



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ALEXIA JÚLIA LIMA VIEIRA

**OS DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE VIVENCIADOS POR
PROFESSORES/AS COM DIFERENTES TEMPOS DE CARREIRA**

JOÃO PESSOA - PB

2019

ALEXIA JÚLIA LIMA VIEIRA

**OS DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE VIVENCIADOS POR
PROFESSORES/AS COM DIFERENTES TEMPOS DE CARREIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado ao Curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba, como pré-requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Paula Furtado Soares Pontes

JOÃO PESSOA - PB

2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

V658d Vieira, Alexia Júlia Lima.

Os desafios da profissão docente vivenciados por
professores/as com diferentes tempos de carreira /
Alexia Júlia Lima Vieira. - João Pessoa, 2019.
78 f. : il.

Orientação: Ana Paula Furtado Soares Pontes.
Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Profissão docente. 2. Desafios da docência. 3. Ciclo
de vida docente. I. Pontes, Ana Paula Furtado Soares.
II. Título.

UFPB/BC

ALEXIA JÚLIA LIMA VIEIRA

**OS DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE VIVENCIADOS POR
PROFESSORES/AS COM DIFERENTES TEMPOS DE CARREIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),
apresentado ao Curso de Pedagogia, da
Universidade Federal da Paraíba, como pré-
requisito para obtenção do grau de Licenciada
em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Paula Furtado
Soares Pontes

DATA DE APRESENTAÇÃO: 16/05/2019.

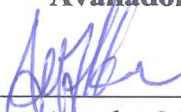
BANCA EXAMINADORA:



Prof.^a Dr.^a Ana Paula Furtado Soares Pontes
Orientadora



Prof.^a Dr.^a Catarina Carneiro Gonçalves
Avaliadora



Prof. Dr. Marcos Angelus Miranda de Alcântara
Avaliador

JOÃO PESSOA

2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e pela oportunidade de poder crescer espiritual, físico, emocional e intelectualmente. Sou grata pelo amor e pelo cuidado que tem comigo, e por ter me sustentado até aqui. Honra e glória sejam dadas a Ele!

Sou grata à minha mãe e à minha irmã, que conviveram comigo nos dias bons e maus, e que sempre me apoiaram e me ajudaram, tornando mais fácil essa caminhada.

À minha família como um todo e aos amigos e amigas, pelos incentivos que me foram dados, em especial a Rafael, um amigo que sempre acreditou em mim e me impulsionou durante esses anos.

Aos meus companheiros e companheiras de turma, que me proporcionaram aprendizados para além do acadêmico, através da união e do compartilhamento de alegrias e angústias durante o curso. E com um carinho especial, agradeço a Elen, e a Deus por tê-la colocado em minha vida, porque muito mais que parceiras de curso, construímos uma amizade sólida e verdadeira.

Aos meus professores e professoras da Universidade Federal da Paraíba, que me promoveram aprendizados e contribuíram com minha formação.

À minha professora orientadora, Ana Paula Furtado Soares Pontes, por toda dedicação, cordialidade e empenho em me ajudar, não por acaso, mostrou imensamente humana nos momentos que mais precisei, por isso e muito mais, muitíssimo obrigada!

Ao professor, Marcos Angelus Miranda de Alcântara e a professora, Catarina Carneiro Gonçalves, por aceitarem cooperar com este trabalho, desde já agradeço as contribuições que venham a ser dadas.

Enfim, agradeço a todos que direta e indiretamente contribuíram e apoiaram meu percurso até aqui. Meu muito obrigada!

*E Ele me disse: A minha graça te
basta, porque o meu poder se
aperfeiçoa na fraqueza.*

2 Coríntios 12:9a

RESUMO

A docência tem se revelado uma atividade profissional cada vez mais complexa, muitas vezes, caracterizada como extenuante e difícil. Em especial, na Educação Básica, estudos como o de Kuenzer e Caldas (2009) apontam para a problemática da intensificação do trabalho docente, das más condições de trabalho e da elevada carga mental, em meio às novas demandas sociais que emergem no meio escolar. Esta pesquisa teve como objetivo investigar os desafios enfrentados por professores/as de diferentes tempos de carreira que atuam no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, com a realização da pesquisa de campo, por meio da aplicação de um questionário com professores com diferentes tempos de carreira, que lecionavam nas turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa contou com a participação de nove docentes, de quatro escolas da Rede Municipal de João Pessoa. Dentre os resultados obtidos, destacam-se a percepção dos professores de que os principais desafios da docência centram-se na falta de apoio por parte das famílias dos alunos, a indisciplina e a implementação de novas práticas pedagógicas. No que tange aos desafios específicos nas turmas de 4º e 5º ano, ressaltaram a dificuldade de realizar um trabalho de alfabetização com alguns alunos que ainda apresentam fragilidade em tal domínio e a falta de interesse por parte dos discentes. Como formas de enfrentamento foram destacadas a busca por novos conhecimentos, o apoio pedagógico, o compartilhamento de inquietações e tentativas com os pares, além do preparo pessoal para lidar com os desafios. Ao final deste trabalho, ressalta-se a relevância de uma preparação socioemocional dos docentes, a importância do apoio/gestão pedagógica, bem como elementos como compromisso, envolvimento e perseverança, contributos para uma melhor atuação profissional docente.

Palavras-chave: profissão docente; desafios da docência; ciclo de vida docente.

ABSTRACT

Teaching has proved to be an increasingly complex professional activity, often characterized as strenuous and difficult. In particular, in Basic Education, studies such as Kuenzer and Caldas (2009) point to the problem of intensification of teaching work, poor working conditions and high mental load, amid the new social demands that emerge in the school environment. This research aimed to investigate the challenges faced by teachers different career times that work in the 4th and 5th grades of Elementary School. The methodology adopted was qualitative, with the accomplishment of field research, through the application of a questionnaire with teachers with different career times, who taught in the 4th and 5th grade classes of Elementary School. The research was attended by nine teachers from four schools of the João Pessoa's Municipal Network. Among the results obtained, the teachers perception is that the main teaching challenges are the lack of support from the students; families, indiscipline and the implementation of new pedagogical practices. Regarding the specific challenges in the 4th and 5th grade classes, they highlighted the difficulty of carrying out a literacy work with some students who still have fragility in this area and the lack of interest on the part of the students. The search for new knowledge, pedagogical support, sharing of concerns and paired trials, and personal preparation to deal with the challenges were highlighted as ways of combat. At the end of this work, the relevance of a social-emotional preparation of teachers, the importance of pedagogic support / management, as well as elements such as commitment, involvement and perseverance, contribute to a better professional teaching performance are emphasized.

Keywords: teaching profession; teaching challenges; cycle of teacher life.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa.....	12
Quadro 2 – Algumas considerações sobre a formação de professores/as.....	21
Quadro 3 – Percentuais de docentes da educação básica com formação adequada (Brasil e Paraíba).....	26
Quadro 4 – Desafios numerados de acordo com grau de importância.....	43
Quadro 5 – Respostas das professoras 1 e 3.....	62
Quadro 6 – Respostas das professoras 7 e 9.....	63
Quadro 7 – Respostas da professora 5 e do professor 6.....	64
Figura 1 – Percentual de professores/as com formação adequada na educação básica brasileira 2013-2016.....	25
Figura 2 – Classificação de saberes por diferentes autores.....	31
Figura 3 – Ciclo de vida profissional.....	41
Figura 4 – Fatores impeditivos da inovação.....	51

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	09
1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	10
1.2 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	13
2. A DOCÊNCIA, SUAS CARACTERÍSTICAS E DESAFIOS.....	14
2.1 CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DA DOCÊNCIA.....	15
2.1.1 Escolha profissional docente.....	16
2.1.2 Formação docente.....	19
2.1.3 Identidade profissional docente.....	27
2.1.4 Saberes da profissão docente.....	30
2.2 DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE.....	34
3. CICLO DE VIDA DOCENTE.....	38
4. OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DO 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	42
4.1 INFERÊNCIAS COM BASE NO CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DE HUBERMAN.....	61
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS.....	70
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO.....	75

1. INTRODUÇÃO

A docência requer mais do que a competência para saber ensinar, transmitir conhecimentos, é uma profissão que atua na perspectiva da formação cidadã e que lida com demandas diversas da sociedade contemporânea. Por esses e outros fatores, investigar a prática docente e seus elementos é mais que importante, é essencial.

Os desafios da profissão docente perpassam o aspecto da intensificação e da diversificação do trabalho docente, como abordada por Kuenzer e Caldas (2009), destacando os desafios de ordem mais extrínseca ao trabalho em sala de aula, como a desvalorização social e salarial, as condições de trabalho, a carga mental devido ao envolvimento pessoal e a violência dos diversos contextos.

Além desses, existem os desafios intrínsecos à profissão docente, aqueles que estão diretamente ligados à prática pedagógica, a saber: a relação professor-aluno, associada ao envolvimento das famílias dos discentes, a indisciplina, a falta de interesse; a implementação de novas práticas pedagógicas; a atualização de metodologias; o conhecimento e a utilização de tecnologias como ferramentas auxiliares na aprendizagem; além de novas demandas, como o trabalho com a heterogeneidade do aprendizado dos alunos e a política de inclusão.(GUISSO, 2017; LIMA, 2012; FINO, 2008; CONCEIÇÃO; SOUSA, 2012)

Diante desse cenário, surgiu o interesse em realizar uma investigação sobre a realidade docente, realidade essa que os/as estudantes de Pedagogia, na formação inicial, buscam se preparar para saber lidar. As experiências em sala de aula, durante experiências profissionais e estágios curriculares, suscitaram a indagação sobre situações, posturas e realidades escolares vivenciadas pelos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Todavia, buscando delimitar a pesquisa, optou-se pela investigação dos desafios enfrentados em turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, visando encontrar desafios específicos desses anos, considerando serem as últimas turmas antes da transição para os anos finais do Ensino Fundamental, e levando em conta que não possuem como foco a alfabetização, priorizada nos primeiros dois anos dessa etapa de ensino (BNCC, 2018).

A partir do panorama traçado, problematizou-se: Quais os desafios que enfrentam professores de diferentes tempos de carreira que atuam no 4º e 5º ano do ensino fundamental?

Neste contexto, a pesquisa teve como objetivo investigar os desafios enfrentados por professores/as de diferentes tempos de carreira que atuam no 4º e 5º ano do ensino fundamental.

Como objetivos específicos da pesquisa, foram definidos:

- Discutir a profissão docente, suas características e o desenvolvimento do ciclo de vida profissional;
- Analisar os principais desafios com os quais se deparam os/as docentes em seus cotidianos escolares e os desafios de atuarem em turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental;
- Identificar as estratégias de enfrentamento aos desafios criadas pelos professores em seu cotidiano profissional e o apoio recebido por parte da instituição educativa.

A pesquisa se justifica pela pertinência em poder investigar e compreender o exercício da profissão docente, tendo em vista, que pesquisar sobre o trabalho docente é abrir espaço para que se possa compartilhar e refletir conjuntamente sobre a realidade vivida pelos professores, a fim de poder contribuir para o enfrentamento dos desafios da educação.

Nesse sentido, a pesquisa mostra-se academicamente relevante por possibilitar reflexões que contribuam para o aprofundamento das discussões na área, considerando a realidade das instituições alvo nesse estudo, e educacionalmente e socialmente importante, por seus resultados poderem, ao serem socializados junto às instituições participantes da pesquisa, contribuir para os/as professores/as refletirem sobre sua realidade de trabalho e desafios, com vistas ao fortalecimento das iniciativas para transformar a realidade estudada.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A realização desta pesquisa teve como finalidade a análise dos desafios da docência e as formas de enfrentamento empregadas por professores/as com diferentes tempos de carreira, em turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental, o que acarretou a montagem de um aporte teórico que fundamentou a análise dos dados coletados através do instrumento escolhido.

Para alcançar o objetivo traçado foi realizada uma pesquisa classificada como empírica, “que investe em uma coleta de dado *in loco*, isto é, em um lugar específico.” (RUIZ, 2009, p.50 *apud* BRENNAND et al., 2012. p.169), também conhecida como pesquisa de campo, requer assim como as demais pesquisas, de um referencial teórico que dê apoio aos instrumentos de coleta e as análises das informações.

Quanto a sua abordagem, a pesquisa caracterizou-se como qualitativa. Vale ressaltar que a escolha da abordagem infere no tipo de reflexão que irá ser feita sobre o assunto estudado. Segundo Brennand et al. (2012), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por buscar uma compreensão detalhada dos significados que envolve o fenômeno estudado, ao invés da preocupação com mensurações, a intenção é entender a essência do objeto de estudo, por isso investisse na descrição, exploração e análise dos aspectos da problemática e dos

comportamentos humanos envolvidos. De tipologia exploratória, pois “busca identificar os fatores que determinam ou que colaboram para a ocorrência dos fenômenos” (BRENNAND et al., 2012, p.72).

Por conseguinte, o questionário foi escolhido como instrumento de coleta de dados, que se trata de opções para “capturar” as informações necessárias, sobre esse instrumento em específico, Brennand (2012, p.186) descreve que

[...] o questionário é um dos instrumentos de coleta de dados mais utilizados pelas pesquisas de campo, uma vez que este instrumento de coleta é um dos mais estratégicos para reunir informações sobre as características de sujeitos, grupos e comunidades.

O questionário da pesquisa foi composto por oito questões abertas e uma questão de alternativas hierarquizadas. Esses tipos de questões ofereceram maior liberdade de expressão aos/as professores/as participantes e um conteúdo mais denso para análise.

A aplicação dos questionários se deu em quatro escolas da Rede Municipal da cidade de João Pessoa/PB, tendo como critério para a escolha aquelas escolas em que foram realizados estágios curriculares durante o curso de graduação, o que conferiu maior abertura e aceitação para colaboração da pesquisa, e uma das escolas foi escolhida pela necessidade de se ter dados sobre docentes que atuassem no turno vespertino, sendo localizada nas proximidades das primeiras, por ser onde se encontrou aceitação para a realização da pesquisa.

Para compor o universo da pesquisa, o critério foi ser professor/a do quarto e do quinto ano do Ensino Fundamental, tendo em vista os desafios que professores/as desses anos enfrentam, diferentemente de docentes dos primeiros três anos do Ensino Fundamental, onde a atenção recai sobre o processo de alfabetização com dificuldades bem específicas. Optou-se por professores de ambos os turnos (matutino e vespertino) e com diferentes tempos de docência.

A aplicação do questionário deu-se entre fevereiro e março de 2019. E contou com a ida a cada uma das quatro escolas, iniciando com o pedido de autorização à gestão da escola para convidar professores/as a participarem da pesquisa. Feito os convites, no final, resultando em um total de nove participantes.

Os questionários foram deixados com os docentes e combinado um dia para devolução dos mesmos. O que ocorreu sem nenhum imprevisto e com total colaboração dos profissionais envolvidos, nove ao todo. A maioria dos sujeitos participantes da pesquisa foram mulheres,

com idade entre 35-56 anos, com tempo de docência que variou entre os 4-31 anos de carreira, sendo cinco efetivos/as e quatro, temporárias, e a maioria atuando no turno matutino, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa

Professor/a	Sexo	Tempo de docência	Tempo no 4º e/ou 5º ano	Turno	Vínculo	Escola
1	Feminino	12 anos	7 anos	Mat./Vesp.	Temporário	A
2	Feminino	20 anos	3 anos	Vespertino	Efetivo	B
3	Feminino	21 anos	15 anos	Vespertino	Efetivo	B
4	Feminino	22 anos	1 ano	Matutino	Temporário	C
5	Feminino	31 anos	10 anos	Matutino	Efetivo	C
6	Masculino	4 anos	3 anos	Matutino	Efetivo	C
7	Feminino	16 anos	9 anos	Matutino	Temporário	D
8	Feminino	20 anos	2 anos	Mat./Vesp.	Temporário	D
9	Feminino	22 anos	1 ano	Matutino	Efetivo	D

Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar da discrepância de tempos de carreira, verificou-se um maior percentual de professores com mais de 20 anos de carreira (66,67%). Dentre os nove participantes, apenas um do sexo masculino (Professor 6). Foi identificado que a Professora 4 não possui a graduação em Pedagogia (contando com a formação do magistério), os demais são graduandos em Pedagogia e outra licenciatura (Educação Artística). Outro ponto a destacar é que seis professoras, do grupo participante, têm especializações em psicopedagogia, predominantemente, (professoras 1, 3, 5, 8 e 9) e supervisão (professoras 1, 2 e 9).

Com os questionários em mãos foi feita a tabulação de todas as questões e suas respectivas respostas. À análise dos dados obtidos coube uma interpretação com base no referencial teórico construído a partir dos objetivos da pesquisa, bem como o suporte de outros textos para complementar a análise dos temas abordados.

Durante o texto da análise os participantes¹ (um homem e oito mulheres) serão identificados da seguinte forma:

¹ Os termos ‘os participantes’, ‘os docentes’ e ‘os professores’ serão empregados para se referir ao grupo pesquisado, sabendo que são oito mulheres e um homem. Quando necessário, se fará as devidas distinções, entre as professoras e o professor.

(Professor/a N^o, vínculo, tempo de carreira, escola)

Ex.: (Professora 1, temporário, 12 anos, escola A)

1.2 ESTRUTURA DO TRABALHO

Este trabalho estrutura-se em cinco capítulos, incluindo a introdução e as considerações finais. O primeiro capítulo introduz o trabalho, situando a temática, os objetivos e a justificativa desta pesquisa. Além de detalhar a metodologia aplicada para o desenvolvimento da pesquisa, que buscou cumprir as estratégias traçadas para obtenção dos dados e posteriormente das análises dos mesmos, a fim de alcançar o objetivo geral proposto.

O segundo capítulo, “A docência, suas características e desafios”, trata de esclarecimentos sobre a docência, suas características básicas e os desafios intrínsecos e extrínsecos dessa profissão, elementos importantes para uma melhor abordagem sobre o profissional docente e sua atuação.

O terceiro capítulo, denominado “Ciclo de vida docente” traz os estudos de Michäel Huberman (1995) sobre o ciclo de vida profissional docente, que serviu de base teórica para inferências feitas durante a análise dos dados.

O quarto capítulo, “Os desafios da prática docente: o que pensam os professores do 4^o e 5^o ano do ensino fundamental”, apresenta a análise e as discussões feitas sobre os resultados, com base na teoria discutida nos capítulos anteriores e em outras fontes, para melhor interpretação dos mesmos.

Por fim, o quinto capítulo traz as “considerações finais” do trabalho, em que se pode fazer um panorama geral do que tratou o trabalho e a validação da pesquisa, bem como reflexões sobre a problemática em questão.

2. A DOCÊNCIA, SUAS CARACTERÍSTICAS E DESAFIOS

A docência é um tema de grande relevância na pesquisa educacional e vem sendo investigado sob perspectivas diversas, tais como: docência como profissão, formação inicial e continuada de professores/as, prática docente, saberes docentes, identidade profissional, condições de trabalho, adoecimento, mal-estar docente e precarização. Nesse contexto, destacamos alguns autores, a saber: Veiga (2008), Alves (2006), Tardif (2002; 2007) e Kuenzer e Caldas (2009).

O dicionário Aurélio de Língua Portuguesa traz em seu verbete ‘Docência’, a seguinte definição: “ato de ensinar; qualidade de docente”. E docente como “relativo a professores; que ensina”. Não há nada de errado, contudo tais definições não conseguem dimensionar a complexidade do trabalho docente, que vai além do ato de ministrar aulas. Semelhante ao conceito de docência trazido pelo dicionário, Veiga (2008, p. 13) traz em seu texto “Docência como atividade profissional”, a palavra de origem latina *docere* “que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender.”

Contudo, a docência deve ser entendida para além da ministração de aulas, pois como aborda Veiga (2008), as funções formativas convencionais, como ter domínio teórico e técnicas sobre o conteúdo, se modificaram e tornaram a profissão docente mais complexa com o passar do tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho, além das demandas sociais contemporâneas, que emergem nas escolas.

Por conseguinte, a docência está implicada com os processos de formação humana, mediada pelos processos de construção do conhecimento, de transmissão, de questionamentos e de renovação da memória construída ao longo do tempo. Não se trata de onde, o que ou como se ensina, a priori, a essência está na relação docentes e discentes, ou seja, vai além de conteúdos e métodos. Havendo essa relação, a docência se estabelece, “numa interação intencionalmente mediada pelos processos de transmissão e de reinvenção da cultura e do conhecimento.” (TEIXEIRA, 2007, p. 432)

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, em seu Art. 13, são incumbências dos docentes:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

A descrição de tais atribuições serve de orientação e esclarecimento sobre a prática profissional dos/das docentes, visando qualidade na educação, a partir do trabalho dos professores juntamente com as outras esferas envolvidas, como o poder público, a gestão escolar, os alunos, a família e os demais funcionários.

Veiga (2008) também afirma que há aspectos fundamentais a respeito da docência, a formação profissional e a inovação. O primeiro aspecto está ligado à ideia de docência como profissão, ou seja, função reconhecida e colaboradora na construção da sociedade. Esta profissão tem inerente a si, três elementos chaves: a profissionalização, a profissionalidade e o profissionalismo, que Lima (2018, p.20) sintetiza da seguinte forma

Enquanto profissionalização refere-se a políticas educacionais, status e a autonomia docente, profissionalidade diz respeito à identidade pessoal e profissional que o professor constrói como agente ativo da educação, criando metas a serem atingidas por meio de uma melhor qualificação e, por fim, o profissionalismo no que concerne à ética e a competência que o profissional exerce sua função.

Já o segundo aspecto, a inovação, trata-se de ir além da prática conservadora escolar, que provoca a busca por novas possibilidades de escolhas teóricas e metodológicas, que inove a prática pedagógica, usando-se da sensibilidade de refletir sobre a realidade e intervir mediante as necessidades.

2.1 CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DA DOCÊNCIA

Autores como Veiga (2008), Tardif (2002) e outros discutem a docência, a escolha profissional, a formação inicial e, posteriormente, a formação continuada, a construção da identidade do profissional docente e os saberes e competências dos/das professores/as. A partir dessas características pretende-se discorrer sobre cada uma delas, no intuito de poder compreender as características básicas/específicas da docência.

2.1.1 Escolha profissional docente

A escolha profissional da docência pode estar ligada a fatores internos e externos aos sujeitos, como por exemplo, à história de vida e suas experiências e o contexto social. As experiências como alunos/as podem ser um fator relevante na decisão por querer ou não seguir essa carreira.

Escolher uma carreira profissional está ligada a variadas razões. Alves (2006) situa em uma pesquisa realizada com professoras da educação infantil, o entendimento de algumas de que ser professor/a seria uma vocação, identificando que algumas participantes da pesquisa optaram pela profissão docente alegando ter uma vocação para ensinar e que dimensões como prazer, cuidado e afetividade seriam elementos destacados na profissão. No que diz respeito à vocação e essas dimensões associadas, Alves (2006) apoia-se no que diz Paulo Freire (1996) sobre a amorosidade, destacando que o lado afetivo também é um dos saberes da docência, contudo tal dimensão “não pode ser entendida como antagônica à formação científica séria e à clareza política dos educadores.” (ALVES, 2006, p.8). Apesar de reconhecer a importância da chamada vocação, a autora desmistifica a naturalização da mesma, afirmando que

[...] vocação não é um dom inato, mas uma capacidade de realizar bem o trabalho, de superar as dificuldades e lutar pela qualidade da educação. Então, é uma característica profissional aprendida e desenvolvida com muito esforço e estudo. (ALVES, 2006, p.12)

Tal entendimento remete à questão da profissionalização docente, juntamente com a profissionalidade e o profissionalismo, elementos-chaves da formação docente. Vale ressaltar, que nesta mesma pesquisa encontram-se, também, depoimentos de educadoras que destacam a importância de elementos como planejamento e reflexão sobre a prática, constatando assim uma maior importância da profissionalização. Nessa perspectiva, o entendimento de docência como vocação a ser construída e a profissionalização docente não são perspectivas contraditórias, uma vez que remetem a um processo de busca e desenvolvimento de formas de ser e estar na profissão.

Outras razões para escolha da profissão docente também podem ser anunciadas, como as constatadas em uma pesquisa realizada com professores/as da rede estadual de ensino de Curitiba. Muhlstedt e Hagemayer (2015) identificaram as principais razões dessa escolha, que foram as seguintes: identificação com a docência vem desde a infância, referindo-se a memórias de professores-modelos que tiveram no processo escolar; interesse pessoal; a falta

de oferta de outro curso de interesse; opção para melhorar as condições de vida; a facilidade em conseguir um emprego e a influência familiar.

Através destas duas pesquisas é possível constatar os fatores internos e externos que influenciam a escolha profissional. Tais motivos, podem ser positivos ou não para a experimentação da prática em sala de aula. Exatamente o que dizem os autores da pesquisa, ao falar que “Essas trajetórias, nas quais se envolvem vida pessoal e profissional, trazem aos sujeitos as contradições de fatores que motivam e outros que desestabilizam a sua escolha profissional” (MUHLSTEDT; HAGEMAYER, 2015, p.37), conseqüentemente, influenciando a permanência ou o abandono da profissão.

Pertinente a essa temática, é a questão da atratividade da carreira docente no Brasil. Tartuce et al. (2010) trazem descritos em um artigo, problemas que estão, direta ou indiretamente, ligados a essa questão “ [...] como a massificação do ensino, condições de trabalho, baixos salários, feminização do magistério, políticas de formação, precarização e flexibilização do trabalho docente, violência nas escolas [...]” (TARTUCE et al., 2010, p.449). Além do aumento das exigências e das responsabilidades sobre os/as docentes, com questões que vão além do conhecimento pedagógico propriamente dito, como a violência, as conseqüências da desestrutura familiar e outros. Segundo as autoras, “Há, pois, entre os docentes, desconforto causado por essas crescentes exigências da profissão, concomitante em relação a um decrescente prestígio social.” (TARTUCE et al., 2010, p.449).

Jesus (2004 *apud* TARTUCE et al., 2010) chama atenção correlacionando com o tema da baixa atratividade dessa profissão, o fato de que a imagem do professor tem se modificado, de certa forma enfraquecendo, e isso pode estar ligado a novos meios de obtenção de conhecimento, antes concentrado na escola, e, conseqüentemente na figura do/da professor/a, e que atualmente vem dividindo espaço com o acesso rápido às informações, oferecido pelas tecnologias. E acrescenta que a profissão do/da professor/a vem tornando-se pouco seletiva, o que não diz respeito a restrições, e sim a questão de uma formação de qualidade, haja vista muitos/as profissionais exercerem a função com preparo insuficiente, desqualificando, assim, a profissão. Além dos que exercem tal função de forma provisória, o que pode acarretar falta de compromisso.

A pesquisa realizada por Tartuce et al. (2010) com estudantes do Ensino Médio, investigou a possibilidade da escolha/intenção de ser professor/a. O “não” foi maioria, acompanhados por expressões de rejeição (silêncio, risadas.) e os autores trazem algo a mais “A rejeição à profissão é ainda mais gritante quando se referem ao pedagogo.” (TARTUCE et al., 2010, p. 454).

Algo significativo é que um bom percentual de alunos/as já pensou em seguir a profissão docente, mas por fatores que os autores chamam de intrínsecos e extrínsecos à docência, além dos fatores pessoais, fizeram esses/as jovens desistirem de ser professores. O fator intrínseco detectado na fala dos alunos/as é a “exigência do envolvimento pessoal”; nos fatores de ordem pessoal estão “não possuir características que julga necessárias”, “não identificação com atividades inerentes à profissão”; e dentre os fatores extrínsecos estão a “baixa remuneração”, “desvalorização social”, “desinteresse e desrespeito dos alunos” e as “condições de trabalho”.

Mas o positivo nisso tudo é a identificação de que razões para ser professor/a também se fizeram presentes na fala dos/das alunos/as, a saber: fatores intrínsecos, “a possibilidade de ensinar e transmitir conhecimento”, “interesse por área específica do conhecimento”, “admiração pela profissão”, “possibilidade de formar/influenciar novas gerações”, “possibilidade de trabalhar com crianças”, “valorização das relações interpessoais”, “possibilidade de influenciar/transformar a realidade social”; de ordem pessoal: “realização pessoal”, “identificação pessoal”; e, extrinsecamente, relatou-se: “oportunidade no mercado de trabalho”; “influência familiar” e “influência dos professores”.

Sobre o trabalho nas séries iniciais, em específico, os/as jovens entrevistados/as acham que é menos atraente, alegando a desvalorização, preferindo o ensino de disciplinas específicas, nas séries finais do Fundamental e no Ensino Médio, por acreditarem que esses/as professores/as são mais socialmente valorizados/as. Contudo, apesar disso há uma valorização do papel desse/a professor/a das séries iniciais, como resumem os autores

Para alguns alunos, por exemplo, o trabalho nas séries iniciais do ensino fundamental é visto como mais difícil, porque exige uma responsabilidade educativa embasada na construção de valores e atitudes que constituem a formação até o caráter das crianças. Acreditam que os professores que atuam nos anos iniciais são a base para essa formação e, por isso, precisam ter muita responsabilidade, motivação e criatividade para chamar à atenção das crianças. (TARTUCE et al., 2010, p. 469)

Quando perguntados sobre a imagem da profissão docente, os/as alunos/as entendem ser uma carreira “difícil”, “cansativa”, “exige muito trabalho”, “é trabalho que vai além da sala de aula” e concluem que é necessário “gostar muito do que faz”, “amar muito o que faz”, “ter muita paciência”, “ter vocação”, dentre outras declarações. E remetem à falta de um referencial docente, pois se a imagem do/a professor/a já não está positiva, há profissionais que carregam consigo as marcas negativas da docência e contribuem com a desvalorização da

imagem docente. É importante compreender que os/as docentes não devem demonstrar suas insatisfações, mas que há espaços e oportunidades adequados para isso, evitando assim transformar a imagem docente em algo negativo.

Logo, compreende-se que a escolha pela profissão docente, assim como a opção por outras carreiras, é influenciada por fatores pessoais, fatores intrínsecos e extrínsecos às profissões. Há pessoas que têm a liberdade de escolha sobre a carreira a qual seguir, já outras estão muitas vezes presas à falta de outras oportunidades ou por condições que limitam o poder de escolher, o que pode pôr em risco a qualidade do fazer docente.

Considerando tais esclarecimentos, o próximo aspecto a ser tratado é a formação docente.

2.1.2 Formação docente

A partir da escolha da profissão docente, ingressa-se na formação inicial em cursos de licenciatura, uma das características básicas e ponto de partida para a construção da profissionalização docente. Assim, a graduação poderá ser realizada em instituição pública ou privada, sendo a formação prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que trata, no “Título VI – Dos profissionais da educação”, quem são esses sujeitos, a formação, o acesso e sua valorização dos mesmos.

Quanto à formação dos/das professores/as, no art. 62 da LDB é previsto:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Importante destacar que o art. 62 da LDB traz a obrigatoriedade da graduação somente às licenciaturas das disciplinas especialistas, mantendo a formação em curso para os docentes da educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental. Bem como, destinando a graduação em Pedagogia para as áreas educacionais ligadas à gestão escolar. Contudo, sabendo que esse documento data de 1996, é preciso atualizar tais informações, para isso apresenta-se o que diz a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, que em seu artigo 4º diz

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, [...]. (BRASIL, 2006)

O artigo apresentado esclarece que a partir de 2006, fica regulamentada que a formação docente para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, dar-se-á por meio da graduação em Pedagogia, licenciatura do Ensino Superior igualmente as dos demais profissionais da Educação Básica, demonstrando assim mais valorização e compromisso com a formação do/da professor/a dos anos iniciais, denominado como polivalente, visto que leciona, diferentes áreas do conhecimento.

A formação inicial e continuada deve ser tratada como direito e são garantidas nos parágrafos do artigo nº 62, da LDB:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação – CNE.

§ 7º (Vetado)

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 1996).

Ao tratar sobre a formação de professores, Veiga (2008) faz algumas considerações sobre esse tema, sistematizadas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Algumas considerações sobre a formação de professores/as.

Ação contínua e progressiva	Valorização da prática como componente formador; relação teoria-prática.
Histórica e social	Compatível ao contexto social, político e econômico ao qual está atrelado.
Preparação para o incerto	Formação e preparação para o incerto, para mudanças e situações que exigem maior capacidade de resiliência. Alarcão (2001, <i>apud</i> Veiga, 2008)
Sinaliza opção política e epistemológica	Infere-se sobre as concepções e escolhas adotadas
Articulação entre formação pessoal e profissional	Um processo que envolve o encontro e o confronto de experiências dentro e fora da formação profissional.
Processo coletivo	Prática coletivizada, tornando-se produtiva quando partilhada.
Cooperação e solidariedade	Tais atitudes devem ser desenvolvidas, descobrindo o outro e também capacitando o poder de decidir.

Fonte: Veiga, 2008 (Adaptado pela autora).

Esses enunciados revelam a complexidade do processo da formação do/da profissional docente. Leone e Leite (2011, p.238) fazem referência a quatro momentos no processo de formação

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

Outra perspectiva é apresentada, de modo similar, por Santos (2005 *apud* LEONE; LEITE, 2011), em que esse autor divide o processo formativo em duas grandes categorias, a formação inicial e a contínua. A inicial com duas etapas: pré-treino, semelhante à pré-formação e a formação inicial, e na contínua, que inclui-se a iniciação profissional e a formação permanente.

Rodrigues e Esteves (1993, p.41 *apud* LEONE; LEITE, 2011, p.239) afirmam que

[...] a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio professor e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino (Laderrière, 1981; Postic, s/d). Não se trata, pois, de obter uma formação inicial, válida para todo o sempre. ‘Não se pode apreender tudo (na formação inicial), até porque tudo é muita coisa’ [...].

Logo, a formação inicial é compreendida como a base para a aprendizagem contínua do/a professor/a (LEONE; LEITE, 2011), por isso a importância de uma boa formação inicial. Porém, a qualidade dos cursos de formação inicial tem sido questionada, principalmente no que tange às dificuldades encontradas pelos/as recém-formados/as ao se depararem com os “choques de realidade” no início da carreira, queixando-se da falta de articulação entre a teoria e a prática, advindas de idealizações dos/das alunos/as e das escolas; da insuficiência ou do “criticismo vazio” (foco nas falhas) dos estágios; valorização de conteúdos cultural-cognitivo (preparação acadêmica) em detrimento dos conteúdos pedagógico-didático (SAVIANI, 2009) ou vice-versa, são queixas feitas por professores ingressantes no mercado de trabalho, de acordo com a pesquisa de Leone e Leite (2011).

Em suas considerações finais, as autoras destacam:

[...] observa-se que muitas das dificuldades encontradas no início da carreira docente são decorrentes da fragilidade e/ou precariedade dos cursos de formação inicial – no caso, a Pedagogia e o Curso Normal Superior - que, ao negligenciarem determinados saberes necessários à docência, não só contribuem para tornar a inserção profissional mais problemática como, também, acabam por implicar um conjunto de demandas formativas para os processos de formação contínua.

Nesse quesito, destacou-se a fragilidade dos cursos de licenciatura quanto à preparação dos futuros professores para lidar com a complexidade da prática social de ensinar. (LEONE; LEITE, 2011, p. 254).

Verifica-se, assim, que a formação inicial, bem como a continuada devem ser repensadas para atender às necessidades de formação dos/as professores/as e, conseqüentemente, da escola. Para que haja uma preparação de qualidade, faz-se necessário aproximar a academia da escola, consciente que “a prática é o ponto de partida e o ponto de chegada do processo de formação” (VEIGA, 2008, p.16), pois é preciso estudar sobre onde, como, com que e com quem se irá trabalhar, para que a teoria e a prática estejam articuladas de forma dialética.

A escolha pela profissão docente envolve a consciência de que se trata de uma profissão de formação contínua e, como afirma Veiga (2008, p.15), é um processo “[...] multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo”. Assim, não

é escolher ser professor, é escolher tornar-se. Alimentando a ideia de formação continuada, entendida por Leitão de Mello (1999, *apud* VEIGA, 2008, p.15) como

[...] um processo inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado (*sic*), aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social.

A formação continuada pode ocorrer na própria escola a partir de reflexões, compartilhamentos e desenvolvimento de ações e planos de aperfeiçoamento, reunindo toda a equipe pedagógica, de gestores/as e professores/as, além da orientação aos demais funcionários/as, em plano mais horizontal. Outras formas são articulações/trocas com outras escolas, seminários, palestras, as formações promovidas pelas secretarias de educação, pelas universidades e outros.

Lembrando que a continuidade da formação acadêmica também caracteriza uma formação para além da inicial, em pós-graduações *lato sensu*, que compreendem programas de especializações com certificado ao final, e *stricto sensu*, que são os programas de mestrado e doutorado, com obtenção de diploma ao final do curso.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por meio da Lei nº 13.005/2014, possui vinte metas de desenvolvimento na área educacional, a serem alcançadas até 2024, ou seja, em um período de dez anos (2014-2024), dentre as vinte metas duas em específico (meta 15 e 16) abordam objetivos e estratégias acerca da formação docente na educação básica brasileira, quais sejam:

META 15

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL 2014).

A meta 15 traz treze estratégias, buscando assegurar a formação específica em nível superior de todos/as os/as docentes da Educação Básica, como: diagnosticar a necessidade de formação, consolidar financiamento estudantil, promover a reforma curricular dos cursos de

licenciatura e estímulo a renovação pedagógica, valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação, desenvolver modelos de formação que valorize a experiência prática, dentre outras estratégias.

O parágrafo segundo do Art. 5º da referida Lei, que assegura o monitoramento contínuo e as avaliações periódicas das metas e estratégias, enuncia que

A cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes. (BRASIL, 2014)

Sendo assim, na última avaliação de monitoramento, divulgada no “Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018” mostra vários gráficos que revelam as porcentagens de crescimento das formações dos profissionais, entre 2013 a 2016, com diversos filtros, como porcentagens nacionais, regionais, estaduais, tipos de escola (urbana e rural, privada e pública), além de porcentagens por disciplinas específicas nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A seguir apresenta-se as porcentagens nacionais para que se possa ter uma noção geral dos avanços.

Figura 1 – Percentual de professores/as com formação adequada na educação básica brasileira 2013-2016

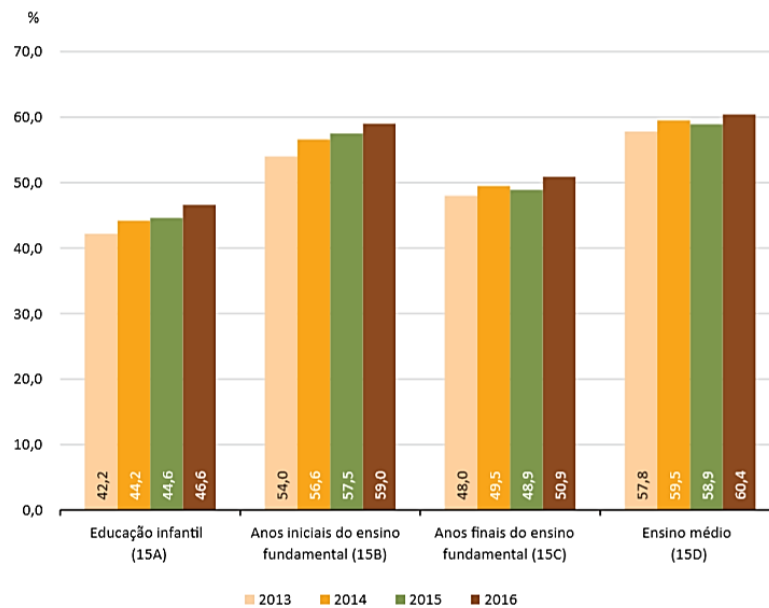


GRÁFICO 1 Percentual de docências de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam – Indicadores 15A, 15B, 15C e 15D – Brasil – 2013-2016

Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2016).

Fonte: Inep, 2018

A meta 15 tem 4 indicadores que são as divisões para avaliação na Educação Infantil (15A), anos iniciais do Ensino Fundamental (15B), anos finais do Ensino Fundamental (15C) e Ensino Médio (15D). Analisando esses percentuais gerais, observa-se que no último ano a maior porcentagem encontra-se no Ensino Médio. Contudo, ao comparar a taxa de crescimento de cada indicador, percebe-se que o Ensino Médio obteve a menor porcentagem (2,6%), em uma escala crescente, seguido pelos anos finais do Ensino Fundamental (2,9%), Educação Infantil (4,4%) e a maior taxa de crescimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental (5%).

O estado da Paraíba aparece abaixo da média nacional em todos os indicadores, com maior aproximação no Ensino Médio, conforme o quadro 3. A seguir, os números retirados do “Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação – 2018”.

Quadro 3 – Percentuais de docentes da educação básica com formação adequada (Brasil e Paraíba)

	Educação Infantil (EI)		Anos iniciais do Ensino Fundamental (EF1)		Anos finais do Ensino Fundamental (EF2)		Ensino Médio (EM)	
	2013	2016	2013	2016	2013	2016	2013	2016
Brasil (%)	42,2	46,6	54,0	59,0	48,0	50,9	57,8	60,4
Paraíba (%)	35,8	40,2	45,6	51,0	41,2	44,6	56,9	59,4

Fonte: Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2018. (Adaptado pela autora).

Apesar do percentual estadual, todos os indicadores estão abaixo da média nacional, quando observada a taxa de crescimento do estado da Paraíba se constata bons resultados de crescimento. Com taxas de crescimento maior que a nacional na EF1 e no EF2, taxa igual na EI e sutilmente menor no EM.

Já a meta 16 visa a pós-graduação de 50% dos/das professores/as da Educação Básica e a garantia das formações continuadas nas áreas de atuação, conforme se verifica abaixo:

META 16

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014)

A primeira parte dessa meta comunga com a meta 14, que objetiva elevar o número de titulações de mestres e doutores. Para realização dessa meta são previstas estratégias, como: planejamento estratégico da demanda e fomento das ofertas por parte das instituições superiores, consolidar a política nacional de formação de professores e professoras da Educação Básica, expandir a disponibilidade de bens culturais, como obras literárias e materiais didáticos e pedagógicos para subsidiar a prática docente, ampliar a oferta de bolsas de estudos.

O relatório de monitoramento traz outros vários dados sobre as metas, mas com base nos dados usados nessa fundamentação, nota-se que as metas ainda têm grandes percentuais a serem alcançados através da aplicabilidade e avaliação das estratégias. Diante do quadro

sinalizado a partir da Emenda Constitucional nº 95 (EC 95), de 15 de dezembro de 2016, que instituiu um Novo Regime Fiscal (NRF) no país, estudos como o de Amaral (2017) destacam que, a ser mantido tal panorama, até 2024 não será possível cumprir as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. Sobre a questão, Azevedo (2016, p.251) assevera:

O constrangimento orçamentário causado pelo NRF (Novo Regime Fiscal), pode-se concluir, afetará a consecução do PNE 2014-2024, que prevê 20 metas para a educação nacional, e tende a torná-lo "letra morta", como denuncia a nota conjunta 1/2016 FINEDUCA/CAMPANHA, pois as fontes de financiamento para seu cumprimento estarão estancadas.

Tecidas considerações sobre a formação inicial e continuada do/a professor/a como elemento chave para a construção da profissão, visando a profissionalização, a profissionalidade e o profissionalismo dos/das docentes, o próximo tópico tratará da identidade profissional docente.

2.1.3 Identidade profissional docente

Todo o processo de formação docente está atrelado à construção da identidade profissional dos professores. Essa identidade trata dos sentidos e das configurações nas maneiras de ser e de estar na profissão (VEIGA, 2008). A identidade profissional está ligada à profissionalidade dos docentes, ou seja, ao desenvolvimento das competências da profissão, buscando uma exitosa postura profissional (profissionalismo).

Segundo Veiga (2008), a construção da identidade profissional docente possui três dimensões: o desenvolvimento pessoal, com relação à construção da vida do/da professor/a (história de vida); o desenvolvimento profissional, que diz respeito à profissionalização; e o desenvolvimento institucional, com relação aos investimentos das instituições e o envolvimento dos sujeitos para alcance dos objetivos. Assim, percebe-se que essa identidade é construída no tempo e no espaço. Por isso não é estática, mas passível de mudanças a medida em que os professores experimentam e avaliam suas vidas, suas posturas, suas atividades, as experiências e os contextos aonde estão.

A visão holística dessa construção é defendida por Veiga (2008, p.20) ao afirmar que “A docência é, portanto, uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados. Isso significa reconhecer que os saberes que dão sustentação à docência exigem uma formação profissional numa perspectiva teórica e prática”, esses saberes também

podem ser denominados de conhecimentos ou competências e serão abordados no próximo tópico.

Essa identidade é fruto do desenvolvimento profissional docente, que também diz respeito a um processo “no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” Garcia (2009, p. 7 *apud* XAVIER, et al., 2017). Essa construção de identidade tem pontos em comuns e individuais entre os docentes, como saberes pedagógicos comuns e experienciais distintos, respectivamente.

Ao lidar com a construção da identidade docente de um grupo de professores/as em específico, os/as professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental, abordar-se-á o que caracteriza a identidade comum desse grupo. Para isso, cita-se Lima (2012, p.149-150) explicando que

Compreendemos o professor como profissional que se educa e forma-se no decorrer de sua existência, num processo de construção de si próprio como pessoa e na relação com os outros. Como sujeito histórico o professor tem a possibilidade de intervir, mediante seu trabalho, na transformação social, visto que sua profissão tem como objetivo a formação de outros seres humanos, uma atividade complexa para a qual se exige uma formação sólida e qualificada, não apenas inicial, mas contínua, que lhe dê condições de enfrentar os inúmeros desafios que o contexto educacional apresenta diariamente nas escolas.

Nesse trecho, a autora ressalta a importância social formadora da função profissional dos/das professores/as, especialmente quando se fala em professores/as de crianças, bem como uma indispensável formação de qualidade diante de tal responsabilidade. A seguir, algumas características dos/das docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

São denominados/as professores/as polivalentes/generalistas por lecionarem as diferentes áreas de conhecimentos do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Artes, quando não há o/a professor/a especialista). “Lecionar nos anos iniciais é uma tarefa complexa e desafiante, visto que os professores trabalham com diferentes áreas do conhecimento, nem sempre sendo formados para exercer a docência com qualidade” (LIMA, 2012, p. 152). Mais uma vez, recai na formação inicial a responsabilidade sobre a preparação de uma base de qualidade, bem como à necessidade de uma boa formação continuada.

O/A professor/a polivalente/generalista deve desenvolver um trabalho interdisciplinar no seu fazer pedagógico, mas na prática isso é difícil de ser identificado. Na pesquisa de Lima

(2012) os/as professores/as entrevistados/as falam da dificuldade na compreensão no sentido e na prática dessa proposta e afirmam que a atenção do trabalho recai sobre as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, levando em conta que tais conhecimentos são alvos de avaliação nacionais, como a Prova Brasil, que tem as maiores cargas horárias e que são o foco da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, objetivando a alfabetização, não seria de estranhar tal prática. Todavia, perde-se o sentido do trabalho interdisciplinar e falha com a apropriação das outras áreas de conhecimentos.

Esse/a professor/a trabalha com crianças de 6 a 10-11 anos (de acordo com a idade/série) e o papel principal do/a professor/a polivalente/generalista é a formação integral dessas crianças. “A formação integral consiste em formar o aluno como sujeito crítico e questionador, discutir as questões sociais e a formação da cidadania, propiciar-lhe compreender a sociedade atual e atuar em sua transformação” (LIMA, 2012, p. 152).

Essa educação integral é meta da legislação educacional, estabelecidas no artigo 2º da LDB/1996 e traz no artigo 22º que deve fornecer condições para o progresso nos estudos posteriores e no trabalho.

Esses/as professores/as precisam estar bem preparados/as para essa tarefa ampla de formação integral das crianças e saber fazer um trabalho coletivo e interdisciplinar, tendo em vistas as mudanças sociais que incorporam a complexidade do trabalho docente. Tal complexidade tem causado questionamentos sobre o papel e a identidade do professor, pois além de ser um profissional professor, tem exercido diferentes papéis no seu cotidiano (LIMA, 2012). Para essa reflexão Tardif e Lessard (2005, p.157 *apud* LIMA, 2012, p.153) questiona da seguinte forma

[...] ele é mesmo um professor, alguém cuja profissão é fazer aprender, ou um trabalhador social, um trabalhador de rua, um psicólogo, um grande irmão, um policial, um pai, um adulto complacente ou autoritário? O professor precisa, então, fazer malabarismos com uma multidão de papéis, o que necessariamente causa contradições diante do mandato principal: ensinar e fazer aprender.

Diante do exposto, Lima (2012) considera que o/a professor/a precisa ter clareza que seu papel envolve ensinar, aprender e formar. Contudo, há professores/as que escolhem ir além das suas funções estabelecidas, mas é necessário estabelecer limites para que a sobrecarga não desconfigure e enfraqueça os objetivos reais da função do/da professor/a. Para isso, é preciso formação docente de qualidade, apoio da gestão pedagógica e de outras áreas

de conhecimento. Nessa perspectiva, a seguir, discute-se sobre os saberes da profissão docente.

2.1.4 Saberes da profissão docente

Em todos os campos de atuação, os/as profissionais detêm um conjunto de saberes que os/as habilitam para o exercício de sua profissão, não diferente ocorre com os/as profissionais docentes. Com a função, *a priori*, de ensinar, será que os/as professores/as são apenas transmissores de saberes produzidos por outros grupos ou eles/as também são produtores de saberes?

Tardif (2002) aborda esses saberes e como se dá a relação desses com a prática dos professores e com base em sua pesquisa o tema será explanado. Porém, não apenas Tardif (2002), mas outros estudiosos também discutiram sobre essa temática, trazendo termos diferentes para também se referir a esse conjunto de capacidades necessário à prática docente, utilizando-se também dos termos, competências e conhecimentos. Puentes et al. (2009) em uma análise dessas diferentes tipologias e classificações, faz um levantamento de onze estudos que usam esses diferentes termos e traz a seguinte consideração

Na educação, particularmente no ensino, os conceitos de “saberes”, “conhecimentos” e “competências” têm, muitas vezes, sentidos diferentes e um é complemento do outro e vice-versa. Aqui não. Independentemente do agrupamento feito das classificações e tipologias para uma melhor análise, foi possível perceber que o significado conceitual dos termos empregados, para referir-se ao conjunto de capacidades mais ou menos sistematizadas necessárias para pôr em prática a profissão de professor (“conhecimento”, “saberes” e “competências”), é quase o mesmo nos onze autores consultados. Para todos eles, a profissionalização da docência compõe-se de três ingredientes fundamentais, mas não suficientes: de saber, de saber-fazer e de saber-ser, apresentados na forma de saberes, de conhecimentos ou de competências. (PUENTES et al., 2009, p.182)

A classificação dos saberes a partir de alguns estudiosos é apresentada por Farias et al. (2009, *apud* SILVA, 2013, p.5) na figura 2, a seguir:

Figura 2 – Classificação de saberes por diferentes autores.

Autores	Tipologias
Tardif, Lessard e Lahaye (1991)	Saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes da experiência.
Gauthier (1998)	Saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes das ciências da educação; saberes da tradição pedagógica; saberes experienciais; saberes de ação pedagógica.
Shulman (1986)	Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada; conhecimento pedagógico da matéria; conhecimento curricular.
Saviane (1996)	Saber atitudinal; saber crítico-contextual; saber específico; saber pedagógico; saber didático-curricular.
Pimenta (1999)	Saberes do conhecimento; saberes pedagógicos; saberes da experiência.

Fonte: Farias *et al.* (2009 *apud* SILVA *et al.*, 2013)

Identificam-se aproximações nas classificações dos estudiosos elencados, e mesmo diante de algumas discordâncias nas concepções que cada um sobre os saberes, compreende-se que eles acreditam e afirmam a importância desses saberes/conhecimentos/competências na profissionalização dos professores e no processo de construção da identidade profissional dos mesmos (SILVA *et al.*, 2013).

Segundo os estudos de Tardif (2002), em uma visão fabril de produção de saberes, por ele assim denominado, esses são vistos como “estoques” de informações produzidos pela comunidade científica e que podem ser mobilizados nas diferentes áreas (social, econômica, cultural e etc.). Desse modo, pesquisadores e docentes, tornam-se grupos distintos, uns como produtores de saberes e os outros como meros transmissores, respectivamente, dicotomizando a pesquisa e o ensino.

Contrapondo essa visão fabril e posicionando estrategicamente o saber docente em meio aos saberes sociais, adianta-se que “todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação” (TARDIF, 2002, p.35), e quanto mais desenvolvido for, exigirá formalização e sistematização. Mesmo limitando a ação do corpo docente a uma função improdutiva de transmissão de conhecimentos, admite-se que essa é uma ação tão importante quanto a da comunidade científica, produtora de saberes.

Tardif (2002) apresenta o saber docente, para além da função de transmitir, mas como um saber plural, composto pela mistura de saberes advindos da formação profissional, saberes

disciplinares, saberes curriculares e os experienciais. Buscando compreender o que são e a relação deles com os professores, discorre-se um pouco sobre cada um desses saberes.

Os saberes chamados de profissionais são aqueles apreendidos nas instituições formadoras de professores (universidades e faculdades de educação). Durante a formação inicial e continuada, os conhecimentos produzidos pelas ciências humanas e da educação incorporam saberes na formação científica dos/das professores/as que se transformam em práticas. Essas práticas também contam com os saberes pedagógicos, que são bastante difíceis de ser distinguidos, pois se tratam de doutrinas e concepções educativas formuladas mediante a reflexão da prática e que se articulam às ciências da educação para poder legitimar as concepções que propõem. A exemplo da Pedagogia Waldorf, que se apoiou nos conhecimentos antroposóficos² para fundamentar suas práticas.

Os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos de conhecimento, que se integram as instituições em formas de disciplinas (exemplo, matemática, geografia, etc.). São produzidos pela comunidade científica e se integram a prática docente por meio da formação nas disciplinas oferecidas nas instituições formadoras.

Já os saberes curriculares são apropriados durante a carreira dos professores e correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e metodologias por meio dos quais os saberes sociais selecionados para serem escolares serão apresentados. Os programas escolares são a forma concreta onde se apresentam os objetivos, conteúdos e metodologias que os professores aplicarão.

Por fim os saberes experienciais também chamados de práticos, são próprios dos professores, ou seja, específicos e construídos baseados no exercício de seu trabalho, no cotidiano e no conhecimento dos meios onde atuam. Brotam e são validados pelas experiências, individuais e coletivas no saber-fazer e saber-ser professor/a.

O/A professor/a em sua prática docente articula, simultaneamente, esses diferentes saberes, o que para Tardif (2002, p.39)

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Demonstrando sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar esses saberes a favor de sua prática. A pesquisa de Tardif (2002) traz que o docente “na impossibilidade de

² A antroposofia prega o conhecimento do ser humano aliando fé e ciência, foi introduzida no início do século XX pelo austríaco Rudolf Steiner.

controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele compreende e domina sua prática.” (p.48), ou seja, o que denominam de saberes práticos ou experienciais, que o autor julga ser o conjunto de saberes atualizados e adquiridos na prática docente, não de instituições e currículos já prontos. A partir deles, os/as professores/as interpretam, compreendem e orientam sua profissão e seu cotidiano escolar.

Importante compreender que essa prática se desenvolve em contextos de variadas interações, diferente aos cientistas que trabalham com modelos, os/as professores/as enfrentam situações que requer improvisações e habilidades, e esse lidar com tantos condicionantes é formador e desenvolve *habitus*, que o autor diz ser disposições adquiridas na prática e que geram estilo de ensino, “macetes” e personalidade profissional. Ou seja, são saberes que conferem aos professores a produção de conhecimento sobre esses contextos, pois “Os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração.” (TARDIF, 2002, p.50).

Caracterizando assim o docente não apenas como um transmissor de saberes oriundos de pesquisas de outros, mas afirmando o papel do/da professor/a como um/a pesquisador/a também e produtor/a de novos conhecimentos. Ghedin [s.d.] afirma que a atividade prática norteia a pesquisa docente, colaborando no desenvolvimento profissional e no processo de construção do saber-fazer docente e completa dizendo que

Pensa-se num profissional que seja capaz de atuar competidamente como docente e produzir conhecimento sistemático a partir dessa sua prática. Compreendemos que o professor é competente a medida que pesquisa. Ele alia a docência à pesquisa como forma de articular a teoria-prática como forma de expressar sua competência técnica e seu compromisso político com a práxis de professorar. (GHEDIN, [s.d.], p. 3)

Esses saberes experienciais tornam-se filtros para validar ou não os saberes adquiridos na formação profissional, ou seja, o dia a dia na sala de aula junto com as interações são testes tanto para esses saberes produzidos pelo professor quanto para aqueles que se apropriou e tem transmitido. Isso se dá em um processo reflexivo e crítico que os professores devem fazer a respeito de suas próprias práticas.

Com relação à validação desses saberes, Tardif (2002) defende que esses saberes não são exclusivamente de natureza subjetiva, na medida em que através da relação com os pares, de maneira formal ou cotidiana, há a partilha e o confronto de saberes experienciais, que devem ter suas certezas sistematizadas e transformadas em um discurso capaz de formar e

informar outros docentes, buscando o enfrentamento dos desafios da profissão. Além disso, a objetividade também é adquirida na relação crítica com os demais saberes, permitindo uma avaliação desses outros saberes.

Logo, o saber docente é um saber heterogêneo, composto por vários outros saberes, e os saberes produzidos pelos docentes “não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2002, p.54). Apontando para o reconhecimento desses saberes produto da prática docente, o autor diz que só haverá valorização dos mesmos, quando os/as professores/as manifestarem suas ideias e opiniões sobre os saberes disciplinares e curriculares, e principalmente, a respeito da formação profissional. Pois, quem mais sabe do que precisa do que aqueles que vivenciam.

Discutidos os saberes docentes e aspectos da docência, tratar-se-á dos desafios da profissão docente, elemento importante na composição desse trabalho.

2.2 DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE

É importante refletir sobre os desafios que vem sendo enfrentados pelos/as profissionais da educação, tendo em vista o reflexo que os mesmos causam na dinâmica do trabalho docente e nas relações com os discentes, ou seja, no processo de ensino-aprendizagem.

Uma concepção interessante na diferença entre dificuldades e desafios é apresentada por Pasqualotto e Lörh (2015 *apud* GUISSO, 2017), entendendo que as dificuldades são comuns a qualquer profissão. Contudo quando essas dificuldades são entendidas como desafios, gera possibilidades de superação e aprendizado por parte dos que estão envolvidos. “Desse modo, entende-se que o desafio leva ao movimento, à busca, à aprendizagem, à superação” (GUISSO, 2017, p. 21).

Com a profissão docente não é diferente. O trabalho docente está imbricado de outras tarefas além do ensinar e formar e que vão além da sala de aula, envolve responsabilidades relacionadas a planejamento, gestão escolar, relação família/escola e outras. Além disso, o cenário contemporâneo marcado pela globalização dos mercados, segundo Carvalho (2015), trouxe consequências e exigências para a formação advinda da escola, afetando seus professores, quais sejam:

Esse conjunto de transformações, por sua vez, desencadeou a intensificação das interações econômicas, políticas e culturais, inaugurando um novo modelo de desenvolvimento social que tem reflexos na escola contemporânea. Novos currículos, novos papéis docentes, novas necessidades dos educandos são trazidos à tona. (CARVALHO, 2015, p.118)

Com isso, a autora ressalta a necessidade de reflexão, alterações, permanência e rupturas no trabalho docente a fim de que o processo escolar seja compatível com a sociedade atual. Mas traz duas problemáticas que inviabilizam essas tomadas, a saber: o conservadorismo extremo de alguns professores e também a falta de políticas educacionais que atendam a essa necessidade de mudanças.

Outro ponto mencionado por Carvalho (2015) é o *mal estar docente* causado, como explicado por Esteve (1995, p.106 *apud* CARVALHO, 2015, p.119), pela "[...] massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores que não se fizeram acompanhar de uma melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência." E conclui seu artigo considerando que os/as professores/as devem rever suas práticas, estratégias e modos de desenvolver seus trabalhos para buscarem maneiras de alcançar a emancipação dos alunos.

Diante desse conjunto de mudanças, o professor Carlos Roberto Jamil Cury da PUC-MINAS (2010) entende que os professores precisam saber “costurar” as informações e atribuir sentido para as mesmas diante das realidades dos alunos a quem lecionam, para poder definir maneiras de trabalho. Contudo, não são só os desafios intrínsecos à sala de aula que atingem os docentes, há os desafios ligados às condições de trabalho, à desvalorização social e salarial, à carga horária de trabalho e a outros, que se relacionam com causas extrínsecas a sala de aula.

Alguns desses desafios enfrentados pelos professores são discutidos por Kuenzer e Caldas (2009) no texto *Trabalho docente: comprometimento e desistência*, em pesquisa realizada na Rede Municipal de Educação de Curitiba. As pesquisadoras trazem como principais desafios a desvalorização da educação e, conseqüentemente, do profissional da educação e de sua remuneração; as condições de trabalho, muitas vezes precárias, tanto em relação a infraestrutura quanto ao material pedagógico, exigindo do/a professor/a ações que “superem” tais situações; a carga mental do trabalho docente, podendo ser ocasionada por carga horária de trabalho excessiva, que, dentre outros aspectos, gera o mal estar docente³, ou

³ Mal estar docente: "expressão utilizada 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 a docência."

até mesmo pela violência presente no meio escolar; além das relações dentro do trabalho, onde podem ser encontradas divergências nas posturas dos profissionais das comunidades escolares, gerando conflitos e mal estar nas relações de trabalho.

Quanto aos desafios intrínsecos, são destaques: indisciplina e falta de interesse (motivação) dos alunos, reflexo de contextos social e familiar onde vivem, causas emocionais, falta de perspectivas sobre a escola etc.; a falta de apoio familiar, ligada às diferentes formas e contextos das famílias, a falta de tempo por conta do trabalho e outros fatores; a atualização de práticas pedagógicas, limitada devido à falta de uma política de formação continuada ou de oportunidades de formações de qualidade; o domínio e a utilização de tecnologias pelos/as docentes, que pode ocorrer por falta de oportunidades e recursos para aprender ou até mesmo a resistência por parte deles/as em aprender e utilizar novas tecnologias. (GUISO, 2017; LIMA, 2012; FINO, 2008; CONCEIÇÃO; SOUSA, 2012)

Outro aspecto intrínseco importante, diz respeito à heterogeneidade de aprendizagem dos alunos, que torna complexa o planejamento e a vivência de estratégias adequadas para atender a todos, tanto de forma mais individualizada como no coletivo, bem como a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas regulares, apontada como um desafio por muitos/as professores/as, principalmente pela falta de formação adequada para trabalhar com esse público (LIMA, 2012).

Diante do exposto, constata-se que os/as professores/as enfrentam uma realidade complexa, repleta de desafios internos e externos à sala de aula. Como diz Guimarães (2005, p.90 *apud* LIMA, 2012, p.163)

[...] não é fácil, no Brasil, sobreviver dessa profissão (salários baixos, jornada extensa e condições materiais difíceis) nem, tampouco, sobreviver nessa profissão, considerando o desgaste físico, emocional e cultural (pouco tempo e estímulo para se atualizar) a que os professores são, em geral, expostos em sua trajetória profissional. Essa realidade torna-se bem mais explícita diante das recorrentes “novas exigências” criadas para cumprimento pelos professores. Nesse contexto, não é fácil ao professor desenvolver uma imagem positiva da profissão docente. Mais difícil ainda se os próprios cursos reforçarem essa imagem negativa do ser professor.

Apesar de tantos desafios, a formação de qualidade aliada ao compromisso pessoal e profissional, ainda é o caminho para tais enfrentamentos, ao menos os que estão diretamente

ligados ao fazer do professor, os intrínsecos, na perspectiva da busca pela qualidade do ensino-aprendizagem.

Compreende-se que as formações, inicial e continuada, nunca irão ensinar e preparar para tudo que a realidade exige, mas sem elas é impossível avançar. Como afirmam Alarcão e Tavares (2001, p.103 *apud* VEIGA, 2008, p.16)

[...] nesta sociedade emergente, começa a ser cada vez mais urgente formar e preparar as pessoas para o incerto, para a mutação e para as situações técnicas e até chocantes que lhes exijam um maior esforço para a paz e o desenvolvimento de maiores capacidades de resiliência.

Nesses termos, considerando os desafios até agora mencionados, intrínsecos e extrínsecos à docência em geral, sem atermo-nos a determinado nível de ensino especificamente, nesse trabalho pretende-se investigar a percepção dos professores sobre os desafios enfrentados por professores do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, com destaque para a discussão dos desafios inerentes à docência (intrínsecos), mesmo considerando que outros também afetam sobremaneira o trabalho desses profissionais (aspectos extrínsecos).

A partir das referências postas sobre a docência, sua formação e desafios, a seguir abordar-se-á sobre o ciclo de vida docente, que será uma referência importante para a análise nesse trabalho.

3. CICLO DE VIDA DOCENTE

Compreendendo que o/a professor/a constrói sua identidade profissional ao longo dos anos de experiência docente, entende-se que professores/as de diferentes anos de carreira lidam e enfrentam o dia a dia e os desafios do meio educacional de forma diferenciada. Assim, é importante considerar o ciclo profissional dos/das professores/as que, segundo Huberman (1995), desenvolve-se em fases, que precisam ser interpretadas como não lineares, mas que têm grande representatividade. Valorizando o trabalho de Michaël Huberman, Gonçalves (1995, p. 146) afirma que

Foi, sem dúvida, Huberman quem até agora com maior profundidade procurou compreender o processo de desenvolvimento do percurso profissional daqueles docentes, não apenas por ter tomado como objeto de estudo toda a sua carreira, mas, ainda, por ser quem mais longe levou as consequentes conceptualizações.

Para melhor entender como se dá esta concepção do ciclo profissional docente é preciso esclarecer que o estudo é algo recente e tem diferentes contornos, dependendo da área de conhecimento pelo qual é analisado, como por exemplo à luz da literatura psicodinâmica, com os escritos de Freud, no fim do séc. XIX e início do XX, ou de natureza mais sociológica, tendo como exemplo a investigação de Becker (1970), sobre professores na cidade de Chicago (Estados Unidos), que foi a primeira tentativa de estudo sobre professores. (HUBERMAN, 1995)

Huberman (1995) explica que até os anos 60, do século passado, verifica-se uma quase inexistência de estudos sobre a carreira dos/das professores/as, mas que ao longo da década seguinte esses estudos se desenvolveram consideravelmente em vários países. O que levou a uma melhor compreensão sobre os caminhos e os fatores influenciadores da carreira profissional dos professores.

Optar por organizar o ciclo por uma perspectiva clássica, a da carreira, restringe o estudo da vida humana, e Huberman (1995, p.38) assinala:

Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela.

Apesar de já ter mencionado a não linearidade das fases propostas pelo ciclo profissional docente elaborado por Huberman, é importante entender que o autor admite que

predeterminar sequências universais invalidaria os estudos, pois isso desconsideraria as diferentes condições pessoais, sociais e do período/contexto histórico. Ou seja, as fases e as sequências podem não ser vividas na mesma ordem ou nem passar por todas, contudo os estudos reportam a uma tal sequência de uma maioria, mas nunca da totalidade. A partir disso, pode-se organizar o modelo do ciclo. Assim, essa não linearidade pode dar-se por razões de ordem psicológica ou exterior, permitindo assim as diferentes ordens e vivências das fases do ciclo (HUBERMAN, 1995).

Antes de discorrer sobre as fases, é necessário mencionar dois pontos. Primeiro que o agrupamento de docentes em uma determinada fase se dá pela relação de um número de facetas comuns de uma mesma categoria, e o segundo ponto é que sobre a mudança de fase, sendo preciso considerar que haja o surgimento de novas características que não estavam presentes na anterior (HUBERMAN, 1995) .

O trabalho ciclo de vida profissional docente de Michaël Huberman parte de um estudo realizado por ele, em 1989, com professores/as do ensino secundário. E buscou encontrar características que pudessem agrupar os/as professores/as, desse modo foram traçadas as seguintes fases.

A primeira é a fase da ‘entrada na carreira’, que se refere aos primeiros contatos com a realidade da sala de aula, durante os três primeiros anos, caracterizada como uma fase de exploração, de reconhecimento do ambiente profissional. Nessa fase pode ser encontrado dois períodos: o de “sobrevivência” e o de “descoberta”. A “sobrevivência” diz respeito ao “choque de realidade” vivido pelos novos profissionais ao se depararem com a complexidade escolar; já a “descoberta” remete ao entusiasmo dos docentes com sua nova responsabilidade e inserção ao ambiente.

Os dois períodos podem ou não ser vividos pelos novos/as professores/as, pois uma dessas “sensações” pode dominar em detrimento da outra, ou essa fase pode ser encarada de modo diferente, especialmente quando a escolha profissional é feita a contragosto. E outro ponto é que esses períodos/vivências podem diferenciar diversidade de experiências oportunizadas aos/as docentes, podendo ser positivas e/ou negativas, a depender do espaço e do público envolvidos.

Após a entrada na carreira, com a decisão de permanecer a próxima fase é a da ‘estabilização’. Nesta fase, o profissional assume sua identidade profissional a partir das vivências e de suas concepções como professor/a, caracterizado como um período de segurança, confiança, sentimento de pertencimento, competência pedagógica crescente, dentre outros aspectos. Além disso, essas características influenciam na afirmação do eu pessoal e

profissional. Importante dizer que “[...] os percursos individuais parecem divergir mais a partir da fase da estabilização.” (HUBERMAN, 1995, p.41)

Contudo, seguindo um viés principal, ao estar estabilizado/a o/a docente experimenta a fase da ‘diversificação’, que remonta à estabilidade da liberdade para experimentar e diversificar a prática. Interessante notar que a estabilização e a diversificação se fundem conforme o/a docente firma-se com o tempo. É nessa fase que se encontram os/as professores/as mais motivados e dinâmicos, buscando enfrentar com maior força os desafios e até buscando novos.

A fase do ‘pôr-se em questão/questionamento’ é conhecida como uma crise, gerada por variados motivos, seja pelas condições de trabalho, pelas mudanças, pela monotonia da vida ou por insucessos, fazendo o/a profissional questionar-se quanto a suas práticas e escolhas, e refletir sobre realizações efetivadas e expectativas de “como poderia ter sido”. Globalmente implica no ‘meio da carreira’, onde se dá um balanço da vida, “em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso.” (HUBERMAN, 1995, p.43)

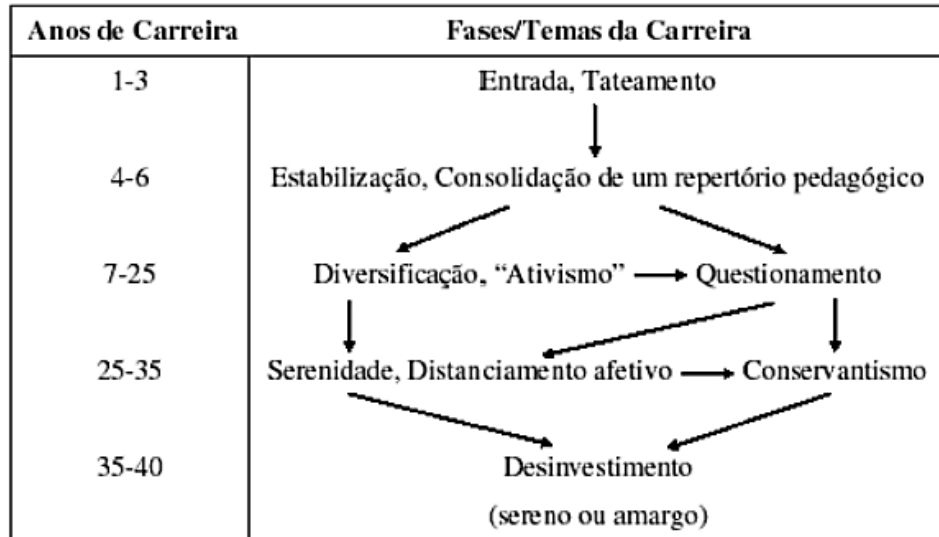
A fase da ‘serenidade/distanciamento’ caracteriza-se pela lembrança do ativismo, confiança do que faz e como faz, contudo, um menor nível de investimento, uma postura mais tolerante e espontânea, e uma aceitação da própria identidade até ali construída. Em grande parte, provém do domínio da situação pedagógica, o que não é automático, mas resultado de todo processo profissional. Além disso, um possível distanciamento afetivo, diante da diferença de geração entre o/a docente e os/as alunos/as, tendo em vista os anos a mais que o docente adquiriu.

Logo, segue a fase do ‘conservadorismo e lamentações’ que diz respeito as fragilidades e desânimos que podem ser causados pelo avanço da idade, além da prudência ou resistência às inovações do sistema, dos pares e/ou dos/as alunos/as. O que pode levar os professores a serem conhecidos como “resmungões/ranzinzas”.

A evolução desse momento pode conduzir a uma fase final, a fase do ‘desinvestimento’, que pode apresentar-se mais cedo do que o comum tanto nos âmbitos pessoais quanto institucionais, influenciada fisiologicamente e pelas pressões sociais, caracterizando o fim da carreira, um período de recuo e espera pelo cumprimento das funções profissionais. Pode se dar de forma positiva, o desinvestimento sereno, associado a um sentimento de calma e satisfação, ou um desinvestimento amargo, ligado a uma busca desesperada pela aposentadoria, por insatisfações pessoais ou de causas externas.

A seguir a apresentação de uma imagem que sintetiza o ciclo de vida profissional de Huberman e relaciona o tempo de carreira a cada uma das fases:

Figura 3 - Ciclo de vida profissional



Fonte: Oliveira, 2012

Reitera-se a não linearidade das fases, pois razões internas e externas podem ocasionar mudanças no seguimento das mesmas. Todavia, buscar compreender as realidades dos docentes, seus trajetos pessoal e profissional, demonstrado no ciclo de vida dos/as professores/as, é oportunizar possibilidades de apoio aos professores/as, mediante as condições e sentimentos expressos em cada fase.

Desse modo, o próximo capítulo trará as discussões elaboradas a partir das análises do questionário, fundamentadas no referencial teórico construído nesse trabalho.

4. OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DO 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para o alcance dos objetivos traçados nessa pesquisa, as respostas aos questionários foram tabuladas a fim de obter mais facilidade na análise das mesmas, desse modo os resultados foram organizados por meio da temática das questões abordadas. As análises foram empreendidas a partir dos objetivos definidos para a pesquisa, discutidos a partir das respostas dos professores ao questionário, tratadas a partir do referencial teórico trabalhado.

Os achados da pesquisa serão apresentados na forma de tópicos, a saber: a) Principais desafios enfrentados pelos docentes no cotidiano escolar; b) Estratégias dos docentes para o enfrentamento dos desafios cotidianos; e c) O apoio da instituição educativa: o que pensam os professores.

a) Principais dificuldades/desafios enfrentados pelos docentes no cotidiano escolar

Foi pedido aos professores que numerassem pelo grau de importância, dentre as opções dadas, **os desafios (dificuldades) enfrentados em suas experiências como docentes**, tendo um espaço aberto para outras opções não listadas. Desse modo, para melhor organizar a análise foram considerados como “muito importante” os aspectos numerados como 1º e 2º como maiores desafios; “importante”, os numerados como 3º e 4º desafios e “pouco importante”, os numerados como 5º e 6º desafios por ordem de importância. A seguir, apresentamos o quadro síntese com distribuição dos desafios, a partir do qual selecionou-se os principais pontos a serem discutidos.

QUADRO 4 – Desafios numerados de acordo com grau de importância

Professor/a	GRAU DE IMPORTÂNCIA					
	1°	2°	3°	4°	5°	6°
1	Escolha de metodologias	Falta de apoio familiar				
2	Falta de apoio familiar	Indisciplina				
3	Falta de apoio familiar		Novas práticas de ensino		Atualização e uso de tecnologia	Escolha de metodologias
4	Avaliar os alunos	Falta de apoio familiar		Relação professor/aluno		
5	Falta de apoio familiar	Indisciplina	Novas práticas de ensino	Atualização e uso de tecnologia	Motivar os alunos	Relação professor/Aluno
6 ⁴	-	-	-	-	-	-
7	Indisciplina	Falta de apoio familiar	Relação professor/aluno	Motivar os alunos	Avaliar os alunos	Escolha de metodologias
8	Indisciplina	Falta de apoio familiar				
9	Falta de apoio familiar	Novas práticas de ensino				

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir desse quadro, é possível identificar por meio da numeração feita pelo/as participantes da pesquisa, que os desafios destacados como mais expressivos (1° e ou 2° mais importantes) foram: a “falta de apoio (comunicação/interesse) por parte das famílias dos alunos”, “Problemas com indisciplina”. E, embora com menor ênfase, mas merecedor de destaque, pela quantidade de vezes que é assinalado (2° ou 3° mais importante), o desafio da “Implementação de novas práticas de ensino”.

Além desses, foram apontados, com menos expressão, por três professoras (4, 5 e 7), o desafio da “relação professor-aluno” considerado como importante. O professor 6 não assinalou nenhuma opção, mas utilizou o espaço aberto dessa questão para destacar: "Hoje

⁴ O professor 6 não numerou essa questão, utilizando-se do espaço aberto para escrever o seguinte: “Hoje acredito em Comunidades de Aprendizagem, logo o maior desafio é colaborar para tornar isto uma realidade.” (Professor 6, efetivo, 4 anos, escola C)

acredito em Comunidades de Aprendizagem, logo o maior desafio é colaborar para tornar isto uma realidade." (Professor 6, efetivo, 4 anos, escola C).

Para entender um pouco sobre o desafio apresentado pelo professor 6, convém assinalar, com Afonso (2001), que Comunidades de Aprendizagem não se trata de uma ideia nova, mas um modelo já referenciado por autores sócio-construtivistas como Dewey e Vigotsky. Essa ideia é fruto da junção entre a preocupação com a organização do meio e os processos educativos, objetivando a promoção de uma aprendizagem mais eficaz. Assim, segundo a autora:

As comunidades de aprendizagem constituem um ambiente intelectual, social, cultural e psicológico, que facilita e sustenta a aprendizagem, enquanto promove a interação, a colaboração e a construção de um sentimento de pertença entre os membros. Estas comunidades surgem como uma alternativa curricular aos modelos tradicionais de ensino-aprendizagem, sob a forma de grupos descentralizados de sujeitos que se auto-organizam em comunidades funcionais e estáveis, e cuja meta principal é o apoio mútuo para o desenvolvimento eficaz de actividades construtivas de aprendizagem. (AFONSO, 2001, p. 429)

Nesse sentido, verifica-se que tal perspectiva sinaliza para desafios, vez que implica na formação do/a professor/a para lidar com a proposta de comunidades de aprendizagem, caracterizada pelo desenvolvimento de: aprendizagem ativa e colaborativa; a capacidade de trabalhar e aprender a aprender em equipe; comunicação transformativa promovida pela interação; o diálogo e os questionamentos coletivos, com o objetivo de identificar problemas e construir aprendizagens; flexibilidade e adaptabilidade das atividades de aprendizagem de acordo com os interesses da comunidade; infraestrutura acessível a todos; autonomia, dentre outras.

Afonso (2001) aponta como elemento central a criação de contextos de aprendizagem que promovam a participação coletiva e dialógica como suporte da reflexão, argumentação e refutação. Nesses termos, o pesquisador defende que uma educação mais eficaz e uma aprendizagem significativa estão

[...] no projecto de intervenções curriculares que envolvam o desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem activas, baseadas no trabalho de projecto e centradas em actividades de resolução de problemas, criativas e colaborativas, que enfatizem o desenvolvimento de conceitos, comportamentos e capacidades (Afonso e Figueiredo, 2000). Estas estratégias permitirão promover o empenho do indivíduo em actividades de aprendizagem que exijam raciocínio, problematização e a procura activa do conhecimento. (AFONSO, 2001, p. 431)

O desafio destacado pelos professores como o mais significativo foi a **falta de apoio das famílias dos alunos**. É recorrente essa queixa na escola, por parte dos/as professores/as e da equipe escolar como um todo, ao falar da ausência das famílias no acompanhamento da vida escolar dos alunos. Colocam tal responsabilidade sobre a escola, ultrapassando, muitas vezes, a questão da educação escolar, avançando para outros âmbitos do cuidado com as crianças, como menciona a professora 9, “Fica cada vez mais difícil em ensinar, mediante o professor ter que fazer o papel dos pais.” (Professora 9, temporário, 22 anos, escola D).

A LDB (1996) traz no seu art. 2º que a educação é dever da família e do Estado (nesse último caso, dever incumbido no trabalho das escolas). Entendendo que, a família tem o papel primordial para o sustento e a provisão das condições de desenvolvimento dos alunos e a escola tem a função de socializar os conhecimentos sistematizados, e não só esses conteúdos, mas tem a função de formar integralmente seus/suas alunos/as, tornando-os sujeitos críticos e agentes de transformação, desse modo, compreende-se que as práticas pedagógicas influenciam na subjetividade dos estudantes.

Assim, a escola não só fomenta as capacidades cognitivas, mas também a de dimensão afetiva-emocional (GUISSO, 2017), entretanto tal responsabilidade deve ser desenvolvida em parceria com a família, sendo destacado no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), em seu Art. 129, como medidas aplicáveis aos pais ou responsável, a " [...] obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar; [...]".

A queixa sobre a ausência e a falta de interesse das famílias dos alunos é vista pelos/as professores/as como um desafio para o processo de escolarização. A família vem sendo culpabilizada pelos fracassos escolares, contudo, Fevorini e Lomâco (2009 *apud* GUISSO, 2017) fala sobre o cuidado nessa generalização, pois deve ser levado em conta que essa participação familiar, apesar de importante, não é fator determinante no sucesso escolar.

Geralmente, os bons pais são vistos como aqueles que participam das reuniões escolares, o que de acordo com Ribeiro e Andrade (2006, *apud* GUISSO, 2017) é um ponto muito superficial, é necessário fazer uma reflexão mais profunda sobre a participação da família na escola, como sugere Guisso (2017), por meio de uma compreensão sistemática das realidades das famílias dos/das estudantes, tendo em vista que essa reflexão superficial pouco soma as expectativas de uma efetiva relação entre escola e família.

A realidade é que as famílias ao serem chamadas pela escola para receber queixas de seus filhos, são consideradas falhas quando não há uma melhora pós as orientações escolares.

Essa não participação e pouco retorno, gera esse conflito. Mas do outro lado, quando as famílias participam e realmente se envolvem, questionam e procuram saber do processo, alguns/algumas professores/as,

[...] muitas vezes, sentem-se invadidos, consideram que os pais não sabem participar, veem a participação como cobrança, ao invés de entenderem como uma possibilidade de ampliação no processo de ensino-aprendizagem. (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, *apud* GUISSO, 2017, p. 75).

Demonstrando que nem sempre a participação é bem aceita e só é benéfica para os professores até certo ponto. Por isso, é preciso não confundir o direito das famílias em participar, com os caprichos dos/das docentes. O equilíbrio e a comunicação de como proceder em cada uma das esferas (família e escola) e como colaborar uma com a outra é o melhor caminho para construção dessa relação.

Importante lembrar que no inciso VI do art. 13º da LDB/96 é atribuição do/da professor/a colaborar com a articulação da escola com as famílias, ou seja, deve partir da escola e dos professores a iniciativa da construção escola-família. Assim não se deve focar somente nas falhas, mas de fato analisar o que tem sido feito para promoção dessa relação.

É preciso ter uma visão plural para que se possa compreender as realidades dessas famílias e a partir disso traçar estratégias para uma relação efetiva e benéfica, prioritariamente aos alunos. Essa visão “em relação à família ideal, as configurações familiares e o papel da mulher/mãe parecem ser pensadas pelos/as educadores/as com base num modelo tradicional de família” (GUISSO, 2017, p. 81), o que reduz a compreensão real do contexto de mudanças e novas demandas da sociedade, onde crianças, escola e outros elementos são vistos de diferentes maneiras a depender do contexto. Compreendendo que

[...] a relação escola-família é uma relação delicada, porém que precisa de investimentos e estratégias que acolham, não focando na culpa e responsabilização da família. Desse modo, capacitações e formações continuadas de professores são possibilidades que permitiriam pensar novas práticas pedagógicas voltadas para a integração escola-família. (GUISSO, 2017, p. 81)

Mais uma vez, a importância da formação dos/das professores/as é ressaltada como possibilidade de superação, para que os/as docentes, bem como a comunidade escolar, possam transformar e inovar o pensar sobre o assunto, a fim de que estratégias eficazes possam surgir e culminem em ações que colaborem para construção da tão desejada relação escola-família.

O segundo desafio mais expressivo foi a problemática da **indisciplina escolar**. Um tema complexo e delicado. Mas antes de falar um pouco sobre a indisciplina, de fato, o que é disciplina? De forma simples, seriam comportamentos, nas mais variadas áreas, de obediência, regidos por um conjunto de preceitos, de normas. Assim a falta dessa, caracteriza a indisciplina, que pode ser traduzida de duas formas: 1) a revolta contra essas normas, causando a desobediência das mesmas, ou 2) o desconhecimento delas (AQUINO, 1996).

Garcia (1999) indica três planos de expressão da indisciplina, a saber: no contexto das condutas dos/das alunos/as nas diversas atividades pedagógicas; na dimensão dos processos de socialização e relacionamentos que os/as alunos/as exercem na escola; e no contexto do desenvolvimento cognitivo dos/das estudantes. E define indisciplina escolar como

[...] a incongruência entre os critérios e expectativas assumidos pela escola (que supostamente refletem o pensamento da comunidade escolar) em termos de comportamento, atitudes, socialização, relacionamentos e desenvolvimento cognitivo, e aquilo que demonstram os estudantes. (GARCIA, 1999, p. 102)

Mas o autor também afirma que essa incongruência pode vir da escola em relação aos referenciais assumidos pela mesma. Tais expectativas e referenciais escolares não podem se basear no autoritarismo, mas em uma base democrática, o contrário, pode desencadear expressões de indisciplina. Por isso, é necessário questionar a possível participação da escola na geração de indisciplina, e não somente apontar os/as estudantes, sem uma devida fundamentação do problema. (GARCIA, 1999)

Crescem as queixas e a complexidade desse fenômeno dentro das escolas e nota-se que fica cada vez mais difícil resolvê-lo. Os métodos tradicionais, de controle comportamental, se mostram ineficientes, até porque os alunos de fato não são os mesmos, pois as demandas atuais não são as mesmas. Por isso, Garcia (1999) fala que é preciso considerar que a indisciplina não é algo atemporal e que precisa ser contextualizada, com a pergunta: O que é indisciplina hoje?

Por isso, ao pensar em indisciplina é necessário considerar as condutas autoritárias por parte da escola; o contínuo casa-escola, onde condutas indisciplinadas podem ser reforçadas ou inseridas à vida dos alunos; más relações emocionais e intersubjetivas entre os/as alunos/as e os/as professores/as, ou seja, causas externas e internas à escola e que refletem na vida escolar. Algumas causas externas, a influência dos meios de comunicação, a violência social e o ambiente familiar. E internas à escola podem ser: o ambiente escolar e as condições de

ensino-aprendizagem, os modos de relacionamento humano, o perfil dos/as alunos/as e sua capacidade de se adaptar aos esquemas da escola (GARCIA, 1999).

O autor explica que a indisciplina não pode ser tomada como uma questão apenas de comportamento. Um bom comportamento não significa tudo, isso não resolve problemas que podem ser camuflados por bons comportamentos, pois podem ser reflexos de adaptações, conformidade ou até apatia pelas situações.

Sobre os caminhos preventivos Garcia (1999), baseado em literaturas especializadas, aponta quatro pontos:

- O desenvolvimento de uma diretriz disciplinar de base pedagógica ampla e legítima (com ampla participação e disseminação para criar um senso de responsabilidade comum e motivação; encaminhamentos preventivos e interventivos nas salas de aula e na escola em geral; e com uma postura comum entre todos da escola);
- Promoção de um ambiente escolar verdadeiramente humano, um espaço democrático e que cultive o diálogo e a afetividade humana;
- Ter uma direção escolar que encoraje e que dê suporte aos/as professores/as e alunos/as, onde aos/as professores/as caiba a responsabilidade de lidar com as questões disciplinares rotineiras e que nas questões mais sérias eles possam contar com o suporte da direção (orientação pedagógica) e
- O estreitamento da relação escola e comunidade, que por mais difícil que seja, é importante o envolvimento dos pais nas atividades escolares e nas discussões sobre as problemáticas, as metas e as realizações.

Logo, três considerações apontadas pelo autor devem ser feitas, a saber: a necessidade das escolas desenvolverem políticas preventivas e interventivas para com a indisciplina; bem como a formação dos/das professores/as para lidar com essa problemática; e a necessidade de inovação da escola, como a atitude mais preventiva a ser tomada.

Uma relação que pode ser estabelecida entre os desafios discutidos remete à questão aberta sobre desafios específicos da atuação nos 4º e 5º ano, que serão abordados posteriormente, em que uma das professoras mencionou esses dois desafios (apoio familiar e indisciplina) em sua resposta: “Indisciplina, fome, drogas; ausência dos pais” (Professora 9, temporário, 22 anos, escola D). Além de mais dois pontos, fome e drogas, realidade específica não do ano em que leciona, mas do contexto em que a mesma trabalha, relacionado a questões sociais.

Ainda sobre a indisciplina, ou melhor, o contrário dessa, a disciplina, é relevante mencionar um programa baseado nos trabalhos de Alfred Adler e Rudolf Dreikurs (a partir de 1920) chamado *Disciplina Positiva*⁵, atualmente baseada nos livros da série escritos pela psicóloga norte-americana Jane Nelsen e co-autores (Lynn Lott, Cheryl Erwin, entre outros), direcionados para o desenvolvimento da disciplina em diferentes contextos e faixas-etária. O programa apresenta o conceito de que disciplina pode ser ensinada com firmeza e gentileza ao mesmo tempo, sem punição, castigo ou recompensa. E vai de encontro com as práticas dominantes e tradicionais, baseadas no controle comportamental.

Por fim, o terceiro desafio a ser comentado, dessa questão, refere-se **à implementação de novas práticas de ensino**, ou seja, novas práticas pedagógicas. Primeiro é necessário esclarecer o que seriam essas práticas, para isso Franco (2015, p. 604) explica que

Os processos de concretização das tentativas de ensinar-aprender ocorrem por meio das práticas pedagógicas. Essas são vivas, existenciais, por natureza, interativas e impactantes. As práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

O autor lembra que por mais que sejam planejadas, as práticas também são imprevisíveis, com isso tanto o planejar quanto a prática, modifica e revisa um ao outro. Assim, as práticas pedagógicas dizem respeito ao fazer docente, repleto de intencionalidade no que diz respeito aos objetivos que são pretendidos em cada ação, a curto, médio e a longo prazo, e ao envolvimento do/a aluno/a com essas práticas, em que

O professor aprende com o aluno, ao pesquisar sua realidade, seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, enquanto o aluno aprende, por meio de um processo de reconstrução e criação de conhecimentos daquilo que o professor sabe, tem para compartilhar. (VERDUM, 2013, p. 95)

No contexto educacional vivenciado, é sabido que há uma urgente necessidade do desenvolvimento e da implementação de novas práticas pedagógicas/de ensino, que compactuem com as novas demandas sociais refletidas nos espaços escolares. Anterior a essa abordagem de inovação, cabe perguntar: O que seria uma boa prática pedagógica? Franco

⁵ Para mais informações sobre a *Disciplina Positiva*, indica-se o livro: NELSEN, Jane, LOTT, Lynn, GLENN, H. Stephen. **Disciplina Positiva em sala de aula**. 4a ed. São Paulo: Manole, 2017.

(2015) baseado nos estudos de Rios (2008) fala sobre uma prática guiada pelo comprometimento ético visando a transformação social e aborda que

[...] esta dimensão ética deve articula-se com: a dimensão técnica (domínio dos saberes); a dimensão estética (sensibilidade na relação pedagógica); e a dimensão política (que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício dos direitos e deveres). (FRANCO, 2013, p. 95)

Para isso, é indispensável que os/as professores/as possam ter acesso a formações, inicial e continuada, que possibilitem a reflexão sobre os saberes e as práticas. Pois, não se pode limitar as práticas pedagógicas a didática e a escolha de metodologias, mas conceber todas as interações e desdobramentos existentes a partir do que foi planejado.

Pensar na inovação das práticas pedagógicas remete ao novo, a mudança, ao uso da tecnologia, dentro outras ideias. Como refere Fino (2008, p. 1), “A inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face as práticas pedagógicas tradicionais. ”

E mais, esse autor fala que inovação pedagógica está ligada a uma ruptura, descontinuidade com as culturas escolares tradicionais, e por isso, pode ser olhada com estranheza, pois dificilmente será consensual, assumindo direções inesperadas, o que para o autor é fato, pois se não fosse diferente, não seria inovação.

Ainda sobre alguns pontos interessantes, Fino (2008) menciona a importância de reter algumas considerações, a saber que, a inovação não deve ser procurada em reformas educacionais, alterações curriculares ou programáticas, apesar de poder facilitar ou sugerir mudanças; a inovação não advém da formação de professores/as, ainda que uma boa formação seja determinante, pois; a inovação é um processo de dentro, que implica reflexão, criatividade e um processo crítico e autocrítico; a inovação ainda que extravase, é individual e local; a inovação dentro da escola pode esbarrar em alguns mecanismos (currículo, espaço...); e por fim, vai além da inovação tecnológica.

Pereira (2014), em sua pesquisa sobre o percurso curricular alternativo (PCA), abordando os sentidos de inovação percebidos pelos sujeitos da pesquisa, entende que embora haja professores/as empenhados/as na promoção da inovação, é preciso destacar fatores que dificultam ou impedem a implementação da inovação pedagógica. Na pesquisa, foram listados em três categorias, observe no quadro extraído da pesquisa.

Figura 4 – Fatores impeditivos da inovação

Pessoais	Profissionais	Contextuais
Falta de formação	Fracassos das estratégias dinamizadas	Falta de meios e de recursos audiovisuais na escola
Criatividade	A não planificação em conjunto	Dimensão da sala de aula
Fraco empenhamento do professor	A conduta/comportamentos inadequados e constantes dos alunos	Disposição das mesas
Desmotivação	Mau planeamento	Recursos económicos e logísticos
Resistência dos professores à mudança	Falta de comunicação	Legislação
Cansaço dos professores	O tipo de turmas	Limitação de material
	A desmotivação dos alunos	Falta de condições das escolas
	Os conteúdos	Falta de salas
	A extensão do programa	Falta de meios
	O número de alunos	

Fonte: Pereira, 2014.

Nota-se que contra o desejo de inovar há vários obstáculos, mas o que traz a autora a partir disso, é que inovar é preciso, se mostra como um imperativo. Mas, nessas circunstâncias o processo deve acontecer através de estratégias e modelos mais flexíveis e participativos (PEREIRA, 2014).

Ademais, Pereira (2014) evidencia a relevância de competências pessoais e conhecimentos profissionais para o/a professor/a inovador/a, destacadas pelos sujeitos de sua pesquisa, como a persistência, o gosto em aprender e a mentalidade aberta à mudança, além da capacidade de reformar/adequar estratégias, conhecer novas tecnologias e metodologias, capacidade de administrar os contributos dos/das alunos/as e formação sólida, respectivamente.

Quando questionados sobre **os desafios específicos da atuação no 4º e 5º anos do ensino fundamental**, foram mencionados pelos participantes dois pontos principais, o mais expressivo foi o desafio de realizar um trabalho de alfabetização com alguns alunos, demonstrando a fragilidade desse trabalho nos anos anteriores. E o segundo desafio mais recorrente foi a falta de interesse dos alunos, como, por exemplo, a falta de gosto pela leitura e pela Matemática.

Duas professoras (4 e 8) mencionaram não identificar desafios específicos, e outra (professora 7) citou a indisciplina e questões sociais (fome e drogas), que se tratam de desafios do contexto escolar onde trabalha e não da atuação das turmas em questão. Tendo em vista que o tema da indisciplina já foi abordado anteriormente, as discussões a partir daqui focou nos dois pontos mais expressivos.

O desafio específico mais comum mencionado entre os docentes foi a dificuldade em realizar um **trabalho de alfabetização** com alguns alunos, paralelo as outras demandas do ano letivo. Tal desafio demonstra certa fragilidade no processo de alfabetização e de escolarização dos anos anteriores, fazendo com que os/as professores/as de 4º e 5º ano tenham que se empenhar para preencher lacunas, a fim de que os/as alunos/as possam avançar nos próximos anos do ensino fundamental. Algumas respostas sobre esse desafio específico

Sim, pois os desafios são muitos, as turmas de alfabetização não sendo preparadas como deveria, onde as mesmas vêm sendo empurradas gradativamente ano a ano. (Professora 1, temporário, 12 anos, escola A)

O grande desafio é só alguns alunos sem saber leitura. (Professora 2, efetivo, 20 anos, escola B)

Um grande desafio enfrentado tem sido realizar um trabalho voltado especificamente para a alfabetização de alguns alunos. (Professora 3, efetivo, 21 anos, escola B)

A fala da professora 1 aponta a alfabetização como habilidade que deve ser desenvolvida nas séries anteriores, referidas turmas de alfabetização, baseada no que diz atualmente a BNCC (2018)

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos⁶. (BRASIL, 2018)

Lembrando que o texto da BNCC reduz, em tese, o tempo do foco inicial no processo de alfabetização, trazido no PNE (2014), na meta 5, “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014). ‘Encurtando’ esse foco inicial, que já é por si só um processo desafiador. Vale salientar, que alfabetização é um processo contínuo, não delimitado por séries/anos, e que está ligado não apenas a habilidade de decodificação, ler e escrever, mas esse processo deve garantir que os/as discentes façam uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, o que compreende o termo letramento (SOARES, 2001).

⁶ Segundo Soares (2001, p. 22), letramento é o "resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire o grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

A BNCC aponta que ao longo dos outros anos as habilidades de leitura e escrita passam a ser consolidadas e ampliadas, através da observação da regularidade e da análise do funcionamento da língua. Em outro trecho, a BNCC (2018) enfatiza que

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. (BRASIL, 2018, p. 89)

Além disso, o documento traz que a alfabetização e a ortografização, sendo que nessa última, sua completude pode tomar mais do que os anos iniciais, impactarão em outras atividades e áreas de conhecimento, que vão avançando e se tornando mais complexas a partir do 3º ano, demandando maiores habilidades.

Para melhor compreensão desse desafio de alfabetizar, Batista (2011) explica que o processo de alfabetização compreende duas grandes etapas, a primeira a ‘alfabetização inicial’ em torno do processo de compreensão e domínio do princípio alfabético, e a segunda etapa a ‘consolidação e desenvolvimento da alfabetização’ com o domínio mais amplo e sistemático da escrita.

Em seu artigo, Batista (2012), a partir de pesquisas longitudinais de larga escala realizadas, destaca que o desafio maior não está na primeira etapa da alfabetização inicial, mas na consolidação e desenvolvimento da mesma. Apesar de haver alunos que enfrentam dificuldades no processo inicial.

Para avançar em seus achados, o autor faz interpretações baseados nos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), mostrando que a maioria dos alunos avança bem no processo inicial, mas que depois caminha mais lentamente no processo de consolidação. Sobre essa constatação, Batista (2011, p. 253) situa que

É possível supor, porém, que, na maior parte das vezes, ocorra uma perda de foco: o trabalho com a leitura e a escrita talvez deixe de ser objeto de forte atenção de professores, escolas e redes de ensino, em detrimento do trabalho com outros conteúdos e com práticas de educação linguísticas pouco adequadas para essa etapa.

Desse modo o pesquisador refere que, isso pode acarretar a visão de que os professores, geralmente professoras, não se veem como professoras alfabetizadoras, e acabam desconsiderando que a consolidação da alfabetização é uma de suas responsabilidades, pensando que o trabalho se limita aos primeiros anos, tendem a fazer um trabalho ligado a

outros conteúdos, que de fato são cobrados, mas esquecem da necessidade dessa continuação. E defende que

É preciso que as escolas e as redes de ensino, assumam que a etapa de consolidação e desenvolvimento da alfabetização merece tanta atenção quanto a primeira e deve, por isso, ser objeto de um conjunto de esforços deliberativos e sistemáticos, por meio do desenvolvimento de práticas curriculares voltadas diretamente para esse fim. (BATISTA, 2011, p. 254)

Compactuando com o público desta pesquisa e com o desafio da alfabetização, Rocha (2018) afirma em sua dissertação que

[...] facilmente pode-se identificar as dificuldades que as crianças de 4º e 5º ano possuem nas questões de alfabetização e se identifico essa situação, me conscientizo que ao longo dos anos a forma em que estamos conduzindo o processo de ensino e que essa forma de ensinar não está favorecendo a aprendizagem de todas as crianças, estou refletindo sobre minha ação, mas não estou encontrando apoio específico para agir favoravelmente às necessidades dessas crianças. (ROCHA, 2018, p. 58)

Assim, a identificação dos desafios supõe enfrentamentos, para isso os docentes precisam considerar as necessidades e as diferenças entre os/as alunos/as e desenvolver sua prática não apenas buscando o cumprimento das competências e objetivos de cada ano, mas considerar também as particularidades e urgências de seus/suas alunos/as.

Um outro desafio apontado como específico pelos professores foi a **falta de interesse** por parte dos alunos/as. Veja o que disseram os professores

A falta de atenção do aluno. O não querer pensar, a falta de criticidade. (Professora 5, efetivo, 31 anos, escola C)

Sem dúvida um grande desafio é inculcar nas crianças o hábito/prazer pela leitura, assim como o prazer pela matemática. “Ler é mais importante do que estudar.” Zivaldo. (Professor 6, efetivo, 4 anos, escola C)

A falta de interesse dos mesmos, por chegarem ao 5º ano sem as habilidades de sua série. (Professora 9, temporário, 22 anos, escola D)

Diante dessas referências, é importante lembrar que os/as alunos/as podem de fato estar na escola fisicamente, mas é impossível ensinar/aprender sem que eles consentam e colaborem com esse processo (TARDIF, 2002, *apud* LIMA, 2012), pois faz-se necessário a vontade e o desejo de aprender, para que isso aconteça, Lima (2012, p.162) destaca que

Cabe a nós professores predispor-lo a aprender, elaborando formas de levá-lo a querer aprender. Precisamos transformar os alunos em atores, em parceiros da interação pedagógica. Nada, nem ninguém pode forçar um aluno a aprender se ele mesmo não optar por se empenhar no processo de aprendizagem.

A falta de interesse ou motivação pode estar atrelada a fatores externos e internos dos alunos. Maieski et al. (2017) afirma que a motivação em sala de aula se diferencia da motivação para outras atividades em outros contextos e diz que:

Sob essa perspectiva, estudos como os de Rufini e cols. (2012), Perassinoto e cols. (2013) e Pereira (2015) evidenciaram a relação entre a motivação e a aprendizagem escolar, destacando que alunos motivados envolvem-se ativamente nas tarefas propostas. Por outro lado, um aluno desmotivado faz o mínimo na realização de uma atividade e/ou desiste facilmente quando as tarefas lhe parecem um pouco mais exigentes. A ausência da motivação representa, portanto, queda de investimento pessoal e de qualidade nas tarefas escolares resultando, conseqüentemente, numa aprendizagem deficiente ou escassa [...]. (MAIESKI et al., 2017, p. 602).

Os motivos do desinteresse podem ser extrínsecos, como uma relação negativa com colegas e/ou professores/as e funcionários/as, o espaço escolar, a jornada escolar, cobranças e influências, dentre outros; já os intrínsecos, podem ser problemas sociais e emocionais, novas exigências conforme vai avançando, problemas ou dificuldades mal resolvidas nos anos anteriores, falta de perspectivas e outros.

O professor 6 explicitou a falta de prazer pela leitura e pela Matemática, como elementos de desinteresse dos alunos, justamente as disciplinas com maior carga horária, nessa etapa de ensino. Em seu trabalho, Alves (2017) aponta que o ensino da leitura deve apoiar-se em valores didáticos e pedagógicos, na medida em que os professores devem praticar a leitura que propõem aos alunos, dando exemplo de leitores.

Na perspectiva freireana, em sua compreensão crítica sobre o ato de ler, Freire (1989) afirma que ler vai além da decodificação das palavras, entendendo o ato de ler como uma relação entre texto e contexto. Assim, segundo o autor a leitura de mundo precede a leitura da palavra, sabendo que a leitura de mundo, não exige uma leitura alfabética, mas que a mesma ganha significado por meio da leitura de mundo, que implica atribuir sentido ao contexto e seus elementos. Desse modo, é importante que a escola desde a inserção dos alunos, trabalhe uma perspectiva mais ampla de leitura, visando a formação integral dos mesmos.

Compreendendo que os/as alunos/as advêm de diferentes contextos, como a convivência com pessoas não alfabetizadas, a não conscientização da importância de ler que gera a falta de incentivo e da promoção de leitura, a falta de recursos financeiros, são fatores

que colaboram com a falta de interesse e de motivação para o gosto pela leitura, salvo casos de alunos que ‘naturalmente’ despertam tal prática por prazer.

Em contextos como os citados, é a escola, na figura do professor em sala, que emerge como a maior força propulsora no incentivo à prática da leitura, ao letramento. Assim, é papel da escola proporcionar e fomentar práticas de incentivo ao ato de ler. À importância do papel do professor Alves (2017) argumenta ser o sujeito importante e significativo na formação de leitores. Entendendo também que

Só se comunica a leitura através da prática de leitura. Os professores precisam ler sozinhos e/ou com os alunos, toda a variedade de texto para que a comunicação da leitura ocorra de maneira satisfatória e as crianças tenham um comportamento de leitor, para isso é necessário que o professor se engaje na aula, que lhes ofereça oportunidade de participar de qualquer ação de leitura para mostrar que o próprio professor está realizando, e estabeleça com elas uma relação de leitor professor para leitor aluno. (ALVES, 2017, p. 19)

No tocante a falta de prazer pela Matemática, de fato, há uma visão bastante estereotipada sobre essa ser uma disciplina enfadonha e difícil. Davoli et al. (2017) buscou na literatura possíveis fatores que contribuem para essa ‘rejeição’ da maioria dos/das alunos/as pela Matemática, e destaca dois fatores importantes, tal como uma possibilidade motivadora.

O primeiro fator está na formação da personalidade do ser humano, majoritariamente formada durante a infância, fase mais moldável. Com isso, Davoli et al. (2017, p. 2) enunciam que

Considerando que a fase mais moldável do aluno está na transição do Ensino Infantil para o Ensino Fundamental, quando o aluno sai da ludicidade para a abstração, é nessa etapa que deve ser trabalhado pelos professores o prazer pela Matemática, procurando formas de fazer com que compreendam sua importância e sua contextualização.

Isto posto, essa fase é consideravelmente a melhor para despertar o interesse e o prazer por esta disciplina, por meio de um fazer contextualizado no dia a dia escolar dos alunos, objetivando o reflexo em outros espaços e situações.

O segundo fator diz respeito à formação dos/das professores/as dos anos iniciais - os estudantes do curso de Pedagogia. Davoli et al. (2017) apontam que além de já terem suas fragilidades com a disciplina, muitos dos estudantes sentem-se mal preparados pelas instituições formadoras, e assim refletem na sala de aula pouco conhecimento e pouca motivação. O que os impedem de poder diversificar as metodologias no ensino de Matemática.

As fragilidades desse ensino são bem mais sentidas na transição para os anos finais do Ensino Fundamental, no contato com o professor especialista e com uma Matemática bem mais abstrata. Contudo, é inegável a importância da Matemática na vida do ser humano e o papel decisivo que desempenha na aprendizagem escolar, “[...] pois permite resolver problemas da vida cotidiana, tem muitas aplicações no mundo do trabalho e funciona como instrumento essencial para a construção de conhecimentos em outras áreas do conhecimento curriculares” (BRANDÃO; NERES, 2018, p. 34).

A possibilidade motivadora apontada por Davoli et al. (2017) está na utilização de jogos como ferramenta motivadora, que cotidianamente tornem a Matemática mais prazerosa, desde a educação infantil, estimulando a descoberta do gosto pela Matemática.

Lembrando que a atualização dos jogos como metodologia exige planejamento adequado, para evitar falhas que comprometam o processo de ensino-aprendizagem. Pois o professor, mediador do conhecimento, entenda o jogo como mecanismo de auxílio, que não substitui o processo cognitivo educacional. Assim o jogo usado como atividade lúdica deve promover uma relação de afeto e gosto pelo componente, desmistificando a Matemática como difícil e sem graça. (SOUSA, 2017)

Tais considerações são importantes na tentativa de compreender os desafios expostos pelo grupo de professores desta pesquisa. Ao próximo tópico, cabe a discussão sobre as formas de enfrentamento citadas pelos participantes.

b) Estratégias dos docentes para o enfrentamento dos desafios cotidianos.

Os docentes relataram o que têm feito ou onde têm buscado apoio para enfrentar esses desafios. Destacam-se: a busca por novos conhecimentos, através de estudos e especializações; a busca por ajuda, seja do apoio pedagógico ou dos pares através do compartilhamento das inquietações e das tentativas de enfrentamento; além da escolha por metodologias para cada desafio. Além disso, falaram sobre um preparo pessoal para lidar com essas situações.

As professoras 1, 7 e 8 apontaram como estratégia a busca por novos conhecimentos como uma estratégia de enfrentamentos para com os desafios que têm encontrado.

Tenho sempre buscado novos conhecimentos. O apoio maior que tenho buscado até hoje é o amor que tenho pela minha profissão. (Professora 1, temporário, 12 anos, escola A)

Estudado, [...]. (Professora 7, temporário, 16 anos, escola D)

Me especializar mais. (Professora 8, temporário, 20 anos, escola D)

Essa estratégia pode ser entendida como um tipo de formação continuada, nesse caso, partindo de uma iniciativa própria de cada docente. Mas isso, também é uma das facetas do contínuo da formação permanente dos professores, como esclarece Sampaio et al. (2017, p. 479) “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, [...]”, desta feita, também cabe aos professores, como em outras profissões, buscar atualizações que possibilitem a melhora da sua prática.

A questão do investimento pessoal também ficou nítida nas respostas à pergunta de que fatores contribuíram para as mudanças longo da atuação como docente, o apoio institucional foi citado, mas o investimento pessoal foi bem mais mencionado, ora sozinho, ora em conjunto com o investimento institucional, em seguida alguns exemplos:

Com certeza o investimento pessoal, pois sempre estou buscando novas formas de tecnologia para melhorar cada vez mais o meu desempenho escolar. (Professora 1, temporário, 12 anos, escola A)

Tanto o investimento pessoal, como o apoio institucional contribuíram para essas mudanças, porém para realizar um bom trabalho e alcançar objetivos significativos na aprendizagem do aluno, é preciso na maioria das vezes, o investimento pessoal. (Professora 3, efetivo, 21 anos, escola C)

Mais investimento pessoal. Sempre gostei de ler muito, buscar meios para minha formação acadêmica... Infelizmente o apoio institucional ainda caminha a passos lentos. Quando oferece algo eu procuro acompanhar e participar. (Professora 5, efetivo, 31 anos, escola C)

Minhas leituras pessoais me levaram as mudanças na forma de ver o mundo; os ideais de Albert Einstein me encantam profundamente. (Professor 6, efetivo, 4 anos, C)

Investimentos pessoais. (Professora 8, temporário, 20 anos, escola D)

A busca por ajuda, seja no apoio pedagógico ou nos pares, a escolha de metodologias específicas e o preparo pessoal são mencionados pelos demais docentes.

Expressando a minha opinião. (Professora 9, temporário, 22 anos, escola D)

Acabei de entrar em um recém-formado grupo de *whatsapp* (Núcleo de Educação Transformadora), [...]. (Professor 6, efetivo, 4 anos, escola C)

Tenho buscado ajuda quando surgem algum desafio. (Professora 4, temporário, 22 anos, escola C)

Busco novas tentativas metodológicas para cada desafio e divido minhas inquietações e tentativas de sanar cada problema enfrentado com a equipe de apoio pedagógico. (Professora 3, efetivo, 21 anos, escola B)

Tenho me preparado psicologicamente para esses desafios diários. Costumo trabalhar as questões de comportamento, relação alunos, família e valores. (Professora 5, efetivo, 31 anos, escola C)

Esse apoio institucional, nítido na fala da professora 3, faz parte da função da gestão pedagógica das escolas e nela os/as professores/as devem de fato encontrar auxílio nos enfrentamentos de desafios, tendo em vista que “a gestão pedagógica deve estar voltada para alcançar o equilíbrio de construir a unidade do trabalho educacional, contemplando, contudo, a diversidade e peculiaridade de cada escola [...]” (LÜCK, 2009, p.102), ajudando assim os professores nos percalços encontrados e no desenvolvimento de um bom trabalho.

Tanto o compartilhamento dos desafios com o apoio institucional quanto com os pares, expressos por algumas professoras (9, 4 e 3) e o professor (6), remete a produção dos saberes experienciais (TARDIF, 2002), construídos na troca de informações entre os pares, sobre os saberes adquiridos sobre os alunos e as práticas em suas atuações, de maneira informal ou nas reuniões pedagógicas. Sendo essa partilha, segundo o autor, expressa como uma necessidade pela maior parte dos/das professores/as.

Sobre metodologias específicas mencionadas pela professora 3 infere-se que a busca por novos conhecimentos, já abordado, e as partilhas de suas inquietações sejam as fontes para encontrar as melhores formas de lidar com os desafios encontrados. A professora 5 alega um preparo psicológico para encarar as situações de trabalho, de fato, é necessário que os docentes estejam bem preparados, em aspectos que vão desde o emocional aos processos de mediação na construção dos conhecimentos. (BRANDÃO; NERES, 2018)

c) O apoio da instituição educativa: o que pensam os professores

No que se refere ao apoio institucional, oito professores destacaram que encontram apoio da equipe pedagógica/ gestão escolar. Apenas uma professora disse não ter, porém sem maiores esclarecimentos sobre o assunto. A seguir, algumas dessas afirmativas dos docentes:

Sim, quando tenho que enfrentar algum desafio, procuro sempre estar conectada com toda equipe pedagógica, que sempre apoiou o professor com dificuldades. (Professora 1, temporário, 12 anos, escola A)

Sim. Fazemos um trabalho em equipe, dessa forma, o envolvimento e apoio da equipe pedagógica tem sido fundamental para que esses desafios possam ser superados gradativamente. (Professora 3, efetivo, 21 anos, escola B)

Agora com mais cobrança por conta do IDEB, vemos atenção mais voltada. (Professora 5, efetivo, 31 anos, escola C)

Sim. Poderia ser melhor, mas existe um conjunto de coisa que acontecem e fica tudo certo. (Professora 7, temporário, 16 anos, escola D)

Sim, todos são comprometidos em termos uma educação por excelência. (Professora 8, temporário, 20 anos, escola D)

Algumas considerações podem ser feitas a partir dessas afirmações. As professoras 1 e 2 demonstram receber bastante apoio, citando participar de equipes colaboradoras. Já a professora 5, que leciona a turma de 5º ano, fala que o apoio sentido agora tem uma razão, a questão da avaliação externa, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que mede o desempenho das escolas pelos resultados da Prova Brasil, feita no 5º e no 9º ano. Desse modo, infere-se que com tal cobrança, na escola há um maior acompanhamento e apoio ao trabalho docente nessas turmas.

É importante que a gestão compreenda o apoio não apenas na perspectiva da melhoria dos resultados do exame, mas que reflitam um efetivo aprendizado dos alunos. Nesses termos, as avaliações externas ou internas serão aliadas na promoção da aprendizagem dos alunos, constituindo-se em mecanismos que contribuem para tornar as escolas mais eficazes. (LÜCK, 2009).

As professoras 7 e 8 trabalham na mesma escola D, e por mais que tenham opinado positivamente sobre o apoio institucional, verifica-se no depoimento da professora 7 que este “poderia ser melhor”, demonstrando uma certa insatisfação, não sendo possível inferir se a carência se dá devido à forma, ao conteúdo ou à constância de tal apoio. E mais, a professora 9, a única a responder não encontrar apoio, também faz parte do corpo docente dessa escola. Todavia, tais perspectivas pessoais são subjetivas e depende do olhar e das situações vivenciadas por cada um.

Tecidas reflexões sobre os desafios e enfrentamentos vivenciados pelos professores, faremos uma discussão sobre as percepções dos docentes sobre sua carreira, a fim de inferir algumas conclusões sobre as fases de desenvolvimento em que se encontram, baseados nos estudos de Huberman (1995).

4.1 INFERÊNCIAS COM BASE NO CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DE HUBERMAN

Como já abordado neste trabalho, o ciclo de vida profissional de Michäel Huberman esquematiza a carreira docente levando em conta o tempo de docência e o desenvolvimento profissional dos professores subdividindo-o em fases, a saber: a entrada na carreira, estabilização, diversificação, questionamento, serenidade, conservadorismo e desinvestimento, discutidas a partir de suas características.

O próprio autor afirma que o modelo é não linear, o que supõe que diferentes sequências podem ser desenvolvidas, consideram os contextos e sentidos vividos pelos/as professores/as.

O que se propõe aqui, de forma breve, é a tentativa de inferir, por meio das questões já analisadas e de outras contidas no questionário, as possíveis fases em que se encontram os docentes desta pesquisa.

Foi considerado o tempo de docência e, assim, a possível fase em que estaria cada professor/a. Desse modo, tentou-se identificar se o/a mesmo/a possuía as características referente à fase em questão a partir das respostas ao questionário, para então identificar convergências ou divergências e poder inferir em que fase o/a respondente se encontra.

Pode-se verificar que a maioria das professoras (1, 2, 3, 4, 7, 8 e 9) supostamente estariam nas fases de ‘diversificação’ ou ‘questionamento’, considerando o tempo de docência entre 7-25 anos. As que apontaram maior convergência com as características da fase de ‘diversificação’ foram as professoras 1 e 3, demonstrando empenho e motivação no enfrentamento de desafios, verificados nos seus depoimentos, a seguir

Quadro 5 – Respostas das professoras 1 e 3

Professora 1, temporário, 12 anos, escola A	Professora 3, efetivo, 21 anos, escola B
<p>“Com certeza o investimento pessoal, pois sempre estou buscando novas formas de tecnologia para melhorar cada vez mais o meu desempenho escolar.”</p> <p>“Tenho sempre buscado novos conhecimentos. [...]”</p> <p>“Sim, quando tenho que enfrentar algum desafio, procuro sempre está conectada com toda equipe pedagógica, que sempre apoiou o professor com dificuldades.”</p> <p>“[...] Mas apesar de algumas dificuldades encontradas em nosso dia a dia, venho cumprindo com êxito a minha função.”</p>	<p>“Sinto-me bem. Tento fazer o melhor para garantir um bom desempenho na aprendizagem dos meus alunos e trabalho com uma equipe colaboradora.”</p> <p>“Busco novas tentativas metodológicas para cada desafio e divido minhas inquietações e tentativas de sanar cada problema enfrentado com a equipe de apoio pedagógico.”</p>

Pelos registros, verifica-se que as professoras apresentam a preocupação em diversificar, buscar novos conhecimentos, tecnologias e estratégias para o alcance da aprendizagem dos seus alunos, o que vai ao encontro do que entende Huberman (1995), de que, na fase da diversificação, os/as professores/as demonstram uma maior motivação, entusiasmo pela profissão e dinamismo, que pode ser associado à busca por sair da rotina.

As demais professoras não deixaram tão explícitas características que pudessem colaborar mais para deduzir a fase. No questionário, a professora 2 declara ser cobrada e diz não ter problemas na docência, demonstrando segurança, bem como da serenidade, um maior domínio pedagógico com o tempo e também menos investimento, podendo ser identificada como estando na fase da estabilização. Muito parecido acontece com a professora 4, sente-se realizada e compromissada com o trabalho, mas nada que aponte uma maior motivação e diversificação.

A professora 8, também aponta segurança, conforto e busca por especialização para enfrentar desafios. Veja algumas falas da professora: “Desafios tem em toda profissão”; “Me sinto confortável”; “Me especializar mais”. Possa ser que esteja na fase de diversificação, mas no questionário não ficou tão evidente.

Professoras 7 e 9 possuem características em comum, além de trabalharem na mesma escola, as duas expressam algumas insatisfações, a primeira menciona mais a questão da desvalorização do trabalho e salarial, e a segunda, da falta de recursos, de interesse dos alunos e do apoio familiar. Questionadas se já repensaram a escolha pela profissão, foram as únicas a responderem que sim, por conta, da desvalorização da educação e dos muitos desafios, respectivamente. Inferindo assim a fase do ‘questionamento’, que configura uma fase de crise, gerando incertezas e insegurança, verificadas nas respostas das professoras, a seguir:

Quadro 6 – Respostas das professoras 7 e 9.

Professora 7, temporário, 16 anos, escola D	Professora 9, temporário, 22 anos, escola D
<p>“[...] além de ser prestadora de serviço, recebo bem menos e as regalias são nenhuma.”</p> <p>“Sim. Mesmo se fosse efetiva, a educação deixou a desejar, por seus governantes. Não tenho nada contra Neymar, mais o cara é um ídolo e ganha super bem, e nós professores?”</p>	<p>“Uma insatisfação por falta de recursos e pela a falta de interesse e acompanhamento dos alunos.”</p> <p>“Fica cada vez mais difícil em ensinar, mediante o professor ter que fazer o papel dos pais.”</p> <p>“Sim, muitos desafios.”</p>

A partir desses depoimentos, pode-se considerar que as professoras já passaram/ou ainda passam por uma "crise" existencial que as remetem a dúvidas quanto à permanência na carreira docente, mais devido a fatores de natureza extrínseca. Para Huberman (1995), na fase de pôr-se em questão, as pessoas se questionam quanto a seus ideais e objetivos de outrora, o que remete a incertezas ou insegurança quanto à permanência ou mudança de seu percurso profissional.

Restam dois docentes, a professora 5 e o professor 6. Eles são os extremos desta pesquisa com relação a tempos de docência, ela com 31 anos e ele com apenas 4. No que diz respeito à professora, levando em conta seu tempo de docência, ela estaria na fase da ‘serenidade’ ou ‘conservadorismo’, contudo não há indícios de características dessa fase, como um menor investimento, distanciamento ou a resistência por mudanças. Pelo contrário, é possível notar em seus depoimentos o vigor e a segurança em fazer mais pelos alunos. Um dado interessante é que no questionário, ela escreveu que só falta a defesa da sua dissertação de mestrado, demonstrando sua motivação em continuar estudando.

Por fim, o professor 6, o único homem da pesquisa, suponha-se que estivesse saindo da fase da ‘entrada na carreira’, avançando para a fase da ‘estabilização’, caminhando para uma etapa onde as “raízes começam a tomar forças” em busca de estabilidade. Mas, esse professor é um tanto questionador e inquieto com relação à educação, não acreditando no modo como funciona e através de suas leituras e envolvimento, deseja colaborar com aquilo que acredita ser melhor para educação. De fato, não se consegue encaixá-lo claramente em uma fase, tendo em vista seu pouco tempo, porém suas “insatisfações” com desejo de mudança.

A seguir mais um quadro, com os depoimentos dos professores:

Quadro 7 – Respostas da professora 5 e do professor 6

Professora 5, efetivo, 31 anos, escola C	Professor 6, efetivo, 4 anos, escola C
<p>“Graças a Deus sou uma privilegiada, tenho liberdade para desenvolver meu trabalho com auxílio da equipe técnica e apoio da direção.”</p> <p>“Acredito que com o passar do tempo, as experiências adquiridas só contribuem para meu desenvolvimento pessoal e profissional, tipo mente mais aberta, procurando levar e desenvolver mais a criticidade do meu aluno.”</p> <p>“Mais investimento pessoal. Sempre gostei de ler muito, buscar meios para minha formação acadêmica... infelizmente o apoio institucional ainda caminha a passos lentos. Quando oferece algo eu procuro acompanhar e participar.”</p> <p>“Tenho me preparado psicologicamente para esses desafios diários. Costumo trabalhar as questões de comportamento, relação alunos, família e valores.”</p>	<p>“É um trabalho muito árduo, pois já não acredito no modelo educacional ainda vigente.”</p> <p>“Minhas leituras pessoais me levaram as mudanças na forma de ver o mundo.”</p> <p>“Hoje acredito em Comunidades de Aprendizagem, logo o maior desafio é colaborar para tornar isto uma realidade.”</p>

Pelos depoimentos, infere-se que a professora 5 encontra-se na fase da diversificação, mantendo-se motivada pela profissão, apesar do tempo de docência. Com isso, pode-se considerar que a mesma deva passar para a fase do desinvestimento sereno, caracterizada por uma transição tranquila dos docentes para a aposentadoria, resultante de uma carreira marcada por experiências positivas e recordações de sucesso profissional.

Diante das considerações feitas, verifica-se que é possível e relativamente válida a utilização das fases do ciclo de vida docente de Huberman (1995) e que, como ele mesmo afirmou, as sequências não são lineares e não há uma obrigatoriedade de que todos passem por todas elas. Desta feita, foi importante refletir nessa caracterização com base em pequenos trechos dos questionários, o que mostra que quando mais informações for possível ter, melhor poderá ser as inferências feitas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou investigar os desafios enfrentados por professores/as de diferentes tempos de carreira que atuam no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Desse modo, durante os capítulos foram tecidas discussões teóricas sobre a temática docente que corroborassem no alcance do objetivo traçado, com enfoque em conteúdos, como: a docência e suas características, que perpassam a escolha profissional, a formação docente, a construção da identidade profissional do docente e os saberes inerentes ao trabalho desse profissional. Bem como, a explanação sobre os desafios dessa profissão e a abordagem sobre o ciclo de vida profissional docente de Huberman (1995).

Com esse suporte, buscou-se analisar o instrumento utilizado na coleta de dados com os nove docentes participantes da pesquisa, na intenção de identificar os desafios enfrentados por eles em suas práticas em turmas do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, assim como, as formas de enfrentamentos geradas por esses professores e como eles percebem o apoio institucional nas escolas onde atuam.

Pelo que aqui já foi exposto, é manifesto que a docência é uma atividade profissional complexa, no que diz respeito, tanto a necessidade de uma formação vasta e consistente do profissional dessa área, quanto à dinamicidade da atuação dessa profissão com diferentes sujeitos e em diferentes contextos. Diante desses diversificados sujeitos e contextos, é que os docentes encaram e buscam enfrentar desafios intrínsecos e extrínsecos as suas práticas, mas que influem diretamente nas formas de ser e estar na profissão.

Sendo assim, a partir da exposição de desafios intrínsecos a atuação docente os professores apontaram de forma mais expressiva suas dificuldades com relação à falta de apoio por parte das famílias dos/das alunos/as, à indisciplina em sala e à busca pela implementação de novas práticas de ensino/pedagógicas.

A falta de apoio familiar nas escolas é indicada como um dos maiores, ou o maior, dos desafios encontrados pelo/as professor/as, contudo é necessário saber com uma melhor precisão que tipo de relação de fato está sendo estabelecida entre a escola e a família. A ideia de culpabilização e de reclamações sobre responsabilidades são identificados. É fato que há famílias que se fazem ausentes na vida escolar dos/das alunos/as e escolas que têm buscado esse apoio. Porém, é preciso questionar que tipo de trabalho de conscientização e envolvimento as escolas têm promovido para viabilizar a construção dessa relação. Relação escola-família não se resume apenas na presença em reuniões e atividades de casa feitas, mas

conscientizar e envolver as famílias no que se pretende e no que se tem feito na formação dos discentes, o que demanda persistência e estratégias.

Outro desafio é a indisciplina, fenômeno cada vez mais comum em salas de aula, que tem tirado a paz de muitos/as docentes, é necessário considerar o que já foi discutido nas análises, o que precisa ser destacado é que por mais complicado que seja pararmos para tentar compreender, faz-se necessário ver além do mau comportamento e buscar identificar o porquê da indisciplina e promover estratégias que auxiliem atitudes de mudanças, que sejam favoráveis ao aluno e ao professor. Sobre a implementação de novas práticas vista como desafio, vale destacar que alguns dentre os pesquisados apontam caminhos como a busca por novos conhecimentos, que é um dos passos para a inovação nas práticas, mas já discutido a inovação apesar de esbarrar em dificuldades impostas, é preciso ser uma decisão individual de cada profissional, que o levará a buscar mudanças e até contagiar seus pares.

Foi perceptível nos desafios específicos às turmas de 4º e 5º ano, duas principais dificuldades apresentadas por parte de alguns docentes, como a necessidade da realização de um trabalho alfabetizador para com alguns alunos. O desafio foi mencionado baseado na fragilidade desse trabalho nas turmas anteriores. É bem possível que existam falhas e lacunas deixadas ao longo da escolaridade dos alunos, mas dois pontos em particular devem ser considerados. O primeiro diz respeito à heterogeneidade do aprendizado dos alunos, de certo desejasse ver os alunos leitores, mas para isso é necessário respeitar e identificar as singularidades de cada um deles, auxiliando-os da melhor maneira; o segundo, lembrar que o processo de consolidação da alfabetização não pode ser esquecido, em detrimento do enfoque conteudista.

A falta de interesse também foi dita como um desafio notado nessas turmas. É interessante ponderar que, como já dito, é tarefa do docente ser motivador e articulador do processo de ensino-aprendizagem. Porém, sem intenção de justificar, é preciso compreender que é difícil a tarefa de ‘competir’ com tantos entretenimentos atuais mais motivadores do que as práticas da sala de aula, principalmente quando não há inovações no ensino. Todavia, torna-se outro desafio, o papel do profissional docente é explorar possibilidades e estratégias que alavanquem sua prática e gere interesse e envolvimento dos alunos em aprender.

A partir da análise dos desafios apontados foi possível constatar que a maioria do grupo entrevistado se assemelhou nos desafios assinalados, assim como houve convergências de desafios relatados em questão aberta. Permitindo assim dizer constatar que apesar dos diferentes tempos de carreira e atuação nas turmas em questão, os desafios, de maneira geral, coincidem.

As principais formas de enfrentamento apresentadas correspondem à busca por novos conhecimentos que ajudem a encarar os desafios, através de leituras, cursos e participação em eventos, que demonstram a formação continuada, nesse caso, fruto de um investimento pessoal por parte dos/das docentes. A busca por apoio tanto na equipe pedagógica quanto na relação com os pares, também é uma estratégia utilizada entre os participantes, além da escolha de metodologias específicas na resolução de cada desafio e um preparo pessoal psicológico para lidar com as situações. É importante assegurar esse preparo, a carga mental é algo preocupante quando se fala do mal-estar ou do bem-estar docente, não é possível ser um mediador, muitas vezes de conflitos, sem uma preparação psicoemocional e estratégica.

A maioria dos docentes destaca encontrar o apoio por parte da equipe/gestão pedagógica, uns de forma mais satisfatória, outros nem tanto, alegando que poderia ser melhor esse acompanhamento. Entende-se que o apoio pedagógico por parte da gestão é fundamental tanto na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, quanto no suporte para atender às necessidades e fortalecer a atuação dos docentes nesse processo. Considerando, com o que demonstraram os participantes, felizmente, na maioria dentre esses casos, o apoio pedagógico tem se feito presente.

As inferências feitas a partir dos estudos de Huberman (1995) ajudaram a compreender os estudos feitos pelo autor, através dessa tentativa prática, além do conhecimento sobre os sujeitos da pesquisa com relação a suas características e o que essas podem revelar sobre eles.

Logo, com base nos estudos teóricos, na análise dos dados e nas inferências elaboradas considera-se que a profissão docente deve contar com uma formação permanente, pois é impossível apreender todos os saberes necessários à atuação, apenas na formação inicial, que também carece de aprimoramentos, principalmente no que corresponde a uma formação que prepare os/as docentes para lidar com pessoas, contextos e conflitos, as novas demandas que refletem na educação exigem essa preparação socioemocional, para que isso também possa ser desenvolvidos nos/nas alunos/as.

Além disso, o enfrentamento dos desafios presentes na profissão docente deve ser feito também a partir do investimento pessoal por parte dos/das professores/as, mas sem perder de vista que a formação continuada institucional de qualidade, vez que se considera tal formação como um direito, sendo dever do Estado assegurá-la por meio de políticas públicas dos diversos sistemas de ensino, não recaindo sobre o/a professor/a a responsabilização individual.

Por fim, compreende-se que a vida profissional não é esvaziada de uma vida pessoal, com isso, é mais que necessário garantir como combustíveis da profissão docente, elementos pessoais, que refletem profissionalismo, como o compromisso, o envolvimento e a perseverança.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Ana Paula. Comunidades de aprendizagem: um modelo para a gestão da aprendizagem. In: **II Conferência Internacional Challenges'2001/desafios'2001**. Página Disponível em:
<https://www.researchgate.net/profile/Ana_Paula_Afonso3/publication/258355737_Comunidades_de_aprendizagem_um_modelo_para_a_gestao_da_aprendizagem/links/56c59c4f08ae7fd4625ba3ae.pdf> Acesso em: 01 mai. 2019.
- ALVES, M. E. P. L. **Leitura no contexto escolar**: a importância nos anos iniciais do ensino fundamental. 2017. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, Itaporanga, 2017.
- ALVES, Nancy Nonato de Lima. Amor a profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em educação infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização. **Reunião anual da Anped**. v. 29, p. 1-17, 2006.
- AMARAL, NELSON CARDOSO. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e227145, 2017. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400200&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 maio 2019.
- AQUINO, J. G. (org) – **Indisciplina na Escola Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- AZEVEDO, M. L. N. de. O novo regime fiscal: a retórica da intransigência, o constrangimento da oferta de bens públicos e o comprometimento do pne 2014-2024. **Tópicos Educacionais**, Recife, v.22, n.1, jan/jun. 2016
- BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares. **Revista Contemporânea de Educação** N° 12 – agosto/dezembro de 2011.
- BRANDÃO, R. J. B.; NERES, R. L. A importância das relações afetivas no ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. **Pesquisa em Foco**, São Luís, vol. 23, n. 1, p. 27-42. Jan./Jun. 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação** – 2018. – Brasília, DF : Inep, 2018. Disponível em: <http://laboratorio.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1476034> Acesso em: 19 abr. 2019.
- _____. **LEI Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o plano nacional de educação - pne e dá outras providências. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acesso em: 20 abr. 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final). 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 30 abr. 2019.

_____. CNE. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 15 de maio de 2006.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, **Lei no 8.069**, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRENNAND, Eládio José de Góes; Medeiros, José W. de Moraes; Figueiredo, Maria do Amparo Caetano de. **Metodologia científica na educação a distância**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

CARVALHO, Tatiane. Os impactos da globalização na educação: desafios da profissão docente. **Revista Temporis** [ação]. v.15, n.1. p.117-126. Jan./Jun., 2015. Dicionário-Verbetes-Gestrado. Disponível em:< <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=106>

CONCEIÇÃO, C.; SOUSA, O. de. Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. **Revista Lusófona de Educação**, 20, 81-98.

DAVOLI, A. C.; FERREIRA, M. M.; MORENO, A. L. Visão estereotipada da Matemática. **Proceeding Series of the Brazilian Society of Applied and Computational Mathematics**, v. 6, n. 1, 2018.

FINO, C. N. (2008). **Inovação Pedagógica: Significado e Campo de (Investigação)**. In: Alice Mendonça & António V. Bento (Orgs.). Educação em Tempo de Mudança (pp. 277-287). Funchal: Grafimadeira.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. SP: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler**. 26. ed., São Paulo:Cortez/Autores Associados, 1991.

GARCIA, J. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **R. paran. Desenv.**, Curitiba, n.95, jan./abr. 1999, p. 101-108.

GHEDIN, Evandro. **Estágio, pesquisa e a produção do conhecimento na formação de professores (as)**. Disponível em: <http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/IIedipe/pdfs/conferencia/estagio_pesquisa_%20producao.pdf> Acesso em: 30 de abril de 2019.

GONÇALVES, José Alberto M. **A carreira das professoras do ensino primário**. In: NÓVOA, A. (Org). Vidas de professores. Lisboa: Porto Editora, 1995.

GUISSO, L. **Desafios no processo de escolarização**: sentidos atribuídos por professores do 1º ano iniciais do ensino fundamental. 2017. 172 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017.

HUBERMAN, Michäel. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org). Vidas de professores. Lisboa: Porto Editora, 1995.

KUENZER, Acacia; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora; FIDALGO, Nara. (Orgs.) **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas, SP: papirus, 2009. p. 19-48.

LEONE, N. M.; LEITE, Y. U. F. O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 3, n. 6, p. 236 - 259, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/viewFile/195/pdf>>. Acesso em: fev. 2019

LIMA, K. E. F. de. **Docência nos anos iniciais do ensino fundamental**: primeiras experiências profissionais. 61 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública**. Nuances: estudos sobre educação. Presidente Prudente, SP, v. 22, n. 23, p. 148-166, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1767>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Heloísa Lück. – Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MAIESKI, S. et al. Motivação de alunos do ensino fundamental: estudo de duas realidades culturais. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Número 3, Setembro/Dezembro de 2017: 601-608.

MARTINEZ, D. **Mal estar docente**. Disponível em: <<https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=106>> Acesso em: 01 mai. 2019.

MUHLSTEDT, Alexandro; HAGEMAYER, Regina Cely de Campos. **Escolha da profissão e trajetórias de vida do professor**. Cadernos de Pedagogia. São Carlos, ano 8 v.8 n.16, p. 28-39, jan-jun 2015.

OLIVEIRA, Leandro Pedro de. **O ingresso na carreira de professores de educação física na prefeitura de São Paulo**: Currículo e atuação docente. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2012/mesa_Leandro_Pedro.pdf> Acesso em: 14 abr. 2019.

PEREIRA, M. G. G. R. **O percurso curricular alternativo, um desafio à inovação pedagógica?** : uma abordagem etnográfica aos cenários de aprendizagem de uma turma de 5º ano com proposta de PCA. 405f. (Tese – Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade da Madeira, 2014.

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; NETO, Armindo Quillici. **Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência.** Educar, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009.

ROCHA, N. S. **Desafios e possibilidades de intervenção pedagógica para a consolidação do processo de alfabetização em turmas de 4º e 5º ano em escolas do município de Ibititá** – Bahia. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SAMPAIO, A. A. et al. Perspectivas de realização e desenvolvimento pessoal e profissional em licenciandos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 3, jul./set. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 mai. 2019.

SILVA, Camila Carla Rocha da.; COSTA, Brunna Crislayne Câmara da.; ALBINO, Giovana Gomes. Docência: conhecimentos necessários ao exercício da profissão. In: **IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC**, 2013, Águas de Lindóia, SP. Atas... Águas de Lindóia, SP, 2013, p. 02-08.

SINPROMINAS. **Programa Extra-classe 91** - Especial Danielle Miterrand - Desafios da profissão docente - 2ª parte. 2010. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=P_6N_eQcbYk> Acesso em: 22 de setembro de 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros** / Magda Soares – 2.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 128p.

SOUSA, S. K. L. de. O lúdico no ensino da matemática nos anos iniciais. 2017. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.p.31-55.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Alunos do Ensino Médio e atratividade da carreira docente no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p.445-477, maio/ago. 2010.

TEIXEIRA, I. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade.** Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

VEIGA, Ilma P. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma P.; D'Ávila, Cristina. (Orgs.) **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 13-22

VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito** – PUCRS, v.4, n.1, jul. 2013.

XAVIER, A. R. C; TOTI, M. C. S.;AZEVEDO, M. A. R. de. Institucionalização da formação docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 332-346, maio/ago. 2017.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Temática da pesquisa: Os desafios da profissão docente vivenciados por professores com diferentes tempos de carreira

Declaro que os objetivos da pesquisa realizada pela estudante ALEXIA JÚLIA LIMA VIEIRA, vinculada ao curso de Pedagogia desta Universidade, sob orientação da Prof.^a Dra. Ana Paula Furtado Soares Pontes, foram-me explicados. Entendo que não sou obrigado a participar da pesquisa e que posso descontinuar minha participação, a qualquer momento, sem ser em nada prejudicado. Meu nome não será utilizado nos documentos pertencentes a este estudo, e a confidencialidade dos meus registros pessoais será garantida. Desse modo, concordo em participar do estudo e cooperar com a pesquisa, autorizando o uso dos resultados para fins acadêmicos, principalmente, para a elaboração final do seu trabalho de conclusão de curso (TCC).

João Pessoa, 28 de fevereiro de 2019

Assinatura do participante voluntário

Assinatura da Pesquisadora

2. Destaque as mudanças mais significativas em relação à sua atuação como professor/a desde que começou a trabalhar como docente:

3. O que contribuiu para tais mudanças (investimento pessoal, apoio institucional,...)?
Comente:

Sobre o 4º e 5º ano

4. Em suas experiências como docentes de 4º e/ou 5º ano, quais as dificuldades que você encontrou, assinalando por ordem crescente de importância (1ª, 2ª, ... , conforme o caso e pertinência) Assinale apenas as que você considera como dificuldades.

 Domínio do conteúdo. Disciplina/contéudo específico? _____
 Escolha de metodologias adequadas para cada turma.
 Buscar se atualizar sobre metodologias e tecnologias em sala de aula.
 Implementação de novas práticas de ensino.
 Avaliar os alunos.
 Motivar sua turma.
 Manter a disciplina/ problemas com indisciplina.
 Falta de apoio (comunicação/interesse) por parte das famílias dos alunos.
 Dificuldades na relação professor-aluno.
 Outra: (Qual/is?) _____

5. Como professor/a, você consegue identificar desafios específicos do 4º e/ou 5º ano do Ensino Fundamental comparado aos primeiros anos (1º a 3º ano)? **Caso afirmativo**, especifique as dificuldades e desafios que enfrenta nessas turmas:
6. Você encontra apoio na equipe pedagógica / gestão escolar para enfrentar o(s) desafio(s) que se depara? Explique/comente:
7. O que você tem feito ou que apoios tem buscado para enfrentar os desafios da docência?

Permanência e apoio

8. As dificuldades enfrentadas o/a fizeram repensar a permanência na profissão?
() Sim () Não

Por quê? Explique.

9. Que tipo de apoio o professor necessita para permanecer na profissão? De quem deve vir tal apoio?

Grata pela sua contribuição.