

O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE SER PROFESSOR: A EXPERIÊNCIA ENTRE PARES

Elita Betania de Andrade Martins ¹

Alessandra Maia Lima Alves ²

RESUMO

Este artigo apresenta alguns dados da pesquisa que vem sendo desenvolvida pelo grupo de pesquisa GESE/UFJF³, com o objetivo de compreender como acontece o processo de construção do ser professor, por profissionais iniciantes, recém-efetivados na rede municipal de Juiz de Fora/MG. O fato da referida rede ter efetivado 898 professores, no início de 2024, constituiu uma significativa oportunidade de refletir sobre as políticas voltadas aos professores iniciantes, indicadas como necessárias no documento-base para o futuro Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado no CONAE⁴-2024. A pesquisa de caráter quanti-qualitativo, vem sendo desenvolvida com base no Ciclo de Políticas de Ball(1992) e emprega como instrumentos um questionário online e entrevistas a serem realizadas ao longo de 3 anos (2024-2026) com 21 professores recém efetivados na rede municipal de Juiz de Fora. Essas profissionais foram selecionados a partir de critérios como: ter respondido o questionário online e manifestado interesse em participar da entrevista, ter menos de 3 anos de experiência profissional. O questionário aplicado no período de 18/03 a 03/05 de 2024, contou com a participação de 232 professores (25,8% do total efetivado), sendo 90,1% do sexo feminino, em relação a faixa etária, a maioria possui mais de 33 anos. Devido ao longo prazo sem concurso, muitos dos professores efetivados, não são novatos na rede de ensino (30,6% lecionam há mais de 15 anos), o que é um ponto que pode impactar na relação de troca com os professores menos experientes, sendo essa forma a indicada por 48,3% dos professores como alternativa para superar dificuldades em seu trabalho. A troca de experiências entre pares é destacada por Tardif (2007) como extremamente importante no processo de constituição de ser professores, em especial entre os 3 e 5 primeiros anos de trabalho.

Palavras-chave: Educação, Carreira Docente, Professores iniciantes.

¹ Doutora em Educação, Professora da FAGED/UFJF, Coordenadora do grupo de pesquisa GEPE/UFJF, elita.martins@ufjf.br;

² Doutora em Educação, Professora do CAP. João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, alessandra.alves@ufjf.br; alessandramailima@outlook.com

³- O Grupo de Estudos em Políticas Educacionais e Docência (GEPED) é uma atualização do antigo grupo GESE/UFJF, criado em 1999 e coordenado pelas Professoras Elita Betania de Andrade Martins e Alessandra Maia Lima Alves, desde 2016, após a aposentadoria da professora Diva Chaves Sarmento. A mudança da Coordenação e o ingresso de novos integrantes ao grupo modificaram os referenciais teóricos e os interesses de pesquisa, voltando seu olhar para o interior das escolas. As reflexões do grupo abordam temas ligados ao desenho das políticas educacionais em um contexto de globalização e de mercadologização das relações, os desafios para garantia ao direito à educação pelos diferentes sistemas de ensino, os impactos das diferentes políticas educacionais na organização escolar, no trabalho e na formação docente.

⁴-CONAE- Conferência Nacional de Educação, 2024.



INTRODUÇÃO

Historicamente, tem sido desenvolvido diferentes debates sobre o processo de formação de professores, na década de 1980, ganha força a defesa de que a formação de professores acontecesse em nível superior, pois como afirma Nóvoa (2022)

A formação de professores é uma formação profissional de nível superior, isto é, a formação para uma profissão baseada no conhecimento. Assim sendo, é imprescindível a presença e a participação da profissão, tanto dos lugares da profissão (as escolas) como dos seus profissionais (os professores), mas é também imprescindível a presença dos lugares e dos conhecimentos acadêmicos. Não há formação de professores sem uma ligação forte entre as escolas e as universidades, tanto na formação inicial como no período da indução docente e na formação continuada (Novoa apud Lomba e Faria Filho, 2022, p.04).

Entretanto, o próprio autor afirma que nas Universidades, “a formação de professores foi sempre uma preocupação ausente ou secundária” (Nóvoa, 2019, p.08). Ele argumenta, ainda que a prática por si só não é forma, mas sim uma reflexão sobre a experiência, e que a universidade deve ser um espaço central para a construção da profissão docente em interação com a escola básica, criando um espaço dedicado à profissionalidade docente e estabelecendo uma conexão mais forte entre teoria e prática, com o objetivo de formar um professor crítico, reflexivo e investigativo de sua própria práxis.

Apesar dessa defesa apontada por Nóvoa (2019) desde o final da década de 1980, o que percebemos na prática que a obrigatoriedade de formação de professores em nível superior só vai se materializar, em nosso país, no texto de nossa atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-Lei 9394/1996) que em seu artigo 62. Porém, o próprio caput do artigo, aparentemente se contradiz, ao permitir ainda a formação em nível médio.

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

Consideramos necessário esclarecer que utilizamos a expressão contradição pelo fato de causar certo estranhamento, que apesar da formação em nível superior ser considerada fundamental, ver que ainda se permite a formação mais aligeirada, quando:



[...] a maioria das análises que estão sendo feitas da atual situação da educação brasileira tende atribuir as causas de seus problemas cruciais a fatores internos à vida escolar e à **inadequada formação dos professores** (SEVERINO, 2011, p.04, grifos nossos).

A necessidade de uma formação inicial sólida e do incentivo a uma formação continuada de professores se deve ao fato de ser à docência uma atividade extremamente complexa, o que transformou os professores em figuras centrais nas pesquisas educacionais. Tardif e Lessard (2007) afirmam que houve a proliferação de importante literatura em torno da docência, a qual se concentrou em dois polos: trabalho codificado e trabalho não codificado.

Ao visualizarmos o polo da docência como trabalho codificado⁵, a identificamos como um trabalho socialmente reconhecido e realizado por profissionais específicos com formação longa e especializada. É uma atividade com normas sindicais e patronais, vinculada a uma rede de obrigações e exigências coletivas de natureza variada. Nas palavras dos referidos autores (TARDIF e LESSARD, 2007, p.42): “Vista desse ângulo, à docência aparece como uma atividade instrumental controlada e formalizada”.

Ao se referir à docência como um trabalho não codificado, reconhece-se que pelo fato de lidar com seres humanos, a escola e os docentes desenvolvem um trabalho cujo produto ou objeto sempre escapa a controle e determinações externas ou dos próprios professores. Esse falta de controle pode acontecer no ambiente de trabalho docente, como indicado acima e nos ajuda a entender melhor a afirmação de Tardif (2007, p.43) de que apesar da aprendizagem do trabalho passar por uma escolarização a qual fornece aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos que os preparem para o trabalho

(...) os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável [...]. Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações (Tardif, 2007, p 58).

⁵- Ao se referir à docência como um trabalho não codificado, reconhece-se que pelo fato de lidar com seres humanos, a escola e os docentes desenvolvem um trabalho cujo produto ou objeto sempre escapa a controle e determinações externas ou dos próprios professores. Tardif e Lessard (2007), quando se refere a atuação docente como um exercício de trabalho não codificado, reconhece-se que pelo fato de lidar com seres humanos, a escola e os docentes desenvolvem um trabalho cujo produto ou objeto sempre escapa a controle e determinações externas ou dos próprios professores.



Ou seja, no exercício do magistério existem saberes profissionais que só serão construídos durante a prática profissional, por melhor que tenha sido a formação inicial. Assim, como nos indica o autor, a prática da docência, a sala de aula, a experiência com os pares são fontes sociais de aquisição de saberes necessários ao ser professor.

Esse é um aspecto que precisa ser considerado no processo de formação sobretudo a continuada, pois conforme Nóvoa (apud Lomba e Faria Filho, 2022, p.05) “a formação continuada permanece dominada por uma lógica de cursos e de ações que os professores devem frequentar”, segundo o autor, por mais que haja a necessidade de formação complementar para alguns profissionais, a formação continuada “deve ter lugar na escola com a participação das comunidades profissionais docentes” (idem, 2022, p. 11).

Incentivar tal modelo de formação é importante, mas para isso é necessário conhecer as realidades das escolas, até para que os responsáveis por cada rede de ensino possam auxiliar nas condições necessárias para o desenvolvimento dessas frentes de formação.

Esse processo de formação é extremamente importante para a constituição do que é ser professor e merece ainda mais atenção, quando consideramos o alerta de Tardif (2007, p. 82) sobre o fato de que “as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira entre os três e cinco primeiros anos de trabalho”.

Tardif com base em Eddy (1971) apresenta 3 fases presentes nesse processo de início de carreira: a primeira fase que constitui a transição da condição de estudante a de professor; a segunda fase, quando há a iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia da escola; e a terceira fase, onde os iniciantes descobrem que os alunos não correspondem a imagem idealizada por eles.

Esses primeiros anos de experiência profissional merecem especial atenção, pois além de impactarem na construção do ser professor, pesquisas indicam que neste mesmo período, experiências negativas ou situações precárias, acabam por abandonar a carreira. Pesquisa desenvolvida por Sweeney (apud Lapo e Bueno, 2003, p.72) “relativamente à etapa de carreira em que ocorre o abandono da profissão docente com maior frequência, considera-se que o período crítico são os dois primeiros anos de prática profissional [...]”

André (apud Moura e Santos, 2017) analisa o

[...] relatório, que reúne dados de 25 países mostra que a preocupação com a desistência de professores competentes, tem levado alguns países à adoção de políticas que possam não só atrair, desenvolver e recrutar bons profissionais, mas também criar condições para que os docentes



queiram permanecer na profissão. Analisando as taxas de evasão do magistério em diversos países, o relatório informa que essas tendem a ser mais altas nos primeiros anos de atividade profissional (André *apud* Moura e Santos, 2017).

Apesar de a pesquisa de Lapo e Bueno indicar que os professores pesquisados só pediram exoneração a partir do 5º ano de exercício profissional, eles, assim como Moura e Santos (2017), reconhecem que contribui para esse abandono ou desistência, além das condições materiais de trabalho, a ausência parcial ou o relaxamento de vínculos, nas palavras dos autores “torna-se importante estabelecer no início da carreira uma condição ímpar, preocupando-se com a socialização deste professor ao ambiente escolar” (Moura e Santos, 2017, s/p).

Como professores de curso de formação de professores, e tendo alguns de nós exercido a profissão na rede municipal de Juiz de Fora, reconhecemos que o momento vivido pela rede com a efetivação, em 2024, de um total de 1014 profissionais, conforme o site de notícias da prefeitura, após 15 anos sem concurso, é uma realidade ímpar para se compreender esse processo de construção do ser professor.

Diante desse quadro, nossa pesquisa se move a partir dos questionamentos: Deste número de profissionais, quantos atenderão a educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental? Destes, quantos exercem a profissão há menos de 5 anos de trabalho? Qual o perfil destes profissionais? Qual a sua formação? Quais as vivências terão nesses primeiros anos de docência na rede? Quais os desafios e demandas de formação? Essas questões se entrelaçam para o cumprimento do objetivo da pesquisa que é compreender como acontece o processo de construção do ser professor, por profissionais iniciantes, recém-efetivados na rede municipal de Juiz de Fora.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo que conta com aprovação do Comitê de Ética/UFJF⁶, inicialmente, foi aplicado um questionário on-line, no período de 18 de março a 03 de maio de 2024, divulgado junto às escolas e através de grupos de whatsapp,

⁶ Parecer CEP/UFJF nº 7.054.039/2024.



para que fosse respondido pelos professores recém efetivados na rede municipal de educação de Juiz de Fora.

Mesmo com a colaboração da Secretaria de Educação que nos forneceu canais de comunicação com os diretores escolares, explicando os objetivos e a importância da pesquisa e auxiliando a a compartilhar o link do questionário on-line, tivemos o retorno de 232 questionários de um total de 898 professores, o que corresponde a 25,8% do total e pode se justificar pelo fato de não ser um instrumento de preenchimento obrigatório.

A partir dos dados obtidos, o grupo selecionou dentre os respondentes, os professores que tinham menos de 5 anos de docência (preferência aos que tem menos tempo) e que atuavam em escolas de diferentes regiões do município, para que manifestassem seu interesse em participarem de entrevistas sobre seu trabalho, uma vez ao ano, ao longo de três anos (2024, 2025, 2026). Atualmente, estamos na segunda etapa de realização das entrevistas, o que não pode ser abordado aqui, devido aos limites do texto.

Além da entrevista, está prevista a leitura do projeto pedagógico da escola, na qual atua o entrevistado, a fim de termos mais elementos para caracterizar a realidade onde o professor exerce sua função.

É preciso destacar que este estudo de caráter quanti-qualitativo, será desenvolvido com base no Ciclo de Políticas de Ball, o qual nos alerta que pesquisar políticas públicas em educação pressupõe reconhecer que elas resultam de um jogo de forças presentes num contexto histórico, social, econômico e cultural com suas intencionalidades. Ball e Bowe (Mainardes, 2006 e 2017) para pesquisarem políticas públicas em educação no Reino Unido propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses diferentes contextos se inter-relacionam e não são lineares, sendo importante destacar que cada um deles apresenta arenas de disputas e embates de diferentes grupos.

Ao buscarmos ouvir os professores, priorizamos o contexto da prática, que é onde uma política se materializa e é onde os professores podem interpretar e reinterpretar uma política, assim podemos ter diferentes compreensões e sentidos sobre o que é ser professor na rede municipal de Juiz de Fora.

Ball et all (2021) destacam que o Estado tem se apropriado das políticas educacionais para “modernizar” a educação e “elevar padrões” e com isso “o papel e o trabalho das escolas e dos professores tem sido cada vez mais prescritos pelo governo central” (Ball et all, 2021, p.34). E como os autores nos esclarecem:



As políticas são formações discursivas; elas são conjuntos de textos, eventos e práticas que falam com processos sociais mais amplos de escolaridade, tais como a produção do “aluno”, o “propósito da escolaridade” e a construção do “professor”. (Ball et all, 2021, p.185).

Assim, em nossa metodologia, buscamos através da tabulação das respostas dos questionários, obter informações que nos ajudem a conhecer um pouco do perfil dos professores recém-efetivados na rede municipal e com as entrevistas conhecer as percepções dos participantes sobre seu exercício profissional, suas condições de trabalho e sobre o ser professor na rede municipal de Juiz de Fora.

Poderemos verificar se na realidade pesquisada, é ou não reafirmada as percepções de Ball ao desenvolver seus estudos em escolas inglesas. Segundo ele,

[...] a maioria dos professores iniciantes e recém-formados [...] exibem “dependência da política” e altos níveis de conformidade. Eles estão à procura de orientação e direção, em vez de tentar qualquer criatividade. Ou melhor, sua criatividade é fortemente moldada ou articulada com as possibilidades da política. Para os professores recém-formados, a política recai muito diretamente sobre a sua prática em sala de aula, Tem que ser “feita” mesmo se não é entendida [...] (Ball et all, 2021, p. 105).

O referido autor ainda, afirma que de certa forma, os iniciantes são muitas vezes protegidos pelos mais velhos. Tardif, também, destaca a importância da troca com os pares como fonte de aprendizagem e afirma que

com o tempo, os professores aprendem a conhecer e a aceitar seus próprios limites. Esse conhecimento torna-os mais flexíveis. Eles se distanciam mais dos programas, das diretrizes, das rotinas [...]”(2007, p. 88).

Essa maturidade profissional permite que se distanciem das diretrizes quando necessário, respeitando a forma geral, e foquem no que é mais eficaz para a aprendizagem dos estudantes, como reconhecer as realidades individuais deles e aplicar métodos que considerem suas necessidades.

Como os participantes da pesquisa são “iniciantes, consideramos que essa formação profissional será algo fundamental. A seguir indicaremos alguns dados que coletamos.



DADOS OBTIDOS: PRIMEIRAS IMPRESSÕES

A partir das respostas ao questionário, foram produzidos dados que nos auxiliam na caracterização dos respondentes. Em relação a gênero, 90,1% são do sexo feminino e 9,9% masculino; 69,8% se declararam brancos, 21,6% pardos e 8,6% pretos.

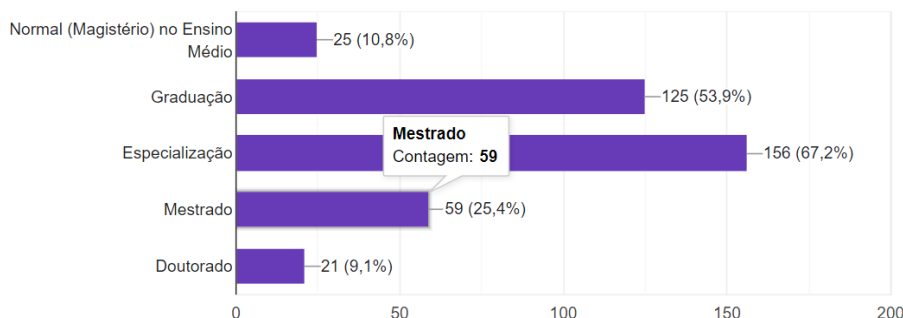
Em relação à faixa etária: a maioria possui mais que 33 anos, sendo 29,7% (33 a 40 anos); 27,2% (41 a 48 anos); 11,6% (49 a 55 anos); 5,2% mais de 55 anos, o que indica que apesar de ser um grupo recém-efetivado, podem possuir significativa experiência profissional e estarem até mesmos próximos da idade para aposentadoria, já que ainda conforme as respostas ao questionário, 30,6% já lecionam há mais de 15 anos e 46,6% já conheciam a escola na qual foram efetivados, por terem trabalhado lá anteriormente, como contratados. Assim, significativa parte dos professores efetivados não seriam iniciantes na carreira, nem na rede de ensino, mas apenas em relação ao vínculo empregatício. Esse é um aspecto a ser considerado pelos gestores da rede, ao organizarem suas propostas pedagógicas e formativas, como também, na projeção de futuros concursos.

As respostas ainda indicaram que 53,4% dos docentes são casados, sendo o seu salário a principal renda para 39,8% , reafirmando a pesquisa de Gatti e Barreto (2009) sobre o crescimento das docentes (afinal, 90,1% são mulheres) que assumem a função como “chefes de família”.

Sobre a formação dos professores que responderam ao questionário, 10,8% indicou possuir Magistério ensino médio; 53,9% graduação; 67,2% especialização; 25,4% Mestrado e 9,1% Doutorado. É importante ainda destacar que dentre os respondentes, 58,9% concluíram sua graduação na Universidade Federal de Juiz de Fora, reafirmando a importância do papel da instituição na formação de professores para o município de Juiz de Fora e região.



GRÁFICO nº 1 – QUANTO A FORMAÇÃO DOCENTE
(Podiam marcar mais de 1 alternativa)

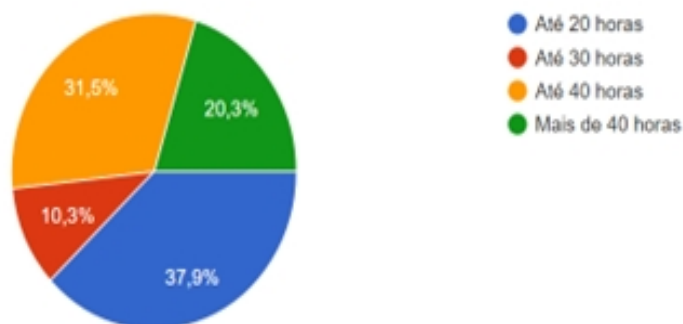


FONTE: QUESTIONÁRIO DA PESQUISA “A construção do ser professor na rede municipal de Juiz de Fora: a experiência dos iniciantes” (Grupo de pesquisa GESE, 2024)

O alto nível de escolaridade dos docentes efetivados participantes do estudo é um importante elemento quando consideramos a questão da qualidade de ensino, mas traz também um alerta para a rede municipal, na questão relativa a orçamento. Conforme o plano de carreira do município, o docente tem um acréscimo em seu salário base de 50% quando possui Mestrado e 100% quando possui Doutorado. Assim, se considerarmos, apenas os dados de nossa pesquisa, 34,5% dos professores (com Mestrado e Doutorado), trouxeram a necessidade de mais recursos para a folha de pagamento, se o concurso tiver sido idealizado a partir do cálculo de salário-base, pois ainda conforme o plano de carreira, o adicional de formação pode ser pago ainda antes do término do estágio probatório. Outro efeito, talvez a ser percebido em um tempo mais distante, será a necessidade de criar estímulos para formação continuada, já que alguns desses professores, como aqueles 9,1% com Doutorado, chegaram ao ápice de crescimento salarial na carreira, logo nos primeiros anos.

Esse quadro talvez ajude a compreender o fato de 51,3% dos respondentes terem afirmado estarem satisfeitos com o salário que passaram a receber ao assumirem o cargo. Mesmo assim, apenas 33,6% não exerce outra atividade profissional, além do cargo que foram efetivados e 58,2% trabalham 40h ou mais por semana, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico nº 1 - CARGA HORÁRIA TOTAL DE TRABALHO NA SEMANA



FONTE: QUESTIONÁRIO DA PESQUISA “A construção do ser professor na rede municipal de Juiz de Fora: a experiência dos iniciantes” (Grupo de pesquisa GESE, 2024)

Uma significativa parcela dos docentes 44,8% declarou atuar em apenas 1 escola, 49,6% em duas escolas, 4,7% em 3 escolas e 2 respondentes (0,9%) afirmou atuar em mais de 3 escolas. Destes dois: um atua como professor de inglês e tem também cargo na rede privada (Respondente 62) e (Respondente 64) e o outro exerce funções como coordenador e PRB em Informática, o que pode resultar em uma distribuição maior deste cargo por escolas.

O fato de 55,2% dos professores terem que desenvolver sua carga horária de trabalho em duas ou mais escolas pode impactar nas condições e tempos necessários para que os docentes possam fazer as trocas necessárias em um processo formativo realizado no interior da escola, entre seus pares, como sinalizado por Nóvoa (2022) e abordado neste texto, anteriormente.

No questionário, uma das questões abordava sobre o tempo para planejar, apenas 18,5% afirmou não possuir tempo destinado para essa atividade, os demais indicaram haver, acontecendo em diferentes momentos, entretanto, se destaca a reunião em horário próprio uma vez por mês (35,3%), o que provavelmente corresponde a reunião de planejamento remunerada e, ainda o recreio, 12,5%.

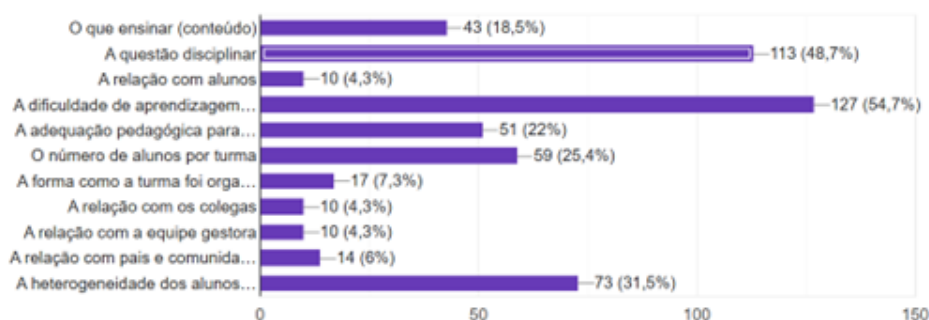
Cabe destacar que na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, há a previsão de tempo destinado a atividades docentes para além da sala de aula, como abordado pela Lei Federal 11.738/2008, a qual dentre outras medidas estabelece em seu artigo 2º, § 4º: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. Entretanto, devido um longo processo histórico de lutas entre representantes do Executivo



municipal e o Sindicato dos professores (o qual não pode ser aprofundado neste texto), esse 1/3 da carga horária acabou sendo compreendida como um tempo para o trabalho individual do professor, sendo necessária a criação de um tempo de reunião de planejamento remunerada, conhecida na rede como reunião pedagógica, para assegurar oportunidades coletivas de formação e discussão de temas do cotidiano escolar.

Quando questionados sobre “Qual foi a sua maior dificuldade ao assumir a turma (turmas)?”⁷(Q.31), item, para o qual eles poderiam assinalar até 3 alternativas, houve o predomínio das afirmativas: A dificuldade de aprendizagem de alguns alunos(as) - 54,7%; A questão disciplinar - 48,7%; A heterogeneidade dos alunos na sala de aula - 31,5%, como ilustrado no gráfico a seguir.

Gráfico n.º 2 - DIFICULDADES AO ASSUMIR A(S) TURMA(S), SEGUNDO OS RESPONDENTES



FONTE: QUESTIONÁRIO DA PESQUISA “A construção do ser professor na rede municipal de Juiz de Fora: a experiência dos iniciantes” (Grupo de pesquisa GESE, 2024)

O questionário também abordava sobre como os docentes buscavam superar as dificuldades⁸, foram indicadas diferentes formas de superação de tais dificuldades, se destacando: Trocando experiência com outros colegas (48,3%); Dialogando com a equipe gestora (13,8%); Através de cursos de formação continuada (10,3%); Utilizando as experiências já desenvolvidas em outras turmas (9,1%), como pode ser visto no gráfico n.º 3.

⁷ Questão de nº 31 – Q.31

⁸ Q.32 – “Se você tem tido dificuldades em seu trabalho, como você tem buscado superá-las?”



GRÁFICO Nº3 - FORMAS ADOTADAS PELOS PROFESSORES PARA SUPERAR DIFICULDADES NO TRABALHO



FONTE: QUESTIONÁRIO DA PESQUISA “A construção do ser professor na rede municipal de Juiz de Fora: a experiência dos iniciantes” (Grupo de pesquisa GESE, 2024)

Tal questão nos aponta a necessidade de uma maior atenção a forma como a organização do trabalho escolar vem sendo funcionando. As respostas dos professores participantes desse estudo destacam a troca de experiências com outros colegas como a principal estratégia para superar possíveis dificuldades no trabalho.

Esse quadro ilustra os apontamentos de Tardif (2007) de que uma das fontes de aprendizagem do trabalho citada por docentes é a experiência dos outros, como no caso do depoimento citado pelo autor “[...] No que se refere realmente, à sala de aula, quem me ensinou realmente as coisas, foram os colegas à minha volta. Meus melhores professores são eles” (Tardif, 2007, p.87).

O autor destaca que dentre os diversos saberes dos professores, encontram-se aqueles provenientes de própria experiência na profissão, que são adquiridos na experiência entre pares, através de práticas no trabalho e pela socialização.

Considerando que dentre os respondentes 92,7% afirmou já lecionar antes de ser efetivado no cargo e apenas 7,3% não possuía experiência, indagamos como vem acontecendo esta troca? Será que a Secretaria de Educação e as escolas ao receberem um grande número de profissionais recentemente efetivados tem buscado investir na formação continuada destes professores para que atendam a proposta pedagógica da rede de ensino ou já trabalham com a ideia de que este grupo é familiarizado com o trabalho realizado? Assim, teria sido renovado apenas a forma de vínculo profissional, mas não os profissionais que atuam na rede. Diante dessas possibilidades, existirá algum movimento de acolhida a esses 7,3% de professores que ao assumirem o cargo, não só desconheciam a rede, como também, são inexperientes do ponto de vista profissional?

Buscando respostas para essas e outras questões, no final do questionário, os professores precisavam se manifestar quanto ao interesse em participarem da segunda etapa da pesquisa, que consistia em uma entrevista. Dentre os respondentes, 57,3% manifestou-se positivamente para a continuidade na participação dos estudos, o que corresponde a um pouco mais de 132 professores, dos quais selecionamos 21 com os menores tempo de exercício profissional, para participarem das fases de entrevistas relatadas anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após apresentarmos os dados obtidos até o referido momento da pesquisa, percebemos que os profissionais que chegam a uma rede de ensino necessitam além de formação e informações sobre o cargo, normas e legislações existentes, mas também de acolhimento, considerado crucial para garantir sua permanência na escola, pois o ajuda a se sentir pertencente, seguro e orientado. Um bom processo de integração melhora o desempenho do docente, previne a evasão e fortalece a comunidade escolar, proporcionando uma transição mais positiva tanto para o novo profissional quanto para os alunos que se beneficiarão de uma equipe escolar mais estável e bem-sucedido. Além de possibilitar o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para rede de ensino que está contratando o profissional, fazendo levantamento da necessidade de formações nas diferentes áreas dos conhecimentos, entre outras possibilidades que investigar o contexto da prática possibilita.

A nossa pesquisa está em andamento e quando ouvimos os professores em diferentes anos letivos, vamos percebemos como esse profissional se sente nos anos iniciais de sua atuação, como efetivo, naquela referida rede de ensino, bem como sua constituição enquanto docente vai se moldando. A última parte do trabalho, também é considerada uma das mais importantes, tendo em vista que nesta sessão, deverão ser dedicados alguns apontamentos sobre as principais conclusões da pesquisa e prospecção da sua aplicação empírica para a comunidade científica. Também se abre a oportunidade de discussão sobre a necessidade de novas pesquisas no campo de atuação, bem como diálogos com as análises referidas ao longo do resumo.

A continuidade da pesquisa “A construção do ser professor na rede municipal de Juiz de Fora: a experiência dos iniciantes”, trará novas informações e percepções sobre o



fazer docente na Rede Municipal de Ensino de Juiz de For, que podem possibilitar subsídios para o planejamento e desenvolvimento de ações voltadas para os docentes que estão ingressando como efetivos recentemente.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J., MAGUIRE, M., BRAUN, A. Como as escolas fazem as políticas. Tradução de Janete Bridon, 2ª edição. Ponta Grossa: UEPG, 2021.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BRASIL, Lei Federal nº 9394 de 13 de dezembro de 1996. LDB -Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), estabelece as normas para a educação no Brasil.

GATTI, Bernadete A., BARRETO, Elba de Sá (orgs.) Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

LOMBA MLR, FARIA FILHO LM. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. Educação em Revista [Internet]. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88222>

MOURA, Bárbara Luísa de. SANTOS, Quêrem Dias de Oliveira. Aprendendo a profissão – professores em início de carreira, as dificuldades e descobertas do trabalho pedagógico no cotidiano da escola: perfil dos iniciantes e ingressantes http://anaisbr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/492/original/Artigo_Redeestrado_PERFIL.pdf

MAINARDES, Jeferson. Abordagem ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade. Campinas, v.27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006

MAINARDES, Jeferson. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 33, p. 1- 25, 2017.

NÓVOA A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Educação & Realidade [Internet]. 2019;44(3):e84910.Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

SEVERINO, Antônio Joaquim Neves. Formação de professores e a prática docente: os dilemas contemporâneos. In: PINHO (org.) Sheila Zambello de. Formação de Educadores: dilemas contemporâneos. São Paulo: Editora UNESP, 2011, p.3-14

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: _____. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3.ª edição. Petrópolis: Vozes, 2007 a, p.15-54



TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

