas de como ela organizava o caderno, me aconselhava a não apagar a palavra que eles escreviam errada, mas para colocar ao lado a palavra certa. Nossa, várias dicas!! Já teria desistido, se não fosse ela. Ela que me falou do ditado, me explicou para falar a palavra sem ênfase na voz – fala normal, a palavra inteira e aí aplique em uma frase... essas coisas, ela foi me auxiliando, porque eu tive e tenho muitas dúvidas (MARIA, 2019).

A pesquisa de Lima (2014) também narra várias passagens em que os professores participantes da pesquisa não puderam contar com o apoio institucional necessário e foram em busca de auxílio de professores mais experientes:

Apesar da falta de assistência e orientação, por parte da direção da escola, o auxílio dos professores com mais experiência na área, ainda que não tenha sido sistematizado, apareceu nos discursos da maioria dos participantes como tendo sido fundamental para que eles pudessem ‘aprender a trabalhar’ e ‘aprender a ensinar’. Há quem tenha considerado os colegas de trabalho como os responsáveis por ‘completar’ a formação inicial (p. 197).

É por conta dessas situações que Marcelo Garcia (2009) propõe programas de auxílio ao professor iniciante. Segundo esse autor, neles, os novatos são acompanhados intencional e sistematicamente, por professores mais experientes – os mentores – responsáveis por ajudá-los a discutir o ensino, analisar continuamente sua experiência, olhar para si, para seus conhecimentos e para suas práticas, bem como para os alunos, além de tomar decisões

fundamentadas, estabelecendo as relações de confiança necessárias para que os dilemas e problemas possam ser superados (MARCELO GARCIA, 2009).

E Maria relata, quase no final do semestre de 2019, que, apesar de não ter nem imaginado trabalhar com alfabetização de crianças do 2º ano, ela não se sente frustrada e que tem se esforçado muito para ser bem-sucedida.

Eu não trabalho frustrada, apesar de eu ter me questionado várias vezes... será que eu estou fazendo certo? Porque eles não acompanham? E sentir muita falta de material para trabalhar melhor com eles, mas não me desespero, sei que de alguma forma estão aprendendo porque eu estou me esforçando (MARIA, 2019).

Superada “o que fazer?”, o próximo desafio se tornou “com o que fazer? Nesse sentido, os relatórios de estágio, a falta de materiais e recursos pedagógicos voltados para o trabalho docente foram alguns dos elementos apontados pelas estagiárias, o que interfere de sobremaneira na qualidade da educação e no bem-estar dos professores (JESUS, 2007). Maria comentou sobre a escassez de recursos materiais, no relatório do estágio:

[...] e os professores precisam se “virar” para conseguir ministrar uma aula diferenciada, na maioria das salas observadas o professor tinha apenas a lousa e giz, para trabalhar os conteúdos com as crianças, qualquer outra prática diferenciada, só acontece se ele [o professor] trouxer os materiais necessários de casa” (MARIA, 2018).

Como professora, Maria também teve que utilizar de muita criatividade para superar a falta de material didático, além de utilizar recurso próprio para não ficar apenas no quadro de giz, porque, segundo ela:

Não tem como eu ter apenas como recurso, o quadro de giz, se a maioria das crianças ainda não dão conta de ler e escrever Vão se tornar copista!! (MARIA, 2019).

Ao iniciar as aulas, Maria comenta que nem livro didático para todas as crianças havia, sem contar que os poucos livros ainda tinham que ser compartilhados com o 2º ano da tarde.

Tem alguns livros didáticos, mas não tem para todo mundo. A minha sala, ainda tem que dividir alguns livros com o pessoal da tarde, porque faltou, e eu não uso o livro todos os dias, a gente pega, às vezes, para ler um texto, eles vão acompanhando. Vendo as imagens, para depois eles produzirem alguma coisa. Assim eu vou levando... vou mesclando com o que tenho..., mas é o quadro de giz mesmo. Geralmente eu escrevo um texto na lousa, leio com eles e eu peço para que copiem e façam um desenho. Aí eu vou orientando um por um, falo da margem,

da letra, do espaço entre as letras... mas têm crianças que não consegue nem copiar. Nem copista é (MARIA, 2019).

A falta de infraestrutura e recursos materiais ainda é uma realidade das escolas brasileiras. A pesquisa realizada por Reis (2014) também mostrou que essa falta de material é evidente, sendo uma das causas de insatisfação e mal-estar dos docentes na Rede Pública de Ensino de Belém RME:

[...] a falta de condições materiais, como equipamentos e recursos audiovisuais, compromete a qualidade de ensino, ao mesmo tempo, forçando estes trabalhadores a serem criativos, dinâmicos e usarem recursos próprios para comprarem os recursos necessários, uma vez que sem eles, não tem como sair do quadro ou do livro (2914, p. 148).

Essa situação pode ser considerada crônica, principalmente nas escolas públicas brasileiras e, de certa forma, entendida como “normal” por muitos. Entretanto, segundo Batista e Odelius (1999, p.161), mais do que nunca é necessário evidenciar que as condições estruturais e materiais de trabalho são elementos basilares no resultado da qualidade da educação como um todo. Quando esta condição não é atendida, pode vir a provocar certo desconforto no trabalho docente:

Existem duas razões principais para se estudar infraestrutura das escolas. A primeira trata das condições físicas de trabalho, no que tange à atividade-fim – a educação propriamente dita – diz respeito aos meios disponíveis para um trabalho mais confortável, menos desgastante, mais prazeroso e por isso mesmo mais produtivo, além de mais saudável para o trabalhador. A segunda razão é a de que estamos falando de educação, um trabalho de importância social inegável e colocado no centro das estratégias de desenvolvimento, particularmente para o Brasil, afinal melhor infraestrutura está relacionada com melhor qualidade de ensino (BATISTA, ODELIUS. 1999, p.161).

Maria relata que vai driblando a falta de material, como pode:

Por enquanto, estou usando alguns materiais que sobraram do meu estágio, por exemplo, esses dias para trabalhar figuras geométricas eu levei cartolinhas coloridas que eu tinha em casa. Não posso nem levar atividades impressas para colar no caderno das crianças, porque a escola não fornece e eu não tenho condições de comprar uma máquina de xerox e folhas (MARIA, 2019).

A partir dessa narrativa, é possível compreender que a falta de recursos materiais nas escolas é um dos aspectos que parece influenciar o bom desempenho do trabalho docente e que levam a fatores que interferem no bem-estar deles, ao mesmo tempo em que eles os veem como desafios a serem enfrentados, como explicita Rebolo (2012, p. 49):

A ausência ou insuficiência de recursos materiais é um fator que pode gerar insatisfação com o trabalho, não só por tornar o trabalho mais difícil ou menos produtivo, pois muitos professores, fazendo uso de sua criatividade e de seu esforço,

conseguem contornar a insuficiência desses recursos, mas porque, para a maioria dos professores, esse déficit impossibilita a realização de um modo de trabalho concebido como ideal, e também denota a desvalorização do trabalho docente e do próprio professor, que está implícito neste quadro.

Essa autora também explica que a escola tem a obrigação de oferecer os materiais necessários, as instalações e a infraestrutura condizente com as necessidades das atividades que são inerentes ao processo de ensino-aprendizagem:

A escola, local de trabalho do professor, deve oferecer os materiais básicos de apoio ao ensino [...] instalações e condições gerais de infraestrutura, não poluído visualmente e com um nível baixo de barulho, que evita o desgaste físico e mental e contribui para a realização satisfatória das atividades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. (REBOLO, 2012, p. 49).

Concordamos com essa autora e, como Reis (2014), revendíamos que as escolas, principalmente as públicas, precisam de materiais básicos e de condições de trabalho que atendam às necessidades desse trabalho. Sem condições de trabalho e assumindo o compromisso social com a educação, os trabalhadores docentes, cada vez mais, estão se submetendo a processos de intensificação dentro e fora da instituição, ao mesmo tempo em que são empurrados pela precarização a processos de adoecimentos.

Após compreender que nada é tão simples, que são vários os desafios e obstáculos, e entender que criatividade e boa vontade só não basta, qual será o próximo obstáculo?

5.4 A batalha do dia a dia – o relacionamento com os alunos

Autores como, Marcelo Garcia (1999), Növoa (2007), Perrenoud (2002), Tardif e Raimond (2000), ao investigar o início da carreira dos professores, elencaram a manutenção da disciplina e o estabelecimentos de regras de condutas de alunos como principais problemas e dificuldades enfrentados pelos professores nessa fase.

Para Maria não foi diferente, pois, no início, o relacionamento com seus alunos não foi muito fácil até por causa da adaptação de ambas as partes e, principalmente, pela inexperiência de Maria em lidar com as diferentes demandas que as crianças apresentavam diariamente.

Outra coisa que atrapalha demais é a indisciplina. Atrapalha porque eu não consigo ajudar a criança que está com dificuldade. E esse menino, o Lucas, você pode dar a atividade que quiser para ele, nada faz com que ele se concentre. Tem atividades que eu gostaria muito de trabalhar, porém tem aqueles com problemas de indisciplina, e eles começam a bagunçar... E a sala fica insuportável!!! Ai, eu já levanto a voz, eles também... aí alguns reclamam – professora, está doendo minha cabeça... de tanta gritaria. Aí eu tento acalmar a turma, e assim vai!!! (MARIA, 2019).

Porém, passado esse período conturbado, o relacionamento entre eles foi melhorando gradativamente, segundo Maria, por meio do diálogo:

No começo, eu enfrentava eles. Ai, vi que era pior, agora eu mudei de estratégia. Eu converso com eles. Sento do lado e falo que não é bacana ser assim, que ninguém gosta de criança que fala palavrão, que xinga, que bate, que chuta o coleguinha, que se não mudar não vai ter ninguém que goste dele. Converso!! Ai, por uns dias eles melhoraram, depois pioraram... e assim vai!! (MARIA, 2019)..

Tardif (2002, p. 128) explica:

[...] o professor trabalha com sujeitos que são individuais e singulares, tem diferentes histórias, interesses, necessidades e afetividades, que tudo isso torna as situações de ensino complexas, únicas, imprevisíveis, não passíveis de generalização ou esquemas pré-definidos de ação.

Maria foi compreendendo essa diversidade da sua sala de aula e explica que:

[...] devagarinho vou conhecendo eles, fico sabendo que um perdeu o pai... que o outro passa a noite fora de casa e que ninguém liga – esse sempre desenha a família dele dentro da casa e ele sempre está fora da casa, na rua. Aí vou assim... devagarinho conhecendo cada um deles (MARIA, 2019).

Assim, após um início bem conturbado, o relacionamento entre eles foi melhorando gradativamente. Para Huberman (2007), Tardif (2002), Veeman (1984), a percepção de que a realidade da escola e dos alunos que a frequentam, difere das expectativas construídas antes e/ou durante a formação inicial caracteriza o que a literatura denomina de “choque da realidade”, marcando o início de um complexo processo de transição do idealismo para a realidade que ocorre na passagem da condição de estudante para a de professor. Eddy (*apud* TARDIF, 2002) aponta que a terceira fase desse processo de transição refere-se, especificamente, à descoberta dos alunos “reais” com os quais o professor trabalhará , alunos estes que, segundo o autor, geralmente não correspondem à imagem esperada ou desejada: alunos estudiosos, motivados para aprender, disciplinados e obedientes.

Porém, não foram esses os sentimentos vivenciados e ou queixas feitas por Maria. Ao fazer um comentário sobre os alunos e a indisciplina ela relata:

[...] eu tenho uma criança na sala que ela é superdifícil, em relação ao comportamento. Ele bate, fala palavrão... e aí eu penso assim todos os dias: se eu não conseguir fazer ou ensinar a ele alguma coisa, pelo menos um ser humano melhor eu quero que ele seja... não é que goste mais de um, do que de outros, mas esse, eu tenho que tratar diferente, porque ele xinga, ele bate, ele anda sujo, com a roupa caindo, mas se eu dou atenção para ele, ele se comporta e as vezes até faz as atividades [risos] (MARIA, 2019).

E esses desafios parecem ser a motivação maior para Maria continuar realizando seu trabalho.

[...] sinto que eles gostam de mim, e eu gosto muito deles, acho até que gosto mais dos mais arteiros [risos] (MARIA, 2019).

Marcelo García (1999) defende que o conhecimento das características socioeconômicas e culturais do local onde se ensina, assim como das pessoas a quem se ensina, seja um componente obrigatório dos saberes que os professores devem adquirir para a docência. Maria comenta que, nos três anos que participou do PIBID, aprendeu que as crianças têm características socioeconômicas e culturais diferenciadas que o professor precisa levar em conta. Concorda com Marcelo Garcia (1999) ao enfatizar que esse tipo de conhecimento só se constrói a partir das interações dos futuros professores com os alunos e com as escolas reais, de onde se depreende a importância que assumem as práticas de ensino e os estágios supervisionados enquanto espaços privilegiados para a construção desse saber.

Parece que, neste entendimento de que cada criança é diferente e que o professor deve sempre levar em consideração as características socioeconômicas e culturais de cada um, o PIBID e o estágio foram fundamentais para Maria.

O vínculo que foi estabelecido entre Maria e sua turma facilitou muito a convivência entre eles. A conduta em relação aos seus alunos, mesmo com suas diferenças, dificuldades e comportamento, mudou completamente, o que também favoreceu o desenvolvimento do trabalho pedagógico e de um clima mais agradável em sala de aula.

Tais alterações se devem, sobretudo, ao afeto e apego que Maria passou a ter com seus alunos. Como demostra Maria nessa narrativa sobre a maior satisfação do trabalho de professor:

Minha satisfação é ao entrar na sala de aula. Quando entro na sala e fecho a porta, que é só eu e eles, é maravilhoso!!, apesar de eu ter uns cinco alunos que são danados, falam palavrão e batem nos outros. Mas quando vejo eles interessados, se esforçando para fazer a atividade, me dá uma alegria imensa!!! (MARIA, 2019).

Marcelo Garcia (2010) comenta que os professores que colocam os alunos no centro da motivação tem bem mais satisfação no trabalho:

A motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação por conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam e cresçam. Outras fontes de motivação profissional, como aumentos salariais, prêmios, reconhecimentos, também servem como incentivos, mas

sempre na medida em que repercutam na melhora da relação com o conjunto de alunos (p.17).

E foram esses envolvimentos emocionais, ou seja, essa necessidade de afetividade que mais chamaram a atenção de Marie, Tarsila e Maria, no estágio supervisionado. Maria comentou no estágio, ao observar a relação professor/aluno que:

Nesta sala, não existe afetividade [...] As crianças não têm afinidade com ela[a professora] e nem respeitam a aula, e nos pareceu que ela estava ali para cumprir tabela, pois ficou reclamando a aula toda e dizendo que aquela aula tinha regras, que queria silêncio (MARIA, 2018).

Mosquera e Stobäus (2006, p. 130) afirmam que:

A afetividade, expressada pelos sentimentos, reflete as relações das pessoas, e é essencial para a atividade vital no mundo circundante. Pelas modificações dos sentimentos e sua expressão comportamental, podemos analisar a mudança de atitude do ser humano frente às circunstâncias mutáveis ou estáticas de sua vida, em determinados contextos de tempo ou espaço.

Ainda, segundo esses autores, para que os docentes possam compreender seu estado emocional, precisam aprender a avaliar e trabalhar com suas próprias emoções e as emoções de seus educandos e colegas. Nesse sentido, o docente que nega a afetividade, encarando-a como antiprofissional, só aumenta as tensões e conflitos em sala de aula, transformando-a em um espaço hostil e pouco acolhedor.

Como podemos verificar, Maria ter participado do PIBID, e ter observado de forma mais atenta o relacionamento entre professores e alunos no estágio, tem lhe auxiliado de alguma forma a conseguir conquistar a simpatia e a amizade dos alunos, fazendo com que ela se sentisse recompensada e aceita como pessoa, gerando um sentimento de segurança e de bem-estar.

Porém, Maria, ao assumir uma sala de aula, parece ter incorporado o estigma do “professor bonzinho” que necessita proporcionar uma dose de felicidade aos seus alunos. No relatório de estágio, Maria comentou que sentiu os professores regentes muito desmotivados e que reclamavam de tudo, do comportamento das crianças, da escola e do salário, e criticou a forma como os professores trabalhavam.

ao observar as práticas das professoras dos anos iniciais, senti falta, necessidade de atividades prazerosas e significativas, que considerem as especificidades de cada educando (MARIA, 2018).

Rebolo (1999) alerta que, somente o vínculo afetivo, não basta, é necessário que se crie também um vínculo mediado pelo conhecimento:

Esse vínculo afetivo, porém, não pode ser o único existente, nem tão pouco, no caso da profissão docente, substituir o vínculo mediado pelo conhecimento, pois se isso acontece o trabalho fica descaracterizado, e as expectativas geradas a partir da escolha feita anteriormente pelo professor de “como” e “para que” trabalhar serão frustradas (REBOLO, 1999, p. 135).

O objetivo do trabalho do professor é a aprendizagem dos alunos, e o professor não pode perder esse foco. E, para que a aprendizagem aconteça, são necessários muitos fatores; no entanto, não podemos ignorar que a motivação e o envolvimento emocional do professor é primordial.

Portanto, o professor responsável pela disciplina de estágio deve deixar esse objetivo bem claro, porque a maioria dos estagiários tem um entendimento de que o professor que age com mais seriedade, que busca a construção do conhecimento de forma mais efetiva, é visto como um professor tradicional, como demonstra as análises dos relatórios de estágio. Portanto, corre-se o risco de ao chegar na escola como professor iniciante se utilizar do papel de professor “bonzinho”, descaracterizando o trabalho docente.

Após compreender que o diálogo é um dos instrumentos necessários para o bom andamento da sala de aula, a próxima dúvida é: como se relacionar com os pais? Como se dá o relacionamento entre família e escola? O que a família espera da escola? E o que a escola espera da família?

5.5 A complexa relação família e escola

Ao analisarmos as narrativas do relatório de estágio, um dos fatores do mal-estar docente identificados quase por todas as estagiárias foi a relação entre a escola e os pais e ou responsáveis dos alunos, mais precisamente o desinteresse dos pais em relação a educação de seus filhos. Maria fez o seguinte comentário no relatório:

Como podem exigir do professor, uma educação de qualidade, se eles não se preocupam, não demonstram interesse pela educação de seus filhos? (MARIA, 2018).

Maria, enquanto professora, também se sentiu decepcionada pela falta de interesse dos pais e comenta das dificuldades desse relacionamento:

Fiquei bem decepcionada na reunião dos pais para entrega das notas, essa foi a primeira reunião com pais que eu faço, não recebi orientação nenhuma da coordenação e estava bem insegura. Foram poucos os pais que apareceram dos 29 alunos que eu tenho, só vieram buscar as notas, 13 pais. Os que eu mais precisava conversar não apareceram...para variar, mas foi tranquilo, ninguém questionou a nota, que eu estava morrendo de medo de não conseguir explicar (MARIA, 2019).

O desinteresse dos pais em relação à vida escolar dos seus filhos sentida pelas estagiárias também foi sentido por Maria. No entanto, para ela, as maiores dificuldades não estão apenas no desinteresse dos pais, mas nos questionamentos dos pais sobre a sua competência. Não esperava que suas decisões e procedimentos em sala de aula fossem questionadas e confrontado pelos pais dos alunos, como relata abaixo, inclusive pelos próprios alunos:

Eu estava escrevendo o cabeçalho no quadro de giz e uma criança me perguntou: - qual caderno é para copiar professora? E eu respondi: - calma pessoal, primeiro eu vou conversar com vocês, vamos cantar uma musiquinha e aí sim, vamos escrever. E a criança respondeu: - a minha vó disse que você não sabe ensinar, porque você não ensina nada para a gente. Eu fiquei sem chão!!! Sem fala... perdida.... Como vou exercer minha autoridade com as crianças, se os pais falam isso, para as crianças? (MARIA, 2019).

A relação, a confiança, o respeito mútuo entre professor e aluno é um dos fatores que mais influenciam no trabalho do professor e pode ser um fator desencadeador de mal-estar. A forma como ambas as partes se relacionam em sala de aula resultará na qualidade dos trabalhos desenvolvidos pela turma, no planejamento pedagógico do professor, no bom relacionamento do grupo, na motivação do professor. Enfim, perpassa todo o trabalho educativo proposto e situações de desvalorização e/ou desmoralização do professor, como a relatada por Maria, acabam por afetar e contribuir, na maioria das vezes, negativamente na execução de um trabalho significativo.

Outra situação que deixou Maria muito chateada foi a reclamação de uma mãe, sobre a letra do filho:

Teve uma mãe que reclamou da letra da criança, falou que no ano passado ele estava com uma professora muito boa e que ele tinha uma letra bonita, e que, esse ano, ele está muito relaxado... isso foi uma coisa que me deixou lá embaixo... ela falou assim: 'você deve pegar mais no pé! Deve exigir mais dele!.... Ela estava me mandando, entendeu? Eu fico muito chateada com situações como essa, porque eu escrevi várias vezes no caderno dessa criança, refazer, refazer, mas a mãe olha? Não olha né? Mas vir tirar satisfação e exigir ela tem tempo... (MARIA, 2019).

São vários os professores que relatam fatos muito parecidos com esse, segundo Marques (1999). Eles afirmam que, apesar de abrirem as portas da escola à participação dos pais, esses são desinteressados em relação à educação dos filhos, na medida em que atribuem à

escola toda a responsabilidade pela educação. Esta argumentação dos professores “visa, apenas, culpar a vítima e é uma visão pessimista das relações escola/pais” (MARQUES, 1999, p.15).

Tancredi e Reali (2002) acreditam que a construção da parceria entre escola e família é função inicial dos professores, pois eles são elementos-chave no processo de aprendizagem por conta da formação profissional específica que têm. As tentativas de aproximação e de melhoria das relações estabelecidas com as famílias devem partir, preferencialmente, da escola. Caetano (2004, p.58) explica que “transferir essa função à família somente reforça sentimentos de ansiedade, vergonha e incapacidade aos pais, uma vez que não são eles os especialistas em educação”.

Para Marchesi (2008), os professores devem buscar a cooperação dos pais e compreender que os problemas dos alunos são o resultado de um amplo conjunto de variáveis que se relacionam. Reconhecer essa realidade junto à família e buscar soluções conjuntas abre o caminho para a confiança mútua que auxilia nas atitudes, comportamentos e na relação entre professor - aluno e aluno- aluno dentro da sala de aula. Essa cooperação com a família também precisa envolver a colaboração entre os professores por meio de projetos que agreguem toda a comunidade escolar, bem como dispor de habilidades técnicas:

[...] dispor de determinadas habilidades técnicas: a entrevista, a elaboração de relatórios ou a gestão das reuniões com o grupo de pais estariam entre as mais interessantes. São técnicas muito úteis quando são desenvolvidas em estreita relação com as capacidades que os professores devem apresentar para melhorar a cooperação com os pais e conseguir, assim, seu maior envolvimento na educação e aprendizagem de seus filhos (MARCHESI, 2008, p.88).

Para tanto, podemos considerar que, para enfrentar o desafio do relacionamento entre família e professor, que é um dos entraves do bem-estar docente, é necessário que a escola busque a colaboração da família e do grupo de professores, realize projetos interdisciplinares e disponha de habilidades técnicas como entrevistas, relatórios, reunião com todos os envolvidos. Este é um dos exemplos para melhorar o relacionamento e conseguir um maior envolvimento tanto dos alunos como dos pais e, consequentemente, instaurar o bem-estar docente.

Porém, para atribuir mais essa tarefa, ao já tão sobrecarregado trabalho do professor, é necessário que seja dado suporte tanto da gestão como das políticas públicas. O professor sozinho não conseguirá levar adiante mais essa jornada de “chamar” os pais a cooperar no processo de desenvolvimento e de educação escolar, sensibilizando-os para a valorização da escola e do trabalho do professor com seus filhos, bem como para a importância das estratégias de educação utilizadas tanto na escola como em casa.

Para isto acontecer, Jesus (1998, p.33) propõe que, em seus horários, os professores tenham previsto pelo menos uma hora por semana para esta tarefa. E para que os pais possam participar, sem a habitual desculpa de falta de tempo, seria necessário que o Estado encontrasse mecanismos legais que permitissem disponibilizá-los para irem à escola durante um determinado número de horas ou dias por ano.

Quais serão as próximas pedras do caminho? Quais dúvidas, quais as outras incertezas? Qual é a finalidade das reuniões de classe? Para que serve? Como deve ser a elaboração da avaliação? Diagnóstica? Classificatória? Fácil? Difícil?

5.6 As dúvidas e as incertezas: avaliação e reunião de classe

Em uma das entrevistas, Maria comenta sobre a primeira avaliação que fez com as crianças e sobre a reunião de classe. A dúvida e a incerteza foram os seus maiores pesadelos. Dúvidas a respeito da elaboração das provas, pois não sabe se elaborou provas muito fáceis, porque as crianças tiveram notas altas ou talvez tenha ajudado demais as crianças nas respostas:

Não sei.... Às vezes fico pensando que fiz uma avaliação muito fácil..... As vezes penso que ajudei demais as crianças É que como elas não sabem ler, eu explicava, tipo... Veja, você tem cinco maças [mostrava a mão aberta] aí, você deu duas maças para a sua irmã. Quantas maças você ficou? E ai elas respondiam rapidinho então talvez ajudei demais (MARIA, 2019).

As incertezas ficaram por conta das correções das avaliações:

No momento das correções das avaliações me bateu uma incerteza enorme: como eu ia corrigir essas provas? Tinha que ser de uma forma que se os pais fossem questionar, eu desse conta de explicar ...sei que eu voltei para casa e fiquei até as 5 horas da manhã, recorrigindo prova por prova, e marcando o que eles erraram, porque erraram, o que acertaram, porque acertaram, fiquei com medo de que os pais viessem me cobrar uma explicação e eu não soubesse responder. Porque fiquei sabendo que nesta escola, se os pais reclamam, a diretora e a coordenadora ficam sempre a favor dos pais, nunca a favor dos professores, tudo o que acontece na escola é culpa dos professores. E eu morro de medo da diretora. Ela chama a atenção de qualquer um, em qualquer lugar, não tem o costume de chamar as professoras na sua sala e conversar de forma reservada. É assim.... Em qualquer lugar, na frente de qualquer pessoa. E eu, se ela fizer isso comigo, eu nem sei Acho que desando a chorar.(MARIA, 2019).

Sobre a reunião de classe ela, se mostrou muito surpresa, porque não tinha a mínima ideia de que a reunião de classe fosse apenas entre ela e a coordenadora. Acreditava que se tratava de uma reunião entre todos os professores do 2º ano, por exemplo.

A reunião de classe foi a coordenadora e eu!!!! Ela dizia o nome do aluno e eu dizia as notas, tipo Kelly, eu dizia 8 em Matemática, 7 em Português, 10 em História e Geografia. Eu achei que deveria ser uma reunião com todos os professores, sei lá, da sala, ou então todos os professores do 2º ano. Mas não. Ai eu também não sabia que não pode dar nota alta para os alunos. Você sabia? Eu dei 10 para 5 alunos, aí a coordenadora me perguntou? Você nunca trabalhou em outra escola? Eu respondi: não porquê? Porque, NUNCA se dá nota alta para os alunos no começo. Porque se eles baixarem o rendimento, a culpada vai ser você e ou a escola. Como assim? Perguntei. A coordenadora respondeu nota é a nota da prova, mais a participação em sala, mais as tarefas realizadas no caderno.....e ela me explicou que, eles têm que começar tirando notas mais baixas, aí no próximo semestre tem que “melhorar”, vai parecer que você é uma boa professora, que eles aprenderam, senão, se eles tirarem uma nota menor, no semestre que vem, os pais vêm cobrar de você (MARIA, 2019).

Maria ficou admirada com a reação da coordenadora porque percebeu que o sucesso do ensino, nesta escola, mostrou-se sem importância, relegada a segundo plano. Rebolo (1999) explica que, dessa forma, o professor acaba perdendo os pontos de referências para avaliar o aluno e também a si próprio. Maria demonstrou muitas dúvidas: se questiona até que ponto pode se considerar uma boa professora, se está mesmo na profissão certa, se não seria melhor voltar atrás e exercer outra profissão:

Às vezes me pergunto se eu sou mesmo uma boa professora. Se estou na profissão certa... Se não era melhor eu procurar outro emprego.... Porque veja. Eu que trabalho só de manhã, tenho a tarde e a noite toda para preparar aulas, fazer planejamento, procurar atividades na internet, corrigir provas.... Eu, nos finais de semana só trabalho. Penso que se eu trabalhasse em um escritório, ia ganhar a mesma coisa e cinco horas da tarde, estava tranquila. Para viver a minha vida. Às vezes, penso em parar sabia? Como vou avaliar um aluno dessa forma? Para que serve a avaliação nesta escola? É só fantasia? Só faz de conta? (MARIA, 2019).

Por meio das entrevistas narrativas foi possível verificar que, em várias situações foram registradas o preconceito da gestão da escola, dos pais dos alunos e das professoras mais experientes em relação a Maria, por ser uma professora principiante. Em relação a esse preconceito, Rebolo (2012) considera que:

As atitudes preconceituosas se tornam, neste caso, fonte de mal-estar, pois não permitem ao professor estar confortável dentro do grupo, fazem com que precise estar constantemente de sobreaviso, preocupando-se com “o que” e com o “como” falar. Quando há ausência de preconceitos e discriminações o professor se sente em uma situação confortável, que propicia autoconfiança, possibilitando que exponha suas ideias e opiniões, que discuta em nível de igualdade com os colegas, sentindo que está

contribuindo, tendo uma participação ativa nas decisões sobre o trabalho e as questões relacionadas à escola e à educação. (REBOLO, 2012, p. 42).

Portanto, foram várias as situações de mal-estar sentidas por Maria e percebidas no estágio: o relacionamento com as famílias, a falta de recursos materiais, a indisciplina na sala de aula. Maria também sentiu muita dificuldade na avaliação, em se relacionar com os outros professores e gestores, mas, principalmente, em como alfabetizar as crianças. Sem apoio e auxílio, suas atitudes inseguras se tornaram alvo de preconceito por parte da comunidade escolar. Assim, as satisfações de Maria só acontecem no isolamento de sua sala de aula.

5.7 Contribuições e lacunas do estágio e PIBID

Para melhor compreendermos o papel do PIBID e do estágio supervisionado é necessário indagarmos, qual é o objetivo do PIBID e do estágio supervisionado na formação de professores?

O PIBID é um programa criado e financiado pelo MEC por meio da CAPES, instituído com a portaria normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007, na gestão do Presidente Lula e do ministro da Educação Fernando Haddad, ambos com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena.

Apesar de ter sido lançado em dezembro de 2007, as atividades relativas ao primeiro edital somente se iniciaram nos primeiros meses de 2009. Atualmente, a estrutura e funcionamento do PIBID são regulamentados pela portaria n. 096, de 18 de julho de 2013, da CAPES.

Sguissardi (2015, p. 869) explica que esse programa “ [...] se configura como uma política focal de curto alcance, uma vez que é destinado à pequena parcela de estudantes que cursam a licenciatura”, e Gimenes (2016) comenta que esse programa não pode ser considerado uma política de Estado pois não tem a obrigatoriedade e, portanto, está condicionado a disponibilidade financeira da CAPES:

[...] nos parece precipitado afirmar que esse Programa esteja consolidado como política de Estado, uma vez que os verbos utilizados na alteração da LDB 9.394/96 bem como no PNE 2014-2024 são *fracos*, pois indicam que o PIBID deve ser *incentivado e aumentado*, não havendo obrigatoriedade a esse compromisso. O Programa fica, portanto, condicionado à *disponibilidade orçamentária e financeira da Capes*, conforme Portaria 096/2013 da Capes (GIMENES, 2016, P.124).

Apesar de não ser definido como um estágio, esse Programa transita nos mesmos espaços escolares onde acontece os estágios supervisionados, tendo como objetivo maior

“Unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas a favor da melhoria das escolas públicas e o incentivo à carreira do magistério, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior” (BRASIL, 2010). Busca também “contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (CAPES, 2013, p. 2-3).

O estágio supervisionado se configura como um espaço de pesquisa nos cursos de formação, e, segundo Pimenta e Lima (2019), contribuem para a construção da identidade docente, ampliando e aprofundando o conhecimento pedagógico e da *práxis*²⁴ educativas, especialmente quando se encontra vinculado as escolas públicas. Já o estágio é uma atividade curricular obrigatória, registrada na vida escolar dos acadêmicos e seu exercício é marcado pelo compromisso de integração entre a escola e a universidade.

Pimenta e Lima (2019) apontam que “Enquanto o PIBID se movimenta pelo incentivo das bolsas, direcionadas a coordenadores, alunos e professores da escola recebedora, o estágio é mobilizado pela obrigatoriedade da legislação curricular” (p. 13).

André (2018) realizou uma pesquisa para verificar como se processa o início da docência de egressos que passaram por programas especialmente delineados para favorecer sua inserção profissional. Os dados demonstraram que: “87% dos respondentes concordaram que a participação em programas de iniciação à docência facilitou sua inserção profissional, ou seja, a pesquisa revelou que a avaliação que os egressos fazem da contribuição dos programas para a sua atividade profissional é muito positiva”(p.15).

Porém, essa autora explica que, mesmo considerando que os bolsistas de “[...] programas de iniciação à docência já tenham tido oportunidade de conhecer a realidade escolar, sabe-se que é na experiência cotidiana de trabalho que a cultura e o clima institucional são revelados” (p.15).

Gimenes (2016, p. 112) comenta que, apesar de haver várias pesquisas que tratam sobre os benefícios do PIBID, ainda temos “[...] como uma das consequências o silenciamento dos estagiários e das próprias licenciaturas nas discussões sobre formação de professores. Assim, a parte é elevada ao todo, e a totalidade é desfocada”, e Gimenes e Pimenta (2013)

²⁴ A *práxis* é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando- se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da teoria; é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (Konder, 1992, p.115).

indagam: “o que pensam os alunos das licenciaturas sobre a dualidade entre PIBID e estágio?” Maria, ao comentar sobre as contribuições desse programa, explica que:

Ahhh Não dá para dizer que não contribuiu.... Mas ajuda mais na relação professor aluno, como no estágio. Agora.... Como lidar com os pais, com a coordenação, com a direção, com os professores mais velhos.... Com as dificuldades de aprendizagem das crianças, com a avaliação.... Conselho de classe.... Tanta coisa.... Nem o PIBID e nem o estágio me preparam. E eu só estou [em sala de aula] a poucos meses..... fico pensando no que vira na próxima semana No próximo dia.. (MARIA, 2019).

Eu, durante 3 anos, fui bolsista do PIDIB e auxiliava as professoras da pré-escola, acreditei que seria neste nível de ensino que iria atuar, nunca imaginei que minha primeira experiência seria na alfabetização de crianças do 2º ano, mas não tive autonomia para escolher, ninguém pensou em me perguntar se eu tinha alguma preferência (MARIA, 2019).

E sobre o estágio, declara que:

A gente no estágio, também não participa de conselho de classe, no estágio, é muito ... meio que Um faz de conta.... É tudo lindo! A gente prepara uma aula linda, cheia de atividades prazerosas para as crianças, com muito material lúdico, vai lá e dá tudo certo! A gente não fica sabendo da realidade, do que há por detrás da sala de aula (MARIA, 2019).

No estágio, a gente não elabora avaliação, não sabe. Ninguém explica, como tem que ser a avaliação. Ninguém diz para a gente, como fazer.

No estágio só tive que avaliar os alunos assim pelas atividades que eles produziram.... Muito fora da realidade da escola (MARIA, 2019).

Essa narrativa demonstra que talvez tenha havido falhas nas duas práticas: no PIBID, Maria conheceu apenas o universo da educação infantil, e ela se sentia preparada para enfrentar os desafios desse nível de ensino. E, no estágio, o pouco tempo em contato com os anos iniciais não lhe deram subsídio suficiente para enfrentar os desafios que encontrou.

Mesmo acreditando que não seria tão difícil ficar do outro lado da carteira escolar e, considerando os impactos iniciais da docência, Maria afirma que a experiênciados estágios na formação inicial, a aquisição de teorias e conhecimentos pedagógicos, bem como a participação no PIBID, contribuíram no processo da formação inicial para o ensino aprendizagem, apesar da existência de lacunas, corroborando com André (2018), quando essa

afirma que apesar de tudo, ainda é no dia a dia, que o clima da instituição vai sendo revelado e apreendido pelos professores em inicio de carreira.

Cavaco (2008, p.167) também corrabora com André ao explicar que se aprende o exercício de uma profissão na prática; no caso da profissão docente, é necessário vivenciar a prática docente, numa relação dialógica e interativa com os outros sujeitos envolvidos no contexto escolar, no estranhamento, na superação das dificuldades, nas resoluções dos problemas e nas decisões tomadas. Enfim, adquirindo autonomia profissional.

Para Pimenta e Lima (2019), “à reflexão sobre a práxis docente é um significativo componente do campo epistemológico da didática e requer estudos e análises teóricas” (p. 11), ou seja, o estágio possui características que podem/devem subsidiar a reflexão sobre a prática, e, em várias situações, podemos considerar que o estágio vivenciado por Maria deixou a desejar.

A maioria das dificuldades encontradas por Maria poderiam ter sido mais fáceis se, no estágio, houvessem reflexões problematizando os acontecimentos positivos e negativos que foram vivenciados neste período e, assim, talvez, algumas dessas fontes de mal-estar pudessem ser minimizadas.

Se as percepções que elas (estagiárias) tiveram sobre os desafios que os professores enfrentam tivessem sido melhor debatidas e compreendidas, talvez tivessem auxiliado Maria de forma mais efetiva. Parece-nos que faltou uma reflexão crítica e, como Paulo Freire (1998, p. 24) aconselhava, “a reflexão sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando um blábláblá e a prática, ativismo”.

Já sobre o PIBID, se Maria tivesse, ao longo desses três anos, participado/auxiliado professores de diferentes níveis, uma vez que só auxiliou professores da Educação Infantil, ela teria mais experiências e saberia lidar melhor com os desafios que encontrou ao iniciar a carreira de professor.

Maria comenta que sentiu necessidade de ter um acompanhamento, de poder voltar a Universidade e ter com quem conversar, tirar dúvidas, comentar sobre as suas inseguranças.

Senti muita vontade de retornar a universidade, de conversar com minhas professoras...o engraçado, é que durante o curso, elas insistiam para que a gente fizesse perguntas, que fizéssemos questionamentos, que na época eu não tinha... agora que eu tenho tantas perguntas, tanta dúvida, não tenho quem responda [risos] (MARIA, 2019).

Sabemos que o processo de aprender a ser professor não tem começo nem fim estabelecido *a priori* e Maria é uma professora iniciante que está tentando acertar, mas precisa

de auxílio para conhecer melhor a realidade na qual está atuando. Ela tem necessidade de segurança, de saber se é por esse caminho que irá acertar. Está na transição de estudante para professor, e a transição é uma parte de um continuo processo do desenvolvimento profissional dos professores.

E, se acreditarmos que os primeiros anos da docência são fundamentais para assegurar professores motivados e comprometidos, deveremos pensar em programas de apoio. Assim como um arquiteto ou um médico inexperiente são acompanhados por profissionais mais experientes no início da carreira, o professor também necessita de auxílio para desempenhar bem o seu trabalho.

Portanto, ao refletirmos sobre essa narrativa, é necessário pensarmos em uma maneira da IES formadora se sensibilizar e refletir de que forma pode auxiliar o egresso, futuro professor, visando a melhorar a qualidade da sua formação, pois o professor recém-formado demonstra muita dificuldade e insegurança para enfrentar a realidade complexa da escola sozinho.

Partimos da premissa de que o estágio é uma fase importantíssima da formação docente e que precisa integrar teoria e prática, assim como escola e universidade. Por isso, precisamos promover uma parceria entre os professores em início de carreira, os profissionais das escolas e os docentes da universidade.

Se os desafios, as dificuldades, os fatores de mal-estar docente foram tantos, o que faz Maria continuar? O que a motiva? Porque insistir nesta profissão?

5.8 Motivação para continuar

Para Huberman (2007, p.39) o que permite “aguentar” o primeiro ano, é o aspecto da descoberta, por traduzir “o entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade, ou seja, por terem a sua sala de aula, os seus alunos, a sua profissão, por se sentir num determinado corpo profissional”.

Davoglio, Spagnolo e Santos (2017) apontam que para garantir a qualidade da Educação é necessário que os professores estejam motivados à permanecer na carreira docente e que é necessário levar em consideração tanto os aspectos pessoais como os profissionais. Mas, é necessário compreender que

[...] a motivação envolve uma diversidade de variáveis, englobando motivos intrínsecos (ou seja, oriundos das expectativas e valores internos) e extrínsecos (isto é, oriundos do ambiente e dos elementos sociais). Assim, a motivação revela-se um processo multifacetado que inclui fatores cognitivos, relacionais e afetivos que influenciam nas escolhas, iniciativas, direções e qualidade de uma ação para atingir um objetivo determinado (HUERTAS, 2001, p. 64).

A satisfação no trabalho é diretamente influenciada pela motivação, e se compreendermos que a motivação é um processo psicológico complexo e determinante para as ações e as escolhas dos sujeitos, ou seja, é um componente essencial para a produção de sentido na docência, então emergem indagações sobre quais são os motivos que sustentam a permanência dos professores na carreira docente. Assim, buscamos conhecer quais são as motivações de Maria, o que dá sentido e promove a sua permanência na carreira, já que, segundo essa participante, foram vários os momentos de desânimo e de questionamentos:

- Não sei se vou dar conta de alfabetizar 29 crianças...

- Às vezes me pergunto se sou mesmo uma boa professora...

- Será que estou na profissão certa? Não seria melhor eu procurar outro emprego? (MARIA, 2019).

Percebemos que Maria, por várias vezes é acometidas por uma grande sensação de insegurança e de falta de confiança em si próprias. Jesus (1998) comenta que a falta de motivação, no início da carreira docente, é um dos principais fatores de mal-estar e desejo de abandono da profissão, porém Maria está determinada a continuar nessa profissão, segundo ela porque:

Eu preciso trabalhar, eu passei em um concurso público, que é o sonho de muita gente, então não posso jogar tudo para o alto (MARIA, 2019).

A experiência do começo da carreira pode ser vivida pelos professores como fácil ou como difícil (HUBERMAN,2007; JESUS E SANTOS, 2004). Para Maria, este início se mostrou bem difícil, apesar de não fazer referência a uma carga de trabalho excessiva e não ter comentado sobre grandes dificuldades com os alunos, reclama de viver isolada dos pares e sem apoio, sem ter com quem se aconselhar.

Ainda para Huberman (2007), os professores que apresentam motivação materiais e passivas, como parece ser o caso de Maria, ao argumentar que passou em um concurso público e que precisa trabalhar, situam-se no eixo do mal-estar, enquanto que os professores que privilegiam as motivações ativas se situam no eixo do bem-estar profissional. Porém. Maria também demonstra ter motivações ativas para continuar, como podemos observar nos seguintes relatos:

Eu não quero ser essa professora [preocupada apenas com o que a coordenação pensa dela] eu quero ser uma professora que deixa a criança ser protagonista. Eu não quero mostrar para os outros que é

bonito..... que ficou bonito Eu quero que ela [criança] faça do jeito dela, que se ela tiver satisfeita com aquilo ali, para mim está ótimo (MARIA, 2019).

Eu tenho uma criança na sala, que ela é superdifícil, em relação ao comportamento. Ele bate, ele fala palavrão. E aí eu penso assim todos os dias Se eu não conseguir fazer e ou ensinar ele alguma coisa, pelo menos um ser humano melhor eu quero que ele seja (MARIA, 2019).

Pelas narrativas de Maria podemos compreender que ela oscila entre o que Huberman (2007) considera motivações materiais e passivas, os quais ora se encaixam no eixo do mal-estar docente e ora se encaixam no eixo das motivações ativas que se situam no eixo do bem-estar docente.

Em outras narrativas é possível entender que essa participante está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional. Quando ela narra:

Eu aprendi na universidade, que as crianças que temos que tentar fazer com que elas sejam protagonistas!!!! E não de eu ter que ficar lá, o tempo todo, falando de como que elas devem pensar, como quer a gestão desta escola (MARIA, 2019).

Marchesi (2008, p. 128) considera que os professores que se sentem satisfeitos com sua profissão e são a ela dedicados percebem que ensinar é uma tarefa que pode promover o bem-estar das novas gerações. Esse autor comenta que “o caráter moral da profissão docente e a necessidade de descobrir seu valor e seu sentido para exercê-la com rigor e vivenciá-la com satisfação” precisa, ser sentidos pelo professor para que ele se sinta atuante e com bom ânimo.

Rebolo (1999) explica que as dificuldades com as quais os iniciantes na carreira se deparam também podem ser atenuadas por serem entendidas como algo passageiro, como um estágio ou uma fase que servirá de “trampolim” para outra atividade. Maria tem noção de que está iniciando e que tem muito a aprender.

Eu sei que erro, que errei, várias vezes, Que poderia ter feito diferente mas também sei que é começo, e que nenhum começo é fácil, tenho certeza que no próximo ano, eu terei bem mais acertos e menos erros (MARIA, 2019).

Nóvoa (2009) afirma que uma forma de amenizar essas inseguranças é o professor iniciante ter o acompanhamento de um par mais experiente, numa perspectiva mais abrangente de reforçar as bases da formação do novo professor, para uma análise da prática, centrada na

ação formativa, possibilitando a integração do novo docente na “cultura profissional docente”. Falta aos iniciantes o conhecimento construído da reflexão sobre a experiência e a ação e sobre a articulação entre a teoria e a prática. Maria comenta que os encontros que realizamos durante o período da pesquisa a ajudou muito.

Mas essas reuniões com você, já me ajuda muito, sabia? Só de poder falar para você dos meus medos, dos meus problemas, já me ajuda demais!(MARIA, 2019).

O que torna esse momento inicial da carreira tão difícil e tão sofrido? Segundo Corsi, et al (2007), em primeiro lugar aparece “a solidão, como uma das causas do mal-estar” (p. 144), um sentimento de abandono que é agravado pela falta e/ou pelo pouco apoio institucional dado aos professores iniciantes. De alguma maneira, os encontros entre essa pesquisadora e Maria ajudaram-na a se sentir menos abandonada, porque ter alguém com quem ela pudesse contar, sem julgamento, deu-lhe suporte para continuar.

São várias as críticas direcionadas à formação inicial e, principalmente, a grande quantidade de teoria e as poucas práticas resultantes do estágio supervisionado. Mas a reflexão que deve ser feita é como são formados ou outros profissionais? Como um engenheiro, um médico é formado? Eles não são “atirados aos leões” e deixados à própria sorte, como acontece com os professores.

Concordamos com André (2018) sobre a necessidade de reconhecer que a aprendizagem da docência deve prosseguir ao longo de toda a carreira docente, pois esta não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura. Esta compreensão é o primeiro passo muito importante para que o professor iniciante não desanime diante dos desafios e para que busque recursos e apoios necessários para prosseguir em seu processo de desenvolvimento profissional. “Esse movimento, no entanto, não pode ficar restrito à iniciativa pessoal; ele deve encontrar eco nas instituições de ensino e nas políticas educacionais” (ANDRÉ, 2018, p.6)

O professor, em início de carreira, precisa reconhecer que a docência é uma profissão complexa que exige um aprendizado constante e, para enfrentar as questões e os desafios da prática cotidiana, é preciso continuar estudando, recorrer a colegas mais experientes, buscar apoio, dispor-se a aprender. Porém, para além desse reconhecimento de que a profissão de professor é complexa, é primordial que as políticas públicas educacionais compreendam que esse início necessita de apoio, de programas que favoreçam a socialização profissional dos professores em início de carreira:

É importante que as políticas ou as iniciativas institucionais sejam especialmente desenhadas para a inserção profissional, momento que se diferencia da formação inicial e continuada, pelas suas peculiaridades, de fase de transição, de integração na

cultura docente, de inserção na cultura escolar, de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão. Isso significa que não só devem ser elaborados e implementados programas de apoio à inserção na docência pelos gestores das políticas públicas, mas também pelos gestores das escolas, que devem propiciar a criação de um ambiente que favoreça a socialização profissional dos iniciantes (ANDRÉ, 2018, p.7).

Jesus (2004, p.198), no texto “Desmotivação e crise de identidade na profissão docente”, comenta que, embora seja muito importante investigar os fatores de mal-estar docente, para encontrarmos soluções para este problema, é também muito importante que se dê mais ênfase no bem-estar docente:

[...] tendo em conta que há muitos professores que ingressam nesta actividade profissional com baixa motivação, tendendo a formular um discurso demasiado negativista sobre a profissão docente como forma de se desresponsabilizarem e justificarem o seu baixo empenhamento.

E revela que “ A formação profissional são dos factores que mais podem contribuir para o bem-estar no domínio profissional, enquanto a harmonia na família é o principal factor de bem-estar na vida privada”(p.199).

Para Davoglio; Spagnolo e Santos (2017), é sempre desejável que a permanência na profissão docente seja o resultado de um engajamento prazeroso de sua escolha, movido por sentimentos de autonomia e bem-estar. “Professores comprometidos, inquietos e orgulhosos de seu papel docente representam modelos indispensáveis às novas gerações de profissionais que o meio universitário se propõe a formar” (p.181).

Assim, reconhecer quais são as condições que despertam o desejo de permanecer na profissão de professor deve ser compromisso da gestão governamental e institucional preocupada com a qualidade da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As minhas vivências profissionais como docente de um curso de Pedagogia e como professora responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado II – nos anos iniciais do Ensino Fundamental é que me motivaram a realizar esse trabalho.

As experiências, os estudos e as pesquisas realizadas na linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, assim como a participação no Grupo de Estudos, pesquisa Formação, Trabalho e Bem-estar Docente, consolidaram o meu interesse pela temática “professor iniciante e bem-estar / mal-estar docente”.

Compreendendo que, como professores, somos eternos aprendizes e, diante das necessidades de aprender a ensinar, somos resultantes de um processo que permite, gradualmente, nos tornar professores pesquisadores em educação, para, então, contribuir com o ensino, a pesquisa e a extensão nas instituições de ensino nas quais, profissionalmente, atuamos.

No âmbito desta pesquisa, apresentamos a seguinte questão problematizadora: como os professores iniciantes, formados em Pedagogia, vivenciam o período de inserção profissional, e quais vivências e experiências do estágio supervisionado são relevantes para a sua prática profissional e para a construção do seu bem-estar/mal-estar docente?

Ao apresentarmos estas considerações, nosso propósito é fazer uma reflexão acerca das contribuições que o trabalho evidenciou. Foram dois anos de estudos: no primeiro ano (2018), analisamos as narrativas dos relatórios do Estágio Supervisionado de seis licenciandas do curso de Pedagogia, que concordaram em participar da pesquisa e, no segundo ano (2019), fizemos o acompanhamento, por meio de Entrevistas Narrativas, da transição de acadêmica para a vida docente, de uma das participantes que se efetivou como professora em uma escola pública.

Durante esse período, tivemos a oportunidade de reconhecer melhor as vivências que licenciandos e docentes experienciam nas escolas públicas, em dois momentos distintos do seu desenvolvimento profissional, estágio e início da carreira docente, e presenciar o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos. Muito embora este trabalho tenha movido considerável tempo e dedicação, temos plena consciência de suas limitações e a certeza de que as questões aqui discutidas precisam ser aprofundadas em pesquisas futuras.

Por meio dos dados coletados, nos relatórios de estágio dos seis licenciandos e depois nas Entrevistas Narrativas de uma professora em início da docência, da literatura existente sobre a temática e das nossas análises, foi possível compreender melhor o processo de transição de estudante à docente, desvelando elementos que poderão contribuir tanto para reformulações na formação inicial e no estágio supervisionado como, também, para o necessário acompanhamento e apoio ao professor em início de carreira.

Atendendo o objetivo específico “**compreender as especificidades dos estágios supervisionados que contribuem para a construção do bem-estar docente**”, pelas análises dos relatórios de estágio foi possível compreender que a visão do estagiário, por vezes, é de descoberta; em outros momentos, de ressignificação, construção/desconstrução e curiosidade. Também encontramos bem mais fatores positivos, ou seja, de bem-estar docente do que fatores de mal-estar. Assim, os estágios vivenciados na formação foram marcados por um complexo de emoções e percepções, que proporcionaram experiências significativas no processo formativo, mas que necessitam de uma reflexão mais aprofundada sobre os desafios e as possibilidades de enfrentamento às adversidades presentes no dia-a-dia da escola.

Sobre a opção pelo curso de Pedagogia, apesar da pouca motivação para o ingresso na academia (a maioria das participantes fez essa escolha por falta de opção e/ou condições financeiras para frequentar outro curso), fatores de bem-estar começam a aparecer a partir do início da formação inicial, pois todas, ao iniciarem o primeiro ano, identificaram-se com o curso e com a possibilidade de exercer a docência.

Em relação aos desafios do trabalho do professor, evidenciados por elas nos relatórios, vários fatores de mal-estar docente foram elencados: a complexa relação entre família e escola, a falta de recursos materiais, o grande número de crianças por sala de aula, a indisciplina e a dificuldade na inclusão de crianças com deficiência. Esses elementos já foram evidenciados e citados por vários pesquisadores como fontes do mal-estar docente.

Chama a atenção a percepção que as estagiárias/participantes tiveram sobre a relação de afetividade/empatia entre professor e aluno como fator de bem-estar e/ou mal-estar docente. Consideramos importante a realização de mais pesquisas sobre esse aspecto específico, para uma melhor compreensão das especificidades da relação entre professor e aluno, principalmente entre as crianças da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois esse é, a nosso ver, um elemento fundamental tanto para a construção do conhecimento pelos alunos como para o bem-estar do professor.

Porém, apesar de as estagiárias evidenciarem todas essas dificuldades e desafios por qual passa o professor, isso não desmotivou para seguir a carreira; ao contrário, ao final do estágio elas se mostraram muito motivadas e ansiosas para ingressar na profissão docente. Assim, é possível afirmar que o período do estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental proporcionou a percepção bem maior de fatores de bem-estar do que de mal-estar docente.

A respeito do segundo objetivo traçado: “**identificar os fatores de bem-estar e mal-estar com o trabalho docente, dos professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental graduados em pedagogia**”, ao analisarmos as Entrevistas Narrativas de uma professora iniciante (Maria), na transição de estudante para professora, ou seja, que se efetivou como professora do segundo ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal, os resultados mostram que, quando deparou-se com a situação de professor regente de turma, essa realidade a colocou frente a uma série de contrastes e dificuldades contextuais para os quais, segundo ela, não estava “totalmente preparada”.

Entre os fatores de mal-estar docente citados por Maria, destacamos os seguintes: “a chegada à escola”, que é descrito por ela como “estar pisando em areia movediça”, porque se ressentiu da falta de apoio, principalmente da coordenação, mas também dos professores mais experientes; “ser designada como professora de um 2º ano do Ensino Fundamental, quando sua opção era para a educação infantil”, já que, durante a graduação, participou por três anos do PIBID auxiliando professoras nas creches e “alfabetizar crianças com múltiplas dificuldades”, pois algumas já conseguiam escrever o nome e outras não conseguiam nem desenhar as letras.

A complexidade do trabalho do professor alfabetizador, dificultada pela falta de materiais pedagógico e as incertezas e dúvidas quanto à elaboração das primeiras avaliações, realizadas sem o apoio da coordenação também são fatores de mal-estar, apontados por Maria, e geradores de decepções e inseguranças. Maria também se ressentiu muito dos comentários dos pais sobre sua forma de trabalhar, sentindo-se desvalorizada e desmoralizada, os questionamentos das famílias sobre a sua competência, foi apontado como fator negativo.

Assim podemos afirmar que Maria teve bem mais momentos de “sobrevivência” caracterizado por sentimentos de incertezas, inseguranças, ansiedade, decepções, ressentimentos que se configuraram mais como fatores de mal-estar docente, do que momentos de “descobertas”, com características de empolgação e entusiasmo pelo trabalho. Esses sentimentos de bem-estar docente, Maria experimentou após algum tempo e apenas com seus alunos em sala de aula.

No atendimento ao objetivo três: “**identificar as estratégias de enfrentamento utilizados pelo professor em início de carreira, frente as adversidades e os desafios do dia a dia na escola para prevenir o mal-estar e promover o bem-estar docente**” os resultados demonstram que, sem apoio, principalmente da coordenação, e com pouca experiência sobre alfabetização, ela buscou auxílio em um professora aposentada que lhe ajudou com muitas “dicas” e conselhos, o que foi fundamental para que Maria pudesse “aprender a trabalhar” e “aprender a ensinar”.

Outra estratégia de enfrentamento utilizada foi em relação à falta de materiais e livros didáticos. Ao realizar aulas diferenciadas para facilitar a alfabetização dos alunos, Maria utiliza materiais reciclados que restaram do estágio.

A estratégia utilizada por Maria no relacionamento com os alunos foi o diálogo, e buscou conhecer o contexto histórico, cultural e social de cada um. Esse relacionamento, no início, não foi nada fácil, por conta da adaptação de ambas as partes e pela inexperiência de Maria em lidar com as diferentes demandas que as crianças apresentavam no dia a dia. Mas, após um início bem conturbado, o relacionamento entre eles foi melhorando gradativamente. Maria foi conhecendo os alunos “reais”, e pelo diálogo foi estabelecendo uma relação de confiança com eles, o que gerou, para ela, a sensação de bem-estar.

É preciso considerar que, na maioria das situações, Maria buscou desenvolver estratégias de forma individual, já que, no contexto escolar, muitas vezes não encontrou espaço para integrar-se ao coletivo. Essas evidências desencadearam o comportamento de isolamento docente, o que na literatura da área é descrito como consequência (e também uma das causas) do mal-estar docente.

Porém, dois elementos são importantes para que Maria continue na profissão, embora o primeiro ano de docência tenha se mostrado difícil e em vários momentos ela tenha demonstrado dúvidas sobre continuar na profissão docente, ela afirma que a conquista do vínculo estável na profissão (ser professora efetiva) e a crença de que de alguma forma ela está se esforçando para que seus alunos sejam seres humanos melhores a fazem ter forças para continuar.

O presente estudo assinalou pontos significativos, não somente por apontar as percepções e vivências do licenciando do estágio na Pedagogia, mas também porque sinalizou as situações de formação docente nas quais podem ser desenvolvidos futuros programas de intervenção para favorecer os fatores que contribuem para um início na carreira docente mais prazeroso e possível de proporcionar o bem-estar docente aos professores iniciantes.

Importa atentarmos para a situação dos professores iniciantes que, como Maria, são colocados em uma realidade pouco conhecida, sem o devido preparo e sem apoios adequados, mediante o nível das dificuldades que se apresentam, podendo contar, na maioria das vezes, somente com seus próprios meios para desvencilhar-se das adversidades vivenciadas.

Para tanto, sugerimos o desenvolvimento de uma linha de trabalho nos cursos de Pedagogia com ações voltadas para o bem-estar do futuro professor, fomentando estudos e ações no sentido de evidenciar temáticas relevantes sobre o trabalho docente na contemporaneidade. Tal sugestão deve ter como objetivo preparar melhor o futuro professor para que sejam proporcionadas melhores condições para o desenvolvimento de competências, tanto teóricas como práticas e para fazer frente às diversas situações do universo docente que competem para gerar mal-estar docente.

Também evidenciamos a necessidade de desenvolver programas de apoio ao professor iniciante, tanto na escola quanto na universidade, desenvolvendo ações entre esses dois contextos, a fim de que ambos possam, mutuamente, trocar informações e caminhar juntos, numa relação mais convergente e colaborativa ao processo de formação e desenvolvimento profissional do professor, tanto no estágio supervisionado como na fase inicial do “ser professor”.

REFERÊNCIAS:

- ABRAHÃO, M. H. M. B; PASSEGGI, Maria. As narrativas de formação, a teoria do professor reflexivo e a autorregulação da aprendizagem: uma possível aproximação. In: SIMÃO, V.; FRISON; ABRAHÃO. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas**. Natal: EDUFRN: Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.p. 53-71.
- AFONSO, A.; et al. **Sentido da escolaridade, indisciplina e stress nos professores**. Porto: ASA, 1999.
- AGUIAR, W. M. J., & OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 26(2), 222-245. 2006.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisas quantitativas e qualitativas. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva, cap.2, p.35-53. Londrina/BR: Eduel, 2004. ISBN 85-7216-423-5.
- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v.42 n.145 p.112-129 jan./abr. 2012
- ANDRÉ, M. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação a docência. **Revista Brasileira de Educação**. V.23, e 230095, 2018. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230095.pdf>. Acesso em 12/08/2019.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. Revista da FAEEBA. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ANTONIAZZI, Adriane S.; DELL'AGLIO; Débora D.; BANDEIRA, Denise R. O conceito de *coping*: uma revisão teórica. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 3, n. 2, p. 273-294, jul./dez. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v3n2/a06v03n2.pdf>
- ASSIS, Simone G.; AVANCI, Joviana Q.; PESCE, Renata P.; DESLANDES, Suely F. **Superação de dificuldades na infância e adolescência**: conversando com profissionais de saúde sobre resiliência e promoção de saúde. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ENSP/CLAVES, 2006.
- AZANHA, José Mario P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: SENAC, 2006.

BACCON, A. L. P. **Um ensino para chamar de seu: uma questão de estilo.** 169f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

BANDEIRA, H. M. M. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção das práticas:** realidade e possibilidades. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), Universidade Federal do Piauí, 2014.

BARROCO, S.M.S. **Psicologia educacional e arte:** uma leitura histórico-cultural da figura humana. Maringá: Edum, 2007.

BATISTA, A. S.; ODELIUS, C. C. Infra-estrutura das escolas e burnout dos professores. In: CODO, W. (Coord.). **Educação:** carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 324-332.

BENITES, L. C. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física:** perfil, papel e potencialidades. 180 f. Tese (Doutorado em Ciência da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política.** v.1, São Paulo: Brasiliense, 1993.p.197-221.

BOCCHESE, J. da C. O professor e a construção de competências. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BONGEOVANI, A. **Entre o prazer e a dor, o (des)encanto da profissão docente.** Curitiba, PR: Appris, 2018.

BRASIL, I. C. R. L. **Formação profissional e atuação de professores iniciantes na docência:** um estudo exploratório. Tese (Doutorado) – Universidade Católica de Brasília, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer-CNE/CP, n. 27,** de 2 de outubro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>>. Acesso em: 06 de dez, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 06 dez.2018

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP 2, de 1 de julho de 2015.** Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/legislacoes/visualizar/id/1750>>. Acesso em: 06 dez. 2018.

BRASIL. MEC/CAPES. Edital n. 66/2013 CAPES, de 6 de setembro de 2013: **PIBID**

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. In: **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30. Jan/jun. 2002.

CAETANO, L. M. Relação escola e família: uma proposta de parceria. **Dialógica**, 1 (1), 51-60, 2004.

CALIL, A.M.G.C.; ANDRÉ, M.E.D.A. Uma política de formação voltada aos professores iniciante de Sobral –CE. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 891-909, out./dez. 2016.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.6, p. 9-27, 1. Sem. 1998.

CAMPOS, M.R. Profissão Docente: Novas perspectivas e desafios no contexto do século XXI. In: BALZANO, Sônia (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, p. 15-21. 2007.

CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CASTRO, J.M.; REGATTIERI; M. **Interação escola-família**: subsídios para práticas escolares. Brasília : UNESCO, MEC, 104 p., 2009.
http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/escola_familia_final.pdf, acesso em 23/02/2020.

CATANI, D. et al. (Org.). **Docência, Docência, memória e gênero**: memória e gênero estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras. 1997.

CAVACO, M. H. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, p.155-190, 2008.

CHAVES, A.M.B. de M. **Impressões sobre o início da docência por alunas do Curso de Pedagogia e participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. 2015.

CODO, W. (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. 4^a.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CONNELL, R. Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão de qualidade e do profissionalismo. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.36, n. especial, p.165-184, 2010.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela.

CORRÊA, P. M. **Professores iniciantes e sua aprendizagem profissional no ciclo de alfabetização**. Tese (doutorado) –Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A psicologia da felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência, do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAVOGLIO T.R.; SPAGNOLO C.; SANTOS B.S. DOS. Motivação para a permanência na profissão: a percepção dos docentes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Número 2, p. 175-182, Maio/Agosto de 2017.

DIAS, D.S.; BARROS, M.E.; SILVA, O.I.V.; CAMPOS, G.M. Das dores e delícias do trabalho docente: uma análise do trabalho. **Trabalho & educação**. Belo Horizonte. v .22, n.2, p.169-181, mai./ago.2013.

Disponível em: <http://prometeo.us.es/congreso/mesas/paulin.pdf>. Acesso em 01 de maio de 2019.

DUARTE, A. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 101-117, 2010. Editora UFPR.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, março/ 2002.

ENGUITA, M. F. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ESTEVE, J. M. **El malestar docente**. 3. ed. Barcelona: Paidós, 1994.

ESTEVE, J.M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia, Bauru/SP: EDUSC, 1999.

FELDMANN, M.G. **Formação do Professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, 2009.

FERNANDES, M. L.; SILVA, M. A. F. do A. **A importância do estágio para a formação do universitário**. Acesso em:

http://www.lo.unisal.br/nova/estagio/revista_estagiando2007/pedagogia/3%20Ped%20B2.pdf

FERNÁNDEZ, A. **A mulher Escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporeidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

FERREIRA, N.S.A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v.23, n.79, p.257-272, 2002.

FISCHMAN, G.E.; DIAZ, V.H. Educação sem redenção: Dez reflexões sobre a importância do legado freiriano. **Revista Educação Online** nº 14, p. 1-24, ago./dez. de 2013.

FLORES, M.A. algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, São Paulo: v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev e atual :Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, M. M. C. **O Professor iniciante e suas estratégias de socialização**. Rio de Janeiro, 2000. Dissertação (mestr.) PUC.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo. FEEVALE, 2003.

GALVÃO, C. **Da Formação à Prática Profissional**. São Paulo: Inovação. 2000.

GALVÃO, C. **Um Olhar sobre o Conhecimento Profissional dos Professores**: o Estágio de Sofia. 2002.

GAMA, M.E.R.; TERRAZZAN, E.A. o trabalho docente: expectativas e interesses da pesquisa educacional nas últimas décadas no Brasil. Anais da 35^a **Reunião Nacional da ANPED**, 2012. disponível em http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-2393_int.pdf.

GATTI, A. B. et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. In: **Estudos & Pesquisas Educacionais**– Relatório Final – São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009. (Relatório de Pesquisa).

GATTI, A.B. et.al. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n.1, p.139-209, mai. 2010.

GATTI, B.A. O início da carreira docente no Brasil: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais. In: **III CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA**, Chile, 2012.

GERMANO, I.M.P. Aplicações e implicações do método biográfico de Fritz Schütze em Psicologia Social. **VX encontro nacional da Abrapso**. Psicologia Social e política de existência: fronteiras e conflitos, Maceió, 30/10 a 02/11 de 2009.

GIMENES, C. I. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de ciências naturais**: possibilidade para a práxis na formação inicial? 2016. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GIMENES, C. I.; PIMENTA, S. G. O que dizem as publicações sobre o PIBID no Encontro GOMES, A. de C.; PANDOLFI, D. C.; ALBERTI, V. (coord.). **A República no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

GÓMEZ, A.I.P. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: Diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN. J.G.; GÓMEZ, A.I.P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998, p. 353-373.

GONÇALVES, G.S. de Q. **Inserção profissional de egressos do PIBID: desafios e aprendizagens no início da docência.** Tese (doutorado em educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p.05-24. ISBN 85-7496-004-7.

GUERRA, M.A.S. A escola que aprende. **Cadernos do CRIAP.** ASA. 2^a edição. Porto.2000.

HARGRAVES, A. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento:** a educação na era da insegurança. Colecção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora, 2003.

HARGRAVES, A.; EARL, L.; MOORE, S.; MANNING, S. **Aprendendo a mudar:** o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HERNANDES, M.L.Q.G.; HERNANDES, P.R. Ih, lá vem o estagiário.....**Revista Educação,** v.10, n.10, 2007.

HOGAN, P. Teaching and Learning as a Way of Life. In: **Journal of Philosophy of Education**, Vol. 37, No. 2, 2003.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Vida de professores.** 2 eds. Porto: Porto Editora, 2007.

HUERTAS, J.A. **Motivación: quiere aprender.** Buenos Aires: Aique, 2001.

ILHA, F.R.S; HYPOLITO, A.M. O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. **Práxis educacional**, Vitória da Conquista, v.10, n.17. p. 99-114, jul./dez. 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Lisboa: Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 119 p. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77).

JESUS, S. N. **Bem-estar dos professores:** estratégias para realização e desenvolvimento profissional. Porto: Porto Editora. 1998.

JESUS, S. N. **Professores sem stress:** realização profissional e bem-estar docente. Porto Alegre: Mediação. 2007.

JESUS, S.N. **Psicologia da Educação.** Coimbra: Quarteto, 2004.

JESUS, S.N. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **KATÁLYSIS** , v. 7 n. 2 jul./dez. 2004 Florianópolis SC 192-202.

JESUS, S.N. Motivação na profissão docente: perspectivas para o bem-estar docente. In. JESUS, Saul neves de; LOPES, Amélia et. al. **Os professores: identidades (re) construídas.** Porto: Edições Universitárias Lusófonas, 2004. p. 81-92.

JESUS, S.N.; MOSQUERA, J.; STOBÄUS, C.; SAMPAIO, A. Avaliação da motivação e do bem-estar dos professores. Estudo comparativo entre Portugal e Brasil. **Revista AMAZÔNICA, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq/EDUA.** Ano 4, Vol VII, Número 2, pág. 7-18, Humaitá, AM, jul.-dez, 2011.

JESUS, S.N.; SANTOS, J.C.V. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. **Educação.** Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1 (52), p. 39 – 58, Jan./Abr. 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

JOVICHELOVITCH, S., BAUER, M. A entrevista narrativa. In: BAUER,M; GASKELL, G.(Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Vozes, 2012, p. 190-113.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

KORTHAGEN, F. A. J. A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In: FLORES, M. A.; VEIGA S. A. M. (Orgs.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores:** contextos e perspectivas. Mangualde: Edições Pedago, 2009. p. 30-60.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Caderno de Pesquisa,** São Paulo, n.118, p.65-88,mar./2003.

LAPO, F.R. **O bem-estar docente:** limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. (Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo) São Paulo, 2005.

LELIS, I. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 54-66.

LIMA, E. F. de; et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e Linguagem,** São Paulo, ano 10, n. 15, p. 138-160, jan./jun. 2007.

LIMA, E.F.de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação,** Universidade Federal de Santa Maria, v. 29, n. 2. 2004.

LIMA, E.F.de. Sobre(as) vivências no início da docência: que recados elas nos deixam? In: LIMA, F.F. de (org.). **Sobrevivências no início da docência.** Brasília, Líber Livro, 2006.

LIMA, M. G. e S. **Desenvolvimento profissional do docente iniciante egresso do curso de Pedagogia:** necessidades e perspectivas do tornar-se professor. 2014. 179f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

LIMA, M. S. L. A prática de ensino, o estágio supervisionado, e o PIBID: perspectivas e diretrizes para os cursos de Licenciatura. In: **XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Araraquara: Editora Junqueira & Marin , 2012. p. 234-246.

LOPES, A. **Mal-estar na docência?** Visões, razões e soluções. Porto: ASA, 2001.

LOUGHTRAN, J. A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In: FLORES, M. A.; VEIGA S. A. M. (Orgs.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores:** contextos e perspectivas. Mangualde: Edições Pedago, 2009. p. 17-37.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE,M. O estágio e seu papel na socialização profissional de professores. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L.R.M.; PERRELLI, M.A.de S. **Docência em questão:** discutindo trabalho e formação. Campinas, SP: Mercado das letras, 2012.

MANCEBO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação e sociedade**, campinas, v.28, n.99, ago./2007.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCATO, D.C.B. de S. **Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar.** Tese (doutorado em educação) Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. Sisifo – **Revista das Ciências de Educação.** n.08.p.7 – 22, jan./abr. 2009.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999. 272 p. (Coleção Ciências da Educação – Século XXI, v. 2).

MARCELO GARCIA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 09, p. 51-75, set./out./nov./dez. 1998.

MARCELO GARCÍA, C. **Políticas de inserción en la docencia:** de eslabón perdido a puente para el desarollo profesional docente. Santiago: Preal, 2011. (Documento do Preal, n. 52)

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, vol. 2, nº 3, ago/dez, p. 11-49, 2010.

MARCHESI, Á. **O bem-estar dos professores:** competências, emoções e valores. Tradução de Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARIANO, André Luiz Sena. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. In: LIMA, Emilia Freitas de (org.). **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Líber Livros, 2006.

MARQUES, R. **A escola e os pais, como colaborar?** Lisboa: Texto Editora, 1999.

MAZON, V.; CARLOTTO, M.S.; CÂMARA, S. Síndrome de burnout e estratégias de enfrentamento dos professores. **Arquivos Brasileiros de psicologia.** v.60, N. 1. 2008.

MELLO, G. N. de. **Educação escolar brasileira:** o que trouxemos do século XX? Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, M. da G. N.; et al. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

MOHN, R. F. F. **Professores iniciantes e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia.** Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2018.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2007. p. 111-140.

MONTEIRO, R. A. Pesquisa em educação: alguns desafios da abordagem qualitativa. In: MONTEIRO, R.A. **Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em educação.** Juiz de Fora, MG: FEME Edições, 1998.

MOROSINI, M.C.; FERNANDES, C.M.B. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MOSQUERA, J. J. M. Vida adulta: Personalidade e desenvolvimento. **Cadernos** : edição: 2006 - N° 28. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4292>. acesso: 17/02/2019.

MOSQUERA, J. J. M. **As ilusões e os problemas da vida.** Porto Alegre, RS: Sulina, 1979.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. **Educação**, Porto Alegre, ano XXIX, n. 1, p. 123-133, jan./abr. 2006.

MUYLAERT CJ; JÚNIOR VS; GALLO PR; NETO MLR. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev Esc Enferm USP** 2014; 48(Esp2):193-199 www.ee.usp.br/reeusp/
Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) — período 2008 a 2012? In: **II Encontro Luso-Brasileiro sobre Trabalho Docente e Formação.** Porto: UFAL; Red ESTRADO, 2013. p. 1-12.

NAVES, F.F.; Interfaces entre a psicologia sócio histórica e a educação popular com adolescentes. **Gerais: Revista interinstitucional de psicologia**, 9 (1), jan-jun, p.32-49, 2016.

NOFFS, N. de A. FELDMANN, M. O PIBID na PUC/SP. IN: **A ação dos professores:** da formação à atuação profissional. São Paulo: Artgraph, 2013.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

NÓVOA, A. Professores e as histórias da sua vida. In: NOVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.11-30.

NÓVOA, A. **Desafio do trabalho do professor no mundo contemporâneo**, Palestra realizada no Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Livro da conferencia Desenvolvimento Profissional de professores para qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: ministério da Educação, 2008.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 109-139, 1991.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do Futuro Presente. Educa. Lisboa, 2009.

NÓVOA, A.; et al. **Vidas de professores**. 2^a edição. Porto: Porto Editora. Oeiras, 1995.

OCDE (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS). **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006. 249 p.

OCDE (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS). **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2015. 249 p.

OLIVEIRA.C.B.E.de; MARINHO-ARAUJO.C.M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**. Campinas, 27(1), p. 99-108, janeiro – março, 2010.

OLIVERIO, V. C. M. P. **Professores iniciantes**: inserção nas redes de ensino e condições de trabalho desiguais. Tese (doutorado) –Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2014.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. In. **Educação em Revista**, v. 27, n.01, Belo Horizonte. Abr. 2011. p. 369- 386.

PASSEGGI, M.C. Injução Institucional e sedução autobiográfica: as faces autopoéticas e avaliativa dos memoriais, In: BARBOSA, T. M. N.; PASSEGGI, M.C. (Org.). **Memorial acadêmico: gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica**. Natal: EDUFRN, 2011.p.21-35.

PEREIRA, E.A. **Formação inicial e base de conhecimento para o ensino de matemática na perspectiva de professores iniciantes da educação básica.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal De São Carlos, São Paulo, 2016.

PEREIRA, M. C. F. S. **Quando os Alunos se Transformam em Professores** – A entrada na profissão: percursos de três professores principiantes. Tese de Doutoramento. Lisboa. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.2006.

PEREIRA, M. R. **A Impostura do Mestre.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2008.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PICADO, L. Ser professor: do mal-estar para o bem-estar docente. **psicologia.com.pt. o portal dos psicólogos**, Porto, Portugal, 2009.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação.** v. 24 e240001 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019240001>

PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. In: Fundação Victor Civita. **Estudos e Pesquisas educacionais**. São Paulo. V. 1, n. 2, Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, 2011, p. 227-287. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf>

PRÍNCEPE, L. M. **Condições de Trabalho e Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação.** 232 f. 2017. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

RABELO, A.O. O estágio docente e a prática pedagógica no ensino público: um elo entre a teoria e a prática, a experiência e a inovação. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n.2, p. 182-201, Maio/Agosto 2019.

RAUSCH, R. B.; DUBIELLA, E. Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. **Revista Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1041-1061, set./dez. 2013.

REALI, A. M. M. R., & TANCREDI, R. M. S. P. Interação escola-famílias: concepções de professores e práticas pedagógicas. In M. G. N. Mizukami & A. M. M. R. Real (Orgs.), **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, p.74-98, 2002.

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

REBOLO, F. Caminhos para o bem-estar docente: as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às adversidades do trabalho docente na contemporaneidade. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 14, n.1, p. 115-131, maio 2012.

REBOLO, F. Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L.R.M. E PERELLI, M.A. DE S. (Org.). **Docência em questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas, SP. Mercado de letras, 2012. p. 23-60.

REBOLO, F. **Professores retirantes: um estudo sobre a evasão de professores do magistério público do estado de São Paulo**. (Dissertação de mestrado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

REBOLO, F.; BUENO, B. O. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Act Scientiarum. Education** Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, July-Dec., 2014. <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/21222>, acesso em: 06/11/2018.

REIS, M. I. A. dos. **O adoecimento dos trabalhadores docentes na rede pública de ensino de Belém-Pará**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.

RODRIGUES, S.A.; GOMES, A.A.; FAGUNDES, S.B. Sobre o exercício da profissão docente; Motivações iniciais e as interferências da formação inicial. **Etinerarius reflectionis**, Volume 14, número 1, ano, 2018. s/p.

ROMANOWSKI, J. P. **Professores principiantes no Brasil**: questões atuais. II Congresso Internacional sobre professorado principiante e inserción profesional a la docência. Santiago do Chile, 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SADALLA, A. M. F. A., WISNIVESKY, M., SARETTA, P., PAULUCCI, F. C., VIEIRA, C. P. MARQUES, C. A. E. Partilhando formação, prática e dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente. **Psicología Escolar e Educacional**, 9(1), 71-86. jan/jun. 2005.

SAMPAIO, A. A.; STOBÄUS, C. D. O apoio pedagógico na formação inicial: perspectivas para o bem-estar docente e desenvolvimento profissional. **Espaço Pedagógico** v. 22, n. 2, Passo Fundo, p. 371-391, jul./dez. 2015. Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep.

SAMPAIO, A.A. **Vivências de docentes e de seus licenciandos no final de formação e passagem para o mundo do trabalho**: mal/bem-estar docente, autoimagem e autoestima. Tese (doutorado) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SAMPAIO, A.A.; STOBÄUS,C.D. Elementos de mal-estar docente na formação acadêmica e início da docência: potenciais fontes, consequências e estratégias de enfrentamento **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 22, n. 36, jan./jul. 2017 Revista do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFPI | ISSN 1518-0743

SCHAFF, A. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes. 1995.

SCHÖN, D. A. formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SGUSSARDI, V. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688>

SILVA, C.da; DAVIS, C.L.F. Contribuições metodológicas para a análise dos sentidos em um estudo sobre atividade docente. **Educ.Pesqui.**, São Paulo, v.42, n.1, p.39-51, jan./mar.2016.

SILVA, G. K. S. da; SILVA, V. D. da; FERREIRA, S. P. A. **Bem-estar e mal-estar de docentes dos anos iniciais de uma Escola Municipal do Recife**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Recife. Recife, Pernambuco, 2012.

SILVA, M.O.E. da. Educação inclusiva - um novo paradigma de Escola. **Revista Lusófona de Educação**, n.19, 119-134, 2011.

SILVA, V. A. da. **O trabalho de professores não indígenas de Matemática no contexto da escola Indígena**: olhares para as (im)possibilidades de bem-estar/mal-estar docente. Campo Grande, 2018. 213p. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

SILVA, W. M. da. **Iniciação à docência na educação básica: professores Princípiantes e a sua ambiência (trans)formativa**. Tese (doutorado em educação) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),2018.

SOARES, M. B. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. **Cadernos ANPED**, n. 5, set. 1993.

SOUSA, E, C; ALMEIDA, J, B. Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, Narrativas e Ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 42-59.

SOUSA, M.G. da S.; CABRAL, C.L.de O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015

SOUSA, S.N. O cenário educativo em Mato Grosso do Sul: as cores e o tom da alfabetização com os programas “alfa e Beto” e PNAIC. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

SOUZA NETO, de S.; SARTI, F.M.; BENITES, L.C. Entre o ofício de aluno e o *habitus* de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 311-324, jan./mar. de 2016.

SOUZA NETO, S.; BENITES, L. C. Os desafios da prática na formação inicial docente: experiência da Educação Física da UNESP de Rio Claro. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 46, p. 2-22, 2013.

SOUZA, A. N.; LEITE, M. de P. Condições de trabalho e suas repercuções na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.32, n.117, p. 1105-1121, out-dez 2011.

SOUZA, D.C.B. de. **Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Presidente Prudente, São Paulo, 2016.

SOUZA, E. C. (Org.). Autobiografias, histórias de vida e formação: **pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, 372 p.

SOUZA, E.C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

STOBÄUS, MOSQUERA E SANTOS. Grupo de Pesquisa mal-estar e bem-estar na docência - Research Group: burnout and well-being in teaching. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 259-272, out. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/3562/2787>.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. Interação escola-famílias: concepções de professores e práticas pedagógicas. In M. G. N. Mizukami & A. M. M. R. Real (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, pp.74-98, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n 209 o 73, Dezembro, 2000.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. Formação dos professores e contextos sociais. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. v. 1, n. 4, p.215-253, 1991.

TIMM, E.Z.; MOSQUERA, J.J.M.; STÖBAUS,C.D. O mal-estar na docência em tempos líquidos da modernidade. **Revista Mal-estar e Subjetividade**. vol.X, nº3, p.865-885, Fortaleza. Set/2010.

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

VALLE, I. R. Carreira do magistério: escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 87, n. 216, p.178- 187, maio/ago., 2006.

VEENMN, S. Problemas percebidos de professores iniciantes. **Review of Educational Research**. Vol.54, n.2, p. 143-178, 1984.

WELLER, W. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. In: **32ª Reunião anual da Anped**, Caxambu, 2009.

WELLER, W.; OTTE,J. Análise de narrativas segundo o método documentário. Cívita, Porto Alegre, v.14, n.2, p.325340, mai-ago.2014.

WELLER, W.; ZARDO; S. P. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 131-143, 2013.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. especial, p. 75-84, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa10.pdf>>.

ZACARIA, J.; MENDES, A.R., LETTNIN, C.; DOHMS, K.P.; MOSQUERA, J.J. M.; STOBÄUS, C.D. Saúde e Educação: do mal-estar ao bem-estar docente. **Revista Educação por Escrito** – PUCRS, v.2, n.1, jun. 2011

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practium: uma perspetiva para os anos 90. In: Nóvoa, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa – **o professor iniciante e os múltiplos caminhos e trajetórias para o bem-estar docente**–, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador (a) ou com a instituição. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador (a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

NOME DA PESQUISA: O professor iniciante e os múltiplos caminhos e trajetórias para o bem-estar docente.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Eliane Terezinha Tilio Ferronatto

ENDEREÇO: Rua Brasil/Paraguai 840, Alto Maracaju – Maracaju - MS.

TELEFONE: (67) 981215305

ORIENTADOR (A): Prof ^aDr^a Flavinês Rebolo

OBJETIVOS: - analisar como os professores em início de carreira, lidam com o “choque com a realidade”, e quais mecanismos de enfrentamento utilizam para trabalhar as condições de incertezas e de ansiedade prevenindo o mal-estar e promovendo o bem-estar docente.

- Identificar as necessidades da formação inicial e principalmente do estágio supervisionado que contribuem para a construção do bem-estar docente.

- Identificar os fatores de bem-estar e mal-estar com o trabalho docente, dos professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, graduados em Pedagogia.

- Identificar as estratégias de enfrentamento necessárias para que esse professor em início de carreira, frente as adversidades e os desafios do dia a dia na escola para prevenir o mal-estar e promover o bem-estar docente.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Se concordar em participar da pesquisa, você terá que consentir que o seu relatório de estágio supervisionado II seja analisado por mim. Bem como concordar em realizar entrevistas narrativas, que serão gravadas e registradas, sobre as dificuldades alegrias, conquistas, satisfações e insatisfações nos primeiros seis meses como professora regente de uma sala de aula.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: é garantido o sigilo, que assegura a sua privacidade quanto aos dados da pesquisa, sendo que somente serão divulgados dados diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa.

Assinatura

do

Pesquisador

Responsável:

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG/CPF _____,

declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informados(a) pelo(a) pesquisador(a) – **Eliane Terezinha Tilio Ferronatto** - dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Campo Grande, MS, _____/_____/_____

(Nome por extenso)

(Assinatura)

