



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**SOLIDÃO DOCENTE EM CONTRADIÇÃO COM O TRABALHO COLETIVO:  
um estudo a partir dos professores iniciantes/ingressantes da SEEDF**

**DENIZE OLIVEIRA RODRIGUES SODRÉ**

**BRASÍLIA, DF  
2018**

**DENIZE OLIVEIRA RODRIGUES SODRÉ**

**SOLIDÃO DOCENTE EM CONTRADIÇÃO COM O TRABALHO COLETIVO:  
um estudo a partir dos professores iniciantes/ingressantes da SEEDF**

Trabalho Final de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia. Área de concentração: formação de professores.  
Orientadora: Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

**BRASÍLIA, DF  
2018**

**DENIZE OLIVEIRA RODRIGUES SODRÉ**

**SOLIDÃO DOCENTE EM CONTRADIÇÃO COM O TRABALHO COLETIVO:  
um estudo a partir dos professores iniciantes/ingressantes da SEEDF**

Trabalho Final de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia. Área de concentração: formação de professores.

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

**Comissão Examinadora:**

---

Professora Doutora Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (orientadora)  
Faculdade de educação (FE) – Universidade de Brasília (UnB)

---

Professora Doutora Shirleide Pereira da Silva Cruz (examinadora)  
Faculdade de educação (FE) – Universidade de Brasília (UnB)

---

Professora Doutora Ana Sheila Fernandes Costa (examinadora)  
Faculdade de educação (FE) – Universidade de Brasília (UnB)

**Brasília, 12 de Dezembro de 2018**

Aos meus pais, Dinair e Sodré, que me ensinaram a simplicidade de viver a vida com amor e esperança.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, Poeta e Compositor, que rege minha vida e me conduz sempre ao caminho do amor. Aos meus pais que acordavam de madrugada para vender alho, marmitta, balinha, sorvete, ao longo dos anos, para que eu conseguisse ir à escola. Por terem me comprado livros em ônibus e rodoviárias por aí a fora para que eu me apaixonasse pela leitura. Pai, obrigada por tentar me ensinar o nome dos passarinhos e a conversar com as plantas. Mãe, obrigada por ser essa mulher forte e imparável. Obrigada por me fazerem acreditar na vida, não há ninguém que admiro mais do que vocês.

Às minhas irmãs, mulheres que tanto me inspiram. Gratidão por tudo! À Sula por ter me emprestado o computador lá no começo da faculdade, não sei como estaria escrevendo isso sem ele. Dau, por ser a professora iniciante mais próxima de mim e por me incentivar tanto a estudar e cuidar da minha saúde. Aurinha, por corrigir esse trabalho e ouvir todas as minhas dúvidas de português. Mirian, por me fazer sorrir quando eu estava ansiosa no fim do semestre. Débora, por esse partilhar de vida, de músicas, histórias e choros. Ao meu irmão, Alcino, por ter chorado comigo quando eu disse que tinha passado no vestibular e acreditar tanto em mim. Aos meus amigos que me aguentaram falar tanto da UnB e foram esse pulsar de vida nos meus dias. Ao Samuel pelo apoio e o desenho que representa tanto sobre a solidão dos professores.

Gratidão à UnB por me acolher, à Faculdade de Educação por ter sido minha casa por 4 anos e me apoiado nas pesquisas e viagens. Ao CNPq e FAPDF por terem possibilitado ser uma pesquisadora durante a formação. Aos DEG por custear viagens para apresentar trabalhos. À SEEDF por possibilitar a minha entrada nas escolas para fazer entrevistas com os professores. Ao GEPFAPE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos) por me inspirar sobre a necessidade do trabalho coletivo no trabalho docente. Às minhas colegas de iniciação científica que me ajudaram a ser mais paciente e não perder os prazos dos editais. À Kátia e Shirleide que me ensinaram tanto e me inspiram a amar a educação, a formação de professores e ter esperança na educação pública. Kátia, obrigada pelas oportunidades de pesquisa e por ter me acolhido desde o começo do curso, você foi essencial no meu percurso formativo, obrigada por toda paciência, cuidado e orientações.

Gratidão a todos que tornaram minha trajetória mais bonita de ver e viver!

*Vir, com a insistência com que o faço, experimentar a solidão, enfatiza em mim da comunhão. Enquanto adverbialmente só é que percebo a substantividade de estar com. É interessante pensar agora o quanto sempre me foi importante, indispensável mesmo estar com. Estar só tem sido, ao longo de minha vida, uma forma de estar com. Nunca me recolho como quem tem medo de companhia, como quem se basta a si mesmo, ou como quem se acha uma estranheza no mundo. Pelo contrário, recolhendo-me, conheço melhor e reconheço minha finitude, minha indigência que me inscrevem em permanente busca, inviável no isolamento. Preciso do mundo, como o mundo precisa de mim. O isolamento só tem sentido quando, em vez de negar a comunhão, a confirma como um momento seu.*

**Paulo Freire**

## RESUMO

O início da carreira docente possui peculiaridades ligadas à sensação de temor e inseguranças iniciais desse processo de inserção. Considerando a relevância desse tema para o campo de formação dos professores, o objetivo do trabalho é compreender como os professores iniciantes/ingressantes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) têm lidado com as dificuldades no trabalho docente, especificamente na perspectiva do trabalho individual solitário e a necessidade do trabalho coletivo na superação das dificuldades. São objetivos específicos: (1) compreender as principais dificuldades da inserção no trabalho docente; (2) buscar aspectos evidenciadores da solidão docente em contradição com a necessidade do trabalho coletivo; (3) compreender se há responsabilização individual dos professores sobre sua prática docente em detrimento do trabalho coletivo; (4) perceber como a lógica de individualização e competição influencia na falta de trabalho coletivo na escola. Esta pesquisa trata dos dados obtidos com a realização de 50 entrevistas realizadas com professores da SEEDF efetivados pelos concursos dos anos de 2010 e 2013. Para análise e sistematização dos dados, utilizamos o procedimento metodológico dos núcleos de significação. Desse modo, percebemos o isolamento nas dificuldades, a falta de acolhimento/recepção dos pares, e a imitação não reflexiva da prática dos pares, a constituição docente embasada, apenas, no cotidiano, a falta de apoio da equipe escolar, além da busca por elementos que esvaziam a profissão docente e aspectos que demonstram a responsabilização individual dos professores sobre sua prática docente em detrimento do trabalho coletivo.

**Palavras-chave:** Professores iniciantes. Professores ingressantes. Isolamento docente. Solidão docente. Trabalho coletivo.

## ABSTRACT

The beginning of the teaching career has its peculiarities related to the sensation of fear and to initial insecurities of this process of insertion. Considering the relevance of this theme to the teachers training field, the objective of this work is to understand how the beginning/entering teachers of the Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) [State Department of Education of Federal District] have been dealing with the difficulties in the teaching work, specifically in the perspective of the individual solitary work and the necessity of collective work to overcome the difficulties. The specific objectives are to: (1) comprehend the main difficulties of the insertion into the teaching work; (2) search aspects that emphasize the teaching solitude in contradiction to the necessity of collective work; (3) comprehend if there is individual accountability of the teachers about their teaching practice to the detriment of the collective work; (4) perceive how the logic of individualization and competition influences the lack of collective work in school. This study analyses the data obtained from 50 interviews with teachers of the SEEDF hired in 2010 and 2013. To analyze and systematize the data it was used the nucleus of significance methodological procedure. Thus, it was perceived the isolation during difficulties, the lack of hospitality/reception from peers, and the non-reflexive imitation of peers, the teaching formation based only on the routine, the lack of support from the school staff, as well as the search for elements that empty the teaching profession out and aspects that demonstrate the individual accountability of teachers on their teaching practice to the detriment of the collective work.

**Keywords:** Beginning teachers. Entering teachers. Teaching isolation. Teaching solitude. Collective work.



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Ciclo de vida dos professores .....	22
--	----

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - A solidão nos professores iniciantes/ingressantes da SEEDF .....	37
Figura 2 – A solidão na sala de aula.....	40

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONGREPRINC	Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FAPDF	Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal
FE	Faculdade de Educação
GEPFAPe	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Professores/Pedagogos
IBICT	Instituto de Informação em Ciências e Tecnologia
PAD	Departamento de Planejamento e Administração
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEEDF	Secretaria de Educação de Estado do Distrito Federal
SINPRO-DF	Sindicato dos Professores no Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>PARTE 1.....</b>	<b>12</b>
<b>MEMORIAL EDUCATIVO .....</b>	<b>13</b>
<b>PARTE 2.....</b>	<b>15</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1: O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE.....</b>	<b>18</b>
<b>1.1 Ciclo de Carreira Docente.....</b>	<b>18</b>
<b>1.2 Professores iniciantes/ingressantes.....</b>	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO 2: CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>27</b>
<b>2.1 Caminhos percorridos .....</b>	<b>27</b>
<b>2.2 Entrevistas semiestruturadas.....</b>	<b>29</b>
<b>2.3 Núcleos de significação .....</b>	<b>30</b>
<b>CAPÍTULO 3: SOLIDÃO DOCENTE EM CONTRADIÇÃO COM O TRABALHO COLETIVO .....</b>	<b>34</b>
<b>3.1 Dificuldades dos professores iniciantes/ingressantes .....</b>	<b>34</b>
<b>3.1.2 A dificuldade da solidão/isolamento .....</b>	<b>38</b>
<b>3.2 Solidão docente no enfrentamento das dificuldades.....</b>	<b>41</b>
<b>3.3 Solidão/isolamento docente e a necessidade do trabalho coletivo .....</b>	<b>47</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>51</b>
<b>PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....</b>	<b>53</b>
<b>PARTE 3.....</b>	<b>54</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>55</b>
<b>ApÊNDICES .....</b>	<b>58</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO.....</b>	<b>59</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA .....</b>	<b>60</b>

## **PARTE 1**

## MEMORIAL EDUCATIVO

Comecei a estudar em uma escola perto de casa, em Luziânia (cidade que nasci, cresci e que guardo no coração e nas minhas agendas de fim de semana). Meu sonho era ir para escola e aprender a ler. Ironicamente fui a aluna que mais demorou a ler na sala, lembro-me das chacotas dos colegas e do meu desespero por não entender nada do que estava escrito na primeira prova, um dia simplesmente aprendi (incrível como a gente não consegue se dar conta do próprio processo de aprendizagem até que ele aconteça, um abraço, Vigotski). Quando penso nessa escola lembro das árvores e especialmente de sentar debaixo do pé de manga e inventar brincadeiras de adivinhação. Como era divertida a escola. Foi lá que ouvi falar a primeira vez sobre Cora Coralina. A professora falava com muito entusiasmo que a casa dela virou um museu e toda a cidade sabia que aquela era a casa da poetisa. Sonhei, então, em ser escritora e ter um museu em minha casa quando eu morresse.

Lembro-me de ler poesias com a minha família reunida e sentir os olhares de esperança nos olhos dos meus pais que com muito custo aprenderam a ler. Minha mãe começou a estudar aos 11 anos. A professora disse que era feio mulher escrever com a mão esquerda e começou a ensiná-la a escrever com a mão direita. Hoje, ela tem dificuldades na escrita com as duas mãos. A escola na roça fechou, então não havia mais como conciliar os estudos com os outros afazeres. Meu pai começou a estudar com 27 anos. Contratou uma pessoa que sabia ler para ajudá-lo porque ele achava a coisa mais bonita aqueles que liam livros de romances. Eles aprenderam o prazer pela leitura e me incentivaram a isso também.

Até a quinta série estudei em Luziânia e me sentia em casa. Em 2008 comecei a estudar em Brasília e a escola só me parecia lugar de sofrimento. Ninguém gostava como eu me vestia ou falava, eu era só “a neguinha pobre que morava no Goiás” como me chamavam. Foi difícil sair da minha cidade e ver pela primeira vez esse tanto de prédio junto, as pistas largas e todas as tesourinhas. Me senti perdida, mas sabia que precisava me encontrar por reconhecer o esforço dos meus pais. Com o tempo me acostumei e aprendi que aquele, também, era meu lugar. Fiz amigos e junto com alguns colegas reativamos o grêmio estudantil. Comecei a ler sobre cotas e entendi, mesmo que minimamente, que as situações que aconteciam comigo eram racistas e segregadoras. Hoje essas situações já foram resignificadas por mim. Ainda bem. Transformei isso em combustível para minha prática docente. No Ensino Médio, voltei a estudar em Luziânia

no Instituto Federal de Luziânia. Foi incrível. Foram meus primeiros contatos com a iniciação científica, projetos de extensão, visitas de campo. Aprendi muito sobre as matérias do currículo e sobre as que não estavam, mas perpassavam o instituto politicamente. No Ensino Médio, fui me direcionando para área de educação por ter participado de projetos em escolas, me apaixonei pela escola. Quando entrei na UnB foi a abertura de um mundo completamente novo, percebi que o curso era totalmente diferente do que eu imaginava e isso me impulsionou ainda mais. Não poderia ter acertado mais na escolha.

A graduação foi um tempo de descoberta pessoal e de realmente me formar professora. Comecei a fazer iniciação científica sobre os professores em início de carreira logo no terceiro semestre. Isso foi interessante porque estudar sobre as dificuldades de inserção dos professores e as lacunas relatadas por eles na formação inicial direcionou muitas escolhas na minha formação. Sempre quando penso em dificuldades no início da carreira docente lembro-me de uma professora que entrevistei. Perguntei o que ela diria a um professor iniciante (que, no caso, já me sinto nesse lugar) e ela respondeu com a voz embargada e os olhos cheios de lágrimas: “desiste enquanto é tempo”. Aquela professora se sentia sozinha e ressaltava o quanto não podia contar com ninguém da escola. Aquela cena nunca me saiu da cabeça e foi um dos principais motivos que me fizeram escolher estudar sobre a solidão docente em contradição como trabalho coletivo, já que a escola que acredito se constitui numa perspectiva dialógica, participativa, democrática e coletiva.

## **PARTE 2**

## INTRODUÇÃO

O início da carreira docente possui características peculiares e primordiais para a constituição de ser professor, configurada por marcas identitárias condicionantes na carreira docente. É um período de transição do ser estudante ao ser professor, em um processo *continuum* que perpassa as experiências vivenciadas na formação inicial e continuada. Essa transição apresenta algumas características na formação inicial, mas não de forma exógena porque o estudante ainda não é de fato um profissional docente (LIMA, 2006). Nesse sentido, estudar a solidão dos professores que iniciam a carreira é primordial para o campo da formação dos professores porque é um sentimento que intensifica os adoecimentos, desistências, mal-estar docente e descaracteriza o caráter coletivo da escola e da profissão docente.

Assim, este trabalho possui o objetivo de compreender como os professores iniciantes/ingressantes com até cinco anos como efetivos na carreira na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), de todas as etapas da educação básica, têm superado as dificuldades no trabalho docente, especificamente na perspectiva do trabalho individual solitário e a necessidade do trabalho coletivo na superação das dificuldades. São objetivos específicos:

1. Compreender as principais dificuldades da inserção no trabalho docente;
2. Identificar aspectos evidenciadores da solidão docente em contradição com a necessidade do trabalho coletivo;
3. Investigar se há responsabilização individual dos professores sobre sua prática docente em detrimento do trabalho coletivo;
4. Perceber como a lógica de individualização e competição influencia na falta de trabalho coletivo na escola.

Este trabalho é fruto do meu projeto de iniciação científica sobre os professores em início de carreira da SEEDF a partir dos eixos temáticos de formação de professores, trabalho docente, condições de trabalho e contexto da profissão. Projeto que integra uma pesquisa maior realizada pelo GEPFAPE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Professores/Pedagogos) que estuda os professores iniciantes/ingressantes da SEEDF.

Essa pesquisa maior passou por alguns caminhos desenvolvidos metodológicos, como o levantamento bibliográfico sobre os professores em início de carreira, possibilitando embasamento epistemológico para construção e aplicação de



questionários, obtendo 350 respostas de professores com até 5 anos de docência, ingressos na SEEDF por concurso público nos Editais de 2010 e 2013, alocados nas diferentes regionais de ensino (Plano Piloto/Cruzeiro, Gama, Ceilândia, Sobradinho, Recanto das Emas, São Sebastião, Samambaia, Taguatinga, entre outras), bem como na educação infantil, anos iniciais e finais, ensino médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e educação especial. E então, as apreciações dos dados gerados foram iniciadas com meu projeto de iniciação e trouxeram, por sua vez, outras inquietações, levando a realização das entrevistas, na qual obtivemos a participação de 50 sujeitos.

Dessa forma, este trabalho tratará desta última etapa da pesquisa, que utiliza da concepção de núcleo de significação elucidada por Aguiar e Ozella (2013) com a finalidade de analisar as entrevistas realizadas a partir da necessidade de compreender o processo histórico dos sujeitos, apreendendo a materialização dos significados sociais e sentidos subjetivos. Discutir significados e sentidos faz-se necessário compreender que são fenômenos mediados por multideterminantes.

O desenvolvimento deste trabalho monográfico foi realizado em três capítulos. No capítulo 1, apresentamos os aspectos teóricos no que diz ao ciclo de carreira docente e suas fases e a respeito aos professores iniciantes/ingressantes segundo pesquisas principalmente brasileiras. Já no capítulo 2, trazemos o percurso metodológico percorrido até chegar à realização das entrevistas e uma breve explicação sobre a metodologia utilizada para a análise, os núcleos de significação. Enquanto no capítulo 3 realizamos a análise das entrevistas a partir de um olhar sobre as dificuldades e formas de enfrentamento para então perceber como aparece o sentimento de solidão, bem como sua contradição com a necessidade do trabalho coletivo. Em seguida, a fundamentação teórica sobre o tema, em que serão abordados aspectos referentes à solidão, individualização, competição e a urgência do trabalho coletivo na docência.

## CAPÍTULO 1: O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

Neste capítulo buscaremos compreender aspectos referentes ao ciclo da carreira docente a partir da literatura clássica sobre o assunto, suas fases, a especificidade do início da carreira e as principais características e diferenças dos professores iniciante/ingressantes.

### 1.1 Ciclo de Carreira Docente

Neste estudo trazemos como pontapé inicial a compreensão de carreira docente enquanto percurso vivido/constituído histórica e contextualmente mediante vivências, em que o professor ora influencia o ambiente, ora é influenciado por ele ou concomitantemente.

A carreira docente é uma trajetória marcada historicamente, contextualmente vivenciada e construída no trabalho e pelo trabalho. Essa movimentação é marcada por etapas que apresentam características específicas, de acordo com os espaços, os tempos e as condições de trabalho. É com essa visão que vemos o sentido de estudar o início da carreira entendendo que é a realização de um trabalho que pode ao mesmo tempo permitir o sujeito, neste caso, o professor, negar-se, reconhecer-se e neste movimento, formar-se docente (CURADO SILVA, 2017, p. 19).

A literatura acerca da formação de professores aponta a necessidade de compreender o desenvolvimento profissional docente através das etapas da carreira docente com mais profundidade. A fim de compreendê-las, traremos a seguir a concepção de Huberman (2000) sobre o Ciclo de Carreira dos professores. Autor escolhido por ser considerado referência na área e por compreender a constituição do ser professor em uma perspectiva significativa para a área estudada.

Huberman (2000) estrutura o ciclo de vida profissional dos professores em uma perspectiva de carreira, e evidencia que é um processo flexível que pode ser linear ou não, já que há aspectos resultantes da diversidade de contextos e situações enfrentadas. No início da carreira, pode-se evidenciar um processo de *exploração e estabilização*. Nesse caso, a *exploração* vem como uma alternativa temporária do delineamento dos aspectos da profissão, o que vivencia nesta diferentes funções. Sendo positiva, essa fase dá lugar a *estabilização*, ou compromisso

na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um sector de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórias e, em vários casos, na tentativa de desempenhar papéis

e responsabilidades de maior importância ou prestígio, ou mais lucrativas (HUBERMAN, 2000, p. 37).

Há, todavia, quem não chegue a essa *estabilização*, que a tenha prontamente ou mais demoradamente, podendo também passar por esta, seguida por uma desestabilização. Dessa forma, “para alguns, esse processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 2000, p. 38).

A primeira fase da carreira apresentada por Huberman (2000) é a *entrada na carreira*, corresponde aos 2 a 3 primeiros anos de profissão, e que se caracteriza por ser um período de sobrevivência (dificuldades) e descoberta.

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou a me aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldades em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldade com alunos que criam problemas, com material didáctico inadequado, etc. (HUBERMAN, 2000, p. 39).

No entanto, a *descoberta* “traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter sua sala de aula, os seus alunos, seu cronograma), por se sentir colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 2000, p. 39). Dificuldades e descobertas são um par dialético, as descobertas, por sua vez, possibilitam o equilíbrio pessoal e a permanência na profissão já que são primordiais para o enfrentamento das dificuldades. Todavia, as dificuldades podem ser em demasia e sobrepor às descobertas.

As descobertas estão relacionadas ao processo do trabalho docente na oferta de um serviço que contraditoriamente se reconhece e não reconhece. O trabalho pedagógico contém uma relação prazerosa com o conhecimento e com o outro, na possibilidade do encontro e da objetivação do aprender no aprender do outro, mas contraditoriamente pode ser motivo de sofrimento e frustração pela não relação estabelecida (CURADO SILVA e NUNES, 2016, p. 132).

Essa inserção na docência é marcada, assim, como uma fase de intensas aprendizagens, tensões e dúvidas, onde os professores se percebem como aprendizes da profissão, mas coagidos pelo tempo e pela responsabilidade de fazer os alunos aprenderem, em outras palavras, os principiantes têm a necessidade de aprender a ensinar concomitante com o ensinar ao outro. Assim, frente às situações concretas

vividas, há a reformulação das experiências anteriores, sublinhando as possibilidades de sobreviver ou abandonar a profissão.

Os dilemas e dificuldades do professor iniciante são causados pela exigência de atuação em que a contradição marca a possibilidade do reconhecimento ou da negação. Entre os aspectos, destacam-se: a relação com o aluno; a dicotomia teoria-prática; a relação com os pares; a condição material de trabalho nas escolas; o conteúdo e as metodologias frustrantes quando tratamos das condições objetivas do trabalho docente, que gera sentimentos e sensações, como angústia, insegurança, fracasso, desmotivação. Desta forma, há, dialeticamente e contraditoriamente, a possibilidade para que o docente possa se reafirmar na profissão ou negar a profissão (CURADO SILVA e NUNES, 2016).

Os professores iniciantes têm a sensação de que o idealizado na formação inicial não corresponde à realidade, ou seja, há o choque de realidade. Já que, durante a formação os estudantes idealizam a realidade mediante um caráter normativo o que, em muitos momentos, não condiz com a realidade concreta. Desse modo, têm um choque quando percebem o caráter prescritivo da realidade, isto é, as questões sociais e culturais do contexto da escola, dificuldades nas questões pedagógicas, na gestão da sala de aula. Aqui, se fortalece, ainda mais, o discurso dicotômico entre teoria e prática. Todavia, vale destacar que mesmo que estas sejam características dos professores que iniciam a carreira docente, nem todos os professores passarão por todas.

Ao olhar para essas características do período de iniciação na profissão docente, acreditamos ser importante salientar que não se pode incorrer no equívoco de pressupor que esse início implica, obrigatoriamente, a passagem por todos esses sentimentos, pois, se assim o fosse, não haveria sentido em se reivindicar a dimensão individual da profissão docente (MARIANO, 2006, p. 48).

As dificuldades, dilemas e contradições vividas pelos professores que iniciam na carreira são intensificadas pela solidão docente, já que mesmo em um ambiente de trabalho coletivo se sentem isolados e abandonados na sala de aula. O sentimento de solidão torna esse início mais difícil e/ou potencializa os sentimentos de desmotivação, angústia, fracasso, insegurança e frustração, podendo encurtar o caminho ao abandono da profissão.

A segunda fase da carreira (HUBERMAN, 2000) é a de *estabilização* e se refere, subjetivamente, ao comprometimento definitivo com a profissão, bem como com a nomeação oficial. Então, se torna (por meio da formação) um professor, mesmo que não por toda a vida ou quer seja por sua perspectiva ou pela perspectiva de outrem. Além disso, o pertencimento ao corpo docente, a autonomia e a consolidação pedagógica são significativos nesse processo. Então, cabe o questionamento: será que na realidade

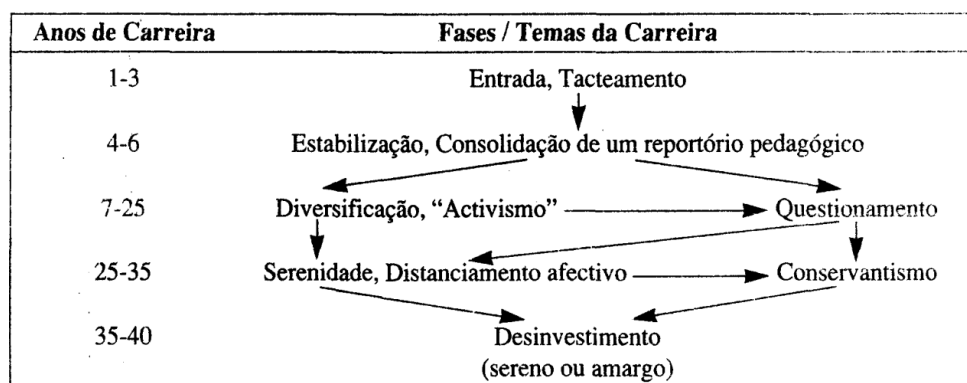
brasileira esse pertencimento aparece como um sentimento coexistente, e de maneira contraditória, à solidão/isolamento dos professores?

Antes dessa estabilização a insegurança apontava tentativas diversas de gestão da sala de aula, mesmo que de maneira autoritária. Mas, na terceira fase, *experimentação/diversificação*, os professores demonstram motivação para a inovação da gestão da sala de aula, no participar do coletivo da equipe escolar, na busca por novos desafios e responsabilidades.

Em consequência a essa *diversificação* há o pôr-se em questão, que se refere ao meio da carreira e se desenvolve de maneira diversificada a depender dos contextos vivenciados. Corresponde a uma fase de autoexame sobre a vida perante o questionamento de prosseguir no percurso, até então percorrido, ou partir para outro, mesmo que incerto. É evidente que nem todos ou sequer a maioria dos professores vivenciará todas as fases, considerando os elementos multideterminantes nesse processo.

A quarta fase, *serenidade e distanciamento* afetivo é alcançada (não por todos) de diversas formas, mas frequentemente depois do pôr-se em questão. Os professores passam a lamentar os esforços realizados outrora, demonstram menos sensibilidades às situações cotidianas e se desinteressam pela avaliação do outro. Assim, há uma harmonização do eu ideal e do eu real em um distanciamento afetivo na relação professor-aluno que pode advir da diferença de gerações. Já no *conservantismo e lamentações*, os professores, já mais velhos, demonstram dogmatismo, em relutância ao novo, e saudosismo ao passado, eles criticam os alunos os quais já não são mais tão disciplinados ou atentos. Criticam, ainda, a postura dos mais novos na profissão, entre outros aspectos.

A quinta e última fase, o *desinvestimento*, se caracteriza por um desprendimento paulatino do profissional para um maior investimento pessoal. Quando os professores percebem que não alcançaram suas ambições profissionais podem desinvestir já no meio da carreira ou mesmo se frustram com seu trabalho, com as reformas institucionais. Revertem, então, seus esforços para outras dimensões. Esse desinvestimento pode ser marcado por serenidade ou amargura.

**Quadro 1 – Ciclo de vida dos professores**

Fonte: Huberman (2000, p. 47).

O ciclo de vida profissional dos professores (HUBERMAN, 2000) é primordial para compreender as marcas características dos professores em cada fase e, mais do que isso, compreender a constituição do desenvolvimento profissional como um todo, mas um processo que acontece, por sua vez, marcado por sofrimento, sentimentos, contradições, dificuldades, descobertas e não necessariamente de maneira linear.

De acordo com Curado-Silva e Nunes (2016) os estudantes têm ingressado tardiamente nos cursos de licenciatura, uma média entre 29,6 e 32 anos de idade. Isso significa a falta de atratividade da profissão aos mais jovens, consequência da precariedade das condições de trabalho, da valorização social, do salário, entre outras dificuldades. Mas, ao mesmo tempo, a faixa etária dos professores que ingressam na profissão não significa maior tempo de experiência na docência. Assim, os autores constataam que os que ingressam nos cursos superiores de licenciatura têm experimentado outras áreas anteriormente.

Desse modo, enquanto Huberman (2000) aponta que os questionamentos sobre a escolha da profissão figuram os períodos entre 12 a 22 anos de experiência na profissão, ou seja, entre 32 a 45 anos de idade. No Brasil, esse sentimento parece indicar um precedente à entrada na carreira e, também, motivo do ingresso tardio na área. Aspectos que implicam no ciclo de carreira dos professores e, conseqüentemente, na qualidade da docência e da educação (CURADO SILVA e NUNES, 2016).

## 1.2 Professores iniciantes/ingressantes

O início da carreira docente é uma fase ímpar situada no campo de formação de professores que carrega inúmeros sentidos e significados. Assim, não podemos perder

de vista a totalidade que o fenômeno pode trazer. Os professores que iniciam seu ciclo profissional vão constituindo formas de ser/estar na profissão entre sobrevivências, enfrentamentos de dificuldades, descobertas, conquistas, dialeticamente, ainda que experienciada de diferentes formas, perpassadas por sentidos e significados mediados por múltiplas determinações. Pode ser uma fase estimulante e marcada por dificuldades que geraram descobertas para alguns e para outros, uma fase de sentimentos de fracasso, solidão e desistência.

A inserção na docência é caracterizada por aspectos próprios e determinantes para a constituição do ser professor. Fase que se caracteriza enquanto *continuum*, em que as experiências ao longo da trajetória enquanto estudante e da formação inicial e continuada se entrecruzam (LIMA, 2006). É um período de transição do estudante para o professor que, de certa forma, já se demonstra através do estágio obrigatório, PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), estágios extracurriculares e atividades de extensão. Contudo, mesmo que se tenha vasto contato com tais atividades, elas se farão de forma exógena, já que o estudante ainda não é de fato um profissional docente. Mas não é simplesmente uma passagem de aluno a professor, é um processo determinante no desenvolvimento profissional docente. Além disso, é um período de confrontação inicial do professor que inicia, com o emaranhado das complexidades da situação profissional.

Lima (2006, p. 12-13) apresenta as principais características observadas nos professores que se inserem na carreira docente, considerando, é claro, a variação de professor para professor ou quanto à intensidade e relevância desta para cada um.

- Necessidade de controle das situações, insegurança, preocupações, submissão à opinião dos profissionais que os professores iniciantes consideram superiores/mais experientes;
- Aprendizagens intensivas, por processos de tentativas e erros, e geração de expectativas e sentimentos fortes e por vezes contraditórios, que podem, no limite, determinar a continuidade ou não na profissão;
- Elevado conformismo às normas e regras sociais existentes na realidade de ensino e desejo de agradar aos seus pares;
- Tendência para se identificar com os valores e crenças da maioria;
- Do ponto de vista das teorias da aprendizagem de adultos, os professores, quando se iniciam na profissão logo após terem concluído a formação inicial, estão em fase de exploração das possibilidades da vida adulta e de início de elaboração de uma estrutura estável de vida; assim, os problemas de disciplina são os que mais os preocupam, já que eles manifestam uma ausência de autoridade;
- Preocupação com o domínio dos conteúdos;
- “Choque com a realidade” (expressão cunhada por Veenman); configura-se como a diferença encontrada pelos professores entre a idealização da realidade – segundo suas vivências anteriores, em especial o que lhe foi

apresentado no curso de formação inicial – e a realidade tal qual ele agora vivencia pessoalmente na inserção profissional;

- Experimentação de diversos modelos de ensino, embora não seja capaz de refletir sobre a escolha de um ou outro;
- Autoproteção e concretismo cognitivo;
- Prevalência dos problemas didáticos sobre os pessoais ou organizacionais, embora, nesse período, se registrem importantes transformações em nível pessoal;
- Diferenciação em função dos contextos de atuação;
- Forte influência das experiências vividas enquanto estudantes.

De acordo com Marcelo García (1999) quem inicia na carreira pode ter quatro dificuldades, que seriam: a reprodução espelhada/acrítica da prática dos pares; isolamento dos pares; dificuldade na transposição didática dos conteúdos aprendidos durante a formação inicial; utilização de uma concepção de educação não problematizadora. Assim, os professores buscam compreender os alunos, os pares, entender a dinâmica da escola a fim de se sentirem seguros em sua prática. Demonstram também, nesse período, demasiada insegurança e buscam constituir suas identidades docentes, reconhecidas pelos pares à medida que se mostrarem capazes (MARCELO GARCÍA, 1999). É devido a essa necessidade de afirmar capacidade profissional que, em diversos momentos, os professores preferem não demonstrar dificuldade e lidar com as possíveis críticas dos pares e se isolam e/ou são isolados.

Esse período é crucial para a constituição do professor, porque possui influência direta na permanência ou não da profissão e, também, porque se caracteriza por sentimentos contraditórios que trazem confrontação cotidiana ao professor e sua prática docente. Todavia, essas aprendizagens, aliadas às descobertas, trazem a sobrevivência na profissão.

Recordemos a complexidade e as contradições vividas nos primeiros anos de trabalho, quando há que enfrentar dia a dia, no cenário da profissão, situações novas e imprevisíveis, obstáculos frequentes a exigir respostas rápidas, adequadas, convincentes. É o tempo da instabilidade, da insegurança, da sobrevivência, mas também da aceitação dos desafios, da criação de novas relações profissionais e da redefinição das de amizade e de amor, da construção de uniões familiares, da reestruturação do sonho de vida. Trata-se de um período de tensões de desequilíbrios e de reorganizações frequentes, de ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações ocupacionais ao universo profissional (CAVACO, 1999, p. 179).

Para fins deste estudo, adotamos a primeira fase do ciclo de vida profissional docente como 5 anos, considerando a dissensão desta entre estudiosos da área, que pode durar menos ou mais a depender do tempo e experiência, bem como das condições do trabalho docente. Também demarcamos como professores iniciantes os que não tiveram experiência docente antes de entrar no exercício da profissão como professor efetivo da



SEEDF contratados mediante edital de concurso público, enquanto os ingressantes são os que já possuem experiências profissionais em instituições privadas de ensino ou como professor temporário, antes de iniciarem a carreira na rede pública de ensino.

Essa diferenciação entre o professor que inicia a carreira docente lecionando na rede pública e o que traz experiências anteriores é primordial para compreender a especificidade brasileira no campo da formação de professores.

Neste caso, o “choque da realidade” ou a “fase da descoberta” tem distinção e se traduz nas formas estranhadas do trabalho quando submetido, em sua organização, às imposições de rotina em um novo cotidiano e cultura organizacional e na relação com a nova institucionalização política da profissão. Na caracterização como professor ingressante numa rede, num nível ou numa modalidade e não iniciante na docência, assume-se que o profissional carrega elementos de experiência e reelaboração da prática docente. O momento de instabilidade pessoal e profissional foi vivido anteriormente, e a fase nova se refere a se adequar a uma nova condição objetiva de trabalho. Também o segundo estágio da primeira fase da carreira caracteriza-se pelo entusiasmo, e a experimentação/exploração já foi vivenciada, pois o docente ingressante já se sente responsável pelo seu trabalho e agora, na nova rede, busca fazer parte integrante de um grupo profissional da cultura organizacional (CURADO SILVA e NUNES, 2016, p. 147).

O professor ingressante pode vivenciar esse choque de realidade ao ingressar na rede pública de ensino, já que esta nova realidade tem a possibilidade de ser demasiadamente distinta da vivenciada anteriormente. Contudo, os sentidos e significados inerentes a esse choque se diferenciará dos atribuídos pelos professores iniciantes. Para Curado Silva e Nunes (2016, p. 133) as dificuldades dos professores ingressantes aparecem com maior ênfase no “lidar com o novo cotidiano, a cultura organizacional, e as condições objetivas de trabalho. Elementos de reconhecimento, relação com os pares, relação com o aluno e a dicotomia teoria e prática podem surgir novamente, mas são situações vividas e experimentadas”. Além disso, os professores ingressantes vivenciam um momento de reelaboração do seu fazer docente sob uma perspectiva de adaptação e busca por fazer parte da equipe, por se sentirem mais seguros e experientes.

Portanto, para que as dificuldades dos que são inseridos na profissão docente sejam amenizadas, ou menos solitárias, torna-se oportuno compreender o ciclo de carreira dos professores, principalmente no que diz respeito às particularidades docentes brasileiras na inserção da carreira. Bem como compreender as especificidades dos professores iniciantes/ingressantes a fim de elaborar e implementar políticas públicas de apoio, acolhimento e recepção destes. Por conseguinte, abordaremos os caminhos

metodológicos percorridos nesse processo a fim de apreender as peculiaridades do início da carreira, bem como seus sentidos e significados inerentes à solidão nessa fase.

## **CAPÍTULO 2: CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo abordaremos sobre os caminhos metodológicos percorridos no desenvolvimento da pesquisa referente aos professores iniciantes/ingressantes da Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Alguns caminhos explicitados são em ordem de contextualização da etapa em que se refere este trabalho. Desse modo, abordaremos o contexto da pesquisa, o processo das entrevistas realizadas e a metodologia utilizada para análise destas, a saber, os núcleos de significação.

### **2.1 Caminhos percorridos**

Este trabalho é fruto da pesquisa de iniciação científica (em que fui bolsista desde o terceiro semestre de graduação) e integra a pesquisa maior realizada pelo GEPFAPE: “Aprendendo a Profissão: professores em início de carreira, as dificuldades e descobertas do trabalho pedagógico no cotidiano da escola” financiada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e FAPDF (Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal). A pesquisa foi coordenada pelas professoras Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva e Shirleide Pereira da Silva Cruz da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) e também coordenadoras do GEPFAPE.

Logo, os caminhos percorridos foram trilhados também com o auxílio do trabalho coletivo do GEPFAPE. Grupo que iniciou suas atividades no ano de 2010, com a finalidade de pesquisar a formação e atuação de professores, as temáticas estudadas nesse grupo de pesquisa, perpassam a concepções e práticas formativas, trabalho docente, ciclo de carreira e políticas educacionais. As pesquisas desenvolvidas ou desenvolvimento versam a respeito: da profissionalidade de docentes bacharéis, professores iniciantes/ingressantes, relações de gênero, epistemologia da práxis, formação inicial e continuada, valorização docente, perfil de licenciandos e estágio supervisionado<sup>1</sup>. O grupo possui vinculação ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e ao Departamento de Planejamento e Administração (PAD) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB). Os participantes são professores da UnB, SEEDF, alunos da graduação e pós-graduação de diferentes instituições e comunidade.

---

<sup>1</sup> Para maiores informações sobre o GEPFAPE consultar: <https://gepfape.com.br>

O GEPFAPE desenvolveu a pesquisa, articulando metodologias quantitativas e qualitativas, entrecruzando etapas e instrumentos distintos, são esses: 1) estado da arte sobre os professores em início de carreira; 2) aplicação de 350 questionários; 3) realização de 50 entrevistas; 4) análise dos dados das entrevistas. A realização das entrevistas e análise dos dados foram frutos do meu projeto de iniciação científica, por isso, neste trabalho abordaremos os aspectos referentes à terceira e quarta etapa da pesquisa.

A primeira metodologia utilizada pelo GEPFAPE foi o estado da arte a fim de apreender as publicações sobre professores em início de carreira e possíveis lacunas, com os seguintes descritores: professor iniciante/principiante; educação básica e trabalho docente. O recorte temporal se deu de 2000 até 2014.

O grupo levantou 7 teses e 23 dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT). Realizou-se também a busca de periódicos na Plataforma Sucupira<sup>2</sup> na qual chegamos a 10 artigos de qualis A e 26 artigos nos periódicos qualis B. Outrossim, a pesquisa também foi realizada nos anais de três eventos, pela relevância destes na área de educação: reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); do Encontro Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE); e os anais do Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência (CONGREPRINCI). Encontramos 11 artigos nos anais da ANPED, 08 no ENDIPE e 38 no CONGREPRINCI. Ou seja, por meio desse levantamento foram encontrados um total de 123 trabalhos publicados sobre professores iniciantes.

Esse levantamento bibliográfico do GEPFAPE aponta algumas categorias sobre a temática, dentre elas está a solidão docente e o trabalho coletivo. Na categoria de solidão docente foram encontradas cinco publicações: Rocha (2006), Melim e Nogueira (2014), Mendes e Neves (2014), Nascimento e Reis (2014), Wentland *et al* (2014).

Rocha (2006) ressalta a relação da desistência com a solidão docente e a necessidade de apoio da equipe escolar para combater o isolamento. Melim e Nogueira (2014) argumentam sobre a individualidade no trabalho docente. Enquanto Mendes e Neves (2014) demonstram que por meio da falta de apoio os professores vivenciam as

---

<sup>2</sup> Ferramenta da CAPES para coletar, analisar e ser base de referência do Sistema Nacional de Pós Graduação (SNPG).

dificuldades com o sentimento de solidão, intensificado com a desvalorização profissional. Nascimento e Reis (2014) falam sobre a construção da profissionalidade docente, bem como as frustrações e responsabilidades desse processo. Wentland *et al* (2014) demonstram que o sentimento de solidão é responsável por desencadear outras dificuldades.

Em relação ao trabalho coletivo, foram encontrados quatro trabalhos, sendo que o de Gabardo e Hobold (2013) considera o trabalho coletivo como princípio da escola, Lima *et al* (2007), Nogueira, Almeida e Melim (2013) sobre a importância do trabalho coletivo, enquanto Gabardo e Hobold (2014) ressaltam sobre as relações entre os pares no trabalho docente. Fazendo um recorte dessas categorias é possível perceber que o levantamento bibliográfico, em relação aos periódicos, aponta para a necessidade de estudo na área e, principalmente, de compreender a relação da solidão com o trabalho coletivo na inserção da carreira docente.

A próxima etapa metodológica foi o questionário, construído coletivamente pelos membros do GEPFAPe, com o total de 46 perguntas com os seguintes eixos temáticos: identificação; escolha profissional; ingresso na carreira; estágio probatório; aprendizagem da docência; dificuldades e descobertas; atuação profissional; espaço escolar; desenvolvimento profissional; vida social; vida política; assumir a profissão. Foram aplicados 350 questionários, com o objetivo de abranger a média de cerca de 10% dos professores que assumiram nos concursos de 2010 e 2013. A apreciação destes trouxeram questionamentos que buscamos investigar com mais afinco através da realização de entrevistas.

## **2.2 Entrevistas semiestruturadas**

Recorremos às entrevistas semiestruturadas para coletar o material de análise em consonância com essa abordagem sócio-histórica dos núcleos de significação. Considerando-as como uma oportunidade para assimilação de ideias e discursos, já que o entrevistado precisa sintetizar suas experiências, compreender as perguntas e internalizá-las. Tanto o entrevistador, quanto o entrevistado geram expectativas da entrevista. O primeiro almeja que o entrevistado conceda as informações pretendidas, compreendendo os recortes fornecidos pelo pesquisador. Já o entrevistado pode considerá-la como momento propício para que seu discurso seja ouvido e compreendido, para autoavaliação, entre outros fatores.

Diferentes significados e sentidos são evidenciados na entrevista, tanto para um, quanto para outro e é importante que seja dada a devida atenção a esses fatores. Além disso, considerando-a como interação humana, evidencia-se, também, aspectos não verbais, como destaca Szymanski (2004, p. 14) “o significado é construído na interação”. Dessa forma, cabe o entrevistador estar atento às expressões, suspiros, respirações prolongadas, aflição, dentre outros aspectos apresentados pelo entrevistado durante a entrevista.

O roteiro de entrevista foi elaborado a partir do levantamento dos dados dos questionários aplicados para o portal de pesquisa Enquete Fácil. Assim, observamos as perguntas que mais apresentavam índices de respostas em branco ou que consideramos necessárias para o aprofundamento da pesquisa.

Assim sendo, reelaboramos o total de 14 perguntas abertas, relacionadas à formação e aos locais de trabalho, à recepção na escola nos primeiros momentos de iniciação docente, às descobertas nesse processo, às dificuldades enfrentadas, à conquista, à satisfação, se desejavam trabalhar em outra área que não fosse a docência, como se viam assumindo a carreira docente, orientações e sugestões importantes que poderiam ser dadas para aos professores que estão iniciando a carreira e para recepção dos mesmos ao chegar na escola.

Os 50 sujeitos entrevistados foram os professores iniciantes (que ingressaram na rede pública sem nenhuma experiência anterior) e ingressantes (que tiveram experiências anteriores, mas que são iniciantes como efetivos na rede) da SEEDF, efetivados pelos concursos de 2010 e 2013, com até 5 anos de carreira das diferentes regionais de ensino (Plano Piloto/Cruzeiro, Gama, Ceilândia, Sobradinho, Recanto das Emas, São Sebastião, Samambaia, Taguatinga, entre outras), bem como na educação infantil, séries iniciais e finais, ensino médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e educação especial.

### **2.3 Núcleos de significação**

Para análise das entrevistas utilizamos a proposta metodológica de núcleos de significação (AGUIAR e OZELLA, 2013). A proposta pretende apreender os sentidos e significados por intermédio da identificação/organização dos pré-indicadores e indicadores até chegar à síntese dos núcleos de significação. A proposta metodológica de Núcleos de Significação vem como uma metodologia que abarca a perspectiva

crítico-dialética utilizada. Dessa forma, intentamos fugir da aparência do fenômeno ou da descrição dos fatos, e sim, pesquisá-lo mediante seu processo histórico. Para isso, é importante falar sobre algumas categorias que embasam esse processo, como a contradição, mediação, totalidade e historicidade.

A contradição é base da metodologia dialética porque a realidade se move por contradição e dialética. Segundo Cury (1987, p. 31) “todo real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários”. A contradição não é somente uma categoria que interpreta o real, ela está presente no movimento do real. Além disso, contesta a linearidade, já que toda realidade pode ser superada. A contradição é social e nós, sujeitos, nos apropriamos dessas contradições, ou seja, as contradições são sociais e subjetivadas pelos sujeitos.

Os contrários opõem-se e se impregnam mutuamente. Assim, cada um deles é condição para que exista o outro e, no seu movimento, cada um se converte no outro. Ou seja, cada um tende a tomar a posição ocupada pelo seu contrário dentro de uma perspectiva em que *ainda não, mas pode ser*, se efetiva e ocupa o lugar até então tomado pelo que estava *sendo*, e este (assumido pelo novo nos seus aspectos válidos) se torna o *já sido*. É o novo, agora tornado presente no processo. Por isso, toda unidade e luta de contrários é relativa e superável (CURY, 1987, p. 32-33).

A mediação propicia analisar as determinações (que constituem o sujeito) imbricadas em um processo que acontece dialeticamente, ou seja, “o homem, ser social e singular, síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal) constitui sua singularidade através das mediações sociais (particularidades/circunstancias específicas)” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 302). Desta feita, não há razão para perceber como dicotômicos a subjetividade/objetividade, externo/interno, sentido/significado, são elementos distintos, mas que, de maneira mútua, subsistem mediante uma relação de mediação. Permitindo compreender sujeitos que revelam aspectos sociais e individuais, mesmo que contraditoriamente. Para isso, é imprescindível considerar a totalidade que se constitui *na e pela* atividade dos homens.

A noção de singular e plural estão imbricados dialeticamente um no outro, não se confundem, mas não existem isoladamente, por isso não são apreendidos separadamente. Isso significa que o singular expressa dimensões do plural ou do todo que o constitui, assim como o todo articula dialeticamente todas as possibilidades das singularidades a partir das quais se produz (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 302).

A totalidade, dialeticamente, é um conjunto entre parte/todo. Mas não é a soma das partes, é um todo contextualizado de outras totalidades (CURY, 1978). A totalidade social é um complexo composto por outros complexos. É imposta por outras totalidades

e são codeterminadas, nenhum fenômeno é isolado. A totalidade é, sobretudo, dinâmica, história, transformação.

A historicidade se apresenta enquanto categoria importante no método, porque possibilita compreender e apreender o movimento da realidade. Como surgiu? Como se transformou? São perguntas que tomam o lugar do “o que é?”. A historicidade não é apenas um movimento, mas também uma orientação de mudança, evidenciada por meio de transformações qualitativas de complexos em relação a outros (AGUIAR e OZELLA, 2013). O foco de nossas pesquisas é a compreensão do sujeito-histórico. Somos o que somos porque nos constituímos historicamente dessa maneira.

Destarte, nos cabe fugir do que nos é aparente, imediato para ir, então, em direção as mediações sociais que constituem o sujeito, o sentido. O entendimento das categorias apresentadas implica na compreensão dos sentidos e significados inerentes no pensamento/linguagem. Pensamento-linguagem constituem uma relação de mediação, entre o pensamento e a linguagem existem fluxos impossíveis de serem subjetivados, por isso, o pensamento não é expresso, tal como é, na linguagem, mas, nela, e tão somente nela, se realiza (VIGOTSKI, 2001). Quando subjetivamos isso atribuímos sentidos e significados.

Os signos, instrumentos psicológicos, são constitutivos do pensamento não só para comunicação, mas como meio de atividade interna. A palavra, signo, por excelência, representa o objeto da consciência. Podemos, desse modo, afirmar que os signos representam uma forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e agir do sujeito [...] Para que possa compreender o pensamento, entendido aqui como sempre emocionado, temos que analisar seu processo, que se expressa na palavra com significado, e, ao apreender o significado da palavra, vamos entendendo o movimento do pensamento (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 303).

Chegar à compreensão dos aspectos inerentes a essa relação pensamento-linguagem transita na necessidade do entendimento das categorias teórico-metodológicas: sentido e significado. Os significados, enquanto produções desenvolvidas histórica e socialmente, permitem o partilhar de experiências. É o que está “dicionarizado” e figura às subjetividades dos sujeitos (VIGOTSKI, 2001). Nesse processo, o significado se apresenta como ponto de partida porque

o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz ante uma realidade [...] O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 304-305).



Os sentidos revelam melhor a subjetividade, quando há objetivação da subjetividade dos sujeitos é possível apreender significados, mas que estão cheios de sentidos. Os sentidos e significados embasam os Núcleos de Significação e não podem ser pensados separadamente. Mesmo que seja uma tarefa complexa, é o que Aguiar e Ozella (2013) propõem, apreender os sentidos, seu processo de constituição e os elementos presentes neste.

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões muitas vezes parciais, prenes de contradições, muitas vezes não significadas pelo sujeito, mas que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 307).

Partimos, na análise, do empírico, mas com a necessidade de superá-lo e ir em direção ao concreto. Ou seja, partimos do que foi dito pelos sujeitos em direção ao não-dito contraditório, relacionado por mediações, historicidade, totalidade para chegar aos sentidos atribuídos, nesse caso, ao sentimento de solidão e trabalho coletivo.

Em vista disto, a princípio, realizamos o destaque da fala dos sujeitos com o olhar no seu processo histórico, na entonação, na ênfase contida sobre as palavras, chegando, assim, aos pré-indicadores. Por conseguinte, a partir da aglutinação desses pré-indicadores, considerando aspectos semelhantes, contraditórios e/ou que se complementam é que encontramos os indicadores em que se abarcam conceitos apreendidos da totalidade presente na etapa anterior.

O núcleo de significação, etapa seguinte do processo de análise, consiste na síntese de análise dos dados que nos permitem compreender os fenômenos revelados, é fruto da articulação dos indicadores e dos seus conteúdos, é um construtivo-interpretativo já que parte da interpretação crítica da realidade pelo pesquisador.

Os núcleos devem expressar aspectos essenciais do sujeito. Eles devem superar tanto os pré-indicadores como os indicadores. Devem, assim, ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 310).

Esperamos que esses caminhos metodológicos percorridos nos auxiliem nos apontamentos iniciais próprios ao sentimento de solidão/isolamento docente e a necessidade do trabalho coletivo nas dificuldades e enfrentamentos.

### **CAPÍTULO 3: SOLIDÃO DOCENTE EM CONTRADIÇÃO COM O TRABALHO COLETIVO**

Neste capítulo abordaremos, em caráter de análise, as dificuldades dos professores iniciantes/ingressantes entrevistados da SEEDF, e, dentre elas, a solidão docente e os aspectos evidenciadores da necessidade do trabalho coletivo.

#### **3.1 Dificuldades dos professores iniciantes/ingressantes**

Entrevistamos 50 professores em início de carreira, dentre estes, 16 são iniciantes, ou seja, estão, enquanto professores efetivos, em sua primeira experiência profissional docente. Os outros 34 entrevistados são ingressantes e tiveram experiências anteriores à SEEDF, mas relatam sobre as dificuldades vividas outrora como professores iniciantes, bem como sujeitos que ingressam na secretaria e, que trazem, assim, algumas dificuldades que foram superadas, agravadas ou que só surgiram na SEEDF. As dificuldades e descobertas dos professores ingressantes se diferenciam dos iniciantes, porém observamos a solidão como característica marcante em ambos. O que, por sua vez, pode indicar uma característica que têm acompanhado os professores no decorrer da carreira docente no Brasil. Além disso, os entrevistados atuam nas diferentes etapas da educação básica e há alguns que estão como coordenadores pedagógicos.

Encontramos seis núcleos de significação em relação às dificuldades dos professores, são estes: questões sociais e culturais, condições de trabalho, intensificação do trabalho docente, questões pedagógicas, gestão da sala de aula, solidão/isolamento.

Em relação às **questões sociais e culturais**, os professores retratam a influência que o contexto social da comunidade da escola tem sobre o processo de aprendizagem dos alunos, demonstram também um choque de realidade, que se relaciona também com as outras dificuldades, principalmente em relação à gestão da sala de aula e questões pedagógicas ao chegar à escola e se deparar com as dificuldades da profissão. Choque que se intensifica com a restrição na escolha da escola no ingresso na SEEDF, então, os professores podem ter dificuldade de deslocamento de uma cidade à outra e/ou adaptação a uma comunidade distante da realidade vivida.

Além disso, ao se depararem com questões sociais, pobreza, violência, drogas, ausência da família, evasão escolar, abusos sexuais, físicos e psicológicos os professores podem se desiludir com a profissão e reforçar a vontade de desistir. Aqui,

também aparece, nos professores mais jovens, a necessidade de aparentar como mais velhos, para que, assim, sejam reconhecidos como competentes para lidar com as dificuldades da docência. Esses aspectos podem explicar a necessidade que alguns têm de afirmar que é preciso ter um perfil/dom para ser professor, já que as dificuldades parecem ultrapassar a formação inicial e continuada.

As **condições de trabalho** representam um agravante nas dificuldades, demonstrada pela desestrutura do espaço escolar, a insuficiência de recursos/material didático, a superlotação de sala de aula, o excesso de turmas por professor, a falta de coordenador pedagógico, a desvalorização profissional, o salário defasado parecem precarizar o trabalho do professor e contribuir para a insatisfação com a profissão.

Nesse contexto, a **intensificação do trabalho docente** aparece pelo excesso de responsabilidade/pressão, burocracia, sobrecarga de trabalho, falta de tempo para exercer as atividades do cotidiano, falta de autonomia, ambiente de trabalho carregado por competição, pressão que aliadas ao desgaste físico e emocional repercutem no adoecimento causado pela intensificação do trabalho que se estende para além da profissão e tomam conta da vida pessoal do professor, o sujeito exerce a profissão 24 horas por dia estendendo os sofrimento desta para si.

Nas **questões pedagógicas** os professores relatam a falta de planejamento da SEEDF na convocação dos professores selecionados pelo concurso que acarreta o mal-estar docente (demonstrado pelos sentimentos de apavoramento, choro, sofrimento) ao ter que “cair de paraquedas” e já no primeiro dia de trabalho entrar na sala de aula e fechar notas de avaliações dadas por outro professor sem ainda nem saber onde encontrar o banheiro da escola.

Assim, o professor precisa, muitas vezes, sozinho, entender a dinâmica/organização da escola sem apoio da equipe escolar e também pode sentir essa diferença no ambiente de trabalho por conta do regime de contratação de temporário e efetivo. Remetendo ao período enquanto temporário, os professores relatam sobre o medo e a instabilidade de função e, enquanto efetivos, sentem a responsabilidade como um peso. Além disso, trazem aspectos característicos da escola particular em comparação com a pública, e, contraditoriamente, ora como uma exaltação da particular, ora como o reconhecimento/espanto que a escola pública têm melhor funcionamento do que a privada.

Os professores apresentam dificuldades relacionadas à **gestão da sala de aula**, ou seja, na relação professor-aluno, na necessidade de demonstrar autoridade, que, aliás,

com recorrência se manifesta enquanto autoritarismo como uma maneira de encontrar saída aos conflitos de indisciplina, mesmo que reconheça sua ineficácia. Além disso, há obstáculos no lidar com um planejamento de aula que atenda às diferentes turmas, idades e níveis de aprendizagem dos alunos, necessidade de despertar o interesse destes e também a insatisfação com a etapa de ensino que atua. Ao passo que sentem as dificuldades de lidar com a inexperiência e/ou sensação de despreparo para lidar com as situações do cotidiano aliadas ao mal-estar de não saber como ensinar ou querer que os alunos aprendam, gerando, assim uma frustração ao não conseguir realizar o que idealizou.

Há, também, dificuldade no planejamento de aula e na relação de conteúdos entre as disciplinas que, em alguns casos, não esteve presente nem na formação, então o contato inicial acontece já no exercício da profissão. Do mesmo modo, aparece o desapontamento com a formação e assinalam a dicotomia teoria e prática, a ideia de que a teoria se apresenta como “o mundo cor de rosa”, distinto da realidade. Que surge, também, por reconhecer a falta de domínio dos conteúdos da área de conhecimento, as críticas a escola, como concepções distintas de educação/avaliação na escola, excesso de conteúdo, bem como a desvalorização da área de conhecimento em detrimento de outras a partir de um caráter reprodutor da desvalorização da sociedade.

Mediante as dificuldades apresentadas, observamos a **solidão/isolamento** como uma das principais causas do mal-estar docente. Essa solidão é evidenciada pela falta de recepção/acolhimento pelos pares, resistência destes em aceitar o professor iniciante/ingressante como parte da equipe escolar, como demonstra a entrevistada EA209 (2017, grifo nosso), há falta de apoio nesse período de transição de estudante de licenciatura ao professor.

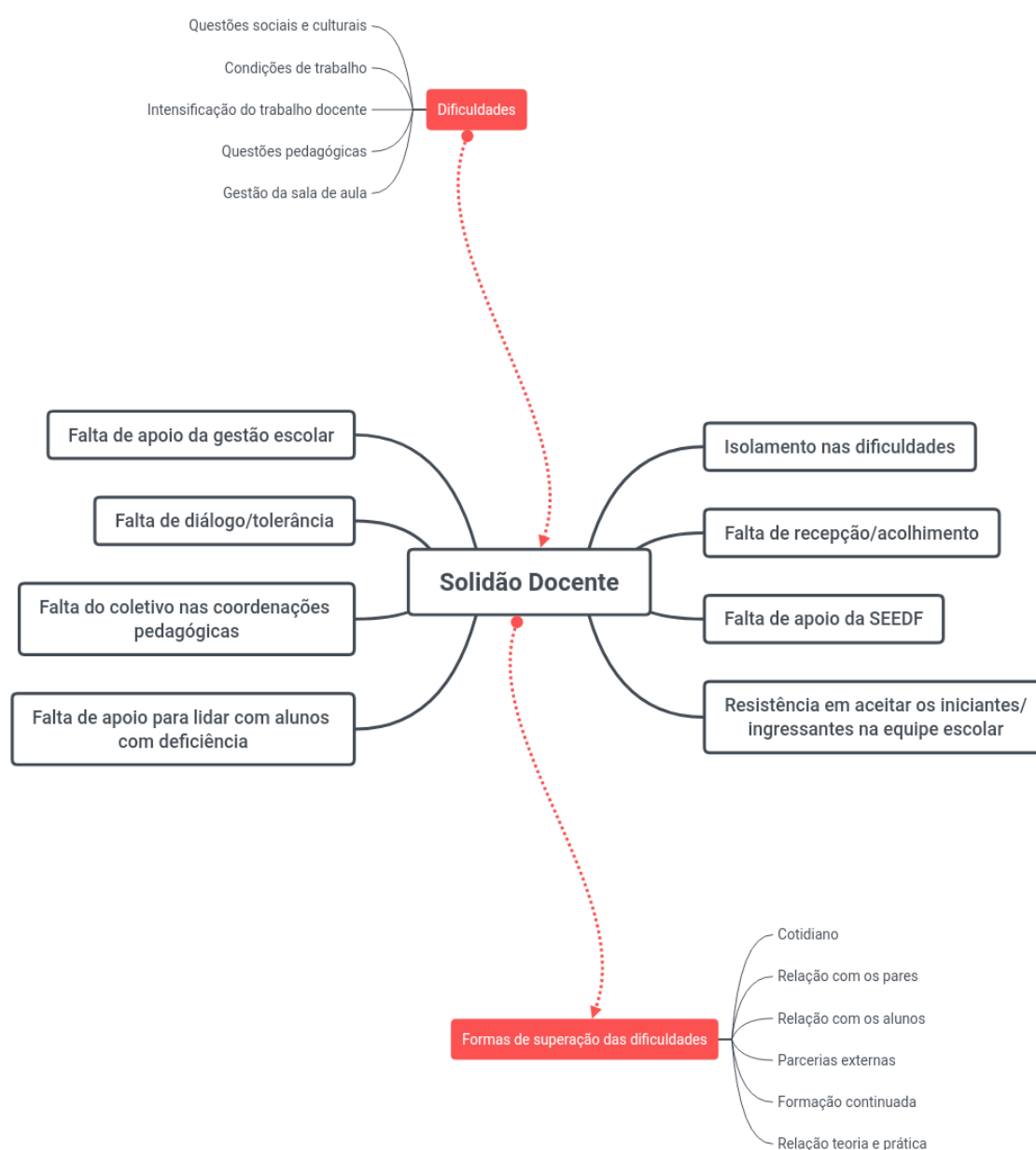
Eu formei, fiz o concurso e já entrei. Então, foi o meu primeiro emprego. Assim, eu fiz estágio, na época da faculdade, mas não é a mesma coisa. E eu achei bem ruim na verdade [a recepção/acolhimento]. Porque foi uma época, **além de ser transição, eu achei que ninguém ajuda a gente, eles acham que a gente já entra sabendo de tudo, na verdade, a gente não sabe nada.**

Assim, como diz a professora 2.2 (2017) “*você não tem ninguém pra tá ali te ajudando o tempo todo, vai você ou você, então você segue o seu extinto*”. Então, observamos esse estar só diante das dificuldades que aparece pela falta de apoio/trabalho coletivo da equipe escolar, falta de suporte para lidar com alunos com deficiência, insuficiência de diálogo e tolerância, falta de apoio de uma coordenação

pedagógica e do coletivo nas reuniões de coordenação pedagógica coletiva, bem como a falta de apoio da SEEDF.

Assim sendo, o objetivo deste trabalho é compreender como esses professores têm lidado com as dificuldades no trabalho docente, trazendo as marcas do trabalho individual solitário e suas consequências que apontam, sobretudo, à necessidade do trabalho coletivo para amenização e superação das dificuldades. Para auxiliar no entendimento desse objetivo elaboramos um mapa mental que sintetiza como o sentimento de solidão docente é demonstrado nos professores entrevistados.

**Figura 1 - A solidão nos professores iniciantes/ingressantes da SEEDF**



Fonte: elaboração própria, 2018.

Por meio deste mapa mental, podemos observar que a solidão transita entre todas as dificuldades porque tem feito parte, estruturalmente, da docência. Em consequência, também a observamos na superação dessas dificuldades. Adiante, apresentaremos, especificamente, os indicadores que levaram ao núcleo de significação: solidão/isolamento.

### 3.1.2 A dificuldade da solidão/isolamento

O estar só nas dificuldades é evidenciado pelos entrevistados enquanto um indicador da solidão/isolamento. Como relata a professora ELICAI (2017, grifo nosso) “*“você começa a se sentir frustrado, impotente e incapaz porque **você não consegue resolver tudo sozinha**, então isso também é uma questão que adoce e desmotiva”*”, assim como a professora ERE209 (2017, grifo nosso) diz: “*a gente pode esperar que ninguém ajude a gente não. Eu não tive ajuda nenhuma. É frustrante muitas vezes, então a saída é só estudar **já que a gente não tem esse apoio pedagógico, se vira sozinho**”*. O relato das professoras evidencia a frustração não só pelo estar só porque em alguns casos, contraditoriamente, os professores preferem estar só do que enfrentar as dificuldades do fazer coletivo e, desta feita, se refugiam no isolamento. Como demonstra Cavaco (1999, p. 163).

Nas escolas os sistemas de distribuição dos trabalhos contribuem para acentuar as suas dificuldades. A escolha de horários reserva-lhes os últimos lugares que correspondem, ou às turmas da tarde, e/ou à lecionação de alunos considerados difíceis, e/ou a simples conjuntos de horas dispensadas, somando turmas e níveis de anos heterogêneos. O clima de trabalho encontrado é confirmativo dos receios que transportam, daquilo de que se aperceberam como alunos ou do que ouviram dizer. Um ecrã de invisibilidade e de desconfiança recíproca torna incompreensível os diferentes pontos de vista, as perspectivas que os animam e as dificuldades que enfrentam.

Os professores iniciantes/ingressantes vão encontrando também resistência dos pares em aceitá-los como parte da equipe escolar, bem como a resistência a inovações, as críticas à escola, prevalecendo, assim, a falta de diálogo e tolerância. Como demonstra o entrevistado MBS (2017)

*Era um embate de forças: “esse território é nosso e a gente não aceita inovação aqui, não admite assim”, “deixa isso pra lá, bota os panos quentes, daqui a pouco esse professor sai dessa escola e aí tudo normaliza” [...] enquanto tem professores ou pessoas adultas que tão questionando ou propondo qualquer outra coisa, tipo, tem o zumzumzum, quando não tem zumzumzum, suspeite porque alguma coisa tá rolando, velho. Não é possível que seja consenso pra todo mundo, do adulto à criança e comunidade. É antiético não respeitar o estar da pessoa dentro do espaço [...] e aí a gente*

*ficou sozinho [...] faltou foi disposição, por exemplo, pra diálogo, foi disposição pra alteridade, foi disposição pra conhecer.*

As relações de poder que se estruturam na escola conjecturam uma organização em que há uma distinção hierárquica entre os professores mais antigos dos iniciantes/ingressantes, os efetivos dos temporários, os de turnos, disciplinas ou etapas diferentes, então chegar a essa organização de escola, sem recepção, acentua, ainda mais, as dificuldades. Nesse sentido, a falta de recepção/acolhimento dos pares indica o sentimento de solidão logo nos primeiros contatos com a escola.

*Eles sabem que chega um professor novato. Então acho que, talvez, só uma conversa: “ó, gente vai chegar, se precisar de alguma coisa, ajuda”. Porque o simples fato de perguntar: “vocês estão precisando de alguma coisa? Vocês estão entendendo? Vocês entenderam como é o seu horário?”. Pelo menos isso já faz toda a diferença. Não precisava de ninguém pegar e ficar a noite inteira explicando, não. Uma simples ajuda mesmo, de pouca coisa... São pequenas coisas na verdade que fazem toda a diferença (Professora EA209, 2017).*

Nas entrevistas também aparece a questão da dificuldade da falta de auxílio na sala de aula para lidar com alunos com deficiência. Como podemos observar a partir da fala dos entrevistados.

*Outra dificuldade muito grande é a nossa falta de preparo pra lidar com aluno com necessidades especiais. E de qualquer maneira estão colocados na sala de aula e a gente tem que se virar, entendeu? Você tem que se virar com ele, você tem que se virar (Professora EMA213, 2017, grifo nosso).*

*A minha maior dificuldade, foi não ter um monitor em sala. Então, quando ele aprontava alguma coisa, quando ele tirava a roupa, tentava passar a mão em alguém... Você não tem um monitor em sala pra tá te ajudando, então esse é a principal desafio, você está só, sozinha (Professora 2.2, 2017, grifo nosso).*

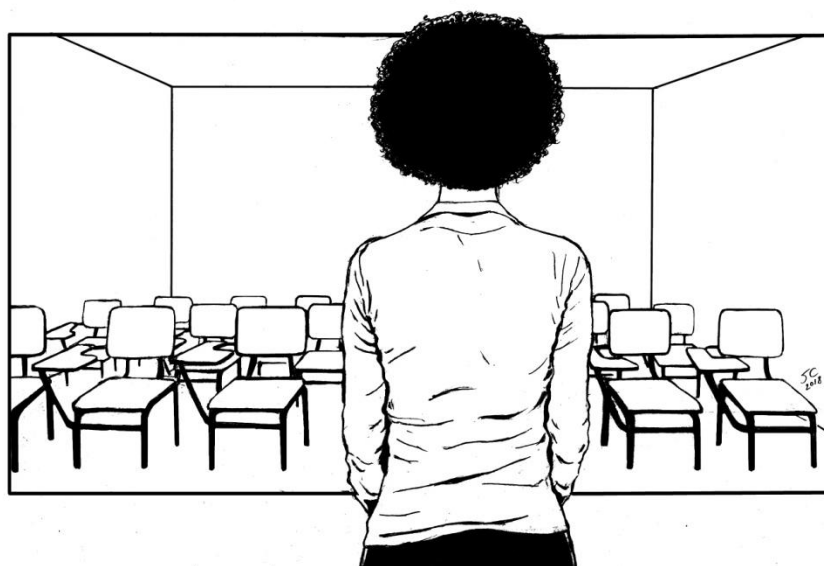
A carência de apoio pedagógico e institucional, na pessoa do coordenador pedagógico, da gestão escolar e SEEDF, parece reforçar a solidão/isolamento por meio do sentimento de abandono na sala de aula, em que “ninguém compartilha com ninguém nada. Cada professor é dono de um universo e ele é isolado” (5.1, 2017). Como ressalta também a entrevistada EMA213 (2017, grifo nosso):

*Suporte sempre falta. Nós somos muito, muito abandonados na sala de aula. E agora, mais ainda, porque nesse ano o governador, o novo governo, tirou dois coordenadores das escolas, nos estamos com dois coordenadores a menos e isso dificulta muito.*

A responsabilidade do professor com a sua turma é confundida por uma lógica de responsabilização e, conseqüentemente, falta de apoio como justificativa a um trabalho individualizado, em que cada um tem que “se virar com a sua sala”, sem apoio.

“Conversei com o diretor e ele disse: “não posso fazer nada. Eu não posso propor projetos. Isso tem que partir do professor, você tem que organizar com os outros professores”” (Professora 5.10, 2017). Aspecto evidenciado através da imagem a seguir, em que a professora olha para a sala de aula como um quadro em exposição e é, contudo, expositora e expectadora. Além disso, a professora representada na imagem olha para a sala de aula vazia e está nela, mas isolada. Ou seja, encontra-se sozinha diante das dificuldades que aparecem no cotidiano escolar e, então é responsabilizada por sobreviver a elas, mesmo que sem apoio.

**Figura 2 – A solidão na sala de aula**



Fonte: Desenho feito por Samuel Correia, 2018.

Os professores indicam a falta de apoio/trabalho coletivo da equipe escolar. Então cada um age por si só: “você tá por conta própria agora, sabe, e os outros colegas também” (Professor 3.3, 2017). Como uma escola pode ser de qualidade e cumprir sua função social se cada professor está por conta própria? Da mesma forma em não há possibilidade de montar um quebra-cabeça com a imagem de uma flor se decido usar peças de imagens aleatórias. É certo que a sala de aula é onde o professor passa a maior parte do tempo em que está na escola, aliás, o ato de ensinar é que faz é sua especificidade enquanto professor. Todavia, sua relação com a equipe escolar não pode ser esquecida desse processo, porque na relação com os pares, pais, funcionários, gestores o professor também exerce sua função e vai constituindo o que acontece também na sala de aula. A professora 3.8 (2017) resume bem ao dizer que “se o



*trabalho for muito individualizado a escola não vai ter a aparência da escola” e para que atenda a todos com qualidade a escola necessita trabalhar no coletivo.*

*Eu penso que o professor tem que ser apoiado o tempo todo. Ele chegou, tem que ser introduzido, com muita atenção, com muito cuidado porque eu conheci muitas pessoas que começam a vida docente e se frustraram logo de início. Assim, em questão de poucos meses e mudaram de área porque não teve esse apoio. Então se sentiu sozinho, abandonado, achou muito difícil, algo que não é difícil, mas por estar sozinho desistiu. Eu vejo que o apoio é o principal (Professor 4.10, 2017, grifo nosso).*

As coordenações pedagógicas coletivas nas escolas da SEEDF podem ser desfrutadas como um espaço significativo para organização do trabalho coletivo, para reflexão compartilhada, discussões no grupo que atua junto, compartilhamento das dificuldades e a busca por soluções conjuntas, construir projetos/propostas que respondam aos desafios vivenciados na escola. Todavia, esse espaço coletivo parece indicar a preferência por uma configuração meramente individualizada.

*Quase toda escola que eu passei a coordenação é um trabalhoilhado, isolado, o professor chega, cumpre seu horário dentro da escola, e estrutura e organiza sua própria aula e com pouca interação. Isso me frustra porque eu vejo onde poderíamos ir, o que poderíamos sequer tá tentando. Você não precisaria sair desse lugar da reprodução de todo o conteúdo porque os alunos são mais autônomos, mais criativos, e a gente perde isso por não trabalhar no coletivo, por não pensar junto. Sinto falta da gente tá pensando olhando mais as competências que a gente gostaria, e como a gente poderia dar conta desse conteúdo, fora dessa relação bem tradicional tecnicista, né, da educação, sinto falta disso e eu acho que a coordenação não é aproveitada, pra sair desse lugar [...] tá todo mundo na sua função e cada indivíduo recorre aquilo que ele necessita. O trabalho coletivo ele vira coletivo, acho que no conselho final, aí todo mundo tá lá coletivamente apurando, mas o processo não é coletivo, o processo ele é bem individualizado [...] Eu acho que pode avançar, pode ser mais profundo, pode ser mais coletivo, menos pontual (Professora 3.4, 2017, grifo nosso).*

O sentimento de solidão se articula com todas as outras dificuldades porque influencia diretamente em como os professores encontrarão saídas para lidar com as dificuldades e, assim, permanecer (ou não) na profissão.

### **3.2 Solidão docente no enfrentamento das dificuldades**

Nesse sentido, os professores têm enfrentado essas dificuldades, de acordo com os sete núcleos de significação sistematizados: no cotidiano, na relação com os pares, no aprender a ser professor com os alunos, com parcerias externas, formação continuada e relação teoria e prática, na inovação da sala de aula e apoio na fé/transcendental. A

solidão dos professores é reforçada, mais ainda, quando observamos suas formas de superação das dificuldades.

Os professores buscam diferentes alternativas para enfrentar as dificuldades, mesmo que estas contribuam apenas para amenizar suas angústias [...] há necessidade de iniciativas e políticas públicas com estratégias para o desenvolvimento profissional docente de caráter coletivo (CURADO SILVA, 2017, p. 29).

Os enfrentamentos às dificuldades no cotidiano utilizam de estratégias de tentativa e erro, tentativa e acerto, recorrência dos problemas, ou seja, agindo frente à necessidade imediata. Pautado nisso, através da experiência cotidiana os professores encaram a dificuldade como uma forma de aprender, para lidar com as demandas do cotidiano. Apreendem a dinâmica de funcionamento da escola e conquistam seu espaço nela. E, aos poucos, e com segurança, a partir de buscas individuais para êxito nas experiências, constituem também a criatividade.

Aqui percebemos a inovação na sala de aula como um mecanismo para a superação das dificuldades demonstrada pela realização de rodas de conversa, filmes, passeios culturais, atividades experimentais, estratégias avaliativas diferenciadas, vivências, uso de diferentes linguagens, cronogramas dos conteúdos, modificações na administração do tempo, confecção de materiais e realização de projetos/atividades extracurriculares. Salientamos que os professores vão encontrando formas de inovar (de acordo com que surgem as necessidades) no desenvolvimento da aprendizagem pautada na polivalência, possibilitando que diferentes discentes tenham acesso às diversas maneiras de aprendizado.

Entretanto, em determinadas condições, o cotidiano, além de criação, se revela também como uma imitação acrítica do professor mais experiente, tido como um espelho aos que iniciam na profissão. A professora 4.8 (2017, grifo nosso) nos permite exemplificar esse contexto, na busca de soluções de demandas imediatas, caracterizada como o que podemos chamar de professora/personagem.

*Eu observava as minhas colegas, sabe?! Cada uma tem uma característica. E aí eu fui pegando um pouquinho de uma, um pouquinho de outra. E fui montando a professora 4.8 [...] Vendo o que que dá certo em alguma, o que que deu errado em outra. **E a gente tenta criar esse personagem. Querendo ou não, é um personagem que a gente entra lá em sala.***

Na mesma direção, as questões relativas à formação continuada e relação teoria e prática os professores superam as dificuldade ao explicar (e não modificar) suas concepções de educação escolhidas à equipe escolar; realizando especializações, cursos,

PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa); pesquisando na internet sugestões de aulas, de metodologias; buscando em livros e voltando aos textos da faculdade. Rocha (2006, p. 1) fala sobre a relevância de compreender a carreira docente na perspectiva de desenvolvimento profissional dos professores

sinalizando evolução e continuidade, ao invés da concepção de formação como momentos distintos: a formação inicial e, depois dela, a formação continuada como aperfeiçoamento. Concebendo a formação de professores enquanto um processo em constante continuidade, o período inicial da docência apresenta-se como parte importante desta busca do tornar-se professor.

Dessa forma, a formação docente precisa ser caracterizada enquanto um processo continuado ao longo da trajetória profissional. Nesse sentido, vale destacar a importância da formação continuada, como caminho de enfrentamento, mas também o debate e estudo entre a equipe escolar, para que se tenha nitidez das concepções de educação escolhidas.

Nesse sentido, a reflexão crítica embasada na teoria/prática é primordial para que o professor ressignifique a teoria e a compreenda na prática cotidiana. Ao contrário disso, lançam mão de conhecimentos tidos por meio do senso comum, da sua própria trajetória escolar, descaracterizando seu papel docente, já que sua especificidade se constitui na formação.

Os professores relatam sobre a questão da relação teoria e prática como um dos aspectos defasados da formação inicial, como falta de preparo para lidar com as diversas modalidades e etapas e as diversidades condicionantes dos estudantes. Portanto, os professores ao contrário de conquistar as condições concretas para transmitir, produzir e socializar o conhecimento, construindo e reconstruindo a própria prática no contemplar dos fundamentos teóricos que a sustentam e a explicam, diante da fragilidade da formação e das condições de trabalho avaliam como dicotômica a relação teoria e prática, supervalorizando a prática e negando a teoria.

Num primeiro momento pode-se apontar que as dificuldades para os iniciantes estão relacionadas às questões técnicas da formação e/ou dos saberes docentes. Entretanto, as dificuldades vividas e sentidas pelas professoras evidenciam a complexidade do trabalho docente. Os problemas aqui mencionados são apenas alguns, dos que estão dispostos em um emaranhado constante e crescente de problemas que, não se tratam de questões relacionadas ao fazer do professor, mas a lógica estrutural em que a escola está inserida e que podem afetar drasticamente a carreira do profissional da educação. Esta dialética dificuldade-descoberta na síntese do sofrer e realizar-se pode apresentar elementos fortes de sofrimentos e intensificação ao trabalhador de forma que provoque o adoecimento, como mostram estudos atuais, e/ou a desistência por dentro da profissão em que há perda de sentido da sua prática docente. Nessa direção, o professor trabalha

num contexto de contradições de ordem econômica, política e social, mas também inerentes ao próprio ato de ensinar (CURADO SILVA, 2017, p. 28).

Entretanto, aspectos de desorganização na escola e condições de trabalho parecem corroborar para isso (choque de realidade), já que há a indicação por parte dos entrevistados da má administração dos recursos, falta de informação sobre o funcionamento da escola e carga horária dos professores, desorganização das turmas (Educação de Jovens e Adultos, inclusivas), recursos/estratégias para lidar com a indisciplina, falta de segurança na escola, apoio familiar, bem como a falta de recursos didáticos, desestrutura física da escola (escolas que foram construídas para serem provisórias e perduram por mais de 20 anos e quadras de esporte sem cobertura são reclamação dos professores de educação física, por exemplo), superlotação das salas, falta de monitores. O ambiente e condições de trabalho são imprescindíveis no processo de constituição do ser professor porque podem ocasionar em adoecimentos, sofrimento, mal-estar, desistência, além de associar-se diretamente com a relação professor-aluno.

Nesse contexto, Cavaco (1999) fala que a necessidade de demonstrar sucesso profissional para se integrar na equipe escolar leva a uma supervalorização das questões de manutenção da disciplina, da gestão da sala de aula, dos recursos, aspectos centrados na pessoa do professor e que enfatiza a pergunta: Como eu vou fazer para conseguir?

Aprende-se através da prática profissional, na interação com os outros (os diversos outros: alunos, colegas, especialistas, etc.) enfrentando e resolvendo problemas, apreciando criticamente o que se faz e como se faz, reajustando as formas de ver e de agir. No entanto, o que se aprende pode não passar de esquemas de ação repetitivos e rotineiros, de pobres receitas sem imaginação nem qualidade, se não houver condições para um processo de desenvolvimento profissional, isto é, se se mantiverem nas escolas, por um lado, a mediocridade de meios e recursos, a pobreza da informação que é acessível e, por outro, se os programas continuarem a funcionar como meros instrumentos rigidamente normativos, transmissores de um saber morto, automatizado e sem sentido (CAVACO, 1999, p. 167).

Porém, a pergunta pode se modificar para: como é que meus alunos conseguirão aprender? O que segundo Cavaco (1999) advém da estabilização e segurança do professor na função, bem como sua permanência em uma mesma escola coadjuvam as preocupações centradas nos alunos. Então, se aprende a ser professor na relação com os alunos, ou seja, nas questões relacionadas à indisciplina e aos diferentes perfis de alunos; na mediação de conflitos por meio do diálogo; demonstrando autoridade/autoritarismo; no equilíbrio entre o professor sério e brincalhão; na utilização de medidas mais severas, como retirar o aluno de sala, advertências, suspensão ou mesmo gritando/tirando coisas que os alunos gostavam. Os professores utilizam

recursos que enfatizam o autoritarismo, mesmo que os denominando como ineficazes em alguns momentos, mas os reconhecendo como saída às dificuldades que não foram encontradas soluções. Essa perspectiva também advém da falta de apoio, assim, se destaca a necessidade da busca por soluções coletivas.

O enfrentamento das dificuldades só não aparece sozinho na relação com os pares e por meio de parcerias externas. Na relação com os pares, os professores relatam que receberam apoio por parte da equipe gestora, da orientação educacional, da coordenação pedagógica, de toda a equipe escolar, da equipe de professores. Mas, ao mesmo tempo, contraditoriamente, os professores revelam a falta de apoio da equipe escolar: acolhimento/apoio dos pares (da direção, coordenação pedagógica, orientação educacional e apoio psicopedagógico); atendimento psicológico para os professores; e até auxiliares de disciplina fora da sala de aula. Assim sendo, essa contradição aparece como sinalizadora do isolamento dos professores iniciantes da equipe escolar, como é o caso do professor EA209 (2017) *“na escola, os professores não falavam comigo nem com os outros que entraram. Acabou que nós que entramos juntos nos unimos”*. Demonstra-se então um trabalho coletivo, isolado, que, logo não pode ser nomeado como coletivo.

Os professores também buscam o apoio das parcerias externas: buscando os instrumentos administrativos/pedagógicos da SEEDF, recorrendo a regional de ensino e solicitando o Sindicato dos Professores no Distrito Federal (SINPRO-DF). Todavia, nesse caso, a busca pelo sindicato aparece como uma estratégia emergencial à falta de acolhimento/tolerância da equipe escolar e não como uma ferramenta importante para a compreensão do pertencimento a categoria de professor. Em relação à SEEDF, os professores trazem a defasagem em seu envolvimento e da regional com os problemas/rotina da escola, sua desorganização nos períodos de nomeação, a necessidade de uma preparação básica para os professores que iniciam na carreira e acompanhamento/formação no estágio probatório.

Os professores demonstram também o apoio na fé/transcendentalidade nesse enfrentamento, isto é, lançam mão da leitura na área religiosa, usam convicções religiosas para orientar suas ações, fazem orações/preces e encaram as dificuldades na profissão como dádivas de Deus. Ou seja, as dificuldades são tantas que extrapolam a questão profissional, então a religiosidade se torna a motivação em se tornar professor e não a formação, assim, evidencia-se o esvaziamento da profissão, e a formação fica reboque das convicções religiosas pessoais.

*A principal ferramenta que eu usei foi a minha religiosidade, minhas convicções religiosas, elas me ajudaram muito porque, [...] o cristianismo nessa parte mostra que a educação é uma coisa inteira, integral, é tudo uma coisa só, então eu lançando mão da literatura na área de educação e educação religiosa me ajudou muito a entender que era tudo uma coisa só, não bastava eu só saber passar conteúdo, eu precisava desse relacionamento, entendeu?! Não do relacionamento, assim, pra passar as minhas convicções religiosas, nada a ver! [...] Mas **pra mim foi o principal fator que me fez eu me tornar um professor**, assim, que no final das contas ficava com bom ibope (ENTREVISTADO 4.6, 2017, grifo nosso).*

Ainda, o entrevistado 3.3 (2017) demonstra sua frustração em lecionar no Ensino Fundamental, ao passo que sempre desejou atuar no Ensino Médio: *“Deus me botou aqui pra ter esse preparo, entender como que é o fundamental, pra depois eu ir lá no médio e entender bem essa transição”*. Para nós revela como dado possibilitador da aceitação do isolamento, do enfrentamento às condições de trabalho precarizadas e intensificadas, sem consternação ou reivindicações, e uma aceitação dos fatos como estão. As dificuldades transcendem à questão profissional e soam como uma dádiva divina para a aprendizagem. A partir dos estudos de Curado-Silva (2008), esse processo se revela, inclusive, na descaracterização da função docente e do processo de constituir-se como professor, assumindo importância social frente a pautas da valorização social de seu trabalho.

Ao longo das análises fomos percebendo o enfrentamento das dificuldades enfaticamente no sentido individual “professor tem que se virar sozinho”, tramitando uma autorresponsabilização pela sobrevivência dos professores nessa etapa da carreira. É possível perceber que os professores trazem aspectos importantes para a prática docente, todavia, quanto à superação das dificuldades, há pouquíssimas referências ao trabalho coletivo.

Diante das leituras que fazemos do material analisado e bibliografia a que recorreremos, o trabalho coletivo se torna primordial para trazer elementos que possibilitem a reflexão do grupo que atua junto, a busca na unidade teoria-prática, o aprofundamento de estudo e apropriação da realidade, das limitações, mas também das possibilidades que a totalidade sobre os fenômenos podem trazer, considerando que toda a equipe da escola está em um processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem. No tópico a seguir, trazemos aspectos teóricos referentes à solidão, a lógica do capital pautada na individualidade e competição que aponta ao trabalho coletivo como ferramenta de sobrevivência.

### 3.3 Solidão/isolamento docente e a necessidade do trabalho coletivo

De acordo com o dicionário Michaelis (2018), a solidão figura o “estado ou condição de pessoa que se sente ou está só; isolamento; sensação ou condição de pessoa que vive isolada do seu grupo”. Já na definição do Dicio (2018), encontramos a solidão como o “estado de quem está só, retirado do mundo”. Nessa direção, a solidão docente é o estado ou condição de um estar só, isolado, mesmo atuando na escola, que é um ambiente coletivo, porém, isolado. A solidão manifesta-se, então, como um elemento intensificador das dificuldades na inserção na carreira.

A vergonha de assumir o “não saber” lavava-me a tentar manter uma imagem de uma pessoa que sabia, sobressaindo-se assim, as histórias de fachada. Este sentimento de vergonha de não saber, essa tentativa de não frustrar as expectativas que outros têm do nosso trabalho é que nos remete a um estado de solidão (MONTEIRO, 2006, p. 34).

Monteiro (2006) fala sobre a solidão que vivenciou no início da carreira, levando em consideração a necessidade de mostrar que sabia exercer a profissão a fim de ser aceita pelo corpo docente, porém, vale ressaltar, o professor pode se isolar e ser isolado, as possibilidades são abrangentes, mas o certo é que seu isolamento, em geral, vem como consequência das dificuldades da inserção da carreira, bem como os multideterminantes que norteiam a sociedade, trabalho e escola. Adiante, a autora ressalta isso ao falar sobre os professores que são “deixados sozinhos”.

O início da aprendizagem profissional da docência é avassalador. A professora é colocada de frente a tudo que a escola não está preparada para lidar e o mecanismo sutil parece ser este: a professora é deixada sozinha, sem apoio. Assim, ou ela desiste ou, para ser aceita, incorpora o discurso da cultura escolar da exclusão que diz: “não adianta fazer nada”, pois sempre foi assim. Aparentemente, a cultura escolar só percebe essas duas possibilidades. A reação contra este discurso não é algo fácil de ser realizado: exige uma postura forte, determinada e – o pior de tudo – pelo menos de início, solitária. Exige, sobretudo, uma firme opção político – pedagógica (SILVEIRA, 2006, p. 43).

Segundo Lima (2003), a solidão é um resultado proveniente da divisão social do trabalho que demonstra o isolamento no trabalho. Em suma, “a divisão social do trabalho produz a solidão, fragmenta os saberes, cria hierarquias de trabalho e relações de controle e expropria o conteúdo significativo do trabalho [...] as relações de trabalho que nos constituem como sujeitos solitários, isolados e sós” (LIMA, 2003, p. 202).

Os professores possuem o receio de expor suas dificuldades ao coletivo porque aparecem como lugar de crítica, medo, lugar onde não se pode expor o não-saber. Medo que é proveniente do modo de produção que incentiva o controle e vigilância do

trabalho. Assim, os professores preferem preservar a invisibilidade, já que, assim, podem escapar das críticas e da competição não dita de “saber ser um bom professor” (LIMA, 2003).

Isto posto, é importante destacar que o trabalho individual pode ser encarado como alternativa de sobrevivência e em resposta ao sofrimento e condições vividas no ambiente de trabalho. Além de ser também um espaço importante para a reflexão. Porém, trabalho individual não pode ser confundido com solidão/isolamento dos professores. Também, o trabalho coletivo não implica, necessariamente, no controle do trabalho do outro. Lima (2003) elucida que a solidão e a invisibilidade são fruto da organização do trabalho conforme se opõe a heterogeneidade dos trabalhadores, massificando-os. Essa divisão acarreta também na competição entre os pares, à medida que incube a necessidade de fiscalizar o trabalho do outro.

Quanto mais se cobra dele, mais ele procura seguir o manual, prestar contas, correr com a matéria, solicitar aos alunos muitos deveres de casa. É assim que o sofrimento, causado pela ansiedade de produzir como desejam e esperam que o faça, gera mais trabalho, mais intensamente ritmado e alucinante. Daí, a conclusão de que o sofrimento intensifica o trabalho, gerando uma exploração do medo pelo medo (LIMA, 2003, p. 112).

A solidão como produto da organização do trabalho gera o sentimento de abandono, mesmo em um ambiente de caráter coletivo, mas que se desenvolve sob uma lógica de individualização e competição que são, por sua vez, historicamente, próprios ao capital. Os professores se isolam ao perceber as implicações de se expor ao coletivo, garantindo a invisibilidade (LIMA, 2003). Desta feita, a solidão é demonstrada em contradição ao trabalho coletivo como marca do modo de vida capitalista.

Antunes e Praun (2015) enfatizam que os adoecimentos no trabalho não são fenômeno da atualidade, aliás, passaram a fazer parte do trabalho cotidiano. No entanto, a nova divisão internacional do trabalho embotou o surgimento de enfermidades novas características da organização do trabalho e produção. A base desse processo está na flexibilização que “se expressa na diminuição drástica das fronteiras entre atividade laboral e espaço da vida privada, no desmonte da legislação trabalhista, nas diferentes formas de contratação da força de trabalho e em sua expressão negada, o desemprego estrutural” (ANTUNES e PRAUN, 2015, p. 412).

Esse processo de flexibilização do trabalho conota a autonomia no sentido de autorregulação, dando vazio à lógica de autorresponsabilização dos professores na sua sobrevivência. A inserção à carreira não deve tramitar na responsabilização individual, é



cruel incumbir aos indivíduos desafios que devem ser pensados em âmbito coletivo, institucionalmente, e por meio de políticas públicas.

O professor, supostamente, vive a solidão na sala de aula, porque é uma solidão imaginária, na medida em que ele entra sozinho em sala, mas com um projeto da escola, com um livro didático, com as expectativas da família, com a formação que recebeu na Universidade, com seus 30 ou 40 interlocutores, que são seus alunos. Internamente já é visível, porque tem toda essa companhia e porque é múltiplo já aí. Pela construção ideológica da idéia de solidão, de que estou sozinho e o trabalho docente é individual, é que se pode produzir ideologicamente a culpabilização. Caso não seja produzida ideologicamente a solidão e, logo, a idéia de que eu sou responsável pelo trabalho que faço aqui e agora com os alunos, não há produção do sujeito, que pode ser culpado. Porque a culpa só pode ser aplicada sobre um corpo. O sofrimento é de um corpo único. Se se pensar que o sujeito que está professor é múltiplo, é histórico e, bakhtinianamente falando, é polifônico, a solidão em si não existe. Ela é construída, imaginária e ideologicamente, por uma outra razão: para haver em quem aplicar as culpas (LIMA, 2003, p. 207).

Segundo Antunes e Praun (2015) a solidão docente aparece como um dos aspectos basilares na decorrência desses adoecimentos. O rompimento dos laços solidários acarreta em uma lógica de individualização e solidão e, conseqüentemente, da perda do trabalho coletivo. Essa ruptura demonstra-se como agente diretamente fomentadora dos adoecimentos físicos e emocional e suicídios (caso extremo de sofrimento e solidão) advindos do trabalho que vêm do sofrimento do professor solitário que, talvez, nunca tenha tido os laços de apoio solidário da equipe escolar ou que foram rompidos pelo próprio ou por outrem.

Acreditamos que o enfrentamento à solidão seja apostar no trabalho coletivo, para que os professores iniciantes/ingressantes se sintam parte do todo, pertencentes à categoria, aspecto fundamental para os professores iniciantes/ingressantes. O trabalho coletivo não figura em um agrupamento de pessoas que trabalham expostas ao isolamento, e sim um lugar onde se tenha voz, visibilidade, colaboração, reflexão coletiva, reconhecimento de singulares em compromisso com a educação de qualidade e o bem-estar dos professores. “Que as dificuldades do início da docência existem já não é novidade para ninguém: elas existem! Porém, nenhum dragão resistirá se o esforço para domá-lo for coletivo. Podem acreditar: dragões têm medo de multidão!” (ROCHA, 2006, p. 76).

Desse modo, percebemos que a solidão tem sido recorrente na inserção dos professores na SEEDF. Logo, consideramos a necessidade do trabalho coletivo como estratégia de enfrentamento das dificuldades, como enfatiza a entrevistada 3.8 (2017) “*se o trabalho for muito individualizado a escola não vai ter a aparência da escola*”. A

escola necessita mais do que *aparentar* ser coletiva, ela carece *ser* constituída *no e para* o coletivo.

A democracia como direito nos impele a pensar um trabalho coletivo pautado na gestão democrática para que a escola se desvincule do caráter hierárquico e centralizador que têm assumido ao longo de sua história, garantindo autonomia e participação na busca por atender as necessidades da comunidade em que se situa. Segundo Dalberio (2009, p. 74-75) "gestão é uma geração de um novo modo de administrar uma realidade, sendo então, por si mesma, democrática, pois traduz a ideia de comunicação, pelo envolvimento coletivo, por meio da discussão e do diálogo". Para que a gestão democrática seja assegurada é necessária a participação que é, aliás, perene já que se desenvolve sob uma construção constante com o objetivo que a comunidade e equipe escolar sejam envolvidas no funcionamento e organização da escola em um fazer coletivo. A participação é fundamentada no princípio da autonomia que segundo Libâneo (2006, p. 329)

significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios, isto é, para a condução da própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições dá-se pela participação na livre escolha de objetivos e processos de trabalho e na construção conjunta do ambiente de trabalho.

Assim sendo, para que consigamos trabalhar no coletivo é preciso, sobretudo, a gestão democrática pautada nos princípios de descentralização, participação e autonomia. Para que seja garantido o direito de educação de qualidade para todos por meio de uma construção conjunta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência se configura como um emaranhado de complexidades e também contradições. Não obstante, percebemos que os professores iniciantes/ingressantes da SEEDF têm encontrado dificuldades em relação à solidão/isolamento, bem como em seu enfrentamento que recai sob a lógica da responsabilização individual. Além disso, demonstram a frustração por não conseguir realizar o que foi anteriormente idealizado, o medo, pânico, desespero e insegurança por não saber como ensinar, além das outras tantas dificuldades que foram elucidadas no decorrer do trabalho têm como pano de fundo a falta de apoio, o isolamento, à resistência da equipe escolar com os que chegam. Por conseguinte, as evidências da solidão docente perpassam as falas dos professores entrevistados que, por sua vez, encontram refúgio no isolamento.

Esse isolamento aparece como pano de fundo aos adoecimentos no trabalho docente que se caracterizam também como resposta à precarização das condições de trabalho, desvalorização da profissão, intensificação do trabalho docente, o controle das atividades, pressão no ambiente de trabalho, falta de apoio/trabalho coletivo.

Segundo Huberman (2000) é apenas na última fase, o *desinvestimento*, que há o despreendimento profissional para um maior investimento pessoal, ou seja, os professores percebem que não alcançaram suas ambições profissionais e podem desinvestir já no meio da carreira ou mesmo se frustram com seu trabalho, com as reformas institucionais. Essa fase pelos estudos do autor deveria vir apenas durante os 35 a 40 anos de carreira, mas mesmo que consideremos que cada professor vivência as fases a sua maneira, percebemos que no Brasil esse desinvestimento tem ocorrido sob uma perspectiva de mal-estar docente já na primeira fase do ciclo de carreira profissional.

Nesse sentido, vale destacar a importância de pensar soluções internas para o enfrentamento das dificuldades na escola, como o apoio conjunto dos professores, a implementação da gestão democrática, o coletivo nas coordenações pedagógicas. Além disso, há também a necessidade de pensar soluções externas por meio da formação continuada e em âmbito de formação inicial, como projetos de extensão e pesquisas coletivas. E, também, por meio de parcerias externas (como regional de ensino, Secretaria de Educação, sindicato), além de repensar políticas de indução a docência mediante políticas públicas e por meio da parceria universidade-escola, bem como as políticas de recepção e lotação. Essas estratégias podem contribuir para mobilização,

ação coletiva e pertencimento à categoria, para que, assim, a solidão/isolamento dos professores que estão aprendendo a profissão seja, no mínimo, amenizada e constituamos o sentido coletivo na escola, bem como da atividade de ensinar.

Enquanto as soluções forem pensadas na perspectiva de resoluções individuais os problemas não serão solucionados. É preciso que os professores reflitam sobre a práxis docente enquanto categoria, e sobre a função social da escola destacando a importância de entender que os docentes também são sujeitos desse espaço. Nessa perspectiva, se faz primordial o investimento na educação, na formação inicial e continuada dos professores, assim como a priorização da educação a âmbito nacional e a ressignificação do sentido de qualidade.

## PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Durante a graduação a vontade de estar em sala de aula só aumentava, nem imaginei que no fim do curso teria esse dilema entre já ir para a escola ou fazer o mestrado. Talvez essa vontade tenha se afluído por ter participado de pesquisas de iniciação científica durante a graduação. Aliás, quando fui escrevendo esse trabalho fiquei com vontade de estudar e entender mais sobre cada coisa que citei e li sobre o trabalho docente.

Bom, não sei ainda por quais caminhos a vida e suas possibilidades me direcionarão, mas o plano é, primeiramente, lecionar. Sinto que preciso disso pra entender, mais do que dizer, o que significam essas dificuldades no início da carreira, espero não ser um início solitário. E, quando me tornar efetiva na Secretaria de Educação, pretendo realizar o mestrado. Imagino que todos os sentimentos vividos na escola me ajudem a aprender e entender mais sobre a pesquisa em educação.

É incrível e, ao mesmo tempo, doloroso encerrar um ciclo e começar outro. Encerro esse ciclo em que me formei professora com felicidade e um coração cheio de esperança com o futuro, mesmo em tempos tão difíceis para a educação pública brasileira, então relembro a canção de Chico Buarque que me incentiva a não desacreditar: *“Sonhar mais um sonho impossível. Lutar, quando é fácil ceder. Vencer o inimigo invencível. Negar, quando a regra é vender [...] E amanhã, se esse chão que eu beijei For meu leito e perdão vou saber que valeu delirar e morrer de paixão. E assim, seja lá como for, vai ter fim a infinita aflição e o mundo vai ver uma flor brotar do impossível chão”*. Então, como um lembrete pessoal (ou não), encerro: flores brotarão do impossível chão!

## **PARTE 3**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, W. M. J. D.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta de núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**, Brasília, v. 94, p. 299-322, jan./abr 2013. ISSN 236.
- ANTUNES, R.; PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul./set. 2015.
- CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. S. D. **Profissão professor**. 2ª. ed. Portugal: Porto, 1999. p. 155-191.
- CURADO SILVA, K. A. C. P. C. D. Professores em início de carreira: as dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano da escola. In: CURADO SILVA, K. A. P. C. D.; CRUZ, S. P. D. S. **O professor iniciante: sentidos e significados do trabalho docente**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017. p. 15-40.
- CURADO SILVA, K. A. P. **Professores com Formação Strictu Sensu e o Desenvolvimento da Pesquisa na Educação Básica da Rede Pública de Goiânia: Realidade, entraves e possibilidades**. 292f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia: UFG, 2008.
- CURADO SILVA, K. A. P. C. D.; NUNES, D. D. F. Desenvolvimento profissional docente: conceituando o início da carreira. In: SOUZA, R. C. C. R. D.; MAGALHÃES, S. M. O. **Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 131-150.
- CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- DALBERIO, M. C. B. Gestão democrática e participação na escola pública popular. In: \_\_\_\_\_ **Neoliberalismo, políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.
- GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. D. S. Professores iniciantes: Acolhimento e condições de trabalho. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, p. 500-549, maio/ago 2013.
- GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. D. S. O bem e o mal estar dos professores iniciantes: um estudos com professores do ensino fundamental. **IV Congresso Internacional Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência**, Curitiba, 2014.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Ed, 2000. p. 31-61.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. D.; TOSCHI, M. S. O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática. In: \_\_\_\_\_ **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LIMA, E. F. D. **Sobrevivências no Início da Docência**. Brasília: Líber Livro, 2006.

LIMA, E. F. D. et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação & Linguagem**, Campo Mourão, n. 15, p. 138-160, jan./jun. 2007.

LIMA, M. E. C. D. C. **Sentidos do trabalho mediados pela educação continuada em química**. 273f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: Unicamp, 2003.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

MARIANO, A. L. S. Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPEd. **28ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, MG, 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt08/gt0872int.rtf>>.

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE**. 2006, 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em educação, São Carlos: UFSCar, 2006.

MELIM, A. P. G.; NOGUEIRA, E. G. D. A narrativa de professores iniciantes a serviço da formação docente: diálogos e aprendizagens possíveis. **IV Congresso Internacional Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência**, Curitiba, 2014.

MENDES, L.; NEVES, R. Os (des)caminhos dos professores iniciantes de química nas escolas públicas da rede estadual do Piauí: dificuldade e desafios enfrentados para tornar-se um bom professor. **IV Congresso Internacional Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência**, Curitiba, 2014.

MONTEIRO, H. M. Eu não sabia o que sei agora: tornando públicas as minhas histórias secretas. In: LIMA, E. F. D. **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006. p. 27-37.

NASCIMENTO, M. D. G. C. D. A. N.; REIS, R. F. D. Dificuldades e desafios no processo de inserção profissional: percepções de professores iniciantes da rede municipal de ensino do RJ. **IV Congresso Internacional Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência**, Curitiba, 2014.

NOGUEIRA, E. G. D.; ALMEIDA, O. A.; MELIM, A. P. G. A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa formações. **36ª Reunião Nacional, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Goiânia, GO, 2013.

ROCHA, G. A. Por uma política institucional comprometida com o início da carreira docente enquanto um projeto coletivo. **29ª Reunião Nacional, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu - MG, 2006.



SILVEIRA, M. D. F. L. D. O início da docência: compromisso e afeto: saberes e aprendizagens. In: LIMA, E. D. F. **Sobrevivências no início da carreira**. Brasília: Líber Livro, 2006. p. 39-52.

SOLIDÃO. **DICIO, Dicionário Online de Português**, 2018. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/solidao/>>. Acesso em: 20 Nov. 2018.

SOLIDÃO. **MICHAELIS, Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**, 2018. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/solid%C3%A3o/>>. Acesso em: 20 Nov. 2018.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: HELOISA (ORG) SZYMANSKI, L. R. D. A. R. C. A. R. P. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro, v. 4, 2004. p. 9-62.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

WENTLAND, K. P. G. et al. Professor iniciante de matemática e os desafios no processo de ensinar: uma reflexão. **IV Congresso Internacional Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência**, Curitiba, 2014.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador da identidade de nº. \_\_\_\_\_, residente e domiciliado no endereço  
\_\_\_\_\_ fui  
devidamente esclarecido sobre esta pesquisa, bem como o anonimato das informações  
declaradas, que cedo, gratuitamente, em caráter universal e definitivo à

\_\_\_\_\_ estudante de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, com a  
pesquisa APRENDENDO A PROFISSÃO – PROFESSORES EM INÍCIO DE  
CARREIRA, AS DIFICULDADES E DESCOBERTAS DO TRABALHO  
PEDAGÓGICO NO COTIDIANO DA ESCOLA, a totalidade dos meus direitos  
patrimoniais de autor sobre a entrevista oral prestada no dia \_\_\_/\_\_\_/2016, na cidade de  
Brasília, que poderá ser utilizada integralmente ou em parte, após passar por um  
processo de textualização, no qual serão trabalhados, a partir de sua transcrição literal,  
alguns elementos próprios da conversa informal, como a supressão de palavras  
repetidas, cacoetes de linguagem e expressões usadas incorretamente, de modo a tornar  
o texto mais claro e compreensivo, obedecendo às orientações da escrita formal, para  
fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, tanto em mídia  
impressa, como também mídia eletrônica, internet, CD-Rom (Compact-disc), DVD  
(Digital Vídeo Disc), sem qualquer ônus, em todo o território nacional ou no exterior.  
Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito  
sem nada haja ser reclamado a título de direitos conexos ao som da minha voz,  
informações e dados por mim apresentados, bem como sendo garantido o sigilo e  
anonimato.

Nestes termos, assino o presente.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Assinatura do participante

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

### Roteiro de entrevista

1. Podemos começar com você dizendo a escola, ano/disciplina em que você está lecionando.
2. Qual sua graduação? Em qual instituição e há quanto tempo?
3. Quando você assumiu o concurso da Secretaria como você foi recepcionado em sua primeira escola? E na sua escola atual?
4. Desde quando você entrou na Secretaria já passou por quantas escolas? Comente essa experiência.
5. Quais foram suas principais dificuldades no início da carreira docente? E como as enfrentou?
6. Na sua opinião, quais elementos faltaram para lidar com as dificuldades que você mencionou?
7. Quais foram as suas maiores descobertas?
8. Relate sobre as suas conquistas.
9. Para você o que é ser professor?
10. Como foi o momento que você se viu assumindo a profissão docente?
11. Você está satisfeito com sua profissão docente? Por quê?
12. Deseja trabalhar em outra área que não seja a docência? Por quê?
13. Quais sugestões você daria para a recepção do professor em início de carreira?
14. Quais sugestões você daria para quem está iniciando a carreira?